



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

MARILSA DE PAULA CASAGRANDE

**A COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS PROFESSORES PDE:  
UM ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

---

Londrina  
2015



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina  
2015

MARILSA DE PAULA CASAGRANDE

**A COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS PROFESSORES PDE:  
UM ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

C334p Casagrande, Marilsa de Paula.

A compreensão histórica dos professores PDE : um estudo no campo da  
educação histórica / Marilsa de Paula Casagrande. – Londrina, 2015.  
149 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Programa de Desenvolvimento Educacional (Paraná) – Teses. 2. Educação  
histórica – Teses. 3. Aprendizagem histórica – Teses. 4. História – Estudo e  
ensino – Teses. 5. Educação permanente – Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa.  
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e  
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37:93

MARILSA DE PAULA CASAGRANDE

**A COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS PROFESSORES PDE:  
UM ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Ana Claudia Urban  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Londrina, 28 de abril de 2015.

Eu tinha mais ou menos 12 anos naquela época e chorei muito por conta de uma bronca que havia levado. Ela me olhou e disse: “guarde essas lágrimas Mari, você é muito novinha. Se prepara porque a vida não é fácil”. Naquele momento pensei que ela fosse fria e insensível. Que nada, estava só me preparando para a vida. E estive sempre presente, me apoiando e me ensinando o que é o amor.

Há poucos anos, depois de muita luta e já sem forças, segurou a minha mão e sussurrou: “Eu tenho que ir” Eu respondi: “O que a senhora está falando mãe?”. Ela disse: “Eu tenho que ir para você descansar”. A doença havia nos vencido e ela foi conhecer o lugar que dizia ser lindo e cercado de anjos.

Esse trabalho eu dedico senhora Dona Dionilda Casagrande de Paula. A mulher que me deu a vida, me amou, e ensinou que precisamos ser fortes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Marlene Cainelli pela serenidade na orientação, pelas sugestões, apoio e, sobretudo, pela confiança. MUITÍSSIMO obrigada.

Agradeço as professoras Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Ana Claudia Urban pela disposição, atenção e cuidado na leitura deste trabalho, e pelas felizes sugestões na qualificação.

Agradeço a minha irmã Zueleide Casagrande de Paula pela companhia nessa trajetória, pelas ideias, sugestões, carinho e pela ajuda incondicional, sempre. Agradeço a minha irmã Cherlei de Paula Biollo pelo carinho, pelo apoio, pela presença constante. Agradeço a minha irmã Neuza Casagrande de Paula e Marino Casagrande de Paula que mesmo à distância se fazem presentes na torcida para que tudo aconteça da melhor maneira e me oferecem a segurança da base familiar que nos mantém unidos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professoras Silvia Meletti e Eliane Czernisz, obrigada pelo acolhimento. Professores com os quais, em cada disciplina, tive a felicidade de conviver e aprender, minha eterna gratidão. Ao secretário Emilson, muito obrigada pela disposição e colaboração.

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro, fundamental neste período especial de estudos.

Agradeço a todas as meninas e meninos, do mestrado com os quais tive o privilégio de conviver. Foi lindo demais cada momento com vocês; os levo pra sempre no coração.

Agradeço a vocês amigos de caminhada que foram chegando ao longo da vida e permaneceram ao meu lado em todas as situações, me sinto uma privilegiada. Obrigada por me agüentarem no choro e no riso. Vocês me fazem um bem enorme e sabem disso.

Finalmente ao meu sentido de viver: Natalia, Mateus, Vitor; os Casagrande Calaza. Obrigada por essa bênção que é ser mãe. Agradeço do fundo do meu coração toda a aprendizagem que me oferecem diariamente no doce exercício de amar.

CASAGRANDE, Marilsa de Paula. **A compreensão histórica dos professores PDE: um estudo no campo da educação histórica.** 2015, 149 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2015.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de evidenciar a compreensão histórica dos professores submetidos ao Programa PDE/PR expressas em trabalhos publicados no site Dia a Dia Educação a saber: produção didático pedagógica e artigo final. Consideramos, nesta investigação os conceitos de aprendizagem histórica e ensino de história em sua função didática, a partir da Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001) nos três aspectos em que estão diretamente ligadas à didática da história: *carências de orientação, formas historiográficas de apresentação e funções de orientação existencial*. Tomamos como sujeitos de investigação os professores de história ingressantes no ano de 2009, vinculados aos Núcleos Regionais de Educação de Maringá e Londrina. Inspirados em Rüsen e em autores do campo de investigação da educação histórica como Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marlene Cainelli, buscamos os fundamentos teóricos e epistemológicos e metodológicos para ancorar e subsidiar nosso estudo. Além destes autores, outros mais nos subsidiaram para abordagens referentes à disciplina de história, políticas educacionais, desafios educacionais. Dentre estes Elsa Nadai, Circe Bittencourt, Michel De Certeau, István Mészáros. Em nossa pesquisa foi possível evidenciar a necessidade dos professores de história em ampliar os espaços de diálogos entre os profissionais da área, entendendo o Programa PDE como um desses potenciais espaços; também constatamos nos textos dos professores PDE uma produção textual marcada singularmente pelo “chão da escola” e na necessidade de substanciar, potencializar e contribuir para incremento dos materiais disponíveis aos professores e alunos. Esses trabalhos apresentam uma forma de significar o ensino e a aprendizagem histórica a partir das necessidades do tempo presente, deixando evidenciada a relação entre os níveis de ensino da formação básica à universidade.

**Palavras-Chave:** Educação Histórica. Aprendizagem histórica. Ensino de história. Formação continuada. PDE/PR.

CASAGRANDE, Paula Marilsa. **Understanding history teachers PDE**: a study in the field of history education. 2015 149 fl. Dissertation (Master's in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2015.

### **ABSTRACT**

The objective of this study was to highlight the historical understanding of teachers submitted to PDE/PR Program expressed in papers published in the Dia a Dia Educação site, which are: pedagogical didactic production and final article. We consider, in this study the concepts of historical learning and history teaching in its didactic function, from the Jörn Rüsen's Disciplinary Matrix (2001) in the three aspects that are directly related to the didactics of history: lack of orientation, historiographical forms of presentations and existential orientation functions. We take as research subjects history teachers entrants in 2009, linked to the Regional Centres of Education of Maringa and Londrina. Inspired by Rüsen and authors of the history education research field as Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marlene Cainelli, we seek the theoretical, epistemological and methodological foundations to support and to anchor our study. In addition to these authors, other more substantiated us to approaches relating to the historical discipline, educational policies, and educational challenges. Among these Elsa Nadai, Circe Bittencourt, Michel De Certeau, István Mészáros. In our research it became clear the need of history teachers to expand the spaces of dialogue between professionals in its field, understanding the PDE program as one of those potential spaces; also found in the texts of PDE teachers a marked textual production uniquely by the "school ground" and the need to substantiate, enhance and contribute to increase the materials available to teachers and students. These works present a way to mean historical teaching and learning from the present needs, clearly showing the relation between educational levels of basic education to university.

**Keywords:** Historical Education. Historical Learning. History teaching. historical understanding. PDE/PR

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1	DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	12
<b>CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO HISTÓRICA: um caminho teórico- metodológico</b> .....		12
1.1	AS OBRAS RAZÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN .....	20
1.2	A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	26
1.3	O PROFESSOR FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS E O PROGRAMA PDE.....	44
1.4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS E O PROGRAMA PDE/PR .....	49
1.4.1	O PROGRAMA PDE/PR.....	52
<b>CAPÍTULO II - PROFESSORES PDE/PR</b> .....		65
2.1	AS VOZES E OS ECOS.....	65
2.1.1	A Disciplina de História no Brasil .....	65
2.1.2	A Disciplina de História no Paraná .....	72
2.1.3	Reflexões Sobre o Objeto de Pesquisa.....	77
2.2	O ATO DE ENSINAR HISTÓRIA .....	81
2.2.1	Professores PDE.....	83
2.2.1.1	Professores PDE 2009 – história. Núcleos regionais de Londrina e Maringá: sujeitos e fontes.....	85
<b>CAPÍTULO III - PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E TRABALHO FINAL: as fontes em questão</b> .....		89
3.1	PARANÁ TROPEIRO: DOCUMENTOS PARA A MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	89
3.1.1	Produção Didático-Pedagógica .....	89
3.1.2	Trabalho Final .....	103
3.1.3	Considerações Sobre o Trabalho: Paraná Tropeiro: Documentos Para a Memória e o Ensino de História.....	106

3.2	O USO, A ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	108
3.2.1	Produção Didático-Pedagógica .....	108
3.2.1.1	Fontes históricas .....	113
3.2.1.2	Fontes escritas .....	118
3.2.1.3	Jornais, revistas, periódicos.....	122
3.2.1.4	História de documentos de arquivos .....	123
3.2.1.5	Fontes orais.....	125
3.2.1.6	Cultura material.....	130
3.2.1.7	Fontes audiovisuais .....	131
3.2.1.8	Trabalho final .....	130
3.2.1.9	Considerações sobre o trabalho: o uso, a organização e interpretação de fontes históricas no contexto escolar .....	139
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO

*Nós somos sobretudo humanos<sup>1</sup>.*

O campo de investigação da Educação Histórica possui suas origens na Inglaterra na década de 1970, atingindo gradativamente outros países; no entanto, no Brasil, as pesquisas com esses pressupostos investigativos se tornam mais significativas a partir dos anos 2000. O excerto que, no nosso entendimento, traduz de forma bastante clara e significativa o campo de investigação da Educação Histórica pertence ao Professor Dr. Estevão de Resende Martins. Na exatidão de suas palavras: “o agente racional humano busca atribuir sentido ao que faz e ao que padece” (MARTINS, 2011, p. 49). Ao apresentarmos este traço identitário da Educação Histórica nas palavras de Martins, firmamos posição quanto ao lugar de reconhecimento teórico, epistemológico e metodológico do qual pretendemos dialogar cognoscitivamente. Entendemos que – no concernente aos processos de ensino e aprendizagem histórica – independente do estágio de formação e da posição que os sujeitos nelas envolvidos ocupem na relação aluno/professor, espera-se que a ideia de sentido esteja presente.

Deste todo que envolve a nossa compreensão histórica, – tanto na condição de aluna, hoje de um programa de pós-graduação em nível de mestrado, quanto de professora –, a busca é, igualmente, a de atribuir sentido no fazer histórico em seu caráter de experiência temporal. Sobretudo, tem sido de nosso interesse o exercício de suscitar o caráter orgânico do conhecimento histórico em sua natureza comunicativa da existência humana. A saber: como somos humanizados tomando por base elementos de significação histórica?

Nossa identificação, hoje, com o campo de investigação da Educação Histórica e com suas raízes teóricas, fundamentalmente com as formulações de Jörn Rüsen, não foi gratuita. É com essa inspiração que apresentamos algumas considerações acerca de uma trajetória acadêmica e profissional, começando pelo curso de História na Universidade Estadual de Maringá e de pós-graduação, em nível de especialização, na mesma universidade. No âmbito profissional, uma atuação iniciada ainda na graduação no Paraná e posteriormente no Mato Grosso, retomando os estudos acadêmicos em 2013 ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação Escolar na Universidade Estadual de Londrina.

---

<sup>1</sup> Professora Dra. Isabel Barca em fala proferida na sessão de debates I: Epistemologia Educação Histórica no VI Seminário de Educação Histórica promovido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica LAPEDUH na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em novembro de 2013.

A nossa atuação profissional foi bastante influenciada pela base de formação acadêmica a qual estivemos submetidos na graduação em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, base esta predominantemente marxista; salvo alguns acenos em outros campos teóricos. Obras como *O Capital* e *A Ideologia Alemã* eram leituras de travesseiro e jargões como o clássico “proletários de todos os países uni-vos” tornavam-se palavras de ordem em simpósios e congressos por todo o país. Há de se considerar, também, que entre a graduação (1991) e a especialização em História e Sociedade (1996), já emergia, no curso de História da Universidade Estadual de Maringá, um grupo bastante “sedutor” no momento em que se apresentava a Escola Francesa dos Annales como a revolução na historiografia. Passamos a ouvir e a falar sobre as origens em Marc Bloch, Lucien Febvre, também em Fernand Braudel, Le Goff, Philippe Ariès entre outros.

Além desses, já nos eram sugeridas novas abordagens a partir do marxismo com ênfase para Edward Palmer Thompson e Eric Hobsbawm, os quais viriam a compor a Nova Esquerda Inglesa. Somente tempos depois, tivemos acesso, muito vagamente, à Nova História Cultural com as obras de Lynn Hunt e Roger Chartier. Estas, no entanto, sem aprofundamento de estudos, podendo ser consideradas, reconhecidamente, como leituras de superfície. Tal formação nos ofereceu elementos para uma atuação profissional de modo a contemplar o aluno em seu contexto histórico-cultural, tomando como intenção primeira a autonomia no seu agir enquanto sujeito histórico. Contudo, a todo o momento, procuramos estabelecer nesta constelação de perspectivas de abordagens sobre conhecimentos históricos critérios de sentido, potencializando o aspecto humano do eu com o outro e com o mundo que nos cerca.

Entendemos que o “movimento” do qual participamos apresentava sinais das possibilidades que se delineariam nos anos que se seguiram, entre eles a produção historiográfica sobre a História enquanto ciência. Nesta linha de desenvolvimento das abordagens historiográficas, consideramos que Jörn Rüsen, com sua obra *Razão Histórica* (2001), apresenta com a Matriz Disciplinar um eixo de sustentação da ciência da história trabalhado sistematicamente, conduzindo-nos a um “laboratório de experimentação”. A empiria da História em seu caráter de validação científica é apresentada por este autor no trato sistematizado de sua própria teoria. Ao justificar a necessidade da imbricação entre uma e outra ele diz:

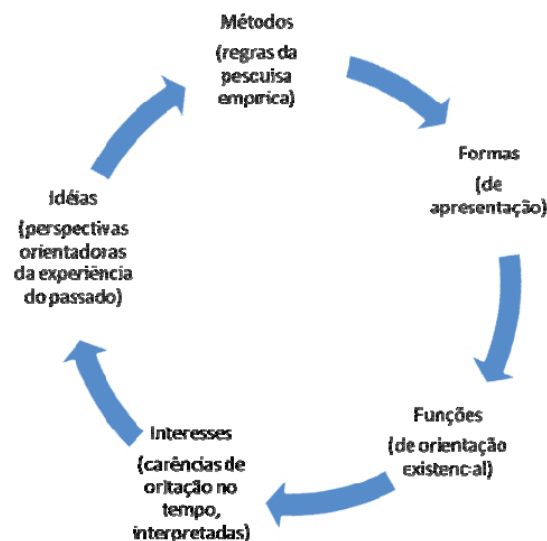
Tornou-se corriqueiro entre os historiadores considerar os termos ‘teoria’ e ‘empíria’ de tal forma que a teoria é concebida como um meio para o fim da empíria. No entanto, uma teoria que não se entenda como mero instrumento da pesquisa empírica e que busque articular-se em si mesma encontra dificuldades de legitimar-se no âmbito da ciência da história (RÜSEN, 2001, p. 16).

Entendemos que as formulações deste pensador nos conduzem a um processo de legitimação da especificidade do conhecimento histórico em que teoria e empíria se entrelaçam. Ao se considerar, por exemplo, as experiências temporais dos sujeitos históricos como elemento constitutivo do desenvolvimento do pensamento histórico, tratadas metodologicamente tomando a Matriz Disciplinar como *modus operandi*, tais sujeitos, por sua vez, viriam compor uma parte significativa na construção da História enquanto ciência.

### 1.1 DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nossa intenção nesta pesquisa foi a de – a partir da Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001) como procedimento teórico-metodológico – tratarmos da compreensão histórica de um grupo de professores submetidos ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR); grupo este que passaremos a denominar como: Professores PDE. Os três fatores por nós considerados na Matriz Disciplinar estão, segundo Rüsen, diretamente relacionados à Didática da História e são: carências de orientação, formas historiográficas de apresentação e funções de orientação existencial.

**Figura 2** – Inspirado no Esquema da Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen



**Fonte:** Representação extraída por Vitor Casagrande Calaza a partir do esquema elaborado por Jörn Rüsen (2001, p. 35).

Ao utilizarmos estes fatores para analisar os trabalhos dos professores PDE, tencionamos evidenciar suas apropriações teóricas, epistemológicas, metodológicas, no sentido de construir conhecimento histórico e, fundamentalmente, objetivados na contribuição de novas aprendizagens no processo de ensinar e apreender história.

Partimos do contexto do Programa PDE como educação continuada e empreendemos um estudo sobre os textos produzidos pela turma PDE 2009, na disciplina de história, nos Núcleos Regionais de Educação de Londrina e de Maringá<sup>2</sup>. A opção pelo ano de 2009 se deu por entendermos que o Programa PDE/PR, em seu terceiro ano de funcionamento, haveria de estar em processo de solidificação frente à sua implantação em 2007. Além deste, outro fator fundamental que nos levou a optar pelo ano de 2009 passa pela disponibilidade e visibilidade da fonte de consulta: tanto a produção didático-pedagógica quanto os artigos se encontram à disposição de professores e outros pesquisadores no portal: Dia a Dia Educação do Governo do Estado do Paraná.<sup>3</sup> É sabido, pois, que, um dos fatores determinantes e fulcrais para o bom desenvolvimento de um trabalho de pesquisa científica do ponto de vista da sua viabilidade consiste não só no trato, como no acesso às fontes.

É preciso esclarecer ainda que optamos por apresentar os trabalhos dos professores PDE sem apontar dados comparativos entre Maringá e Londrina, visto que a escolha dessas duas cidades se deu pela sua representação enquanto referência no ensino superior do Paraná e do Brasil. Outro fator relevante foi a proximidade de ambas com a proponente da pesquisa, indicando um facilitador de acesso aos sujeitos envolvidos na pesquisa caso houvesse necessidade em ressignificar alguns aspectos da mesma. Lembrando ainda que, segundo informações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008), o proposto no Programa PDE/PR não se diferencia em sua forma de funcionamento de uma cidade para outra.

Esta pesquisa visa uma abordagem qualitativa. Buscamos os fundamentos para a compreensão do que venha a ser uma pesquisa com esse caráter de análise na obra compartilhada pelos franceses Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin, intitulada *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Os autores apresentam uma narrativa ampla e detalhada sobre tal metodologia de pesquisa no que concerne aos seus paradigmas e linguagens, em seus critérios de abordagem. Para melhor esclarecimento sobre a

---

<sup>2</sup> Os referidos núcleos doravante serão mencionados como Londrina e Maringá.

<sup>3</sup> O portal Dia a Dia Educação apresenta em sua página inicial 79 links de acesso à assuntos exclusivamente relacionados a educação no Paraná. Dentre os links deste portal o PDE, onde o pesquisador tem acesso á informações relacionadas ao Programa PDE/PR, inclusive às Produções PDE das quais extraímos nosso material de pesquisa. O portal DIA a Dia Educação pode ser acessado no endereço: <http://www.diaadia.pr.gov.br/>

pesquisa qualitativa, eles apresentam quatro polos de observação que são: “epistemológico, teórico, morfológico e técnico” (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 16).

**Figura 1** – Versão adaptada do Modelo topológico da prática metodológica, segundo De Bruyne *et al.* (1975, p. 36). Transposição do livro *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*.



**Fonte:** Elaboração de Vitor Casagrande Calaza, inspirado na representação constante de Hébert, Goytte e Boutin (2012, p. 16).

a) **Polo Epistemológico:** é visto pelos autores como o “motor” da pesquisa.

Assim o concebem:

Cabe ao polo epistemológico assegurar a construção do objecto de conhecimento na sua dimensão *discursiva*. Examinaremos esta dimensão da prática metodológica sob dois aspectos: o aspecto da linguagem e paradigmas e o aspecto crítico ligado aos critérios de cientificidade (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p.18, grifo no original).

Os mesmos autores se utilizam de uma definição de Herman para identificar a linguagem a partir de símbolos verbais e não verbais “dotados de uma estrutura sintática e de regras semânticas que conferem referência e sentido aos seus conceitos” (*apud* HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 19). Quanto aos paradigmas, fazem a seguinte abordagem:

Até que ponto e em que condições se poderá tomar como verdadeira tal teoria ou tal conclusão apresentada num relatório de investigação? A resposta a essa questão é do domínio da formulação dos critérios de cientificidade. Estes critérios (objetividade, fidelidade e validade) incidem sobre todos os aspectos de um processo de investigação [...] Uma reflexão sobre o valor dos conhecimentos científicos remete fundamentalmente para a questão da natureza do conhecimento e para as suas condições de elaboração; pertence, por conseguinte, à Epistemologia (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 20).

Utilizando do conceito de pólo epistemológico, partimos também dos conceitos *estruturais ou meta-históricos* apresentados por Isabel Barca (2011): Didática Histórica e Narrativa e aprendizagem Histórica. A natureza desse conhecimento dar-se-á tomando como base de investigação a compreensão histórica dos Professores PDE. A busca aqui empreendida é a de a partir desses conceitos identificar os níveis de elaboração de tais professores e suas correspondências com as novas demandas da sociedade atual. Desta forma, e buscando o sentido da natureza do conhecimento e sua apropriação por parte dos professores, recorreremos à Barca (2011, p. 38):

As complexidades do mundo Actual exigem uma resposta educacional também complexa e sobretudo consistente, não meramente prescritiva. Para isso defende-se uma educação que se fundamenta na reflexão sistemática sobre: a) os processos e os níveis de apropriação cognitiva de conceitos específicos, que ocorrem dentro e fora da escola, e b) a natureza intrínseca da produção histórica que, de forma disciplinar ou mesmo interdisciplinar, convive com uma multiplicidade de modelos conceptuais e metodológicos.

Quando a autora chama a atenção para a necessidade de averiguar quão complexa é a educação, vemos que a abordagem qualitativa enfatiza essa complexidade. Posto tal questão, trazemos os polos Teórico e Morfológico como eixos que possibilitam essa qualificação em nossa pesquisa à luz de seus autores (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 2012).

**b) Polos Teórico e Morfológico:** nesse aspecto, os autores apresentam uma forma explicativa a partir da “instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem”. Uma definição mais exata desses dois polos sob a perspectiva dos autores supracitados está contida no seguinte excerto: “Em suma, esta instância metodológica diz respeito não somente à configuração do próprio objeto científico, mas também à exposição do conjunto do processo que permitiu a sua construção, isto em relação a uma função de comunicação” (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 21, 23).

Sobre esse raciocínio, o que concerne aos polos teórico e morfológico, buscamos uma ancoragem na Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen para sustentar nossa pesquisa, bem como para identificar os mesmos aspectos da Matriz Disciplinar na produção de textos dos professores PDE. A partir desse exercício, pretendemos buscar respostas as perguntas que fizemos a produção dos professores PDE como: sob quais argumentos o estudo proposto foi justificado? Quais fontes foram consideradas e como sustentam seus argumentos?

**c) Pólo Técnico:** os autores explicam que neste polo são expostos dados sobre a realidade dos acontecimentos em relação à problemática da pesquisa. Neste sentido, buscamos elucidar a pesquisa proposta e sua viabilização do ponto de vista da coleta de dados e a forma de tipificação considerando a análise documental.

Além dos autores já citados, buscamos em Ludke e André (1986) algumas considerações sobre a forma de abordagem da pesquisa qualitativa e seu significado na Educação. Uma questão bastante relevante tratada pelas autoras desta obra diz respeito a uma característica especial de proposta que é a pesquisa com seres humanos. Toda pesquisa é considerada atividade humana, por esta razão traz uma ‘carga de valores’ que orienta o pesquisador. Este aspecto valorativo está presente na definição do tipo de pesquisa que será desenvolvido quando se inclui seres humanos, pois se exige um cuidado redobrado. Sobre o papel do pesquisador, as autoras apresentam o seguinte argumento:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esses conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, principalmente com suas definições políticas. ‘Todo ato de pesquisa é um ato político’ já disse bem Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se obriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajuda a estabelecer (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05).

Portanto, além de uma carga formativa, do ponto de vista acadêmico, que orienta o pesquisador em suas abordagens, este, na condição de humano, reflete também uma significativa dose de subjetividade.

Entre as intenções a que nos propusemos está a de apontar novas possibilidades de investigação, levando em consideração o pensar historicamente a partir dos

profissionais que atuam no ensino de História em sala de aula na educação básica e desde a educação básica. Estabelecer uma reflexão sobre a construção dos conhecimentos históricos pelos sujeitos cuja responsabilidade primordial é disseminá-los. Mesmo sabendo que a sala de aula, de acordo com nosso entendimento, é um espaço de aprendizagens mútuas, cabe ao professor a provocação. Quanto maior o preparo deste profissional, maiores são as possibilidades.

Posto as questões de encaminhamento da pesquisa, cabe dizer que este texto dissertativo final está dividido em três capítulos. A divisão se pauta na possibilidade de desenvolver a contento um trabalho de mestrado frente ao tempo destinado a todos os compromissos que o envolvem, quais sejam: leituras referentes ao objeto de pesquisa e aos créditos; dinâmica específica do processo de pesquisa; participação e apresentação de trabalhos em eventos; envio de artigos para publicações em revistas especializadas; entre outros. Visando encontrar o equilíbrio e considerando o tempo de conclusão dos trabalhos, pensamos um texto que atendesse ao disposto neste Programa de Pós-Graduação. Feitos tais esclarecimentos, cabe expor como está organizado o texto.

No primeiro capítulo, procuramos apresentar um reconhecimento da nossa orientação teórica, trazendo Jörn Rüsen como eixo central desta pesquisa. Adentramos o campo da Educação Histórica e sua trajetória, em especial no Brasil. Apresentamos os autores que tratam especificamente desse campo do conhecimento do ponto de vista da sua natureza epistemológica, e algumas pesquisas acadêmicas que utilizam este referencial. As pesquisas em Educação Histórica elencadas neste primeiro capítulo foram selecionadas e eleitas tomando como referenciais as suas aproximações com nosso propósito de investigação. Não se trata de um estado da arte sobre as pesquisas desenvolvidas neste campo de investigação no Brasil, mas, sim, de uma síntese de trabalhos cuja preocupação investigativa de alguma forma dialoga com o proposto em nosso estudo. Objetivamos ainda neste capítulo situar o espaço de domínio do professor na atualidade e os novos desafios por ele enfrentados, assim como para os cursos de formação de professores. A ênfase aqui é dada às novas tecnologias à fluidez da modernidade, visto que o impacto das mudanças é sentido de maneira muito especial nas salas de aula. Buscamos tratar, ainda, do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) como um modelo de formação continuada e a sua natureza específica conforme se apresenta nas proposições das Secretarias de Estado envolvidas neste programa. Com relação ao Programa PDE/PR, determinamos apresentar algumas especificidades quanto à sua proposta de aprendizagem, os objetos e os fundamentos sob os quais esta se encontra ancorada.

No segundo capítulo iniciamos com uma breve explanação sobre a trajetória da disciplina de história no Brasil e no Paraná. Num segundo momento e, à luz dos referenciais teórico e metodológico que sustentam a nossa pesquisa, lançamos um debruçar sobre os sujeitos da nossa pesquisa: os professores PDE, da disciplina de história, dos Núcleos Regionais de Maringá e Londrina, turmas de 2009, tomando as produções didático-pedagógicas e os artigos finais como fontes de investigação. Foram lidos 52 trabalhos, realizados por 26 professores, sendo: 15 produções didático-pedagógicas e 15 artigos finais de autoria dos professores do Núcleo Regional de Londrina; 11 produções didático-pedagógicas e 11 artigos finais de autoria de professores do Núcleo Estadual de Maringá. Os 52 trabalhos serviram como base para que pudéssemos identificar a forma como estes professores concebem a História, o ensino de História e a aprendizagem histórica e o que estas fontes nos apresentam como construto de conhecimento histórico.

No terceiro capítulo optamos por um debruçar sobre os trabalhos de duas professoras a partir do critério: *fontes históricas*. Além desse fator nossa escolha por essas produções se deu por estas produções estarem voltadas cada uma à um elo da relação professor- aluno. Um deles está direcionado para atividades que envolvem alunos em sua produção didático pedagógica e o outro, por sua vez, volta-se para os professores. Considerados os três aspectos da Matriz Disciplinar: *carências de orientação, formas historiográficas de apresentação e funções de orientação existencial*, empreendemos nossa análise.

Na busca de atingir nossos objetivos, traçamos algumas categorizações:

- identificar as principais questões expressas nas produções didático-pedagógicas e nos trabalhos finais dos Professores PDE, selecionados para análise e que, por sua vez, foram transformadas em temas de pesquisas;
- buscar os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que sustentam as pesquisas dos Professores PDE para a História e no processo de aprender e ensinar História: as fontes e seus usos;
- apresentar a proposta de intervenção pedagógica dos Professores PDE e como são justificadas, tomando como objetivo primeiro a aprendizagem histórica. Ou seja, as estratégias de articulação na busca de mobilizar as operações mentais dos alunos tomando as fontes como gatilho, e como estes trabalhos dialogam com as fontes utilizadas.

No transcorrer desta etapa do trabalho, quando apresentamos as citações dos professores PDE (nossa fonte) o destacamos em itálico para que estas sejam identificadas sobre as citações de outros autores.

Desde o início, tínhamos a mais absoluta clareza da complexidade que envolveria o ingresso, o decorrer e a conclusão de um mestrado, especialmente no que nos diz respeito. Os 10 anos de afastamento das atividades educacionais, compreendidas em estudos e exercício profissional, demandariam um empenho diferenciado. Os conhecimentos adquiridos na vida prática, acrescidos de estudos acadêmicos e a atividade docente careciam de ser significativamente potencializados. Assim, esperamos ter atingido os nossos objetivos, que foram os de aprender e contribuir para outras aprendizagens.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA – um caminho teórico-metodológico

### 1.1 AS OBRAS RAZÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN

Ao nos debruçarmos sobre a obra de Jörn Rüsen (2001), *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica, pudemos constatar que nossa compreensão do que venha a ser uma pesquisa se aproxima com o autor quanto à ideia de Sentido, acerca do que o pesquisador em história tenciona pesquisar. O que buscamos, por que buscamos e como buscamos. Sob quais argumentos sustentamos nossas indagações? Como formulamos e justificamos nossas pesquisas? Neste sentido, o autor coloca que a pesquisa torna o passado cognoscível dando à história um caráter de ciência de que a pesquisa parte da necessidade do pesquisador enquanto sujeito histórico em legitimar as carências de orientação existentes no senso comum e apresentar respostas plausíveis tomando as fontes históricas como base. Para Rüsen (2001), ao buscarmos elucidar os aspectos de racionalidade e validação da história enquanto ciência, faz-se necessário que, nesse processo, as carências de orientação e os interesses cognitivos estejam igualmente tematizados e problematizados como parte explicativa já que consistem a raiz das pesquisas históricas.

Nas palavras de Rüsen (2001, p. 34):

Originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da história – com os resultados de seu trabalho cognoscitivo expressos historiograficamente – assume funções de orientação existencial que têm de ser consideradas como um fator próprio (quinto e último) de seus fundamentos, na medida em que se quer saber por que é racional fazer história como ciência e em que consiste esta ‘racionalidade’. Pois se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função.

O autor argumenta que é a partir dos cinco fatores da Matriz Disciplinar e sua “interdependência” que se constitui o pensamento histórico cientificamente reconhecido, diferenciando-o, assim, do pensamento histórico comum. A Matriz Disciplinar de Rüsen se apresenta a partir de cinco fatores: carências de orientação; perspectivas de interpretação do passado pela historiografia; métodos de pesquisa; formas de apresentação e funções de orientação cultural.

Para ele,

A concepção de uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, aqui desenvolvida, não apresenta apenas a vantagem de permitir esboçar um quadro sinóptico das determinações elementares do pensamento histórico que constituem a especificidade da história como ciência. Ela possui ainda duas outras vantagens: a) ela esclarece o contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no respectivo tempo; b) ela permite reconhecer que a história como ciência contribui para as mudanças na vida prática dos homens no tempo, e de que forma, e que essa interação é reconhecida, *post festum*, como ‘história’ (RÜSEN, 2001, p. 35-36).

Esta Matriz Disciplinar nos apresenta uma maneira singular de conceber a construção do pensamento histórico de forma sistematizada em processos evolutivos. Além disso, traz em suas formulações uma materialidade, por assim dizer, da História como ciência. Então, qual a importância da teoria da História para a pesquisa histórica? Rüsen expõe sua relevância enquanto critério de legitimidade da pesquisa histórica no intercâmbio com as outras ciências no que concerne tanto às suas especificidades quanto às suas contribuições. O autor discorre que:

A teoria da história tem assim uma função propedêutica à pesquisa: ela profissionaliza as novas gerações de profissionais da ciência, ao lhes apresentar o quadro dos fundamentos da ciência da história de que depende o valor relativo e a possível relevância de cada projeto particular de pesquisa, no conjunto da disciplina. (Também os pesquisadores, absorvidos por suas árvores, tendem a perder a floresta de vista.) A teoria da história exerce, igualmente, uma função de coordenação para a pesquisa: ela fornecesse os critérios, próprios à disciplina histórica, de acordo com os quais teorias, métodos e conhecimento empírico de outras ciências podem ser frutíferos no âmbito da ciência da história. Ela serve também para adaptar os resultados de outras ciências aos interesses da pesquisa histórica (RÜSEN, 2001, p. 42-43).

Ainda segundo Rüsen, não há como atender ou entender as carências de orientação na vida do homem, tampouco transformá-las em interesses sem que tenhamos claro o que compreende a teoria da história. Para ele, nem todo interesse leva à construção de conhecimento histórico:

[...] eles precisam ser canalizados para os mecanismos motrizes do progresso cognitivo da ciência da história. Para esse fim concorre o saber elaborado pela teoria da história acerca da interdependência entre as carências de orientação da vida prática e o pensamento histórico especificamente científico (RÜSEN, 2001, p. 43).

Senso assim, a teoria da História forneceria segundo o autor uma função didática ao campo da formação histórica, sem, contanto, estar contida na Teoria da Didática da História, e que nem todo o aprendizado histórico necessariamente requer “competência científica”. Para Rüsen, um bom exemplo da função didática da teoria da história pode ser buscado nas escolas de ensino fundamental e médio, as quais constituíram nesses ambientes formas de aprendizagem diferentes da aprendizagem histórica das universidades. Ou seja,

[...] entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada [...] as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico, que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação. É nessa comunicação que se forma, intencionalmente, a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 50-51).

As perspectivas orientadoras que se formam no processo de comunicação é que determinarão a “diferença qualitativa” a que Rüsen se refere. Para ele, existiria uma diferença entre a aprendizagem que se promove nas escolas em seu caráter didático, daí a necessidade de uma disciplina científica específica para o ensino e aprendizagem histórica.

Rüsen apresenta a forma como se estrutura o pensamento histórico, o qual surge dos fenômenos comuns construídos na vida prática dos homens. Tais fenômenos podem ser observados tanto no modo científico quanto no geral. “Esses pontos em comum tem de ser investigados como genéricos e elementares, isto é, como processos fundamentais e característicos do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001, p. 54). Considerando que o pensamento se desenvolve de forma genética e habitual na vida humana, “a ciência é um modo particular de realizar este processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p. 54).

O agir humano sobre o mundo, tomando como base referencial as suas experiências temporais, produzindo um “superávit intencional”<sup>4</sup>, é o que Jörn Rüsen chama de Consciência Histórica. As experiências, no entanto, necessitam ser interpretadas como forma de orientação. Segundo ele: “As experiências do tempo são carentes de interpretação na medida em que se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências” (RÜSEN, 2001, p. 59). Algumas considerações devem ser observadas ao se operar

---

<sup>4</sup> “Pois esse superávit tem uma relevância temporal: ele se manifesta sempre de modo todo especial quando os homens têm de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer” (RÜSEN, 2001, p. 58).

com o agir humano, em suas carências de orientação na busca de promoção de consciência histórica, Para Rüsen (2001, p. 72):

História como objeto, como conteúdo da consciência histórica, não deveria ser reificada como uma grandeza fixa da constelação temporal do agir humano, que bastaria reproduzir na consciência histórica, nem tampouco ser diluída em um constructo do passado que o presente elaboraria a seu bel prazer e à sua imagem e semelhança. Propõe-se, com efeito, atribuir à história um caráter ‘plástico’, ou seja, uma posição mediana entre a ausência caótica de qualquer forma (como teoria do conhecimento de Max Weber) e uma objetividade rígida (como em algumas variantes dogmáticas do materialismo histórico).

Desta forma, a experiência temporal do passado seria mera transposição para o presente sem que houvesse uma interpretação temporal com os olhos do presente, considerando as realizações desse passado. Esta interpretação é e deve estar condicionada e produzida pela narrativa histórica, que é específica pelo critério de sentido atribuído ao tempo: “Para a narrativa histórica é decisivo que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa torna-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2001, p. 155). Nesse sentido, o autor argumenta que:

Trata-se, pois, de identificar a história como um estado de coisas, justamente quando a operação de constituição de sentido pela narrativa histórica é condicionada, ocasionada, ensejada mesmo pela experiência do passado a que se refere. A experiência do passado representa, nesse momento, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo, que já possui, em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuação (decerto com todos os demais ingredientes que as operações conscientes do pensamento histórico engendram). O passado precisaria poder ser articulado, como estado de coisas, com as orientações presentes no agir contemporâneo, assim como as determinações de sentido, com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, precisam também elas dadas como um fato da experiência (RÜSEN, 2001, p. 73).

A despeito disso, para o autor, ao dar à narrativa o caráter histórico, o narrador atribui sentido e faz do tempo passado história para o presente. Trata-se de uma percepção do mundo tomando o tempo como processo de mediação. Rüsen propõe uma história dos feitos, inserindo nesse sentido uma ‘pré-história’ Para ele: “Nessa pré-história, o passado ainda não é, enquanto tal, consciente, nem inserido, com o presente e o futuro, no

conjunto complexo de uma ‘história’” (RÜSEN, 2001, p. 74). Nesta forma de concepção, caberia ao historiador extrair e apresentar o construto de história dessa ‘instituição originária’.

A obra *Aprendizagem Histórica*, de Jörn Rüsen (2012), apresenta uma reflexão consistente e sistemática sobre as variáveis existentes acerca da vivência, das indagações e das articulações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem histórica. Lembrando que, para o autor, a aprendizagem histórica vai além do espaço escolar, no entanto, encontra nesse espaço sua maior base. Na primeira parte de sua obra intitulada “Fundamentos”, baseia suas temáticas em torno da Didática da História, a aprendizagem histórica, e as tarefas que dão sustentação à história enquanto ciência.

Para fundamentar essas reflexões, o referido autor busca inspiração nas fontes do Iluminismo e do Historicismo. A justificativa para tal base referencial se dá a partir das seguintes considerações: O Iluminismo

eleva o grau de objetividade do saber histórico ao garantir os fatos históricos por meio da crítica sistemática das fontes. Por outro lado tematiza o ponto de vista do historiador, marcante para a historiografia tornando-o objeto de tratamento discursivo (RÜSEN, 2012, p. 24).

O Historicismo, por sua vez, “promove uma virada objetivista afastando-se do discurso subjetivo dos historiadores sobre o seu lugar na sociedade e sobre imersão nos dados objetivos da experiência histórica” (RÜSEN, 2012, p. 24).

Neste processo de investigação sobre a aprendizagem histórica na Didática da História, a referida obra traz como conceito basilar a formação de sentidos dos sujeitos históricos. Suas abordagens e reflexões colocam o indivíduo humano e sua ação no tempo e no espaço, suas experiências vividas e suas expectativas futuras no centro do exercício mental do pensamento da Didática da História e do processo de aprendizagem histórica.

As considerações de Rüsen se iniciam problematizando a cientificização da história e o lugar da ciência da história nas relações. O autor argumenta que, ao racionalizarmos metodicamente a história e implementarmos critérios de cientificização, buscamos um “meio de formação de identidade”. Tratar a história cientificamente seria criar a possibilidade de “consenso por meio da argumentação racional nos conflitos comunicativos, nos quais os indivíduos e grupos lutam por sua autoafirmação em conflito uns com os outros” (RÜSEN, 2012, p. 30).

Para definir a cientificidade da história e as dimensões didáticas neste processo, ele recorre à Matriz Disciplinar, cujos desdobramentos foram ampla e detalhadamente apresentados em sua obra *Razão Histórica* (2001). Chama de “Constelação da

história da ciência entre Iluminismo e Historicismo” uma opção sistemática, em que sugere uma articulação direta na reflexão sobre os pontos de vista e uso da teoria. O autor ainda sustenta que quando isso ocorre o conhecimento histórico assume a tarefa relevante de direcionar as carências de orientação e de sua destinação a uma pesquisa histórica dirigida teoricamente, salientando que seu argumento terá validade se a Didática da História assumir tal tarefa. Com as inspirações no Iluminismo e no Historicismo, Rüsen busca trazer uma contribuição para o “debate histórico didático atual”. Nesse sentido, ele discorre que: “A Didática da História tem de dedicar-se, ademais a ir além das meras descrições formais das identidades históricas e descrever as variáveis fundamentais de referências da identidade histórica” (RÜSEN, 2012, p. 31).

Circundado pelo eixo da Didática da História, Rüsen problematiza as “consequências da teoria da narrativa histórica para a Didática da História”. Os problemas da narrativa vão do seu domínio pelos professores em sala de aula à “teoria da narratividade”. O saber narrar de forma a atingir os níveis mais variados de compreensão pelos alunos e o domínio, ou posicionamento, das formas e das teorias de narrativa e sua problematização compõem o objeto aqui tratado. Nessa linha de raciocínio, o autor problematiza: “Narrar irracionalmente, intuitivamente, emocionalmente ou narrar racionalmente, distanciadamente, concretamente?”. Em resposta a esta pergunta, ele lança uma preocupação que vai nortear as abordagens do segundo capítulo de nossa pesquisa que é a seguinte:

A questão é, se este confronto entre narrar irracionalmente e narrar racionalmente não lançar um olhar mais apropriado ao que tem sido considerado como narrativas e razão Histórica na Didática da História, isso deve ser circunscrito apropriadamente, como um problema da Educação Histórica (RÜSEN, 2012, p. 34).

Ao se tornar uma “atividade-chave” para a Didática da História, a narrativa histórica deve inserir o sujeito que recebe a narrativa na temática dessa narrativa, porém esta deve ser originada a partir da sua experiência histórica. O autor afirma que o caráter de seriedade da Didática da História se dá no momento em que ela passa a ser definida como “a ciência do aprendizado histórico”. Ciência esta que, enquanto disciplina acadêmica, especificamente teria surgido a partir da necessidade da formação de professores para o ensino de história. Dessa forma, a Didática da História sugere, para sua efetiva aplicação na aprendizagem histórica, uma necessária subdivisão de forma empírica, normativa e pragmática. A aprendizagem histórica, desse modo, entre outras considerações é: “um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis - que

podem ser determinados curricularmente” (RÜSEN, 2012, p. 73). Tal processo parte da vida humana prática como referencial para a sua tematização e construção da consciência histórica do indivíduo.

Ao longo desta obra, Rösen apresenta quatro formas de aprendizagem histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. Formas estas que sugerem tipos variados de aprendizagem e orientações diferenciadas. Um dos problemas apresentados nos processos de aprendizagem diz respeito à aproximação com as outras áreas de conhecimento. Nas palavras do autor: “com o conhecimento que as outras ciências ganharam sobre a ontogenia humana e a sociogênese, a consciência histórica dos processos de aprendizagem não pode se desenvolver” (RÜSEN, 2012, p. 89). Nessa mesma obra, a respeito da forma pragmática da Didática da História na aprendizagem histórica, o autor aponta os cuidados no trato com a metodologia no que tange aos interesses externos e na busca de orientação da consciência Histórica.

Essas considerações avançam no sentido de elucidar a necessidade de os historiadores e historiadoras adquirirem competências e dar validade prática à sua perícia acadêmica. Além disso, Rösen (2012, p. 123) aborda o que considera o maior desafio da Didática da História que se ocupa da consciência histórica como processo de aprendizado: “quase não há pesquisas sobre o desenvolvimento ontogênico da consciência histórica”. Sugere, pois, uma dedicação maior no sentido de desvendar o campo do objeto da Didática da História nas suas definições conceituais.

## 1.2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Quando iniciamos um processo investigativo frente ao leque de possibilidades que a pesquisa em História e Educação nos fornece, é preciso que tenhamos claro alguns aspectos relevantes do ponto de vista dos resultados. Entre eles, fundamentalmente, encontra-se o aporte epistemológico e teórico que irá conduzir a problemática apresentada e o propósito de encaminhamento da pesquisa em questão. Com relação ao trabalho que nos propusemos a desenvolver, por se tratar de uma dissertação de mestrado cujo objetivo consiste em iniciar o estudante ao *status* de pesquisador, é necessário que o trabalho resulte em um construto científico a partir de uma elaboração consistente entre os fundamentos teóricos e o processo de empiria propriamente dito. Não incorrendo, no entanto, ao ‘cientificismo’, para o qual Rösen (2001) chama a atenção ao apontar que as

ciências são tratadas com distanciamento entre o campo ‘existencial’ de quem pratica, assim como dos que são atingidos por ela. De acordo com este autor:

Pensar ‘cientificisticamente’ quer dizer, pois, não apenas monopolizar a verdade no sentido de uma validade estritamente universal no campo do conhecimento científico, como também fixar a verdade segundo determinados critérios de cientificidade, obtidos a partir de algumas ciências e estendidos normativamente a todas as demais (RÜSEN, 2001, p 95-96).

Portanto, os pressupostos teóricos, métodos e critérios de cientificidade aos quais o autor se remete são aqui entendidos a partir do desenvolvimento do pensamento histórico: “A cientificidade da ciência da história deve ser estabelecida e descrita justamente no que tem de peculiar, que produz o construto significativo chamado ‘História’” (RÜSEN, 2001, p. 96). A não preocupação com o caráter científico promove o alijamento de um trabalho do porte a que nos propomos e a sua contribuição em nível de pesquisa científica. Para uma melhor compreensão dos critérios de cientificidade no pensamento histórico, mais uma vez contamos com a contribuição do referido autor que, dentro desta perspectiva, faz a seguinte afirmação:

O pensamento histórico é científico, portanto, à medida em que procede metodicamente. E ele procede metodicamente à medida que as fundamentações de suas pretensões de validade se tornam parte integrante da própria história. As histórias são especificamente científicas, por conseguinte, quando a fundamentação sistemática de sua pretensão de validade é parte essencial delas mesmas, ou seja, quando elas são *narradas de forma continuamente fundamentada* (RÜSEN, 2001, p. 99, grifos no original)

Portanto, dentro dessa perspectiva apontada pelo autor, pretendemos compreender o campo de investigação da Educação Histórica e suas possibilidades. Buscamos uma explanação sobre os conceitos a serem considerados e explorados no processo investigativo: Didática Histórica e Aprendizagem Histórica. Além de Rüsen, contaremos com a contribuição de outros autores que circundam esses temas.

Para situar o leitor sobre o campo de investigação que compreende a Educação Histórica, tomamos como inspiração a obra *Educação Histórica: teoria e pesquisa*, organizada pelas professoras pesquisadoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011). Essa publicação foi elaborada de forma a levar ao leitor uma clareza das origens e dos conceitos basilares da Educação Histórica, sob a ótica de autores que respondem, com propriedade, a esse domínio epistemológico do campo da teoria da história e das pesquisas

históricas em franco desenvolvimento no Brasil. A publicação oferece, ainda, pesquisas substanciadas, tomando a Educação Histórica como fundamento básico em seus processos investigativos. Além dessa obra, fazemos uso também de algumas outras pesquisas desenvolvidas neste campo de investigação realizadas pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH).<sup>5</sup>

Ao ingressar no campo da Educação Histórica, sentimos a necessidade de um olhar mais significativo sobre a sua natureza epistemológica. Optamos, então, pelas formulações de Jörn Rüsen. Isto porque esse historiador tornou-se uma referência significativa nas pesquisas realizadas no Brasil nesta área que resultaram em trabalhos relevantes na contribuição aos processos cognitivos que envolvem a Educação Histórica.

A Educação Histórica oferece singularidades no que concerne tanto à teoria da história quanto ao ensino, ampliando o leque de possibilidades nas pesquisas em história, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem histórica de alunos e professores.

Como forma explicativa sobre a Educação Histórica, as historiadoras Cainelli e Schmidt (2011, p. 11-12) apresentam o seguinte argumento:

Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da história. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas.

Sobre as pesquisas já realizadas neste campo de investigação, optamos por apresentar um pouco daquelas cujas abordagens se aproximassem ao nosso estudo. Além de partirem de um mesmo campo de investigação que o proposto em nosso trabalho, o da Educação Histórica, tais pesquisas trouxeram contribuições elucidativas sobre a Didática da História, ofertando um elemento a mais à provocação da aprendizagem histórica.

No Brasil, a maior verberação epistemológica deste campo de investigação ficou a cargo do historiador alemão Jörn Rüsen, traduzido pelo Professor Dr. Estevão de Resende Martins, da Universidade de Brasília (UnB). Quanto às pesquisas que vêm sendo

---

<sup>5</sup> O Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH), de acordo com exposto em seu portal, foi criado em 1997 pelos pesquisadores da linha de pesquisa: cultura, história e ensino. O LAPEDUH vem empreendendo debates em torno do ensino de história a partir do campo de investigação da Educação Histórica. Sob direção da Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, além de empreender debates permanentes em seu grupo de pesquisa, o LAPEDUH tem entre seus objetivos o de promover, divulgar e publicizar as pesquisas em Educação Histórica. Maiores informações sobre o LAPEDUH podem ser obtidas no portal: <http://www.lapeduh.ufpr.br/>

realizadas em Educação Histórica, essas possuem uma base importante de orientação por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH), coordenado pela Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História coordenado pela Professora Dra. Marlene Cainelli e pela professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira. O LAPEDUH, criado em 1997, mantém um fórum permanente de debates sobre as discussões acerca do ensino de história e seus pressupostos e as pesquisas decorrentes do campo da Educação Histórica.

O ano de 2008 foi o marco do I Seminário de Educação Histórica promovido pelo LAPEDUH. A partir de então o evento acontece anualmente contando com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais. Outro marco está no VI Seminário de Educação Histórica, que ocorreu em novembro de 2013 na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesse evento, em especial, foi criada a Associação Ibero-americana de Investigadores e Pesquisadores da Educação Histórica (AIPEH), a qual objetiva viabilizar publicações e alargar o diálogo entre os pesquisadores e as universidades. O evento contou com a participação expressiva de pesquisadores e renomados historiadores como Estevão de Resende Martins, Arthur Chapman, Isabel Barca, entre outros, coordenado pela Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

Um trabalho bastante elucidativo, no nosso entendimento, direcionado ao campo investigativo da Educação Histórica foi o de Ana Claudia Urban (2009), o qual resultou em uma tese de doutorado intitulada *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*, orientada pela professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Essa pesquisadora investiu nas questões relacionadas ao código disciplinar da Didática da História para a formação de professores e para o ensino de história. Seu estudo compreendeu pesquisas no Brasil e na Espanha, apresentando-os em suas formas de organização estrutural de conteúdos. Urban (2009, p. 19) traz como eixo problematizador de sua pesquisa a seguinte questão: “Como se constituiu o código disciplinar da Didática da História para a formação de professores?”. A autora desenvolve sua pesquisa tomando como referenciais diversos autores que apresentam em suas formulações teóricas, em suas preocupações, as premissas da Didática da História, do Código Disciplinar para a História, Aprendizagem Histórica e Ensino de História. Ao argumentar sobre o elenco de sua fundamentação teórica, Urban (2009, p. 17-18) apresenta o seguinte excerto:

O texto “A História na Reflexão Didática”, publicado por Bergmann (1990), foi uma das referências teóricas para as análises e investigações. As reflexões do autor sugerem que o código disciplinar da Didática da História pode ser analisado com base em seu significado para a própria História e também como uma disciplina preocupada com a normatização do ensino. Outros referenciais teóricos foram substanciais para este trabalho. Sobre a forma de compreender a constituição do código disciplinar da Didática da História, foram significativas as reflexões de Fernández Cuesta (1998), bem como os trabalhos de Schmidt (2004, 2006), com pesquisas sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História no Brasil, com suporte na investigação dos manuais de Didática da História produzidos por professores brasileiros. O referencial para a análise da natureza do código disciplinar, da Didática da História, foi apreendido a partir de Chevallard (2005) sobre o conceito de transposição didática, além das discussões de Rüsen (2001) sobre a função didática da História e a forma de pensar historicamente. O pensamento deste autor é referência para a Didática da História ser apreendida na perspectiva da Educação Histórica, como atestam as contribuições de Barca (2000) e Lee (2001) sobre a natureza do conhecimento histórico e o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças e jovens. Também os estudos de Prats (2001) foram importantes, particularmente quando sistematiza linhas de investigação para o campo da Didática da História.

Entendemos que ao situar a sua pesquisa, tendo em vista o percurso epistemológico a partir dos autores acima citados, e ao justificá-los, relacionando-os às questões tratadas em sua própria trajetória investigativa, Ana Claudia Urban demonstra com clareza o lugar de onde pretende dialogar.

Em seu processo empírico, a pesquisadora buscou, entre outras ações, investigar de que forma e a partir de quando a Didática da História aparece em manuais de ensino de história:

A expressão “Didática da História” não é totalmente nova no Ensino de História, como também nas publicações e manuais voltados a esse ensino. Tanto nos cursos de formação de professores, como em publicações da área do Ensino de História encontrou-se nomenclaturas variadas em relação às disciplinas voltadas a esse ensino, como: Prática de Ensino, Metodologia do Ensino e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História (URBAN, 2009, p. 27).

A pesquisa com manuais didáticos é dividida em dois momentos distintos e os argumentos para justificá-los são:

O primeiro momento foi anterior à década de 80, pois muitas das obras publicadas foram notadamente produzidas sob a influência de movimentos/reformas educacionais e também sob a tutela do Estado. O segundo momento refere-se ao período pós-década de 80, por entender-se que, a partir daquele momento, o ensino de Estudos Sociais passava por uma crise, dando espaço aos questionamentos pautados na retomada do ensino de História (URBAN, 2009, p. 34).

As conclusões de Urban para com as pesquisas realizadas a partir dos manuais que antecederam a década de 1980 são apresentadas pela pesquisadora da seguinte forma: fica evidenciada a existência de um código disciplinar pautado na valorização do método e da Psicologia. De acordo com a autora, a preocupação maior era com a metodologia a fim de se chegar à aprendizagem e às aulas preparadas fundamentadas na psicologia para se atingir tais resultados.

Apresentamos um extrato em que a pesquisadora faz algumas considerações sobre os autores consultados para este primeiro período:

As publicações citadas como as de Jonathas Serrano, Murilo Mendes, Amélia Americano Franco Domingues de Castro, as apostilas da CADES, a obra de João Alfredo Libanio Guedes e Miriam Moreira Leite, configuram-se em alguns exemplos de manuais, voltados à formação de professores, que expressam a existência de um código disciplinar da Didática da História, pois nas proposições de suas obras revelaram uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História. Em seus textos, os autores estabeleceram um diálogo inicialmente com a sua época e com a forma como se idealizava o ensino de História (URBAN, 2009, p. 40).

Além das obras elencadas, Urban destaca as pesquisas da professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt acerca da existência de um código disciplinar da Didática da História nos manuais deste período, citando, também como exemplo, o texto desta autora intitulado “O Estado e a presença do código disciplinar da Didática da História”, de 2006.

Em relação à pesquisa com os manuais a partir da década de 1980, Urban chama a atenção para uma preocupação quanto ao “contexto educacional” daquele momento que era a defesa do retorno do ensino de história em vez de estudos sociais:

Dada esta situação, a forma de ensinar também passou a ser discutida tanto no meio acadêmico, como no interior das escolas, haja vista que muitos professores que atuavam especialmente nas séries iniciais tiveram em sua formação acadêmica a Didática dos Estudos Sociais (URBAN, 2009, p. 41).

Entre as obras citadas por Urban, está a organizada por Marcos A. da Silva, publicada pela Associação Nacional dos professores Universitários de História (ANPUH), intitulada: “Repensando a História”. Nas palavras da pesquisadora, esta obra “reuniu reflexões de vários professores que discutiam aspectos relevantes em relação ao período em que o ensino de História passava por intensas discussões acerca de sua importância no cenário educacional” (URBAN, 2009, p. 41).

Outra obra que aparece como destaque para as discussões em torno do ensino de história na pesquisa de Urban é a organizada por Jaime Pinsky, intitulada *O Ensino de História e a Criação do Fato*, publicada pela Contexto em 1988. Segundo a pesquisadora, essa publicação apresenta elementos que identificam uma forma de se pensar a história.

A partir dos conteúdos presentes nas diversas obras analisadas, assim como documentos oficiais de orientação e normatização sobre currículos e práticas escolares que trazem modos de se pensar a história e valores ali suscitados, e, ainda, de práticas escolares ali referenciados, Urban identifica os elementos contidos no código disciplinar da Didática da História, buscando problematizar cada fonte, de forma a tornar evidente o modo de concepção da história para o ensino e aprendizagem dessa disciplina. Entre as obras as quais Urban empreende uma análise detalhada, podemos citar *O saber Histórico na sala de aula* (1997), organizada por Circe Bittencourt, publicada pela Editora Contexto, e *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (2003), organizado por Leandro Karnal, também publicado pela Editora Contexto.

Ao apresentar considerações acerca das obras investigadas sobre o ensino de história, a autora diz:

Todas as obras anteriormente mencionadas representam o que Nadai pontuava como “perspectivas para as reflexões em torno do ensino de História”, destacando aspectos relacionados ao perfil da disciplina História, aos seus métodos de ensino, aos seus conteúdos, às propostas curriculares, à avaliação, ou seja, elementos do código disciplinar da Didática da História, demonstrando que, nas últimas décadas, o ensinar e aprender História estiveram presentes e foram pensados tendo como suporte diferentes referenciais. A literatura relacionada ao ensino de História continua apontando possibilidades de se pensar, tanto o ensino quanto a aprendizagem. Em síntese, os manuais ao serem produzidos revelam que o ensino e a aprendizagem em História buscando contribuições, ora da Psicologia, ora da Didática Geral, ora da Historiografia. Isto é, os autores comprovam que, ao pensarem essa relação fazem uso de diferentes “lentes”, atestando, mais uma vez, a existência empírica de um código disciplinar da Didática da História (URBAN, 2009, p. 50).

As reflexões de Urban referenciadas nas obras supracitadas apontam – nos manuais de ensino de história, até a década de 1980 – a existência de um código disciplinar pensado em diversas perspectivas, porém com ênfase na psicologia e nos métodos e técnicas de aprendizagem. Essa pesquisadora empreendeu uma investigação baseada em autores e documentos brasileiros e espanhóis, interrogando-os em suas especificidades sem, contudo, fazer uso de comparações como instrumento de análise. No Brasil, Urban apresenta o disposto nos documentos como legislação que regulam os cursos de formação de professor:

Dentro das possibilidades de análise sobre as Legislações voltadas à formação de professores, considera-se relevante a análise de dois documentos: o Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 (ANEXO 1), que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas e as Diretrizes Curriculares do Curso de História, publicadas em 2001 pelo Ministério da Educação (URBAN, 2009, p. 52).

Sobre a análise dos manuais e dos documentos anteriormente citados, a autora argumenta que a intenção nesse processo de investigação foi a de buscar aspectos que identificassem historicamente o pensamento sobre o ensino e a aprendizagem. As conclusões da pesquisadora foram a de que as preocupações giram em torno das práticas pedagógicas e dos conteúdos no sentido de se obter resultados de aprendizagem.

Uma das principais questões que nos chamou a atenção no trabalho de Urban e que se aproxima de nossa pesquisa, diz respeito à trajetória investigativa no sentido de identificar a singularidade da Didática da História na formação de professores a partir do código disciplinar. Além desse locus investigativo, outro aspecto fundamental em suas formulações diz respeito às fontes trabalhadas. Quanto à natureza dos conhecimentos, Urban buscou analisá-la tendo em vista os conceitos de transposição didática de Chevallard (2005). Sobre tais pressupostos, ela faz o seguinte apontamento:

A presença dos fundamentos da transposição didática vem permeando diversos trabalhos acadêmicos nas últimas décadas, de forma particular as investigações que vem tomando como preocupação a prática do professor e/ou a forma pela qual eles organizam suas aulas, bem como a relação com o conhecimento ou conteúdos que ensinam (URBAN, 2009, p. 66).

Além de Chevallard e suas formulações, tomando os conceitos de transposição didática, Urban busca perspectivas sobre o pensamento em torno do ensino e da história do campo da Educação Histórica, mais especialmente nas formulações sobre a função didática da ciência da história por Jörn Rüsen (2001). Neste sentido, encontramos um argumento bastante pertinente no seguinte excerto:

O significado da teoria da História na constituição da Didática da História está no entendimento de que, se acreditamos que uma Didática Específica, no caso a Didática da História, precisa ter como referência a História, seria oportuno, se não necessário, a teoria da História assumir um papel de ancorar a forma de pensar e produzir a História que, por sua vez vai se desdobrar na forma de aprender e ensinar História (URBAN, 2009, p. 80).

A pesquisadora argumenta que as publicações de Rüsen passam a acontecer na Alemanha em momento posterior à década de 1980, momento este em que “a identificação de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem pressupõe-se, além de conhecimentos de natureza metodológica, uma reflexão centrada na teoria da História” (URBAN, 2009, p. 80).

Os trabalhos de pesquisa de Urban envolveram análise dos programas e das ementas voltados à formação de professores de seis cursos de licenciatura de instituições públicas do Estado do Paraná, buscando aspectos sobre o Ensino de História e a Didática da História. Sua pesquisa mantém o eixo circundante, ou seja, o estudo do Código Disciplinar à Didática da História. A busca nas ementas foi a de identificar as disciplinas ali existentes e o seu proposto nas referidas ementas, inserindo-as, segundo Urban, nas dimensões sugeridas por Bergmann (1990), o qual apresenta as seguintes considerações:

Pode-se inferir que o autor oferece elementos para analisar a ação proposta por meio das ementas, com dois olhares distintos:

\_ Um que leva em conta a cognição histórica, quando infere que a **Didática da História** deve ter como tarefa a preocupação com a aprendizagem em História e também com o significado da própria Ciência História;

\_ E a outra perspectiva de análise, quando o autor refere-se a uma tarefa normativa e, essa tarefa, em nosso entendimento, possui uma aproximação maior com a **Didática Geral** (*apud* URBAN, 2009, p. 113, grifos no original).

Para Urban, este material permitiu a constatação da existência de elementos de aprendizagem da história significados na própria ciência histórica, entre eles as dimensões de orientação temporal, produções de textos contendo as relações entre conhecimento histórico, historiografia e ensino de história.

Entendemos que, nesse aspecto da pesquisa, Ana Claudia Urban apresenta uma compreensão das ações empreendidas nos cursos de licenciatura dos elementos da Didática da História quanto à sua estrutura normativa e na promoção da aprendizagem histórica e sua natureza.

As constatações dessa pesquisadora sobre o material analisado apontam que “os elementos do código disciplinar são identificados com a ideia de normatização, além da recuperação da história do ensino de História” (URBAN, 2009, p. 168). Ela argumenta que houve uma modificação nos conteúdos dos manuais voltados à formação de professores no sentido de contemplar o caráter epistemológico do ensino de história. No entanto, ainda predominando uma inclinação para as normatizações dos processos de ensino e aprendizagem: “ainda permanecem com um forte matiz da psicologia e da pedagogia” (URBAN, 2009, p. 168).

Em nosso trabalho ativemo-nos às análises que dizem respeito às fontes brasileiras e buscamos destacar alguns aspectos gerais. Porém, a densidade deste estudo fornece elementos consistentes para futuras pesquisas.

Entre os pesquisadores perspectivados na Educação Histórica entendemos, ajudam em nosso percurso investigativo, está Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2012), que realizou um trabalho de doutorado na Universidade de São Paulo sob a orientação da professora Katia Abud, cuja pesquisa em Educação Histórica nos trouxe um enriquecimento na interpretação da teoria da narrativa. A autora Expressou em sua pesquisa, a preocupação no sentido de compreender de que maneira os estudantes do ensino fundamental mobilizam as operações mentais do pensamento histórico, tomando como base de análise a História do Brasil. O grupo-alvo para a pesquisa foi composto por alunos da oitava série – nono ano de uma escola municipal de São Paulo. Esse estudo buscou o aporte teórico em Jörn Rüsen, substanciado nas pesquisas empíricas da Educação Histórica. A autora argumenta que:

As narrativas elaboradas pelos estudantes apresentam interpretações da história do Brasil, com uma mobilização de maior ou menor sofisticação de diversas operações do pensamento histórico (rememorar, atribuir significados, explicar, narrar). Na tentativa de construção de um “enredo” para comunicar sua visão da história nacional, os adolescentes articularam saberes de diferentes fontes e natureza: seus conhecimentos prévios, conhecimentos históricos escolares, conhecimentos que circulam na cultura histórica. Essa articulação gerou significados e uma aproximação das formas como atribuem sentidos a história. Nesse movimento de tecer uma narrativa, atribuir significados para a história nacional, os estudantes puseram em ação diversos conceitos meta-históricos que foram analisados a partir da comunicação de suas ideias. No estudo, privilegiamos compreender como os alunos mobilizaram algumas das operações do pensamento histórico envolvidas no ato de narrar historicamente o passado: a “estrutura narrativa” (tecer o enredo ou articular uma história), a “memória histórica” (critérios de seleção de eventos, personagens e períodos históricos) e a atribuição de “significância histórica” (perspectivas de seleção e interpretação dos conteúdos substantivos e à própria História como disciplina) (RIBEIRO, 2012, p. 22).

O objetivo de Ribeiro (2012, p. 23) foi entender as narrativas dos estudantes como “produções que articulam o processo de aprender história e, por conseguinte, atuam na formação do pensamento histórico”. Ela tomou como inspiração para esse processo de investigação o conceito de Rüsen de protonarrativas, em que as narrativas sobre o passado não são consideradas narrativas históricas. Ribeiro buscou contribuir para uma premissa existente na Educação Histórica, qual seja a de que o pensamento histórico se desenvolve a partir das competências da consciência histórica, que se efetivam na medida em que são mobilizadas

operações cognitivas próprias do conhecimento histórico a partir de produções de narrativas dos estudantes submetidos ao processo de aprendizagem.

Ela apresenta ainda uma construção elaborada da narrativa a partir de Vygotsky, entre outros pesquisadores que associam a relação entre o pensamento e linguagem. Em suas palavras:

Compreender a narrativa (em suas diversas formas) como uma maneira peculiar de os humanos constituírem sentido às mais variadas experiências reporta-nos a articular as relações entre pensamento e linguagem. A narrativa em sua multiplicidade parece ser a forma privilegiada de relação entre pensamento e linguagem, entre linguagem e consciência. Esta relação é marcada pela interdependência no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (RIBEIRO, 2012, p. 43).

Segundo a autora, as várias experiências humanas produzem múltiplos discursos na forma narrativa, transformando-os em história. As narrativas são construções do sujeito narrador. “Essas condições são dadas no contexto cultural, isto é, numa base sócio-histórica de produção” (RIBEIRO, 2012, p. 47). O entendimento do que venha a ser narrativa, e como ela se caracteriza, é apresentado por Ribeiro de forma concisa e substanciada em muitos autores que abordam o tema, fazendo com grande propriedade um entrelaçamento entre eles. O extrato a seguir mostra uma parte das considerações da autora para com as ideias de Jerome Bruner, em que diz:

Os nove atributos universais da narrativa discutidos por Bruner apresentam a complexidade do que está implicado na *construção narrativa da realidade* (subjéctiva e objectiva) e o quanto pode ser limitante se ficarmos somente dentro do conteúdo fornecido pelas histórias sem articulá-los com as dimensões do pensamento, da linguagem, das questões epistemológicas. Nas palavras de Bruner, estamos tão mergulhados em histórias, habituados com a estrutura narrativa, *tanto quanto os peixes estão com a água*. Para tomar consciência da construção narrativa da realidade (ou como o pensamento narrativo compreende, estrutura e constrói) Bruner apresenta o que ele chama de três antídotos ao automatismo na compreensão das histórias narradas – o *contraste*, a *confrontação* e a *metacognição* (*apud* RIBEIRO, 2012, p. 55, grifos no original).

Estes variados modos de compreensão da narrativa apresentados por Regina Ribeiro contribuem significativamente para fundamentar as ações empreendidas em nosso trabalho acerca das narrativas dos Professores PDE. O que narram, como narram e o quê elas apresentam como significações de aprendizagem histórica.

Outra pesquisa relevante para nosso trabalho foi produzida por Geysó Germinari, resultado da tese de doutorado orientada pela professora Maria Auxiliadora

Schmidt, em que buscou uma compreensão dos elementos contidos na consciência histórica dos alunos do 1º ano do ensino médio de Curitiba sobre a história da cidade. Germinari investigou ainda a constituição da identidade desses alunos a partir dos reflexos da história local e as relações que estes faziam entre consciência histórica e identidade. O interesse era analisar a construção da identidade e a consciência histórica dos jovens estudantes da cidade de Curitiba, relacionando-as à ideia de pertencimento frente à visão de cidade modelo em que estes se encontravam inseridos. O autor procurou mostrar, ainda, o quanto aquele “contexto sociocultural” estava presente na consciência histórica e identitária dos alunos dessa cidade. De acordo com ele:

A imagem de Curitiba, como cidade ideal e de primeiro mundo, ganhou Força nos anos 1970, especificamente nos períodos de 1971-1974 (primeira gestão do Prefeito Jaime Lerner) e 79-83, correspondente ao seu segundo mandato. Nessa conjuntura, foi desenvolvido um amplo projeto de modernização urbana na cidade, pautado no Plano Diretor de 1965 e nas diretrizes de planejamento estabelecidas pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). O processo de modernização teve continuidade nos anos 1990, quando o arquiteto Jaime Lerner assumiu pela terceira vez a Prefeitura da cidade (GERMINARI, 2010, p. 16).

Geysso Germinari sustentou o conceito de consciência histórica tomando as formulações de Jörn Rüsen (2001) como referenciais. Dessa forma, e dentro da perspectiva da Educação Histórica, Germinari afirma que existe, no processo de aprendizagem histórica, uma construção de conhecimento específico próprio da epistemologia da história, exigindo, portanto, um enquadramento teórico também específico. Germinari, inspirado em Barca (2006) elenca alguns saberes necessários a um programa voltado ao conhecimento histórico tomando a Educação Histórica como pressuposto. A saber:

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material).
- b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses.
- c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade), em diferentes tempos e espaços.
- d) Saber levantar novas hipóteses de investigação (GERMINARI, 2010, p. 25-26).

Para sustentar e embasar sua pesquisa, o autor empreende abordagens historiográficas nos domínios epistemológicos da Cultura e da Identidade, inspiradas em Martucelli (2007) e Rüsen (2001), aproximando ambos em alguns posicionamentos ao dizer que “a partir desses autores, a identidade pode ser considerada como o lugar onde o indivíduo forja-se pela narrativa ao criar um sentido interno de continuidade da vida no tempo”

(GERMINARI, 2010, p. 64). Ele narra o conceito de Razão Histórica, fundamentado em Jörn Rüsen (2001) e tece um quadro exploratório significativo no campo da Educação Histórica, promovendo um entrelaçamento muito bem elaborado entre teoria e pesquisa. Apresenta ainda um quadro das pesquisas sobre a consciência histórica dos jovens desde a sua origem, em 1990, na Alemanha, traçando, simultaneamente, um paralelo histórico sobre aquele país em processo de “reunificação”.

Neste contexto, segundo Germinari, as condições da aprendizagem da história refletiram os problemas da reunificação daqueles países visto que a Alemanha Ocidental e a Oriental possuíam orientações teórico-política e ideológicas diferentes. Consideramos de extrema relevância o fato de o pesquisador apresentar o contexto histórico em que as origens das pesquisas sobre a consciência histórica dos jovens alemães acontecem, visto que exigiu dos pesquisadores uma singularidade, do ponto de vista dos aspectos de aprendizagem, a ser observada, convulsionados pelas mudanças em efervescência.

Tais constatações sobre a construção da consciência histórica, – numa interpretação das condições dadas no momento, mas que se estendem para além do tempo ali estabelecido –, aparecem no decorrer da pesquisa de Germinari. Em extrato no qual o pesquisador busca os fundamentos da Consciência Histórica em Jörn Rüsen, ele argumenta que:

A consciência histórica, na perspectiva de Rüsen (2001, p. 57), é ‘[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo’. Essa concepção fundamenta-se no pressuposto de que o homem precisa agir intencionalmente para poder viver e que essa intencionalidade o define como um ser que precisa ir além das suas circunstâncias e condições dadas, isto é, o homem somente pode viver no mundo, na relação consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza, se não tomar o mundo e a si mesmos como dados puros, mas interpretá-los de acordo com suas intenções. O agir é um procedimento antropológico na medida em que o homem, com os objetivos que busca na ação, transpõe as condições dadas pelo momento (GERMINARI, 2010, p. 48).

Pensar historicamente tomando a consciência histórica dos sujeitos como construto do conhecimento também foi a preocupação central proposta na pesquisa e dissertação de mestrado realizada por Lidiane Camila Lourençato (2012), orientada pela professora Marlene Cainelli. Esta pesquisa nos ofereceu elementos para uma compreensão de como os professores buscam inspiração estabelecem relações de saberes históricos com os conteúdos propostos em sala de aula. A pesquisadora tomou como foco de análise os alunos

do ensino médio de duas escolas estaduais do município de Londrina-PR, em que trabalhou a partir de pressupostos teóricos e metodológicos de Jörn Rüsen, buscando situar os sujeitos da pesquisa a partir de concepções de jovens e alunos. Dentre os estudiosos que contextualizam os jovens em suas análises, a pesquisadora optou por aqueles cujas abordagens se encontram perspectivados nas ideias da Educação Histórica; entre eles, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, além de Marcelo Fronza, Geysa Germinari e Lilian Castex.

Para categorizar o sujeito na condição de aluno, Lourençato (2012) busca inspiração nas reflexões de estudiosos como José Gimeno Sacristán, o qual analisa esse sujeito dentro de uma perspectiva da cultura escolar. A pesquisadora busca as narrativas históricas dos sujeitos investigados optando pela pesquisa qualitativa, por instrumentos de observação e questões dissertativas.

Pesquisar a consciência histórica em alunos, especialmente alunos do ensino médio, cujos interesses são os mais variados e amplos possíveis – tomando os conteúdos propostos em sala de aula como meio de observação – exige, necessariamente, um olhar mais apurado para o sujeito mediador desse processo: o professor. Por esta razão, um dos objetivos presentes na pesquisa de Lourençato (2012) foi o de buscar as referências teóricas com as quais esses professores trabalhavam como possibilidade de alargar tais conhecimentos. Em suas palavras:

[...] pudemos perceber que existem grandes diferenças nas concepções de História entre as escolas observadas. Na primeira escola descrita aqui, tanto a direção quanto a professora e alunos estavam preocupados com a apreensão de conteúdos, fatos narrados em livros e sites, com o intuito de decorá-los e reproduzirem em uma prova, o que os aproximaria de uma concepção mais tradicional da História, onde esta é tida como uma única verdade e não passível de críticas e questionamentos. Já na segunda escola, os sujeitos envolvidos na aprendizagem estavam mais preocupados com a formação dos alunos e de tornar os acontecimentos significativos para o presente fazendo com que o conhecimento possa auxiliar na conduta futura destes sujeitos (LOURENÇATO, 2012, p. 63).

Os apontamentos de Lourençato indicam que o lócus teórico sob o qual o professor de história se orienta para sustentar e conduzir suas aulas determina um tipo de abordagem expressa na interlocução narrativa entre professor – conteúdo – aluno, ou vice versa. Ainda que este contemple modelos variados na forma de apresentação, o lugar (fundamento) torna-se evidente, não somente no tipo de fonte a ser trabalhada, como também na forma de agir sobre ela. Deste todo que compreende a Educação Histórica e sua abrangência, encontramos no texto apresentado pelas professoras Marlene Cainelli e Sandra

Regina Ferreira de Oliveira (2011), sob o título “A Relação entre aprendizado Histórico e Formação Histórica no Processo de Ensinar História para Crianças”, elementos norteadores que fundamentam a pesquisa neste campo de investigação. As pesquisadoras apresentam como percurso inicial o acompanhamento da trajetória de um grupo de alunos de uma série bastante significativa do ponto de vista da formação “5ª série (6º ano) do ensino fundamental”. Esse período costuma marcar alguns rompimentos para as crianças, caracterizados na relação professor/aluno. A proposta inicial de investigar as ideias históricas dos alunos é redirecionada e o foco passa a ser o professor. De acordo com as autoras:

Tal demanda originou-se ao constatarmos diferenças significativas entre o trabalho dos professores (dos anos finais e anos iniciais) que ultrapassam e muito os limites do conhecimento histórico e adentram em questões concernentes ao que é ensinar, o que é ser professor, ao conceito de aluno e, em última instância, o que se entende por escola. A ideia era construir uma análise comparativa entre o pensamento dos profissionais sobre esses aspectos e, também, adentrar nas discussões sobre os conceitos já destacados: o sentido da História, o sentido do passado, as verdades históricas e a provisoriidade do conhecimento histórico (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 128).

As autoras apontam uma lacuna existente nas pesquisas sobre ação docente que contemplem a reflexão dos profissionais da educação com suas concepções teóricas. Indicam ainda o fator da não existência do “saber”, mas sim de “saberes” por parte desses profissionais. A exemplo, citam: “os saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 128-129). Levam em consideração a afirmação de Tardif (2002) de que, muitas vezes, o *status* da experiência é visto pelos professores como mais elevado. Para essas autoras, o saber experiencial deve ser compreendido “na relação com os saberes disciplinares e os saberes curriculares, ambos expostos nos documentos que normatizam os conteúdos a serem ensinados, representativos das políticas públicas para a educação” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 129). Ainda segundo as autoras, algumas pesquisas apontam a necessidade de uma atenção maior sobre os saberes disciplinares e como estes são trabalhados nas licenciaturas. Segundo as pesquisadoras, ainda que a aprendizagem de professores e alunos gire em torno do eixo “saber”, por vários fatores, esta acontece de forma diferente pra cada sala de aula, para cada aluno. Neste sentido, argumentam:

Assumimos a prerrogativa anunciada por Sacristán (1995) de que a docência, aqui entendida como o ofício diário do professor de trabalhar com determinados saberes perante um grupo de alunos, é uma profissão na qual cada passo deve ser fruto de um processo ou deliberação que resultará em caminhos específicos. É impossível, portanto todas as variáveis que estão

envolvidas no fazer docente. O que torna cada sala de aula, uma sala; cada aluno, um aluno, e cada prática pedagógica, uma prática específica, impossível de ser copiada e/ou repetida. Consequentemente, aliamos-nos à perspectiva de que o processo de formação de professores será sempre heterogêneo (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 130).

As professoras pesquisadoras apontam um fator determinante na inter-relação dos sujeitos cognoscentes e a aprendizagem. O desejo é aqui apresentado como gatilho para a busca e apreensão do conhecimento; um despertar a partir da vontade do sujeito. O elemento provocador desse desejo é que pode ser apropriado pelas instituições designadas a promover conhecimento na elaboração de conteúdos, em especial a instituições de educação formal. Essas considerações, de extrema relevância e significação para o nosso trabalho, levam a uma reflexão pertinente no quadro da aprendizagem histórica. Partindo desta perspectiva indagamos: é possível, e se é, quanto é possível provocar este desejo? Aquilo que Jörn Rüsen chama de carência de orientação promove o desejo, que por sua vez o transforma em interesse, e que vai determinar a busca por respostas? Nas palavras das autoras:

Sendo uma forma de nos relacionarmos com o mundo, conosco e com os outros, a relação com o saber ocorre via sensibilidade e ao conter dimensão social é ato de compartilhamento, que implica relação com os lugares, com escola, com professores, com os alunos, com os pais [...] Não sendo um processo acumulativo, mas um conjunto de relações valorativas entre pessoas, grupos sociais e com os processos e produtos do saber, o desejo será ponto de partida fundamental para a criação de relações com o saber. Nessa perspectiva, essa relação será determinada pelo próprio sujeito, na medida em que aprende a se apropriar do mundo e nele constituir-se como sujeito (CAINELLI; OLIVEIRA, p. 130-131).

Esta pesquisa direcionada a professores das séries iniciais buscou, entre outros objetivos, analisar o tipo de conhecimento que esse professor apresenta, já que possuem uma formação mais geral sobre os conhecimentos que lhes são exigidos para o exercício da sua profissão.

Outra pesquisa que contribui com nosso trabalho e é do jovem Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012), a qual buscou o entendimento a respeito de um grupo de professores de história da cidade de Araucária - PR sobre ensino e aprendizagem histórica. Seu trabalho foi inspirado em Ana Maria Monteiro (2002), para tratar das questões relacionadas à formação de professores. A sustentação teórica se deu partir de Jörn Rüsen e o campo de investigação definido por ele foi o da Educação Histórica. Ao recorrer a Monteiro (2002) Oliveira infere que sua busca neste trabalho tomou como referenciais o eixo da Cultura

Escolar para a Educação e os conhecimentos produzidos pelos professores na inter-relação escola/academia e vice versa, sobretudo, a partir da discussão da transposição didática:

Se entendermos as contribuições de Chevallard como uma constatação do que ocorre na escola em sua relação com os saberes, é possível aceitar a discussão, mas não é possível encerrar na pura constatação. Por outro lado, o conceito de mediação didática, ainda que menos nocivo à relação dos alunos com o conhecimento, mesmo assim transparece que, o que se ensina na escola, já deixou de ser o conhecimento produzido em outros âmbitos do saber, e também não é um conhecimento produzido na escola, pela escola e para a escola. Dessa forma, a escola que deveria ser, por excelência, o lugar onde desde a mais tenra infância, os seres humanos se relacionam com o conhecimento científico, passa a ser reprodutora de saberes pedagogizados, didatizados, transpostos de um nível mais complexo a outro mais simples. Ficando, assim, os alunos, em relação direta com saberes mutilados, incompletos, portanto, sem relação com a realidade, que é o que gera a produção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

A partir do diálogo com esses autores, nesse caso com Monteiro (2002) o autor desenvolve a sua pesquisa dando ênfase, em sua abordagem, à aprendizagem histórica para os professores e os mecanismos por eles utilizados para detectar os resultados dessa aprendizagem. Esse pesquisador entende que os professores que já possuem em seu arcabouço teórico os fundamentos da Educação Histórica possuem também mais condições de chegar a resultados satisfatórios. Segundo ele, esse campo de investigação aumenta as possibilidades de assertivas no processo de averiguação e aponta que:

a minha preocupação é conhecer como os professores entendem a aprendizagem da História para, então entender como realizam o seu ensino. Neste caso, procurar referenciais sobre a aprendizagem histórica de acordo com a didática específica da história e mais especificamente de acordo com os referenciais da Educação Histórica, ajuda a ampliar a discussão e a estabelecer alguns pontos em comum que podem ser difundidos entre professores de história e colaborar para que o ensino se aproxime da ciência de acordo com as discussões recentes sobre a didática específica da história (OLIVEIRA, 2012, p. 33).

A pesquisa aponta ainda considerações acerca dos resultados da aprendizagem, tomando o que se estende para fora dos limites da sala de aula como pontos a serem observados, apresentando uma compreensão do espaço, tempo e personagens que compõem o seu trabalho.

Ao nos dirigirmos especialmente às aulas de história, Maria Auxiliadora Schmidt (1997, p. 57) sinaliza que: “A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentido”. Nessa perspectiva,

as historiadoras Cainelli e Oliveira (2011) apresentam abordagens bastante significativas tomando a sala de aula como espaço de aprendizagem.

O papel do professor é exatamente o de buscar contribuir para que as bagagens trazidas de fora do espaço escolar possam ali construir sentido, lembrando mais uma vez as palavras de Jörn Rüsen (2012) sobre aprendizagem. A pesquisa de Oliveira traz ainda uma contribuição significativa na relação dos saberes produzidos na Academia e os saberes escolares. Segundo ele:

Em consensos e contrapontos ao trabalho de Monteiro é que se procurou no presente trabalho, compreender a discussão sobre transposição didática. Se entendermos as arguições de Chevallard como uma constatação do que ocorre na escola em sua relação com os saberes, é possível aceitar a discussão, mas não é possível encerrar na pura constatação. Por outro lado, o conceito de mediação didática, ainda que menos nocivo à relação dos alunos com o conhecimento, mesmo assim transparece que, o que se ensina na escola, já deixou de ser o conhecimento produzido em outros âmbitos do saber, e também não é um conhecimento produzido na escola, pela escola e para a escola. Dessa forma, a escola que deveria ser, por excelência, o lugar onde desde a mais tenra infância, os seres humanos se relacionam com o conhecimento científico, passa a ser reprodutora de saberes pedagogizados, didatizados, transpostos de um nível mais complexo a outro mais simples. Ficando, assim, os alunos, em relação direta com saberes mutilados, incompletos, portanto, sem relação com a realidade, que é o que gera a produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Estas pesquisas, trabalhadas aqui particularmente, entre todas as leituras realizadas de trabalhos – tais como dissertações, teses e artigos – voltados ao campo de investigação da Educação Histórica apresentam singularidades que podem nos conduzir a novos questionamentos e a respostas sobre a história enquanto elemento de aprendizagem e construto de conhecimento histórico além da sua aplicação na ação docente. Diz respeito, sobretudo, à nossa própria indagação: buscar os seus mecanismos de aprendizagem e validação para os professores de história.

Portanto, fez-se necessário apresentar algumas considerações acerca da Educação Histórica enquanto campo de investigação a partir de alguns de seus pesquisadores e fundamentá-la tomando como referencial as formulações de Jörn Rüsen, como forma de situarmos e identificarmos nossa pesquisa frente à gama de possibilidades de norte teórico e caminhos investigativos que a História apresenta. Esta identificação se deu por entendermos, na interface (Educação e História) desta teoria da História, e no seu entrelaçamento com os processos de aprendizagem histórica na promoção da consciência histórica, uma relação orgânica singular. Quando Rüsen propõe uma aprendizagem histórica pautada na própria vida,

levando em consideração as experiências do educando como construto de conhecimento, acreditamos ser este o caminho para os demais conteúdos escolares e para a educação como um todo.

### 1.3 O PROFESSOR FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS E O PROGRAMA PDE

Sentimos a necessidade de estabelecermos um olhar, do presente, para com o papel do professor e de seu espaço de domínio. Haveríamos de situar o lugar deste profissional e do conhecimento que produz frente ao seu tempo e lugar. A pergunta recorrente a qual tentamos significar com as abordagens que seguem é: formar para quê? Entendemos que a formação de professores, seja ela nos cursos de licenciatura, seja no decorrer do ofício profissional, requer uma composição de conteúdos, que atenda ao que Jörn Rüsen chama de *carências de orientação* no tempo, e que parta das experiências vivenciadas pelos sujeitos da aprendizagem de forma a substanciá-los no exercício da vida. Desta forma, é possível que estejamos diante de um dos papéis mais difíceis de serem definidos em nossa sociedade atual que é o papel do professor. Essa dificuldade, a nosso ver, se estende a qualquer área do conhecimento e nas mais variadas escalas de formação contempladas pelos programas educacionais.

A partir dessas considerações, entendemos que não só as mudanças, mas, também, as permanências devem ser consideradas na prática do profissional docente. Cabe refletir, para o entendimento de que a rede de relações que é conferida a esse profissional se estende para muito além da sala de aula, onde os *significados sociais da profissão* podem determinar posicionamentos e ações de forma a impactar sobre os resultados da docência.

Considerando as reflexões anteriormente mencionadas, iniciamos nossas abordagens trazendo um artigo resultado de uma investigação doutoral, em que a pesquisadora Denise Rosana da Silva Moraes (2013) apresenta contribuições sobre um programa institucional do governo federal denominado Mídias na Educação. O objetivo deste trabalho, segundo a autora, é contextualizar a formação de professores da educação básica em serviço na modalidade a distância, tencionando colaborar para uma “rediscussão” curricular tanto na Educação Básica e formação continuada quanto no projeto político-pedagógico das instituições de ensino superior. Em suas palavras:

Os/as professores/as têm dificuldades em lidar com as mídias em seu trabalho pedagógico, pois tanto a formação inicial quanto a formação continuada não têm contribuído para uma reflexão e apropriação crítica dessa arte. Em geral, a formação instituída sobre as 4mídias na prática pedagógica está limitada à prática puramente instrucional. Ao invés de conhecer esse aparato, seu conceito, concepção e técnica, opta-se pela instrumentalização mecânica, como se para os/as professores/as não fosse importante conhecer a fundo esta nova e importante possibilidade didático-pedagógica. A prática docente nesta perspectiva torna-se uma mera reprodução ou resposta a demandas e ordens externas. Fugir ou competir com os meios de comunicação é uma postura pouco produtiva, mesmo que os/as professores/as não organizem seu trabalho pedagógico com o apoio das mídias, seus alunos/as recebem mensagens e interagem ativamente com algum tipo de mídia. Apesar de seu conhecimento ser fragmentado a esse respeito, mesmo assim estão em contato com essa nova modalidade. Ao contrário, uma grande parcela dos/as professores/as não tem acesso à tecnologia quanto mais a sua compreensão como uma importante ferramenta didática (MORAES, 2013, p. 03-04).

Com base nos apontamentos da autora, entendemos que essas novas tecnologias, ao serem assimiladas por professores, fornecem significativo aporte aos conteúdos curriculares e à interação entre os atores do processo educativo, fundamentalmente na inter-relação professor/aluno. Lembra que tais tecnologias apontam um “contexto social” refletido dentro das escolas e uma diferenciação para com os demais conteúdos. Ela sustenta que:

O sentido da relação entre educação e comunicação vai além de novas oportunidades de conhecer, mas estabelece, ou ao menos, intenta estabelecer uma estreita interconexão destas com a vida cotidiana. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem, no caso das mídias, é amplo, pois leva em conta o contexto social onde a escola está inserida, para além de uma simples ordenação de conteúdos e estratégias, trancafiados em um currículo descontextualizado e sem movimento (MORAES, 2013, p. 09).

Podemos dizer que os conhecimentos intrínsecos à educação escolar produzem debates e questionamentos profícuos de diversos pontos de vista; sendo os conteúdos um dos mais significativos. As mudanças na sociedade, e agora de forma mais acelerada, exigiram novas e constantes necessidades de aprendizagem e de reflexão no modelo ainda presente de educação formal.

Nas últimas décadas, educadores, estudiosos deste tema e órgãos normativos de políticas educacionais vêm empreendendo debates sobre os currículos educacionais, especialmente com relação à educação básica, na busca de respostas a novas necessidades vigentes na sociedade. Além das questões relacionadas às novas leis e normativas, uma das

grandes discussões no campo educacional tem sido as tecnologias. Neste sentido, encontramos no excerto apresentado por Selma Garrido Pimenta (2000, p. 22) uma compreensão pertinente.

A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polémica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-la, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (grifo no original).

Não podemos deixar de ressaltar que a obra da qual este excerto faz parte data o ano 2000 para sua publicação. No entanto, o debate que este contém ainda se faz presente nos dias de hoje. A escola parece despontar como um local de obsolescência frente às mudanças que ocorrem na sociedade; mudanças essas que exercem um poder de sedução e persuasão principalmente sobre crianças e jovens. Estes sujeitos, até por um “*status* biológico de constante mutação”, veem-se mais propensos a se sentir atraídos por tudo o que simbolize velocidade, movimento, transitoriedade. As mudanças vêm ocorrendo numa velocidade tal que sentimos dificuldade em processá-las e atribuir-lhes significado. Aqui nos parece pertinente apontar, mais uma vez, algumas considerações de Jean Paul Payet (2005, p. 688):

As nossas sociedades ocidentais contemporâneas tornaram-se «sociedades de indivíduos». O propósito já não é sonhar de maneira nostálgica com uma unidade imposta, mas imaginar quais poderiam ser o novo contrato social e o novo paradigma da unidade de uma sociedade. O verdadeiro desafio — e a escola está no cerne deste novo desafio — consiste em construir aquilo a que propomos chamar um pluralismo comum, que opomos a um pluralismo dividido. Por pluralismo comum entendemos que a diversidade cultural constitui um conjunto comum de recursos e de possibilidades. Pelo contrário, o pluralismo dividido não opera a circulação, a partilha e a hibridação dos signos e conteúdos culturais e actua como um convite à pertença comunitária.

Seguindo uma linha de pensamento que, como Payet, também trata da sociedade atual, Zygmunt Bauman (2001) alerta que se num dado momento o sujeito era

referenciado e definido a partir dos grupos sociais, étnicos a eles pertencentes, no novo modelo de sociedade, a responsabilidade do ponto de vista da autonomia, da vida, recai totalmente sobre o indivíduo. O peso já não é o de correr para se enquadrar neste ou naquele grupo social, ou mesmo de se reconhecer como pertencente a um deles, mas, sim, um movimento constante e incessante de se renovar não para chegar, mas para o direito de continuar a caminhar.

Sendo a escola o espaço que abriga esses sujeitos, é certo que as mudanças que ocorrerem fora desta passem a coexistir dentro dela. O aluno corporificado no ambiente escolar não se tornará outro sujeito que não o representante da sociedade em que vive. Seus movimentos comportamentais, valorativos serão os trazidos de outros espaços familiares e de socialização. A questão é que a socialização, seguindo uma leitura de Bauman de sociedade moderna, passou a subentender uma individualização. Os corpos podem estar próximos sem que haja, no entanto, uma comunhão de vontades, interesses e conseqüentemente ações.

Ao discorrer sobre o processo de individualização da sociedade, Zygmunt Bauman (2001, p. 43) faz a seguinte menção:

Não se engane: agora, como antes - tanto no estágio leve e fluido da modernidade quanto no sólido e pesado - a individualização é uma fatalidade, não uma escolha. Na terra da liberdade individual de escolher; a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização esta decididamente fora de jogada.

A Modernidade, tal qual é posta na perspectiva da sua condição fluída, deixa pouco espaço, se é que deixa, para uma reflexão sobre a sociedade como um todo, tomando interesses coletivos como referência. Afinal, a vida se apresenta como uma grande aventura, e as instituições basilares que sustentam e mantêm a sociedade – entre elas a escola – não mais aparecem enquanto preocupação desses sujeitos dispostos a encarar o próximo desafio como quem passa para uma nova fase do jogo, em que os méritos e as regras não são postos em discussão. Nas palavras do autor:

Viver num mundo cheio de oportunidades – cada uma mais apetitosa e atraente que a anterior, cada uma ‘compensando a anterior, e preparando o terreno para a mudança, para a seguinte’ - é uma experiência divertida. Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham ‘data de validade’, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (BAUMAN, 2001, p. 74).

Se ao nos referirmos à sociedade moderna, passamos a pensá-la enquanto uma somatória de indivíduos cujos interesses não o são de coalizão, em que pese as expectativas do sujeito (o aluno), para com uma instituição como a escola, a esta caberia corresponder aos interesses individuais, incorporando o escopo desse novo modelo de sociedade. Em parte e, *grosso modo*, a escola então estaria dando uma contrapartida aos interesses do capital, visto que incentivaria o “cada um por si”. Resta-nos refletir sobre a realidade escolar ante a esse contexto.

Quando se trata de situar o papel do professor e da escola frente aos desafios da modernidade, na qual a velocidade da informação e a volatilidade das relações parecem nortear a sociedade, sentimos a necessidade de buscar as âncoras que ainda sustentam tanto a ação docente quanto o “chão da escola”, a qual esta ação se faz presente.

Apesar de todas as mudanças que ocorrem na sociedade atual, a escola mantém uma ordenação específica, submetida às políticas educacionais, ajustadas ao seu modelo econômico no Brasil vigente desde os anos 1990. Sendo o professor o elo entre a sociedade, as normativas escolares e o aluno, seu grande desafio acaba sendo o de tentar conciliar os mais variados interesses – a nosso ver – ora fazendo valer os moldes já conhecidos de atuação e práticas escolares, ora empreendendo uma tentativa de absorver as mudanças, processá-las e devolvê-las ao seu público (os alunos) como forma de conhecimento. Mas, para tanto, é preciso que seu corpo esteja aberto aos desafios nada confortáveis. O sentido do conhecimento produzido nas escolas ainda passa, fundamentalmente, pelo professor. Nas palavras de José Gimeno Sacristán (2005, p. 125) “A instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações: a maneira de viver nelas é que faz o ator”.

Sacristán nos mostra que a forma de se lidar com as situações vivenciadas pelos atores, cujo palco é a escola, pode determinar este ou aquele desfecho. Entendemos ainda que o “caos” a que Bauman se refere na *Modernidade Líquida*, as relações voláteis, pelo menos não de um viés tão fatalista, ainda não nos levam a concluir, categoricamente, que tenha havido uma dissolução das âncoras que sustentavam as instituições até o momento.

Desta forma, e no sentido de ressignificar o papel do professor na sociedade atual, sinalizamos para as políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada; aqui, em especial, o Programa PDE/PR.

#### 1.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS E O PROGRAMA PDE/PR

As políticas públicas para a educação no Brasil, principalmente as do período posterior a 1990, vêm balizando estudos em muitas universidades espalhadas pelo país a partir desta temática. A preocupação com o tema, os apontamentos de justificativa do problema e os acenos para possíveis equações desses engrossam, de maneira singular, os programas de pós-graduação das universidades como sinaliza Bittencourt (2009, p. 21):

Constata-se no cenário das universidades brasileiras e seus núcleos de pesquisa uma crescente demonstração de interesse em relação às questões que envolvem as políticas públicas educacionais no Brasil. Prova disso, é o volume considerável de produção acerca da temática, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei n. 9394\96 e das leis que criaram os fundos de financiamento da educação como Fundef e Fundeb, além de seus marcos regulatórios norteados pelos princípios democráticos.

A questão que colocamos para o debate a partir do excerto acima é: Por que essas políticas passaram a despertar o interesse de pesquisadores? E mais: Em quais aspectos essas políticas mereceriam esse debruçar?

Ao buscarmos suporte teórico sobre o cerne da questão encontramos autores renomados; entre eles Pablo Gentili (2004), Istvan Meszáros (2008), Gaudêncio Frigoto (2011), Roberto Antonio Deitos (2012), que abordam elementos fundamentais para um debate pertinente ao tempo presente tendo como eixo temático a educação no Brasil do período tratado.

Segundo Gentili (2004), o modelo educacional, partindo das políticas adotadas nas últimas décadas, vem tomando perspectivas e balizas neoliberais no sentido de superar um problema que, de acordo com esta visão, dá-se pela demasiada intervenção estatal no sistema educacional. As leituras deste e dos demais autores consultados trazem como cerne do movimento de políticas públicas empreendido nas últimas décadas o discurso neoliberal nele existente. Discurso este que tem como objetivo promover e empreender, no seio das políticas educacionais, ações que indicam modelos empresariais de gestão e administração. Esta política objetiva: otimizar, promover reformas e programas de treinamento de pessoal como gestores escolares e professores, visando tornar as instituições de ensino mais eficientes. Outra percepção diz respeito ao papel do estado neoliberal, cujo comprometimento é ínfimo para desenvolver e aplicar políticas de financiamento da escola pública. Este, no entanto, explora seu limite de dominação e poder quando determina, orienta, norteia e define

o tipo de saber que deve ser transmitido e apreendido nos estabelecimentos educacionais. Esse exercício de dominação é identificado, quando manifestado por meio de instrumentos legais, ações antidemocráticas e também quando destitui a autonomia pedagógica das escolas e dos sujeitos sociais que nela atuam; sobretudo, os professores (GENTILLI, 2004).

As ações empreendidas a partir da visão neoliberal ocorrem no espaço escolar, tendo como foco o professor. A intenção é formar professores cuja função se destinaria a repassar aos seus alunos conteúdos que estejam em consonância com as demandas do mercado de trabalho. Preparar para atender às necessidades das empresas.

Ao analisar a educação brasileira na primeira década do século XXI, Gaudêncio Frigotto afirma que os fundamentos básicos que a sustentaram na década de 1990 se mantiveram na primeira década do século seguinte.

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Ao considerarmos a análise do autor, parece-nos que o espaço escolar continuaria sendo um veículo de afirmação de um sistema voltado a atender à necessidade do capital.

Em recente artigo sobre o cenário educacional brasileiro, Roberto Antonio Deitos (2012) discorre que “O exame da política educacional nacional requer a consideração de questões econômico-sociais e ideológicas. [...]”. Este autor vê no discurso de atraso no sistema educacional um argumento para justificar políticas de resultados; políticas estas empreendidas por governos liberais, sustentadas em dados de organismos internacionais e de mercado. Argumenta ainda que:

O contexto, portanto, em que se insere a problemática que envolve o exame da política educacional brasileira não pode ser desvinculado da dinâmica econômico-social e político-educacional que consubstancia o processo em âmbito nacional e internacional. É nesse universo que são gestadas e implementadas as políticas educacionais que avançam a partir dos anos de 1990, representadas pelos debates/orientações, no rastro das condicionalidades definidas para países periféricos pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, o Banco interamericano de Desenvolvimento (BI), O Fundo Monetário internacional (FMI) E A Organização Mundial do Comércio (OMC) e, também nos embates e enfrentamentos sociais, estatais, educacionais ou ideológicos dessas proposições (DEITOS, 2012, p.161).

As considerações do autor apontadas neste excerto, assim como as dos autores anteriormente citados, sofrem um recrudescimento nas perspectivas de um importante filósofo Húngaro. István Mészáros, considerado um dos maiores pensadores marxistas da atualidade, apresentou no Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre em julho de 2004, uma das mais instigantes contribuições acerca da Educação dentro do contexto de sua utilização como instrumento de legitimação de um sistema político capitalista. O ensaio é intitulado *A Educação para Além do Capital*, sendo publicado no Brasil com o mesmo título quatro anos depois. A partir desta obra, foi-nos possível tecer algumas considerações no sentido de dialogar com autores já citados. Em uma passagem bastante significativa, Mészáros (2008, p. 35) mostra que:

O impacto da lógica incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no domínio educacional mudaram desde os primeiros dias sangrentos da ‘acumulação primitiva’ até o presente em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas. [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema.

A questão que se coloca aqui é a seguinte: haveria então uma perspectiva de mudança da atual condição educacional brasileira, sob um sistema capitalista, para além dos moldes ainda ditados pelos organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial? Nesse sentido, a contribuição de Mészáros se faz pertinente e mais uma vez presente no seguinte argumento:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’ a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles podem dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital não só no seu próprio limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZARÓS, 2008, p. 59).

Ao considerarmos a perspectiva apontada por Mészáros, entendemos que a educação brasileira não alterou a sua estrutura quando trata da formação e da emancipação humana. Alguns valores que regulam nosso modelo de sociedade ainda permanecem inalterados. Contudo, seria desanimador pensar que se tem trabalhado em vão todo esse tempo, na compreensão de que a exploração do capital sobre o trabalho tem na educação um instrumento, sem que nada tenha sido modificado. A de se refletir sobre algumas ações que,

mesmo sob este sistema, podem contribuir para trazer à tona o debate na busca da tão esperada modificação; posto que os imperativos do capital ainda são avassaladores.

Na perspectiva de educação e sua complexidade a partir dos autores aqui elencados, propomo-nos a refletir sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR. O movimento das políticas públicas para a educação básica no Brasil das últimas décadas e o papel do educador neste contexto foi um dos elementos provocadores para lançarmos a interrogação sobre o PDE/PR enquanto programa de formação continuada de professores.

Deste todo que envolve o sistema educacional no Brasil em sua complexidade, voltamo-nos ao profissional cujas ações nos parecem mais visíveis do ponto de vista dos resultados - o professor. Estas ações refletem os desdobramentos do diálogo entre as políticas, tanto por meio das leis ou demais normativas institucionais que são impostas a estes profissionais quanto pelo seu reverberar como educador no processo, que se pretende contínuo, de produção de conhecimento.

Vimos no Programa PDE/PR muitas possibilidades de estudo, tanto no que se refere à sua proposta quanto no seu funcionamento e resultados. Desse todo, buscamos uma compreensão a partir do professor, perspectivada na relação dialógica entre ensino e aprendizagem.

Nosso estudo sobre o Programa PDE/PR toma como base documentos oficiais, textos produzidos sobre o tema por membros representantes de órgãos normatizadores e outros estudiosos e pesquisas acadêmicas. Apresentamos o programa em seus aspectos gerais. No entanto, o olhar mais demorado será, sobretudo, quanto às perspectivas de promover e potencializar novas aprendizagens.

#### 1.4.1 O Programa PDE/PR

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) foi lançado em 2007 pela Secretaria de Estado da Educação junto à Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior, em parceria com as instituições de Ensino Superior (IES) como política educacional de formação continuada dos professores e professoras da rede pública estadual.

De acordo com o texto oficial exposto no portal Dia a Dia EDUCAÇÃO “o Programa PDE/PR destina-se aos professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira”

(PARANÁ, 2008, 30), cujo objetivo é contribuir para que o professor acrescente resultados teóricos e metodológicos em sua carreira além de uma promoção nesta.

Sobre afastamento do professor da sala de aula, o dispositivo no artigo oitavo da Lei traz o seguinte texto:

**Art. 8º.** O afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação. § 1º O afastamento a que se refere o *caput* deste artigo reporta-se exclusivamente ao cargo QPM, limitado a 40 (quarenta) horas de sua carga horária efetiva, para atender às atividades previstas pelo Programa. § 2º O diretor e diretor-auxiliar, selecionados para participarem do PDE serão afastados dos cargos, sem gratificação de função, podendo retornar aos referidos cargos no segundo ano, respeitado o prazo do mandato. (PARANÁ. Lei Complementar 130 de 14 de julho de 2010).

Em seu documento síntese do PDE/PR, “O Programa tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (PARANÁ, 2014, p. 02). Apresenta também os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2014, p. 02).

Ainda de acordo com o Documento Síntese, o Programa PDE/PR se diferencia dos demais programas de formação continuada por atender às diversas necessidades dos professores, não consideradas em outros programas. Sobre as suas singularidades trazemos o excerto:

O PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada, com a elaboração do Projeto de Intervenção

Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo professor orientador da IES (PARANÁ, 2014, p. 03).

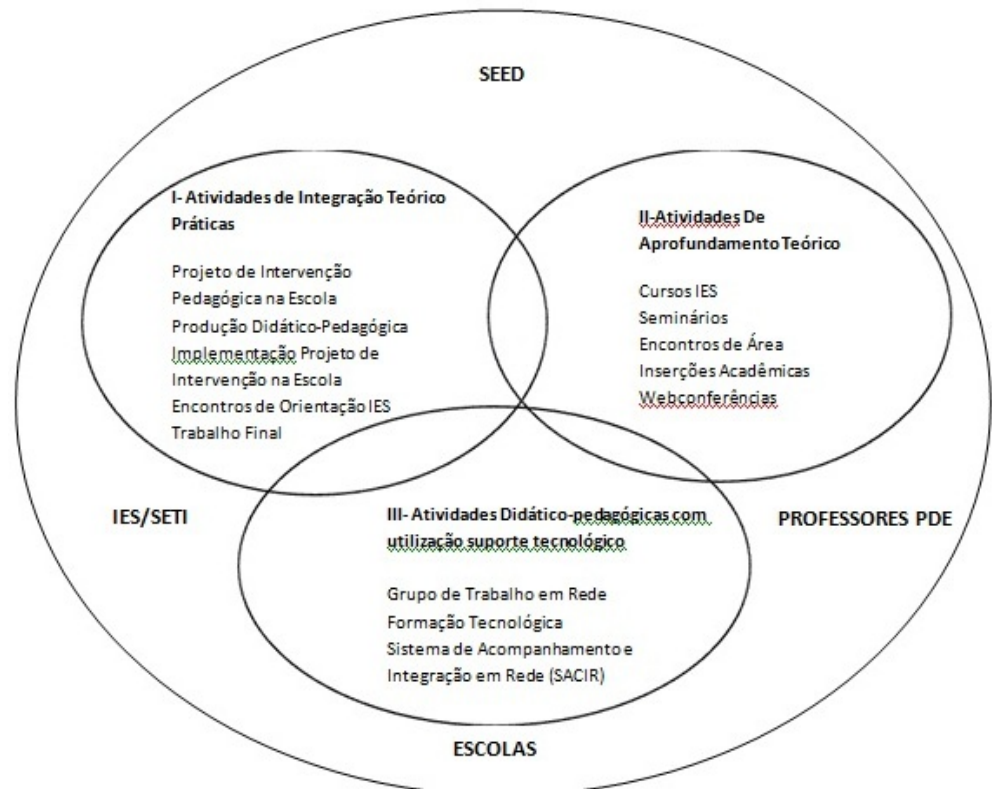
O Documento Síntese do Programa PDE/PR apresenta os fundamentos político-pedagógicos sob os quais este programa é concebido por seus idealizadores e os aspectos em que se pretende diferenciar dos demais programas de formação continuada. O elenco desses fundamentos é composto de abordagens amplas no sentido de contemplar todas as formas possíveis de conhecimento:

- Estabelecer relações, dominar termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica.
- Analisar as diferentes culturas, sem apologias preconceituosas, apresentando as sempre em seu contexto histórico como uma forma educativa capaz de encaminhar a verdadeira prática da cidadania, a qual não assume a busca da formação do cidadão como sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo.
- Contribuir com o aprimoramento profissional do professor para que ele reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerido pela nova perspectiva do neopragmatismo (PARANÁ, 2014, p. 04).

As atividades do Programa PDE/PR estão sustentadas sob três eixos sendo:

1- atividades de integração teórico-práticas; 2- atividades de aprofundamento teórico; e 3- atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico. O gráfico posterior é uma representação do modelo esquemático exposto no Documento Síntese.

**Gráfico 1** – Representação do “quadro esquemático” transposto do “Documento Síntese”



**Fonte:** Elaborado por Vitor Casagrande Calaza, com base em Paraná (2014, p. 10).

Ao estudar os três eixos apresentados pelo Programa PDE/PR, esses nos parecem contemplar de forma ampla o que poderíamos chamar de uma formação qualitativa para os professores submetidos ao programa. O quadro esquemático, assim como o texto exposto no Documento Síntese sobre todas as etapas do Programa PDE, sugere uma visão abrangente e significativa sobre as reais necessidades de uma boa formação de professores, sobretudo na formação continuada.

Vemos nos fundamentos propostos um exercício significativo no sentido de buscar o máximo de assertivas na construção do conhecimento voltado à educação básica e de se obter resultados profícuos. Fundamentos que oferecem um alargamento na visão do professor para com o ato de aprender e ensinar.

Entendemos que, ao considerar o cotidiano escolar nas proposições de estudo para os professores, os responsáveis pelo Programa PDE/PR buscam estabelecer uma troca e uma interação entre as aprendizagens produzidas na universidade e a que se constrói na educação básica. Assim, o Professor PDE além de substanciar seus conhecimentos tem a possibilidade de compartilhar os desdobramentos da sua ação docente. Ao apresentar um projeto de intervenção pedagógica na sua escola ele consegue construir elementos de

aprendizagem acordando com as necessidades por ele identificadas. A troca entre uma aprendizagem produzida na universidade e a que se adquire com o exercício profissional no chamado “chão da escola” oferece aos sujeitos envolvidos possibilidades de enriquecimento da aprendizagem em todos os sentidos.

Sob a perspectiva do Programa PDE enquanto formação continuada, o artigo intitulado “O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - PDE/PR”, publicado no Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE (2009), elaborado por Otto Henrique Martins da Silva – representante da Secretaria de Estado da Educação (SEED)<sup>6</sup> faz a seguinte explanação sobre a diferença entre a proposta pedagógica do Programa PDE/PR e as demais propostas:

Em relação à proposta pedagógica, o programa se contrapõe às concepções de formação continuada concebida de forma homogênea, fragmentada e descontínua, centralizadas na reflexão da própria prática pedagógica – ideia central do professor reflexivo que desenvolve o processo formativo baseado na *epistemologia da prática* e busca uma valorização excessiva do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento escolar, onde se ofertam ‘cursos com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsideradas as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas’ (PARANÁ, 2007, p. 14), portanto propõe a superação desse quadro, com uma concepção de formação continuada em que os professores são considerados produtores de conhecimento e participam do processo de formação a partir da realidade didático-pedagógica de sua escola e do contexto sócio-econômico em que a comunidade escolar está inserida (SILVA, 2009, p. 4254, (grifos no original).

O olhar de um representante da Secretaria de Estado da Educação reflete a positividade no sentido de superação de modelos de formação continuada, em que os conteúdos são previamente definidos sem a participação do professor na sua elaboração. Um estudo que nos pareceu endossar as afirmativas de Silva (2009) foi o das pesquisadoras Denise Rosana da Silva Moraes, Iara de Oliveira Gomes e Teresa Kasuko Teruya (2011). Apresentado em forma de artigo, as pesquisadoras buscam uma compreensão do Programa PDE/PR enquanto política de formação continuada, tomando como base de análise os documentos oficiais em suas diretrizes e encaminhamentos. Sobre as suas inspirações teóricas e metodológicas objetivando dialogar com fontes eleitas, as autoras escrevem:

---

<sup>6</sup> Otto Henrique Martins da Silva atuou no Programa PDE/PR como coordenador.

Na análise documental articulamos uma interlocução com autores críticos que em suas investigações defendem a boa formação de professores, para além de estratégias governamentais, como uma política de nação. Entendemos que essas políticas públicas educacionais estão inseridas em um cenário amplo de transformações econômicas, políticas e geopolíticas que caracterizam o mundo contemporâneo. As diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, idéias, valores e atitudes que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas pedagógicas, determinando um tipo de sujeito a ser formado. Entretanto, os profissionais da educação podem aderir ou resistir a essas políticas e diretrizes, ou ainda dialogar com elas, para formular e realizar coletivamente práticas pedagógicas em razão de outro tipo de sujeito a ser educado (MORAES; GOMES; TERUYA, 2011, p. 185).

Os apontamentos feitos por Moraes, Gomes e Teruya nos chamam a atenção para um aspecto importante, e por que não dizer sensível, na relação que se estabelece entre as proposições de órgãos que normatizam as políticas educacionais e os sujeitos responsáveis por sua execução, em especial o professor. Neste momento, o professor se apresenta como agente político, ideológico, cultural, humano e, não raro, possui pensamento e posicionamento divergente dos que lhe é proposto quanto ao seu papel no todo que envolve o sistema educacional e fundamentalmente quanto aos conteúdos propostos à ação pedagógica. Desta forma, mesmo que o diálogo seja a opção mais desejada por todos os envolvidos neste processo, ele nem sempre é possível.

No que diz respeito ao Programa PDE/PR, as estudiosas apontam que houve uma grande discussão entre os órgãos representantes da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a APP-sindicato durante os anos de 2005 e 2006, no sentido de empreender um programa que atendesse aos interesses dos professores quanto à sua carreira, de forma ampla, mediante qualificação profissional. Com o diálogo ampliado para as IES, as atividades PDE/PR se iniciam em 2007 com o objetivo de concretizar as ações estabelecidas nas diretrizes do programa paranaense (MORAES; GOMES; TERUYA, 2011, p. 186).

Sobre esses fundamentos as pesquisadoras argumentam:

Os fundamentos explicitados do programa de formação da secretaria de estado da educação baseam-se nos seguintes eixos norteadores:

- compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;

- valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
- promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
- atendimento e respeito à diversidade cultural (MORAES; GOMES; TERUYA, 2011, p. 191).

A questão apresentada no excerto das autoras leva-nos ao entendimento de que o PDE/PR se apresenta como política abrangente, inovadora que coloca o professor como protagonista de mudanças que nos parecem complexas se considerarmos as condições ainda existentes que se arrastam no cenário escolar. Ao lançarmos mão dos documentos oficiais, trabalhos apresentados em eventos de representantes governamentais, do ponto de vista da proposta, o Programa PDE/PR nos pareceu um tanto diferenciado. No entanto, uma apreciação superficial de publicações oficiais sobre o programa não responderia às indagações surgidas no que diz respeito a sua execução. Quando tratam das nuances vivenciadas por quem se coloca à frente no exercício da profissão, neste caso o professor da educação básica, faz-se necessário buscar respostas.

Uma pesquisa bastante elucidativa na direção dos reflexos do Programa PDE/PR sob a perspectiva dos professores a ele submetidos foi a de Esther Hinterlang de Barros Possi (2012), a qual resultou em uma dissertação de mestrado. Esse trabalho foi problematizado a partir da seguinte questão central: “O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), desenvolvido nos anos de 2007, 2008 e 2009, se caracteriza como um programa em potencial na formação continuada de professores?” (POSSI, 2012, p. 25).

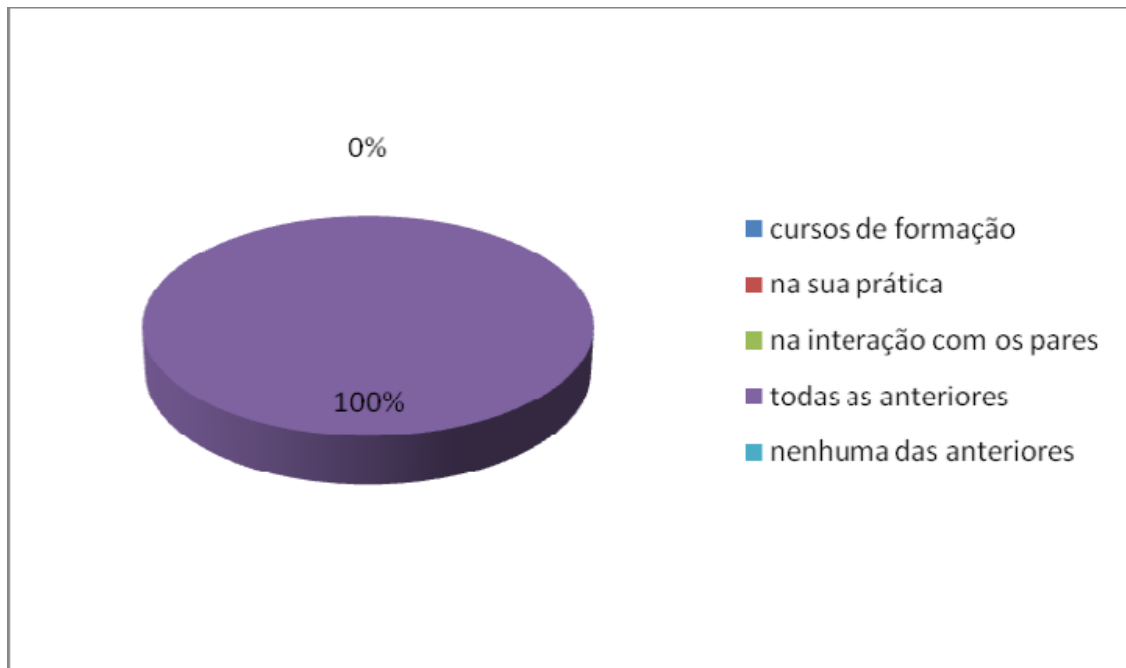
Em conformidade com o exposto em sua introdução, a pesquisa foi dividida em três fases com análise documental, entrevistas com os membros responsáveis envolvidos em todos os segmentos do programa, e uma análise das potencialidades do Programa PDE/PR, tendo como protagonistas os professores PDE. Além da relevância de se analisar um programa de educação continuada como o PDE/PR em toda a sua extensão, Possi (2012) traz um esmiuçar do programa sob a perspectiva do Professor PDE em variáveis diversas, tendo em vista, fundamentalmente, os resultados de aprendizagem.

Entendemos que o trabalho de Possi (2012) apresenta um olhar os sujeitos-alvo do Programa PDE de forma clara, concisa e sistematizada. Apesar de termos como propósito a compreensão histórica dos Professores PDE a partir dos trabalhos publicados no *site* Dia a Dia Educação, faz-se necessário considerar as singularidades do seu funcionamento e, sobretudo, entender a perspectiva daquele a quem o Programa PDE se destina. De acordo com nosso entendimento, essas informações vêm potencializar as possibilidades de assertivas

no processo de investigação, considerando a aprendizagem para além dos domínios das discussões teóricas e dos conteúdos do programa. Além disso, é impossível pensar em desvendar compreensão histórica sem conhecer as expectativas dos sujeitos que constroem as narrativas.

Quanto à pesquisa de Possi (2012), direcionamos mais especificamente para os aspectos ligados à aprendizagem dos Professores PDE, do geral para as especificidades a que esta se apresenta.

A autora traz como uma das temáticas trabalhadas nas entrevistas com os Professores PDE a questão da aprendizagem no contexto geral, o que ela denomina de “lugares de aprendizagem”. Neste sentido, a partir de um gráfico exposto na pesquisa, é demonstrado que os professores afirmam aprender das mais diversas maneiras, seja qual for a origem dessa aprendizagem. O gráfico de Possi, intitulado “Gráfico 10: Locais/Lugares de aprendizagem do professor”, nesta pesquisa é encontrado como “Gráfico 2- Formação Professor PDE”.

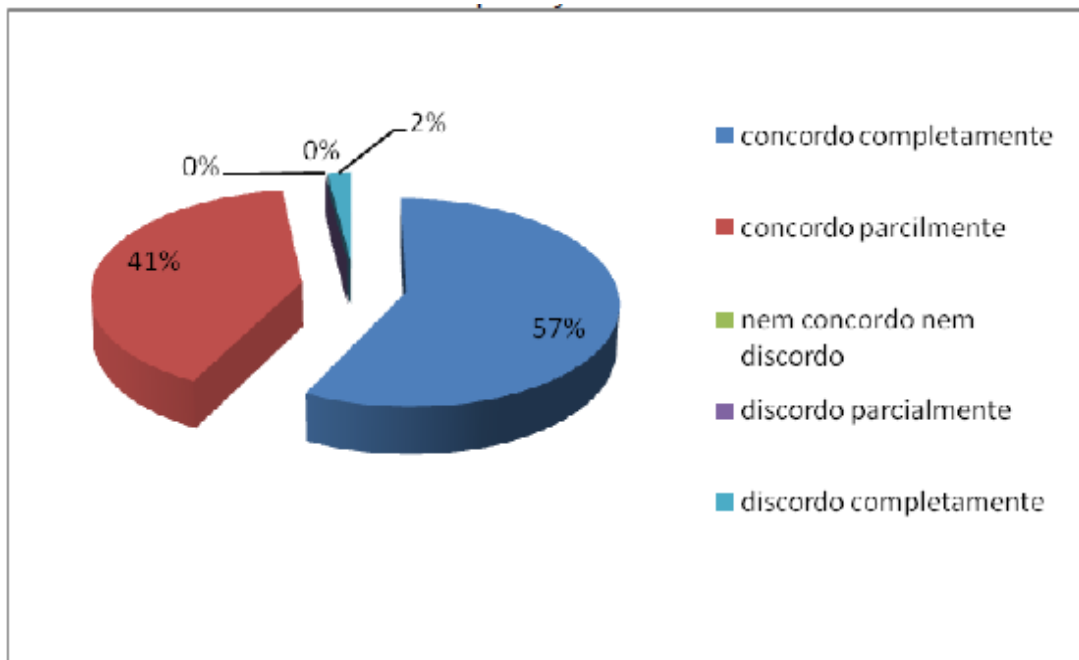
**Gráfico 2 – Formação Professor PDE**

**Fonte:** Possi (2012, p. 147).

Esse resultado de pesquisa nos leva a indagações sobre as trocas que se estabelecem nos cursos de formação continuada e, em nossa especificidade de pesquisa, ao Programa PDE/PR. Em passagens de textos que discutem este programa, bem como em seu Documento Síntese, a proposta pedagógica (conforme apresentado em passagens anteriores neste capítulo) sinaliza que o saber produzido na prática e sua socialização está contemplado no Programa PDE.

Sobre o elemento *modificação* na aprendizagem do professor submetido ao Programa PDE/PR e seu reflexo na ação docente, de acordo com a pesquisadora, os professores, na sua maioria, concordam ter havido tal mudança. Quanto a esse aspecto, Possi (2012) destaca a entrevista realizada com a professora Marlene Cainelli da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que orientou alunos no Programa PDE e “percebeu uma mudança significativa no professor pós-PDE/PR e que essa mudança reflete na forma como ele vê a aprendizagem do aluno” (POSSI, 2012, p. 148).

Pareceu-nos importante evidenciar ainda mais um gráfico apresentado na pesquisa de Possi, dentro do contexto da aprendizagem relacionada diretamente ao seu uso em sala de aula, foi o denominado em sua dissertação como de número 19 e que aqui demonstramos como de número 3. Neste gráfico, a pesquisadora indagou sobre a “aplicabilidade da formação no PDE/PR ter proporcionado a aplicação ao cotidiano escolar” (POSSI, 2012, p. 154).

**Gráfico 3 – O PDE/PR e a aplicação no cotidiano escolar**

**Fonte:** Possi (2012, p. 154).

Este gráfico nos mostra que a maioria dos professores concorda que, o que se aprende no Programa PDE é possível de ser aplicado nas salas de aula. Isso implica em sinalizar assertivamente para este modelo de formação continuada no que se refere aos conteúdos propostos.

O trabalho de Ester Possi apresenta ainda um quadro com variáveis sobre as suas aprendizagens neste programa em relação àquelas oferecidas pelos programas anteriores de formação continuada. A pesquisa sinaliza favoravelmente ao Programa PDE/PR ao substanciar e potencializar a aprendizagem dos professores a ele submetido. Esses gráficos vão da receptividade, da interação com os pares, ao reconhecimento desta formação. Porém, ao significar a sua pesquisa também do ponto de vista do que não funcionou conforme o proposto, Possi consegue extrair em suas entrevistas algumas arestas existentes no programa aos olhos dos professores PDE. Um dos problemas apresentados diz respeito à articulação entre as atividades que compõem o programa. O extrato que segue se trata do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) em relação às demais atividades desenvolvidas:

Mesmo com a concordância significativa, há pontos a serem considerados para melhorar a socialização das discussões e reflexões via GTR. Segundo a análise de uma professora, o GTR da turma PDE 2009 foi desenvolvido sem articulação com as demais atividades do programa. As unidades foram trabalhadas sem que o professor PDE/PR finalizasse o projeto de intervenção e a produção didática, também, em função de que ao realizar o GTR, os

participantes recebem certificados, portanto, não pode ser apenas uma atividade certificadora, mas uma atividade que contempla as discussões e troca de experiências com os pares que estão em diversas regiões do estado (POSSI, 2012, p. 159).

No todo que compreende o Programa PDE/PR, o Grupo de Trabalho em Rede (GTR) apresenta, aos nossos olhos, um momento dos mais profícuos na aprendizagem, pois, visa promover e viabilizar a interlocução entre os pares sobre os conhecimentos apreendidos durante o Programa PDE. Neste sentido, segundo a pesquisa de Ester Possi (2012), 98% dos professores por ela entrevistados manifestaram-se favorável em relação aos objetivos propostos pelo GTR. No entanto, os professores encontraram dificuldades como: o acesso ao ambiente virtual; o desinteresse de alguns colegas para com as discussões; o tempo para a realização das atividades.

Como estratégia de democratização, elaborada para socialização do conhecimento aos professores da rede pública paranaense, que não estavam em processo de formação no programa PDE/PR (Documento Síntese, 2007), a análise dos gráficos que compõem esse tópico permite, considerar uma inovação em relação aos cursos de formação dos governos estaduais anteriores, e similar aos cursos para formação continuada proporcionado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas há pontos a serem ajustados, devido à falta de habilidade em trabalhar num ambiente virtual e a necessidade de organização das atividades, para não ocorrer o que aconteceu em 2009. Como inovação, sugerimos que o professor aprenda a trabalhar dois espaços: o real e o virtual incorporando-o a sua prática cotidiana (POSSI, 2012, p. 159).

A citação anterior demonstra uma dificuldade há muito existente no exercício da atividade docente na educação básica: as limitações com a tecnologia. Muito se tem avançado neste sentido, porém, como sugere a pesquisadora, faz-se necessário que os professores acenem mais significativamente para a nova realidade que tem refletido decisivamente na atividade docente das últimas décadas: o universo virtual.

Outro aspecto relevante apresentado na pesquisa de Possi trata da interlocução entre os saberes acumulados ao longo do exercício da profissão e os novos saberes apreendidos nos cursos de formação de professores. Desta forma, a autora diz:

Há no decorrer do processo de formação continuada de professores uma relação de incertezas, desconfiças e de não aceitação, o que acaba gerando conflito entre o que está sendo aprendido no curso de formação e a prática do professor. De acordo com Gatti e Barreto (2009), o fato dos vários processos de formação continuada, não raramente, serem recebidos com ceticismo e mesmo severamente criticados pelos professores, ficou demonstrado por meio da pesquisa empírica junto aos professores PDE da

UEL no gráfico 14, quanto aos conflitos entre a aprendizagem no PDE/PR e a sua prática. Portanto, esse sentimento é compartilhado por 44% dos professores, um número significativo (POSSI, 2012, p. 150).

De acordo com a pesquisadora, mesmo havendo um número significativo de professores que admitem a existência de um conflito entre a aprendizagem adquirida no Programa PDE e a sua prática docente, esta primeira acaba por ser adotada. Nas palavras de Possi (2012, p. 151):

observamos que não há rejeição dessa aprendizagem, o que nos leva a concluir que o conflito entre a aprendizagem e a prática é superado, pela adoção da aprendizagem do programa por 39% dos professores de forma integral e por 61% dos professores de forma parcial.

Muitos são os apontamentos que o trabalho de Possi trazem quanto à formação dos professores PDE. Ao percorrermos as variáveis contidas em tal dissertação, podemos concluir que, em parte, problemas antigos ainda persistem, entre eles a resistência de alguns professores em realizar leituras a fim de substanciar sua aprendizagem. E, neste caso em especial, além de promover a própria aprendizagem, as leituras sugeridas têm o objetivo e contribuir com os colegas no enriquecimento dos debates promovidos no GTR.

Lembramos, ainda, que velhos problemas se arrastam e novos surgem, a pesquisa de Possi demonstra um avanço significativo e consistente na formação dos professores submetidos ao Programa PDE. Estes dados se fazem pertinentes para trazer à luz as dificuldades e avanços concebidos aos olhos daqueles a quem o Programa pretendeu conferir um *status* de formação continuada plena. No entanto, pudemos, com esta pesquisa, tornar evidente a forma como esses professores concebem a aprendizagem.

A pesquisa da referida autora, nesta especificidade sobre os professores PDE, leva-nos ao entendimento de que o exercício da atividade docente, em sua constância, ainda que pareça rotineiro possui um movimento próprio de aprendizagem. Um olhar superficial sobre a prática docente pode ocultar tais singularidades. Assim, defendemos que as constantes pesquisas existentes sobre este tema são mais do que justificadas. Faz-se necessário, a todo o tempo e lugar buscarmos a compreensão deste movimento que caracteriza a educação básica sob esta perspectiva, considerado pela chancela dos representantes dos órgãos institucionais e pela maioria dos professores analisados por Possi como um tipo de educação continuada diferenciado.

Vimos no decorrer deste texto que a educação básica brasileira nos convida a grandes desafios. Desafios estes como a velocidade das mudanças na tecnologia que tem

evidenciado problemas de processamento em todos os segmentos que envolvem a escola; da aquisição de novos equipamentos à dificuldade e resistência por parte dos professores em assimilar os avanços tecnológicos. Vimos também que as mudanças não se restringem às mídias, mas, – talvez até em decorrência (em parte, mas, não somente) da sua influência –, a sociedade vem permanentemente se “reconfigurando”. Enfatizamos que o modelo de escola, de acordo com autores que problematizam esta temática, pouco mudou nas últimas décadas e que as políticas educacionais, salvo alguns raros acenos na direção de uma maior equalização social, ainda se ajustam a um modelo de sociedade capitalista, não havendo grandes rompimentos, sobretudo, no que recomendam os organismos internacionais. Percebemos que a escola vem debatendo e “se debatendo” sobre os currículos escolares na busca de conciliação entre mudanças e permanências, e também que no Programa PDE/PR e seus interlocutores um relativo consenso sobre os avanços que ele confere à educação básica de forma a potencializar a aprendizagem dos professores. Identificamos que o Programa PDE/PR visa e promove a ampliação do diálogo entre a educação básica e o ensino superior, entre outros benefícios.

Por fim, vimos também que é preciso provocar e agigantar o que poderíamos definir, hoje, na educação básica como parte de sua natureza: o movimento reflexivo. Nesse sentido, é importante historicizar o ensino de história no Brasil e no Paraná, pois por meio desse ‘espelho’ podemos constatar como se apresentavam as políticas públicas sobre o ensino em suas manifestações da prática da sala de aula.

## CAPÍTULO II

### PROFESSORES PDE/PR

#### 2.1 AS VOZES E OS ECOS

Tratar do tema ensino de História hoje faz-nos supor que existiu um passado que o precede e que carece ser historicizado. Diante desta relevância, propusemos-nos a percorrer este caminho com um breve panorama sobre o ensino de História no Brasil e no Paraná. Buscamos contemplar alguns sinalizadores para esta pesquisa como, por exemplo, discussões sobre o ensino de História enquanto instrumento de legitimação e sustentação de poder e também, muito especialmente, sobre os próprios conteúdos da disciplina de história. Apresentamos, ainda, apontamentos de historiadores e/ou demais pesquisadores que tratam dos conteúdos específicos de história no contexto da modernidade (aqui tentando fomentar, sobretudo, as mudanças e permanências da história no tempo, velocidade dessas mudanças, obsolescências, entre outras questões, nesta perspectiva).

##### 2.1.1 A Disciplina de História no Brasil

Estudos apontam o século XIX e o Colégio Pedro II como referenciais de análise sobre a inclusão da disciplina de história nos currículos escolares no Brasil. Iniciamos por uma publicação da historiadora Elsa Nadai, de 1993, com o texto intitulado “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”. Conforme exposto no próprio título, o texto dessa estudiosa promove um historicizar sobre a disciplina de História desde o século XIX; suas mudanças e permanências nos currículos escolares; as inspirações teóricas que embasaram os primeiros cursos superiores de história; e a influência desta disciplina no cenário político brasileiro entre outras questões.

Nadai expõe um excerto de Furet, quando diz que:

A história como disciplina escolar surgiu na França no séc. XIX imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcado por ‘duas imagens gêmeas’, no dizer de François Furet: a genealogia da nação e o ‘estado da mudança daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável’. Genealogia e mudança foram, assim, os suportes do discurso histórico recém- instituído: ‘ a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação’ (*apud* NADAI, 1993, p. 144).

A referida historiadora argumenta que o discurso de laicização sobre a história universal que marcou o surgimento da disciplina de história na França também se evidencia no que se refere a esta disciplina no Brasil, tendo na escola o espaço de debate entre o poder religioso e o laico. De acordo com ela, os movimentos ocorridos na Europa e a sua historiografia impactaram nos desdobramentos na política do Brasil no século XIX. Argumenta que, inicialmente, a história ensinada no Brasil era baseada no contexto da História da Civilização Europeia Ocidental e em uma história nacional, com temáticas relacionadas diretamente ao Brasil, e que surgiu como “apêndice”, relegada a segundo plano e com carga horária reduzida.

Na República os processos de identificação com a História da Europa foram aprofundando [...]. Entretanto a aceitação da História como disciplina curricular nos ginásios oficiais de São Paulo não foi pacífica. Adeptos do ‘caráter positivo e cientificista dos fenômenos’ impuseram grande resistência à sua introdução. Entre eles destacou-se o Senador Paulo Egídio de Oliveira Camargo que, em seus discursos afirmou ‘A História não é uma ciência, senão eu pergunto: qual a sua fenomenologia? A História não tem fenômenos, ou, por outra, todos os fenômenos pertencem à História que é a trama que serve para prova de todos os conhecimentos humanos, de todas as ciências’. [...] Esta, todavia foi uma posição vencida, pois, pelo artigo quinto do Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estado (Decreto 293 de 22/05/1895) a História do Brasil, bem como a História Universal constavam do plano de estudo proposto, sendo a primeira com diminuta carga horária (NADAI, 1993, p. 147).

Este excerto nos leva a compreensão de que já no início de sua implantação no Brasil houve um questionamento quanto à importância da disciplina de história nos currículos escolares e sua legitimação no campo da ciência. Quanto ao currículo, além da orientação eminentemente europeia, no trato com os conteúdos de História do Brasil e do tempo reduzido, ele era abordado sob a “idéia de nação e de cidadãos embasados na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira” (NADAI, 1993, p. 149). Segundo a historiadora, os discursos dos conteúdos curriculares de história neste momento apresentavam a sociedade brasileira como uma sociedade diversificada e harmoniosa, não havendo questionamentos sobre as disparidades sociais e diferenças culturais entre os europeus colonizadores, os negros e índios escravizados, muito menos sobre as questões relacionadas à posse e ao uso da terra para a ampliação do território. Nadai (1993) explica que mesmo havendo desde o início questionamentos sobre os currículos de história, estes se arrastaram pelo século XX

substanciados no eurocentrismo e na História do Brasil, pautados na ideia de construção de heróis nacionais e de aceitação harmoniosa dos povos.

As “vozes”, segundo a autora, sinalizavam para outras possibilidades curriculares no sentido de mudança em suas abordagens e tiveram um marco significativo nos anos 1920

com a introdução do ideário da escola nova e, particularmente com o pragmatismo de John Dewey no bojo das críticas que se lançaram a estrutura e aos conteúdos da escola secundária. Avaliou-se também a prática pedagógica daquela disciplina (NADAI, 1993, p. 152).

No entanto, ela argumenta que as críticas mais consistentes dos “educadores progressistas” recaía sobre a metodologia “corporificada na memorização excessiva, na passividade do aluno, na decoração, na periodização política, na abordagem factual, etc.” (NADAI, 1993, p. 153).

De acordo com os apontamentos de Nadai (1993), as medidas efetivas no sentido de mudança sobre o ensino e do ensino de história em particular se aconteceram em 1934 com a implantação de cursos superiores para professor secundário em São Paulo e em seguida no Rio de Janeiro. Esta autora salienta que tais estudantes tiveram uma formação bastante eclética, especialmente em São Paulo sob três vertentes, refletindo anos mais tarde no ensino secundário, já sob o efeito das abordagens apreendidas pelos professores que haviam passado por essas licenciaturas. Ainda assim, Nadai (1993, p. 155) ressalta que: “Apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e eurocentrista”. No entanto, as mudanças vieram, e somadas a elas os movimentos de industrialização e urbanização, consequências da Segunda Guerra, promoveram uma “generalização” do ensino secundário marcando nos anos 1960 as contradições.

O texto de Nadai apresenta um alargamento nos anos 1960 das experiências sobre currículos, métodos e práticas pedagógicas escolares por todo o país, buscando aproximar o aluno do processo educativo. A despeito da disciplina de história, a autora afirma que:

No que se refere à história houve uma abertura para outras Ciências Humanas, com entendimento de que era necessário superar seu isolamento, enfatizando o seu caráter problematizador e interpretativo. Outras práticas foram ensaiadas:

- ênfase no estudo do meio como detonador do currículo;

- aproximação entre ensino e pesquisa, com reconhecimento do papel de co-gestão do aluno na sua aprendizagem;
- organização de programas de ensino, de forma autônoma, por professores e alunos;
- valorização e utilização de documentação variada, não só dos tradicionais documentos oficiais, mas daqueles considerados, até então, menores – música, literatura, etc.;
- nova abordagem do documento histórico, tomado não só na sua acepção de objeto, mas também na de sujeito (NADAI, 1993, p. 156).

Para Nadai, essas novas concepções de ensino promoveram uma valorização da história para além de um produto a ser consumido, na direção do que ela denominou também de “pensar historicamente”.

Ainda nesta mesma linha, simultaneamente ao cerceamento das liberdades, inclusive com o fechamento de escolas e professores sendo presos, o período do Regime Militar foi bastante profícuo no sentido de ampliar as abordagens e pesquisas no campo da História. Mas a autora alerta: “Esta vasta produção, contudo, ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo o grande público consumidor. Seja pela situação da ditadura, seja pelo controle asfixiante da censura” (NADAI, 1993, p. 157). E mais, no que diz respeito à formação de professores, ela ressalta: “Modificações legais impuseram ainda profundas transformações no projeto de formação de professores que vinha sendo realizado tornando-o ‘de curta duração’, pobre em conteúdo científico, aligeirado e polivalente (NADAI, 1993, p. 157).

É preciso enfatizar que o texto da referida autora torna claro como o Regime Militar foi impositivo no controle dos conteúdos de história, inclusive deixando de ser uma disciplina independente para ser incorporada aos Estudos Sociais. Enfatiza que tal disciplina foi alvo de vigia e controle por parte deste sistema político e servia como instrumento de divulgação e submissão; um modelo educacional voltado ao patriotismo, ao civismo, à manutenção da ordem e da obediência ao poder estabelecido.

Segundo argumenta a autora, com a abertura política e o fim da Ditadura Militar, novas propostas curriculares são apresentadas sendo que: “algumas caracterizavam-se por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador” (NADAI, 1993, p. 158).

O texto de Elsa Nadai que até então subsidiou nossa pesquisa sobre a trajetória da disciplina de história no Brasil é finalizado pela autora com as perspectivas esperadas para esta disciplina nos anos 1990; visto que sua publicação data de 1993. Lembramos que essa autora constitui ainda hoje o grande referencial de análise sobre a

disciplina de história no Brasil desde a sua criação, haja vista a quantidade de publicações que apresenta Nadai em suas bibliografias acerca desta temática.

Sobre os anos 1980, ao considerarmos algumas publicações pertinentes do ponto de vista da História enquanto disciplina, entre as obras analisadas, a organizada por Marcos A. da Silva, intitulada *Repensando a História*, de 1982 ainda nos parece importante. Os apontamentos deste autor trazem, entre outras questões, as angústias e perspectivas de professores de História em todos os níveis de ensino, em um momento de efervescentes e significativas mudanças no cenário político e social no Brasil. Na apresentação do seu trabalho e como justificativa à sua publicação e às experiências desses professores, Silva exprime:

Contra a perspectiva de serem transformados em ‘modelos’, sua apresentação como *experiências* enfatiza exatamente a necessidade da criação por educadores e educandos de seus próprios instrumentos de trabalho a cada novo momento, respondendo, aos desafios de uma escola apoiada em normas com a produção de seus próprios desafios às normas. Quanto à expectativa de homogeneidade, a prática da ‘saída única’ (conceitual, política ou qualquer outra) tem-se revelado desqualificadora de tudo quanto escape aos seus próprios termos, no mesmo estilo das proibições oficiais em relação àquilo que se propõe produzir diferenças. Assim, a diversidade entre as discussões sobre livro didático, trabalho de campo, ensino, produção de conhecimento e ideologia, p. ex., não significa uma colcha de retalhos conciliatória: através do conflito entre interpretações, esta antologia se define como via complementar para a reflexão sobre aqueles campos (SILVA, 1982, p.10).

O texto de Silva acena, na referida década, para uma preocupação com um ensino e aprendizagem que parta dos sujeitos envolvidos; bem como da necessidade do debate entre os mais variados campos que compreendem a História enquanto disciplina. Em seu primeiro capítulo, intitulado “Balanços, perspectivas”, ele traz uma abordagem crítica e consistente sobre o ensino universitário e seus professores enquanto os que produzem conhecimento; os outros, professores de 1º e 2º graus, vistos como os intermediários, e na ponta os alunos que recebem passivamente:

A idéia de Ensino, por sua vez, define competências e privilégios como um centro decisório, que escolhe problemas e materiais, conduz e avalia o processo e outro corpo tornado submisso, que recebe. [...] Como se vinculam o Ensino universitário e o Ensino de 1º e 2º graus de história? Frequentemente, atribui-se à Universidade a produção de um saber erudito e ‘desinteressado’ aferido a partir do reconhecimento entre pares, e à Escola de 1º e 2º graus a elaboração de um saber instrumental, fruto da difusão do primeiro e avaliado através de exames que dão acesso aos níveis superiores de aprendizagem e da funcionalidade para o mercado de trabalho. Caberia ao professor História de 1º e 2º graus divulgar para alunos passivos o conhecimento produzido naquele mundo de erudição (SILVA, 1982, p. 17).

Essa distância entre o que competia ao ensino superior em História em relação aos anteriormente denominados 1º e 2º graus, ou seja, um saber erudito e um saber, digamos, funcional, tornou-se, a partir dos anos 1990, um dos grandes eixos de discussão entre os pesquisadores os programas curriculares.

Os anos 1990 foram marcados por amplos debates em torno de projetos, em parte objetivados em tematizar os sujeitos e os métodos da aprendizagem, e outros voltados a questões sociais e relacionadas ao mundo do trabalho (dos cursos de história nos anos 1980 e início de 1990 saíam grandes lideranças políticas).

As novas perspectivas e propostas curriculares para o ensino de história no período entre anos 1980 e 1990 podem ser melhor compreendidas neste excerto de Schmidt (2012, p. 88):

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorreu um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos *Annales*, sugerida, entre outros, pelos parâmetros curriculares nacionais (1998b). Este confronto está relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos.

A busca de novos caminhos para a educação a que se refere Schmidt viria a impactar de forma singular nas propostas curriculares para o curso de História na qual: “a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica” (SCHMIDT, 2012, p. 89). No que se refere à aprendizagem produzida pela Cultura Histórica e pela Cultura Escolar, Esta autora infere:

No entanto, no século 21, tentativas de reconstrução do código disciplinar da História têm levado, não só no Brasil, mas em diferentes países, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória (SCHMIDT, 2012, p. 90).

A compreensão da história, em seu aspecto cognitivo, erudito, e a dimensão da ensinada nas escolas, como disse Schmidt, tem encontrado um lugar entre os estudiosos da disciplina no sentido de aproximar a elaboração do conhecimento histórico e sua função didática.

### 2.1.2 A Disciplina de História no Paraná

Entre as fontes consultadas e que nos orientaram sobre a disciplina de história no Paraná estão duas versões das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, as versões de 2007 e 2008. Tentamos, nesta parte do nosso trabalho, um exercício breve de intercalar os textos apresentados nessas diretrizes com algumas abordagens historiográficas. Este panorama do ensino de história no Brasil e no Paraná tem o objetivo de “situar” o leitor a respeito do ensino de história para que melhor compreenda o ensino de história e o Programa PDE. Contudo, diferentemente do ensino de história no Brasil que apresenta uma sistematização, mesmo que de uma única autora, Elza Nadai, no caso do Paraná não localizamos um trabalho sistematizado sobre o tema. Do que nos foi possível investigar, um dos textos que remetem à disciplina de história em sua fase inicial, e que nos forneceu elementos constitutivos de ideia sobre este momento, foi o de Maria Aparecida Leopoldino Toledo (2010) intitulado “A disciplina de História no Paraná: compêndios escolares, ensino secundário e formação de elites intelectuais”. De acordo com os apontamentos desta autora, a disciplina de História é implantada no Paraná no final do século XIX com a instituição do ensino secundário. Para Toledo (2010), o conteúdo estava relacionado às políticas vigentes à época e eram expressos sob a perspectiva das elites culturais paranaenses, elites essas que eram compostas por grupos fundiários ligados à produção da Erva Mate. Não pertenciam a esta elite os negros alforriados e os imigrantes que vieram a povoar o Paraná: “Isso teria levado à permanência de grupos sociais de estrutura fundiária no controle político e no processo de urbanização” (TOLEDO, 2010, p. 272). Destes grupos, “homens das letras” nas palavras de Toledo, saíam os que iriam pleitear e assumir os grandes cargos públicos:

Tratava-se de um conjunto de agentes sociais – ou seja, participantes do fechado círculo das elites educadas – que buscavam, em sua maioria, qualificação para os quadros jurídicos, médicos, militares e cargos na burocracia do Estado. Esses motivos fariam com que o curso de preparatórios se tornasse o mais procurado por longo período e aquelas formações as mais disputadas para a entrada nos cursos superiores. No século XIX, ter um curso superior em uma Faculdade de Direito, por exemplo, era a certeza de pertencer ao quadro intelectual da “boa sociedade” que no período do Império estava centralizada nas mãos de proprietários rurais (TOLEDO, 2010, p. 272).

Na perspectiva da elite apresentada no extrato é que foram definidos os conteúdos do ensino secundário no Paraná, quando “O Liceu de Curitiba, criado em 1846,

pela Lei Paulista n. 33, se efetiva como uma instituição de curso secundário a partir de 1858” (TOLEDO, 2010, p.273).

O texto desse autor traz ainda os primeiros movimentos dessa modalidade de ensino, que visava formar “cidadãos civilizados” e compor uma sociedade sob um ideário de modernidade e libertação do domínio do pensamento religioso.

Na intenção de educar para corresponder aos princípios republicanos, conforme aponta Toledo (2010, p. 275),

No interior desse debate sobre o papel do ensino secundário verifica-se a presença dos saberes históricos que, criados com a cadeira de História Sagrada em 1858, caminham-se para a laicização de seus conteúdos no decorrer da década de 1860-1870. A discussão sobre a importância dos conhecimentos científicos, para os cursos secundários, irá marcar a disciplinarização desse saber no Paraná por intermédio do Instituto de Preparatórios. Nesse particular, reside um aspecto singular no curso secundário no Paraná, se comparado ao que ocorria no colégio oficial da corte, que marcou a disciplinarização da História escolar.

A citação acima indica que o ensino secundário no Paraná, na segunda metade do século XIX, se configurou a partir de ideais de modernidade. Toledo argumenta que a modalidade de ensino secundário passou por uma crise com falta de professores, problemas estruturais, entre outros, chegando a sua extinção em 1869:

Em meio a esse movimento de criação e extinção do curso secundário é que a disciplina de História vai se configurando no Paraná. Entre os elementos, que contribuíram para sua paulatina legitimação, identificaram-se: a presença da História nos exames de preparatórios; a afirmação da História como disciplina escolar autônoma da Geografia, no Colégio Pedro II; o crescimento da necessidade de um saber histórico da Pátria, que culminou com a criação da cadeira de História do Brasil em 1849 no colégio oficial da Corte (TOLEDO, 2010, p. 276).

Segundo a referida autora mesmo havendo essa tendência para um discurso de nação no currículo de história no Brasil, o Paraná apresenta outra configuração quanto à ênfase em seus conteúdos. De acordo com ele, enquanto no Brasil se enfatizava a história nacional, no Paraná se priorizava a história universal.

Lembramos que a segunda metade do século XIX é marcada por movimentos e desfechos importantes na história do Brasil, sobretudo nos aspectos políticos e sociais. Tais aspectos vêm provocar impactos sobre os conteúdos escolares, com destaque para a disciplina de história. Neste sentido, encontramos no texto de Maria Auxiliadora

Schmidt, sob o título “História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização”, elementos importantes quanto a essa disciplina no Brasil.

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão (SCHMIDT, 2012, 79).

O movimento ocorrido no Brasil, na segunda metade do século XIX, apontado por Schmidt (2012), objetivando definir uma “identidade nacional” e influenciando o currículo de história, segundo Toledo (2010), vem repercutir no Paraná no início do século XX de uma forma diferente:

[...] será no início do século XX que a disciplina se firma legitimamente na instituição paranaense com a atuação docente Dario Persiano de Castro Vellozo. Ao tomar posição no plano da ação política e tentar responder, por meio de seus escritos e atuação na cadeira de História do Ginásio Paranaense, às questões locais com as quais se defrontava como membro da elite intelectual, Vellozo elaborou formas de entender o passado histórico da nação. Seu desempenho se traduziu em produção de imagens e de ações representativas da sociedade paranaense no período, no sentido de ajudá-la a compreender a ideia de nação que nascia com o projeto republicano (TOLEDO, 2010, p. 277).

Conforme o excerto, ainda ao buscar significar a ideia de nação, partimos do que fazia sentido aos olhos dos paranaenses. Toledo (2010) argumenta que essas ideias arraigadas à elite intelectual de que a república simbolizava o progresso, o moderno, forneceram elementos para o contexto da disciplina de história.

Neste cenário, e sob a ideia de “nacionalidade”, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná em 1900. Sobre este aspecto, encontramos na dissertação de mestrado de Lucinéia Cunha Steca (2008), intitulada *A Prática Docente do Professor de História: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina*, uma explicação pertinente à criação desse órgão:

O Instituto Histórico Geográfico do Paraná foi fundado em 24 de maio de 1900, numa reunião realizada nas dependências do Clube Curitibano. É uma Fundação organizada de acordo com o modelo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), com o objetivo de dar apoio e agilizar a pesquisa histórica no Brasil, fornecendo instrumentos que permitissem aos pesquisadores brasileiros reunir dados de pesquisas tanto nacionais quanto

estrangeiras. Porém, de acordo com Silva, o caráter acadêmico desses institutos os tem desviado desse objetivo, e “muitas vezes prevalecia o caráter acadêmico, avesso a tais iniciativas e propenso a trabalhos mais ornamentais e sociais, como comemorações, necrológicos, elogios históricos, conferências e discursos. Assim, os Institutos Históricos da época limitavam-se a propagar o pensamento de seu principal expoente Francisco Adolfo Varnhagen, que sintetizou a tendência de uma historiografia expressa na idéia de que a História era o meio indispensável para forjar a nacionalidade. Essa concepção de história implicava traçar a história na linha do tempo, articulando passado, presente e futuro num processo linear marcado pela noção de progresso (SILVA *apud* STECA, 2008, p. 46).

Neste excerto, identificamos um instituto criado com fins de manutenção e salvaguarda de um pensamento sobre a história, construído na perspectiva dos grandes feitos, heróis nacionais e regionais. Esse acervo e sua dinâmica voltada aos eventos define, sobretudo, o olhar dos intelectuais da época para a sociedade: uma história vista “de cima”.

No período entre o fim do século XIX e início do XX, um reflexo da disciplina de história, digamos singular, se olhada no contexto nacional à época, aparece nesta passagem de Toledo (2010, p. 278):

Verificam-se, no período de mais de vinte anos (1899-1920), que os caminhos da disciplina de História no Paraná seguiram seu próprio devir, pela ênfase dada aos problemas pedagógicos na instituição e os conteúdos da disciplina que receberam maior atenção. Ou seja, no Paraná, coube à cadeira de História Universal ligar o conteúdo nacional ao universal, com especial destaque a atuação do intelectual paranaense na afirmação da função social da História.

Neste entrelaçamento entre a história nacional e a universal, parece-nos ter se apresentado a disciplina de história no Paraná em seu início. Essa “função social da história” a que se refere o excerto anterior, naquele momento, era a de reafirmar o discurso do vencedor.

No início do século XX, o ensino de história no Colégio Pedro II, assim como vinha ocorrendo no Paraná, passa a dar maior destaque à história universal. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná:

O modelo de ensino de História foi mantido no início da República (1889) e o Colégio D. Pedro II continuava a ter o papel de referência para a organização educacional brasileira. Em 1901, o corpo docente alterou o currículo do Colégio e propôs que a História do Brasil passasse a compor a cadeira de História Universal. Nessa nova configuração, o conteúdo de História do Brasil ficou relegado a um espaço restrito do currículo, que, devido à sua extensão, dificilmente era tratado pelos professores nas aulas de História (PARANÁ, 2008, p. 05).

Este documento traz ainda uma abordagem sobre a forma como a disciplina de história do Brasil é reconduzida ao ensino de história:

O retorno da História do Brasil nos currículos escolares deu-se apenas no governo de Getúlio Vargas (1882-1954), vinculado ao projeto político nacionalista do Estado Novo, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Cabe destacar que o acesso a essa etapa da escolaridade era restrito à elite que se preparava para conduzir o povo, o que contribuía para legitimar o projeto nacionalista. O ensino de História se ocupava em reforçar o caráter moral e cívico dos conteúdos escolares (PARANÁ, 2008, p. 05).

Nas Diretrizes Curriculares do ano de 2008 consta o argumento de que os debates que envolvem a inclusão da disciplina de história aos estudos sociais que vem a ocorrer na década de 1970 já eram incentivados desde 1930 pelo Ministério da Educação e Cultura:

As experiências norte-americanas na organização dessa disciplina passaram a fazer parte dos debates educacionais trazidos pela Escola Nova<sup>2</sup>. Para dar viabilidade à inserção dessa disciplina nos currículos escolares, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), responsável pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e intelectual da Escola Nova, publicou uma proposta de Estudos Sociais para a escola elementar em 1934, denominada Programa de Ciências Sociais. Contudo, essa proposta não chegou a ser instituída no Brasil dos anos 1930 e 1940 (PARANÁ, 2008, p. 39).

No decorrer do Regime Militar no Brasil, a disciplina de História serviu como instrumento de legitimação dos interesses do Estado. Os conteúdos eram tratados a partir das fontes oficiais e possuíam um caráter factual. A reforma educacional se deu com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre os conteúdos. Este documento traz como argumento a afirmação de que, mesmo havendo resistência de alguns setores da sociedade, a exemplo dos intelectuais, uma parcela da sociedade era favorável ao sistema instaurado, contando inclusive com o “silêncio” de pessoas ligadas ao campo educacional (PARANÁ, 2008).

Os anos 1970 foram marcados pela reformulação nos currículos do ensino fundamental, entre eles a unificação das disciplinas de história, geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), vindo a ser denominada de Estudos Sociais. Sobre essas medidas e seus impactos no Paraná, encontramos no artigo intitulado “O Ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais”, de Cláudia Regina Kawka Martins, as seguintes considerações:

Em 1976, foi publicado o currículo de Estudos Sociais do Estado do Paraná. Porém logo após a Lei 5692/71 já havia, em nível nacional, o Projeto Reformulação de Currículos do Ensino Fundamental, que propunha para o triênio 1972/1974 a elaboração de currículos para o ensino fundamental pelos Estados e Distrito Federal; a definição de mecanismos de implantação, controle e avaliação; o treinamento de professores para o conhecimento das bases do novo currículo e a preparação de material didático adequado a sua implementação. O Documento-base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino do 1º e 2º graus trazia um cronograma de execução para a reforma dos currículos no Paraná. Porém o novo currículo de Estudos Sociais, elaborado após as reformas de ensino da década de setenta, só foi publicado em 1976 pela Secretaria da Educação e Cultura e começou a ser implantado nas escolas apenas em 1978. Essa implantação foi gradativa. Em 1978, seria a 5ª série, em 1979, a 6ª, em 1980, a 7ª e em 1981, a 8ª série. Quanto aos pressupostos teóricos, nota-se que nesse currículo existe uma classificação dos conteúdos em três áreas do conhecimento: Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Iniciação às Ciências, como determinava o Parecer 853/71. Já foi visto anteriormente que a disciplina História estava diluída na área de Estudos Sociais juntamente com outras disciplinas, como Geografia, EMC e OSPB (MARTINS, 2002, p. 07- 08).

Esta diluição da disciplina de história em Estudos Sociais, no Paraná, tal qual no país como um todo, possui características de controle e cerceamento da liberdade de expressão vigentes no Regime Militar. A proliferação dos cursos superiores de Estudos Sociais e sua redução de tempo de formação por meio das Licenciaturas curtas contribuíram para pulverizar a disciplina de história levando-a a perder a sua especificidade.

Sobre os objetivos desta formação naquele período da nossa história política, as Diretrizes Curriculares do Paraná trazem o seguinte texto:

O ensino de História tinha como prioridade ajustar o aluno ao cumprimento dos seus deveres patrióticos e privilegiava noções e conceitos básicos para adaptá-los à realidade. A História continuava tratada de modo linear, cronológico e harmônico, conduzida pelos heróis em busca de um ideal de progresso de nação (PARANÁ, 2008, p. 40).

Esta condição de correspondente de um sistema autoritário e excludente atribuída à disciplina de história no Regime Militar só muda a partir dos anos 1980, com a abertura política e com os novos debates objetivando as reformas democráticas. Tais mudanças acontecem a partir de reformulações curriculares e com a produção de materiais didáticos e paradidáticos articulados com a perspectiva de liberdade de expressão. No Paraná, de acordo com as Diretrizes, algumas novas medidas foram empreendidas:

No Paraná, houve também uma tentativa de aproximar a produção acadêmica de História ao ensino desta disciplina no Primeiro Grau, fundamentada na pedagogia histórico crítica, por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990). Essa proposta de

renovação tinha como pressuposto a historiografia social, pautada no materialismo histórico dialético, e indicava alguns elementos da Nova História (PARANÁ, 2008, p. 41).

Contudo, a predominância do ensino de história permanecia orientada pelos conteúdos oriundos das diretrizes anteriores, mais pautados no positivismo e centrada na história do Brasil, cuja ênfase tinha os heróis como destaques.

Sobre a perspectiva das publicações disponíveis aos professores nos períodos iniciais à constituição da disciplina de história, encontramos em artigo de Steca (2009), intitulado “O Professor de História e o Ensino de História do Paraná” –, cujo teor refere-se a uma obra de Romário Martins, um dos autores que mais publicou sobre a história do Paraná –:

A obra “História do Paraná”, de Romário Martins (1889), foi a primeira obra sobre história do Paraná, lançada em plena construção do movimento paranaense que objetivava desenvolver uma identidade paranaense. Foi reeditada e atualizada várias vezes e recomendada como bibliografia a ser consultada pelos professores nas escolas. Essa referência é consultada por escritores e professores até hoje e, aborda questões regionais do Estado, como aspectos físicos, sócio-econômicos e políticos de forma cronológica e cíclica (STECA, 2009, p. 05).

A obra de Romário Martins exerceu grande influência na historiografia paranaense sobre a História do Paraná. Em um breve olhar nas bibliografias encontradas em publicações de cadernos e revistas especializadas sobre a História do Paraná nos foi possível identificar Romário Martins entre outros dois autores muito citados nessas fontes entre os quais: Brasil Pinheiro Machado e Auguste Saint-Hilaire.

### 2.1.3 Reflexões Sobre o Objeto de Pesquisa

Entendemos que refletir sobre a relevância dos conhecimentos históricos no cotidiano dos indivíduos ao longo de suas vidas, e o processo de produção e apreensão dos conhecimentos históricos possa trazer luz às indagações há muito presentes quando o tema Disciplina de História é colocado em debate, seja nas escolas, seja em outros segmentos da sociedade.

Ao pensarmos a história enquanto disciplina escolar, vimos a importância e necessidade de uma pesquisa sobre a compreensão dos próprios professores que a ministram. Diante da gama de complexidade que envolve tal disciplina, passamos a nos indagar: quem ensina história, ensina sob quais fundamentos e onde busca estímulo, inspiração e legitimação

para o ato de ensinar história? Esta pergunta conduz o nosso processo de investigação na pesquisa com os Professores PDE.

De acordo com nosso entendimento, ao professor de história, hoje, caberia construir operações mentais de forma a promover pensamento histórico substanciado em referenciais da ciência especializada e na vida prática dos sujeitos históricos, contribuindo, dessa forma, para que o outro o construa. Na disciplina de História, a compreensão dos saberes é ampla e passa pela “aquisição de capacidades a partir de um convívio com o passado que é perceptivo, empírico, interpretativo, orientador e, finalmente, também motivacional” (RÜSEN, 2012, p. 123). Ainda pensada sob essa orientação, a forma de compreensão do passado leva os sujeitos históricos a agirem no presente e a perspectivar o futuro. A promoção das operações mentais de forma a potencializar essa capacidade, denominada por Jörn Rüsen *consciência histórica*, é cumprida pelo professor de história em sua função didática a partir das narrativas por ele empreendidas na provocação<sup>7</sup> com os sujeitos e os processos de aprendizagem histórica.

Para Rüsen (2001), um modo de se pensar a legitimação da História enquanto disciplina e a sua importância para alunos, pesquisadores e demais grupos de interesse é o seu reconhecimento enquanto ciência. Em suas palavras: “A ciência é a chance de construir consenso por meio da argumentação racional nos conflitos comunicativos, nos quais os indivíduos e grupos lutam por sua auto afirmação, em conflitos uns com os outros” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Olhar o processo de cientificização da História dentro da perspectiva de Rüsen implica dizer que o pensamento histórico passa por transformações significativas em suas esferas de desenvolvimento, ou seja, transformações das “carências” iniciais de orientação na vida prática dos sujeitos cognoscentes; da construção de novas carências; da elaboração de saberes históricos, em ações oriundas das significações dos historiadores a ressignificações surgidas a partir de novos referenciais; dos conhecimentos prévios dos alunos trazidos das suas riquezas de experiências em seus grupos sociais e manifestações culturais a novas elaborações epistemológicas como construção de novos conhecimentos, tomadas a partir da troca entre os sujeitos, em outros meios e veículos de significação histórica (RÜSEN, 2001).

---

<sup>7</sup> A provocação é aqui compreendida como a capacidade de o professor, a partir dos materiais disponibilizados à estudo e, considerando as experiências dos sujeitos da aprendizagem, criar gatilhos, dispositivos no sentido de aumentar as possibilidades de aprendizagem.

Segundo o autor, no que se refere à construção e à transmissão do conhecimento histórico, havia uma percepção da história a partir de um viés narrativo da historiografia. Ele confere uma mudança da concepção “Iluminista” num modo de transmissão do conhecimento histórico em que o saber histórico era garantido pela crítica das fontes, dando ênfase à busca do fato histórico em sua análise, para um processo de desdidatização do conhecimento histórico, no qual acontece uma reordenação na visão do papel subjetivo do historiador na sociedade. Para uma graduação na concepção da história em seu processo de cientificização, Rüsen (2012, p. 20) faz o seguinte apontamento:

[...] as carências de orientação tornam-se o interesse do conhecimento; as perspectivas orientadoras tornam-se o quadro teórico de referência da interpretação histórica; as regras de decifração da experiência histórica tornam-se métodos da pesquisa histórica; as figuras retóricas da instrução histórica tornam-se formas discursivas e estéticas de apresentação do conhecimento histórico obtido pela pesquisa; e a consolidação histórica da própria identidade torna-se especificamente científica ao se inserir, formalmente, no modo discursivo de uma argumentação racional e, materialmente, ao ser determinada pelas grandezas de referência humanidade e nação. Um fator decisivo para a complexa relação recíproca entre essas cinco tendências da cientificização do pensamento histórico é que, graças ao modo cognitivo da pesquisa, este ganha uma dinâmica interna: o pensamento histórico é inserido, de forma regrada, no processo permanente do progresso do conhecimento mediante a pesquisa.

O autor argumenta que é na transformação das carências de orientação dos sujeitos históricos em interesses de conhecimentos que surge a necessidade de “garantias de objetividade mediante a pesquisa” (RÜSEN, 2012, p. 22). É nesse processo que o papel do historiador se apresenta como de fundamental importância em suas bem delineadas e dimensionadas metodologias, as quais devem contemplar a produção historiográfica, somadas às carências pessoais e coletivas sobre forma de conhecimento histórico. Aqui, Rüsen supõe que estejam contemplados, marcada e pontuadamente, aspectos da Matriz Disciplinar específicos no trato com a pesquisa que exigem responsabilidade, clareza de perspectiva dentro das indagações pessoais do historiador e em consonância e correspondência com a já referida “função de orientação existencial” na formação da identidade histórica dos sujeitos.

É na ciranda de todas as possibilidades que os conhecimentos históricos ou a sua busca permitem que a questão da cientificidade da História seja colocada ao debate. Nesse sentido, para Rüsen, a definição e a fundamentação da história, com critérios de cientificidade, forneceriam os elementos de sustentação e mediação das diferentes formas de pensar e conceber a vida seja individual, seja coletiva.

Entre os pesquisadores perspectivados no campo de investigação da Educação Histórica, nas palavras de Maria auxiliadora Schmidt (1997, p. 57):

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ela retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram [...] A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentido. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica.

Isabel Barca (2011), em seu texto “O Papel da Educação Histórica no Desenvolvimento Social”, lembra-nos que o surgimento da história enquanto disciplina curricular remonta para mais de dois séculos. Segundo a autora, mesmo já havendo diferentes pontos de vista, diferentes referenciais norteadores da disciplina, ainda assim essas elaborações se davam sob o princípio da verdade, valorização de personagens heroicos ou povos e dentro da perspectiva da transmissão/assimilação. No entanto, o pensar em como ensinar dava seus sinais. Barca aponta que essa preocupação torna-se evidente durante os anos 1960 e 1970. Em suas palavras:

A este movimento não faltaram os conceitos educativos de escola aberta, pedagogia do trabalho, relevância social do currículo, motivação dos aprendentes, oriundos das correntes progressiva e romântica. Estas propostas, entretanto continuavam a se assentar sobretudo na especulação filosófica, utópica e/ou na observação de tipo impressionista (BARCA, 2011, p. 22).

A autora apresenta o surgimento de novos pressupostos de investigação que se deu, inicialmente, na Inglaterra e posteriormente vindo a embasar pesquisas e projetos educacionais em outros países, inclusive no Brasil. O fundamento desses pressupostos seria o da construção de conhecimentos históricos a partir de significados já existentes nos alunos, vistos como sujeitos interativos da relação professor/aluno, e na correlação história/ensino de história. Isso aconteceu, nas palavras de Isabel Barca (2011, p. 25),

Para explorar o pensamento histórico dos alunos, estas pesquisas partiram de conceitos inerentes à natureza da História – conceitos ‘de segunda ordem’, [...] como *explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica*, e tiveram grande impacto quer no plano da investigação quer nas concepções e práticas de ensino de história. Fundou-se assim um campo de ‘Educação Histórica’, hoje reconhecido internacionalmente (grifos no original).

Na sequencia desta citação, Barca faz uma apresentação visual da ordem de relevância dos sujeitos envolvidos e dos suportes materiais e outros, de que fariam parte o planejamento e execução dentro da perspectiva da Educação Histórica elencados de forma que subentende uma ordem decrescente: alunos, professores, manuais, currículo.

## 2.2 O ATO DE ENSINAR HISTÓRIA

A necessária e permanente reflexão sobre o que se ensina e como se ensina é uma premissa básica a todos os professores. Entre estes, o professor de história e seu ofício ampliam essa dimensão se considerados os múltiplos desafios da contemporaneidade. Os sujeitos da aprendizagem estão imersos às mudanças que ocorrem no seio da sociedade, nas últimas décadas de forma ainda mais acelerada.

Sendo a escola um dos espaços de aglutinação desses sujeitos, é nela que impactam grande parte dessas transformações. Este contexto acena para a necessidade cada vez maior de reflexão sobre a atividade docente. A singularidade da história enquanto disciplina escolar, em que o tempo é o eixo sobre o qual circunda a aprendizagem, sugere uma reflexão ainda mais aprofundada. Estudiosos da área de ensino de história apontam uma carência nas pesquisas que tratam, de maneira especial, do *locus* que compreende a reflexão dos professores de história sobre sua prática.

Nesta direção, apresentamos as considerações de Cainelli e Oliveira (2011, p. 128):

Nas últimas décadas, no tocante às pesquisas sobre saberes de professores, privilegiaram-se abordagens sobre história de vida, saberes e fazeres, formação continuada, citando somente algumas linhas investigativas. Foi destacada a importância e a necessidade constante tem e precisa ter, de refletir sobre sua prática em diálogo com suas concepções teóricas. Pesquisadores como Zeichner (1997, 1998) indicam como caminho para o aprimoramento constante desse profissional a importância de espaços nos quais o professor possa refletir, em grupo, sobre o que faz e por que o faz de determinada forma, para conceber outras formas de fazer.

Acenos sobre reflexão por parte de quem ensina sobre o que ensina e como ensina vêm sendo objeto de estudos na perspectiva do campo de conhecimento da Educação Histórica, conforme nos aponta Isabel Barca (2011, p. 33):

Tentar compreender o pensamento dos professores de História sobre o ensino dessa disciplina tem sido também objecto de alguma atenção em vários países. Dentro desta preocupação, e na perspectiva de monitorar o trabalho docente ligado a formação de professores de História, em Portugal (como no Brasil) têm-se desenvolvido alguns estudos sobre concepções de professores em que os perfis conceptuais mostram frequentemente um pragmatismo sem suporte investigativo explícito, embora em alguns casos surja já um pensamento sobre a acção em sala de aula fundamentado na investigação.

A partir das considerações dessas pesquisadoras, entendemos que nosso trabalho aqui empreendido tende a contribuir, ainda que timidamente, para elucidar um pouco desse todo que envolve o pensamento histórico do professor de história no contexto do seu ofício. Vimos que a submissão ao proposto no Programa PDE/PR pode possibilitar aos professores uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, num movimento de significação e ressignificação. Nossa pesquisa buscou a compreensão dessas reflexões no campo da História como disciplina escolar e na atividade do professor de história. Lembrando que os professores com direito a se candidatar ao Programa PDE são profissionais de carreira com tempo significativo de desempenho na função de professor, portanto, com uma bagagem considerável de conteúdos passíveis de reflexão.

Um excerto da tese de Ribeiro nos traz o movimento de como esta reflexão se apresenta balizada na dimensão do pensamento histórico:

Interesses e necessidades de orientação na contemporaneidade, ideias perspectivadas sobre o passado, regras e métodos, formas de representação historiográficas e funções de orientação cultural são os fatores que atuam no processo de formação do pensamento histórico. Um processo “vivo”, dinâmico, que se reelabora constantemente, tanto pelas novas questões surgidas na vida prática, quanto pelas respostas do pensar histórico, dentro e fora do campo da ciência histórica. O pensamento histórico é o “*lócus*” do encontro de questões, interesses e carências de orientação com os processos e resultados do trabalho científico que visam respondê-las. A dinâmica de interdependência dos cinco fatores da matriz se efetiva sobre três dimensões históricas de sentido.

- a) a primeira dimensão é a das *estratégias políticas* da memória coletiva, que fundamenta as inter-relações entre as carências de orientação e as funções de orientação;
- b) as *estratégias cognitivas* da produção do saber histórico balizam as inter-relações entre as diretrizes de interpretação e os métodos de elaboração da experiência do tempo;

- c) *a estratégia estética* da poética e da retórica da representação histórica estão na inter-relação entre as formas de representação e as funções de orientação (RIBEIRO, 2012, p. 103, grifos no original).

Esta passagem nos leva a indagar sobre a dimensão do pensar historicamente referenciado na vida prática para os Professores PDE. Um desafio, sobretudo, do ponto de vista do estímulo em suas carreiras e do aspecto humano: fazer sentido. As novas carências de orientação sobre si e sobre o outro – o aluno – mais precisamente ao item “A” das dimensões elencadas por Ribeiro.

### 2.2.1 Professores PDE

“Mas que ‘história’ é essa que se ‘sabe’ ao ensinar?”  
*Ana Maria Monteiro*

O trabalho aqui apresentado propôs uma investigação sobre as narrativas históricas dos Professores PDE/PR da disciplina de História, turma de 2009 das cidades de Maringá e de Londrina. As narrativas foram escritas a partir dos trabalhos elaborados durante o curso e refletidas em uma produção didático-pedagógica na escola onde o professor em questão atua, e em artigo produzido como finalização do Programa PDE.

Perspectivamos este estudo na Matriz Disciplinar de Rüsen e buscamos considerar fundamentalmente os conceitos que remetem diretamente à relação ensino/aprendizagem. A intenção foi a de estabelecermos as correlações entre o caráter didático da história e as narrativas históricas produzidas pelos que atuam no processo e as construções ali presentes.

A compreensão histórica dos Professores PDE a que nos propusemos investigar traz um componente bastante significativo e complexo no que diz respeito à plausibilidade da pesquisa em sua condição subjetiva. Transformar uma carência de orientação em interesse/ideia, fundamentá-la em seu caráter teórico-epistemológico e submetê-la a uma metodologia de forma que resulte em construto de conhecimento passível de compreensão em sua função didática não nos parece uma tarefa simples. A produção de narrativas históricas cujo propósito consiste ou resulte em conteúdos escolares, na perspectiva da Educação Histórica, implica inserir o sujeito da aprendizagem em seu contexto.

Em nosso trabalho sobre os Professores PDE, buscamos o entendimento de como estes professores expressam a sua experiência temporal e as contemplam em suas proposições de caderno pedagógico, quando se traduzem por meio de textos e atividades em

intenções de aprendizagem. Vale lembrar que nossa pesquisa visa à natureza do conhecimento produzido, traduzido na Educação Histórica como *estruturais ou meta-históricos*.

Encontramos na tese de doutoramento da Professora Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2012) uma explicação bastante pertinente à natureza do conhecimento a que propusemos investigar.

Os conceitos de segunda ordem ou meta-históricos se relacionam as competências de rememoração, interpretação e aplicação do conhecimento na vida prática e possibilitam aos sujeitos produzirem uma narrativa em que articulem dimensões temporais para explicar e interpretar as experiências humanas no tempo. Por isso esses conceitos são considerados estruturadores das operações mentais do pensamento histórico, pois se relacionam a natureza específica do conhecimento/pensamento histórico – são eles: *explicação histórica, objetividade, narrativa, evidência, empatia, imaginação histórica, compreensão, mudança, dentre outros* (RIBEIRO, 2012, p. 24, grifos no original).

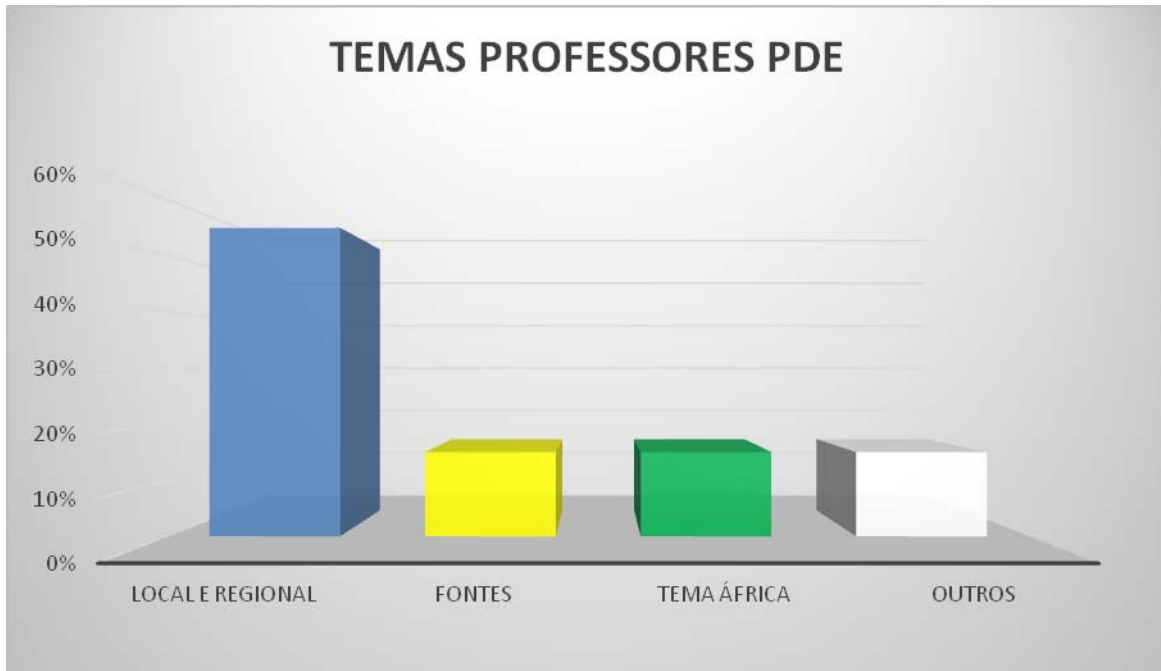
Consideradas as questões tratadas pelos autores que norteiam esta pesquisa, iniciamos nossos trabalhos na sua especificidade: o Professor PDE.

#### 2.2.1.1 Professores PDE 2009 – história. Núcleos regionais de Londrina e Maringá: sujeitos e fontes.

Como já dito em nossa introdução, os trabalhos aqui analisados resultam de uma fase em que os professores, submetidos ao Programa PDE/PR, lançam mão de uma produção textual na forma de cadernos pedagógicos e artigo final, objetivando elucidar os resultados da sua compreensão histórica no Programa PDE. Essas fontes escritas nos possibilitaram um entendimento do modo como esses professores refletem sobre a história enquanto disciplina e a maneira como constroem o enredo dessas reflexões. Além disso, as produções didático-pedagógicas estabelecem em nosso entendimento, um modelo de ensino que visa aprendizagem da história pelos alunos.

Foram analisados um total de 52 trabalhos entre as produções didático-pedagógicas e o artigo final sendo: 30 referentes ao Núcleo Estadual de Londrina e 22 referentes ao Núcleo Estadual de Maringá. Como foi apresentado na introdução de nossa pesquisa, esses podem ser livremente acessados no portal Dia a dia Educação do Governo do Paraná.

No gráfico 4, apresentamos os temas escolhidos pelos professores PDE. Turma 2009.

**Gráfico 4 – Percentuais temáticos**

**Fonte:** elaborado por Vitor Casagrande Calaza.

Conforme os dados apresentados, a maioria dos trabalhos direciona para a História local e regional como tema de pesquisa, sobretudo com ênfase no trato com as fontes históricas. Aqui, podemos apontar algumas possíveis respostas para esta opção. Duas principais são: primeira, uma correspondência ao proposto na Lei Estadual n. 13.381/01 de 18 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a obrigatoriedade de desenvolver trabalhos com os conteúdos de História do Paraná no ensino fundamental e médio, e em correspondência com os pressupostos elencados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de história que também evidenciam essa necessidade. A segunda diz respeito à facilidade no acesso às fontes, uma vez que a maioria dos professores se propõe a desenvolver pesquisa inserindo os alunos em suas atividades. É preciso lembrar que quando atividades escolares envolvem deslocamentos dos alunos cuja faixa etária compreende menores de 18 anos para espaços fora dos limites da escola; de forma mais acentuada, demanda uma série de medidas de segurança e bem-estar para com esses estudantes. Este fator não configura um impeditivo para pesquisas envolvendo alunos nessa faixa etária; porém, criar facilitadores, objetivando viabilizar o processo investigativo durante o planejamento das atividades, pode possibilitar melhores resultados.

Outro tema tratado nas pesquisas dos professores PDE coaduna com o dispositivo da Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Esta lei torna obrigatório o ensino

da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as instituições públicas ou particulares de ensino fundamental e médio.

Nesta direção, os materiais didático-pedagógicos produzidos pelos professores de forma geral englobam pesquisas que venham a contribuir para o conhecimento sobre a História da África em período anterior à ocupação do Brasil pelos portugueses. Encontramos trabalhos como: produção de Atlas, estudos de mapas, grupos e culturas específicas daquele continente. Os materiais trazem ainda a preocupação com a discriminação e preconceito para com os africanos no Brasil para o centro do debate, propondo a ampliação dessas abordagens. Há uma predominância nos argumentos desses professores no sentido de que – embora a Lei 10639/2003 estabeleça a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica – o estudo sobre a História da África ainda se baseia em visões generalistas e superficiais e não trazem discussões substanciadas para um melhor tratamento sobre o assunto nas escolas ou em outros espaços de aprendizagem.

Como prevalece a temática referenciada na história local, parte dos trabalhos traz em suas narrativas textos inspirados em publicações cuja autoria pertence a pessoas não diretamente ligadas à História como campo de investigação ou atuação profissional. São memorialistas que, em sua maioria possuem acervos históricos particulares e, a partir deles, conseguem publicar. Entendemos que esses materiais podem e devem ser utilizadas, pois, possuem elementos históricos significativos. Porém, sugerem uma reflexão sobre as informações que contêm. As narrativas dos professores PDE apresentam estas produções como mais uma fonte de informação sobre o vivido. Não encontramos nesses textos uma análise crítica sobre tais publicações.

Sobre essa questão Astor Antonio Diehl (2002) apresenta uma abordagem pertinente:

Por mais paradoxal que possa parecer, a história está em franca popularização e cada vez ocupando mais espaços, nos diferentes meios de comunicação. Cada vez mais a legitimidade da história centra-se na pluralidade e multiplicidade, no imediato e no tempo presente, causando a sedução do leitor através de uma narrativa aberta e sem os dogmatismos do pensamento novecentista. Por outro lado, assistimos a um avanço numérico considerável na produção de histórias municipais, locais, regionais e personalizadas. São cada vez mais produções que buscam afirmação dos saberes locais, das identidades étnico-culturais e de posturas político-administrativo-municipais. Grande parcela desses textos é produzida fora dos parâmetros universitários e do aval da comunidade científica (DIEHL, 2002, p. 189-190).

Quando os professores PDE usam como fonte produções, nas palavras de Diehl, “fora dos parâmetros universitários e do aval da comunidade científica”, entendemos que assumem riscos que poderiam ser minimizados com algum esclarecimento sobre os mesmos.

Neste sentido, historiadores de diversas orientações teóricas apresentam discussões sobre fontes históricas, tomando como referenciais de análise critérios de verdade, de fidedignidade, de intencionalidade, do que pode ou não ser considerado documento histórico, de relativismo histórico entre outros aspectos conceituais. Um dos trechos que entendemos ser de extrema relevância, quando tratamos de fontes históricas e história local, é este de Elias Thomé Saliba (2009, p. 319):

Qualquer análise documental não poderia ignorar o fato de que a História se tornara um discurso em litígio, um campo de batalha onde pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas interpretações do passado, geralmente para agradarem a si próprios. Todo consenso, ainda que temporário, só seria alcançado quando as vozes dominantes conseguissem silenciar outras, seja pelo exercício explícito de poder, seja pelo ato velado de inclusão ou anexação. Neste último sentido a tópica vê-se completamente revirada: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Quais ações, pensamentos, diretivas ou estratégias estariam contidos no seu significado? O que o fez perdurar como sedimento de memória coletiva? Em que consiste o seu ato de poder?

Estas perguntas lançadas por Saliba são pertinentes a qualquer documento e devem estar presentes a todo processo de investigação histórica.

Observamos inicialmente uma correspondência com os pressupostos teóricos apresentados pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e os dispositivos de Lei relativos aos conteúdos escolares de nosso estado. Nesse caso, os argumentos se dão no sentido de concordância com a necessidade de abordagem mais específica e significativa sobre alguns temas. De acordo com a professora PDE Edenilce Piveta Fernandes:

*As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná sugerem uma metodologia de História que parta da visão local para a compreensão do global, consoante com essa orientação, o objetivo do projeto aplicado nas salas de aula foi localizar, criar e organizar, dentro do possível em ordem cronológica, uma parcela do material iconográfico relativo à transformação histórica e atual desenvolvimento da cidade de Rolândia, por meio da confecção de um registro nomeado de “Álbum Histórico Fotográfico de Rolândia”, no qual se apresentou a obra, ano, autor e o assunto representado; nome ou legenda da estampa; descrição sumária; informações complementares.[...] Também tem a finalidade de propor ao educando pensar sobre as relações entre o micro e o macro contexto, refletindo sua ação e seu papel na localidade e estudar o passado*

*relacionando-o com o presente, com a região, com o estado e com o país, oportunizando a construção do pensamento histórico na realidade na qual está inserido, valorizando as diversas práticas culturais dos seres que a compõe, sem abandonar o rigor da construção do conhecimento cultural histórico* (FERNANDES, 2009, p. 03).

As narrativas apontam uma preocupação por parte dos Professores PDE em suprir não só as suas carências de orientação, mas em contribuir com os colegas no sentido de produzir e disponibilizar materiais pedagógicos. Aqui, entendemos que ao narrarem as necessidades de produzir materiais passíveis de construção de conhecimento histórico, esses professores, mesmo em estágio avançado na carreira, refletem um comprometimento com a profissão. Sugere também um sentido de solidariedade para com os colegas de área e demais pesquisadores. Conforme artigo da professora PDE Edna de Oliveira Lessa Dadalt:

*Todas as vezes em que são reunidos profissionais da educação e de áreas afins, nos programas que visam a capacitação destes profissionais, nunca temos um trabalho, uma proposta final, para que todo o processo desenvolvido saia dos limites da discussão e atinja a outros profissionais que não tenham participado.*

*Cadê o trabalho em conjunto, que possa ir para todas as escolas de nosso Estado e auxiliar na melhoria do processo de aprendizagem, sem distinção?* (DADALT, 2009, p. 04).

As observações desta professora indicam uma necessidade de compartilhamento por parte dos profissionais submetidos a programas de formação continuada, dos conhecimentos ali produzidos e apreendidos.

Entendemos que a preocupação com as fontes históricas, tanto como elemento fundamental para subsidiar os seus trabalhos na pesquisa do Programa PDE quanto para instrumentalizar os colegas com a oferta de novos materiais de consulta, foi um grande elo norteador dos trabalhos estudados. Desta forma, optamos por investigar duas propostas de trabalho de professores PDE que tem as fontes e a história local como elemento norteador. Trabalhos dos quais este elemento se apresenta de forma mais evidente explicitados no próximo ponto em destaque.

### CAPÍTULO III

## PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E TRABALHO FINAL – as fontes em questão

Serão destacados neste capítulo os trabalhos das professoras PDE, Cacilda Pollo e Edna Michelatto. Procuraremos apresentar como os temas de pesquisa foram tratados quanto à sua proposta, a historiografia, os detalhamentos com as atividades específicas e os resultados obtidos. Iniciamos com a produção didático pedagógica e em seguida com análise do trabalho final.

#### 3.1 PARANÁ TROPEIRO: DOCUMENTOS PARA A MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

##### 3.1.1 Produção didático-pedagógica

A professora Cacilda Pollo argumenta que seu trabalho teve como objetivo documentar a história do tropeirismo na Região Norte do Estado do Paraná; em especial a região de Londrina com a participação dos alunos da 7ª série:

*A intenção deste Caderno Pedagógico é procurar e coletar mais informações sobre o tema em questão, com a ajuda dos alunos, através de pesquisas em museus da região e de entrevistas a antigos moradores. E, nesse contexto, refletir sobre a experiência de aprender e ensinar História (POLLO, 2009a, p. 05).*

Ao propor uma atividade com a participação direta dos alunos, na coleta de documentos históricos e, ao propor que estes materiais sejam disponibilizados para consultas de professores e alunos em futuras pesquisas, a professora busca estabelecer diálogo entre professor – aluno – pesquisa.

Uma narrativa da professora Pollo chama a atenção e nos remete à distorção na forma como alguns professores lidam com o dualismo *novidade x obsolescência* frente aos pressupostos de construto de conhecimentos históricos. Sua compreensão de uma possível camuflagem sobre procedimentos didáticos leva-nos a indagar o amadurecimento das reflexões acerca do ensino de história x aprendizagem histórica quanto às mudanças. Apresentamos algumas considerações da professora sobre a questão. Em suas palavras:

*Embora não se pode deixar de considerar que as mudanças na maneira de atuar em relação ao ensino e aprendizagem de História têm possibilitado avanços para atingir objetivos de ensino, os avanços nos estudos e formas sobre como os alunos aprendem História não correspondem às mudanças na maneira de ensinar História (DIAS, 2007, p. 53-54). Práticas ultrapassadas podem estar disfarçadas sob um discurso da renovação (POLLO, 2009a, p. 06).*

As novidades nas propostas de se ensinar história, no entendimento desta professora, exigem planejamento e amadurecimento sobre o que se pretende ensinar.

Entendemos que uma atividade pesquisa histórica, com fins pedagógicos, em que os alunos são partícipes em todas as suas dimensões, propicia o alargamento de conhecimentos no sentido mais amplo do termo. O exercício das atividades em conjunto possibilita ao aluno, ao professor e aos demais sujeitos envolvidos uma troca e uma interação que se estende para além da aquisição de um conhecimento específico, propiciando uma relação estreita entre humanos. Cria traços identitários do ponto de vista das ideias e tende a promover novas carências de orientação, gerando novos interesses e, conseqüentemente, promovendo novas pesquisas.

Observamos nas narrativas dessa professora, sobre a relevância do tema proposto a estudo para os alunos, uma aproximação com as perspectivas de aprendizagem no campo da Educação histórica: *“O conhecimento prévio do aluno é a base para a apresentação de um novo conteúdo ou uma nova unidade didática, pois esse saber – que já possuem – pode ajudar na participação do aluno em seu aprendizado”* (POLLO, 2009a p. 06).

A reflexão histórica da professora Cacilda Pollo fornece elementos significativos para que ampliemos nossa compreensão sobre as variáveis existentes no ensino de história, a qual contribui na significação sobre o percurso do ensino, da pesquisa e da aprendizagem histórica. Ela sugere um perscrutar sobre o tropeirismo, iniciando a pesquisa a partir de um conhecimento pessoal do tema pelos próprios alunos. Tal experiência nos pareceu desafiadora, com ingredientes de novidade para todos os submetidos ao trabalho, inclusive a própria professora. É preciso lembrar que os trabalhos sobre esse domínio epistemológico, teórico e metodológico estavam iniciando em 2009, ano de realização da pesquisa. O alargamento no acesso aos pressupostos do campo de investigação da Educação Histórica se dá no momento em que estes são incluídos e passam a sustentar as Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná em 2008.

Neste sentido, as reflexões de Jörn Rüsen apontam para uma necessidade de se pensar o ensino de história de forma que a vida prática dos sujeitos esteja problematizada.

De onde partem as indagações humanas e onde buscam respostas as mais variadas situações no fluxo dos acontecimentos são para esse historiador objetos da História. Assim, haveria uma condição maior para a realização da aprendizagem. Em suas palavras:

Não se trata mais, apenas de ‘implementação’, ‘aplicação’ ou ‘mediação’ sob a regência dos objetivos da aprendizagem. O ensino de história localiza o sentido da história, o conhecimento histórico (basicamente, também, em sua expressão ciência específica), na vida prática humana. Os objetivos de aprendizagem não lançarão mais pontes entre as áreas distintas da consciência humana. O conhecimento histórico será conhecido, bem como sua lógica interna, como utilidade vital. Com isso, as condições da realização do processo de aprendizagem histórica são os objetivos que validam essa função prática do aprendizado Histórico (RÜSEN, 2001, p. 52).

Os “objetivos de aprendizagem” no ensino de história, para Rüsen, é a própria história enquanto ciência especializada, tematizada na vida prática humana. A forma de problematizar a vida prática para fins de aprendizagem é aqui apresentada pela professora tomando os conhecimentos prévios dos alunos sobre um tema específico como introdução a essa construção. Em seus escritos:

*É preciso saber que conhecimentos o aluno já possui ao ser estimulado à nova aprendizagem com relação ao conteúdo que está sendo apresentado, como ele aprende e como esse conhecimento pode ser transformado. É necessário que o aluno organize e atualize os conhecimentos já adquiridos para poder atribuir significado e sentido às informações apresentadas, ou seja, transformá-las em conhecimento pessoal (POLLO, 2009a, p. 06).*

Como forma de busca dos conhecimentos prévios dos alunos, a professora apresenta um questionário contendo perguntas relacionadas à História enquanto disciplina (se gosta, definição), e questões específicas do tema: Tropeiros (o que eram, o que faziam, suas atividades cotidianas etc.). Ela propõe que os alunos entrevistem pessoas da comunidade sobre o tema, confrontem os seus conhecimentos com os conhecimentos dos entrevistados, e, por fim, formulem questões a partir do que ficou por esclarecer. Apresenta textos bastante consistentes sobre Tropeiros, tropeirismo e suas definições, traça, a partir de mapas, alguns caminhos de Tropeiros no Paraná, lugares de pouso, sempre fundamentada em referenciais bibliográficos.

Para uma melhor compreensão do que a professora apresenta, trazemos o modelo da atividade relacionada à primeira etapa do seu trabalho. Questionário proposto pela professora quanto aos conhecimentos prévios.

**a.1) Estudo exploratório**

*O nosso conhecimento prévio*

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

01) *Qual o seu interesse pela disciplina de História?*

( ) *pouco* ( ) *gosto* ( ) *muito pouco* ( ) *gosto muito*

02) *Nos espaços abaixo, coloque na ordem de 1º ao 5º lugar, o que você acha que devemos estudar:*

( ) *A história do resto do mundo;*

( ) *A história da cidade onde vivo;*

( ) *A história do estado onde vivo;*

( ) *A história da América Latina;*

( ) *A história do Brasil.*

03) *Por que antigamente criavam tantos muares (mulas, burros)?*

\_\_\_\_\_

04) *Por que preferiam usar as mulas e não os cavalos? Você tem ideia da capacidade de carga desses animais? Qual a sua opinião?*

\_\_\_\_\_

05) *No início das comitivas já existiam estradas? Por onde passavam as tropas?*

\_\_\_\_\_

06) *Quem eram e o que faziam os tropeiros?*

\_\_\_\_\_

07) *Você já ouviu falar de alguma comida que os tropeiros usavam e que continuamos apreciando ainda hoje?*

\_\_\_\_\_

08) *Você conhece alguma cidade que surgiu com os pousos ou acampamentos dos tropeiros e suas tropas? Se sim, qual? O que você sabe sobre ela?*

\_\_\_\_\_

09) *Na sua cidade existe algum indício do tropeirismo (histórias, livros, monumentos, costumes etc.)? Quais?*

\_\_\_\_\_

Entendemos que o proposto pela professora PDE fornece elementos significativos para a condução dos trabalhos de pesquisa e corresponde às perspectivas da educação histórica ao promover uma investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos.

Visa situar o aluno no tempo e no espaço vivido, tendo sempre, em primeiro plano, a história enquanto eixo das questões, objetivando levá-los a pensar historicamente. Essas questões induzem o aluno a operações mentais, inquirindo um modo de vida anterior ao seu. Ainda jovens, os alunos conseguem tematizar as suas experiências temporais, mobilizadas pelos questionários e por suas próprias indagações.

Levar os alunos a uma reflexão sobre usos e costumes, advindos de necessidades que emergem no movimento promovido pela ação do tempo, é um exercício profícuo de aprendizagem e os gatilhos de memória podem ser infinitos se levarmos em conta, no caso de uma pesquisa com alunos, o maior número e uma maior variação de fontes possíveis sobre a temática tratada. Desta forma, e a partir das informações fornecidas pelos alunos, aumentam as possibilidades de resultados favoráveis ao objetivo final: mais conhecimentos históricos, mais perspectivas de aprendizagem.

A partir desse diagnóstico, é possível identificar os potenciais narrativos e de elaboração e associação de ideias sobre o passado pelos alunos. Nesse sentido, trazemos o pensamento de Jörn Rüsen sobre o ensino de história e o porquê de ensinar história para crianças e jovens. Este autor diz:

O ensino de história não deve transmitir conteúdos do saber histórico como fins em si mesmos, mas sim prover, por meio deles a capacidade de memória e orientação histórica. Ele precisa cultivar uma memória coletiva que deve agir como parte integrante da orientação cultural na vida presente e futura daqueles que estão em crescimento. Trata-se portanto, do desenvolvimento, treinamento e cultivo das forças da memória histórica. Tais forças consistem na capacidade de experimentar e perceber o passado, de interpretar o passado percebido e experimentado com ajuda de representações abrangentes de uma vinculação impregnada de sentido e significado entre o passado, o presente e o futuro. Essas forças consistem também na capacidade de aplicar, na vida prática, o passado assim interpretado bem como a representação da história obtida com base na experiência como parâmetro de orientação cultural (RÜSEN, 2012, p.120-121).

Acreditamos estar subentendido nos procedimentos adotados pela professora ao provocar e mobilizar a memória histórica dos alunos por meio do questionário ao que Rüsen se refere. A partir das informações fornecidas pelos alunos, as possibilidades de resultados favoráveis ao objetivo final são potencializadas: mais conhecimentos históricos, mais perspectivas de aprendizagem.

### a.2) *Imagens como fonte*

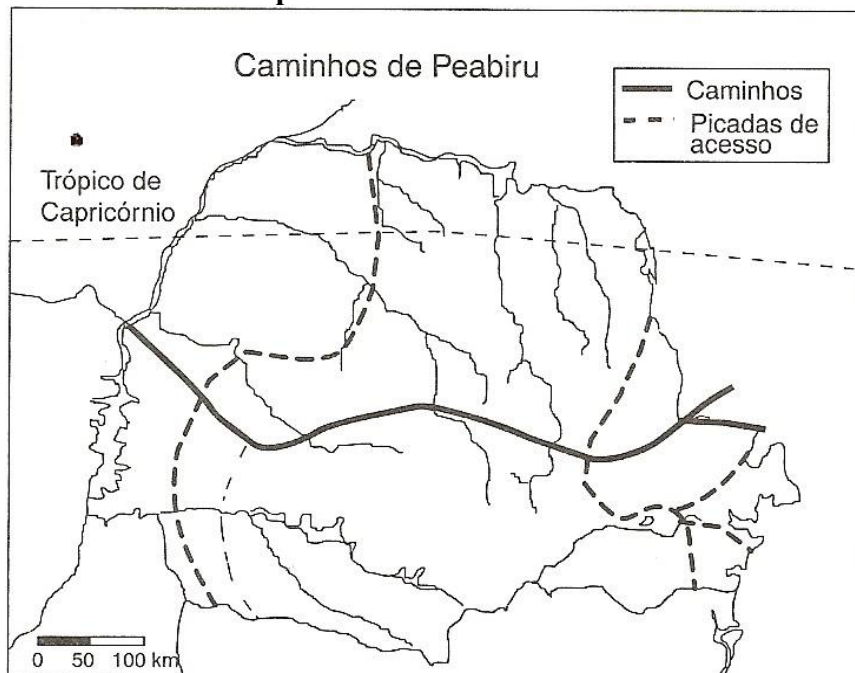
As imagens que a professora apresenta em sua produção didático-pedagógica sugerem as mais variadas ideias quando consideramos o pensamento histórico para atribuir-lhes significado. Apresentamos a seguir algumas imagens utilizadas no trabalho aqui investigado, uma breve abordagem sobre o uso da imagem como fonte histórica e a construção narrativa dada pela professora a partir das imagens.

As imagens que seguem são parte das apresentadas pela professora PDE, e estão intercaladas com citações de textos da professora sobre fragmentos de autores que tratam do tropeirismo. Nossa intenção aqui é a de levar à reflexão o entendimento desta professora PDE quanto ao uso das imagens como fontes históricas e o que estas trazem de elementos a serem explorados como construto de conhecimento histórico.

A partir desse momento, serão representadas as imagens utilizadas como fontes exemplificadas no material didático produzido. Contudo, seus escritos serão postos em destaque em itálico para facilitar ao leitor compreender quais textos e informações pertencem à professora e em qual momento é nossa interferência e análise. Traremos as informações na mesma sequência dos textos apresentados pela professora; assim, inicialmente estarão colocados exemplares de mapas e na sequência as figuras como segue.

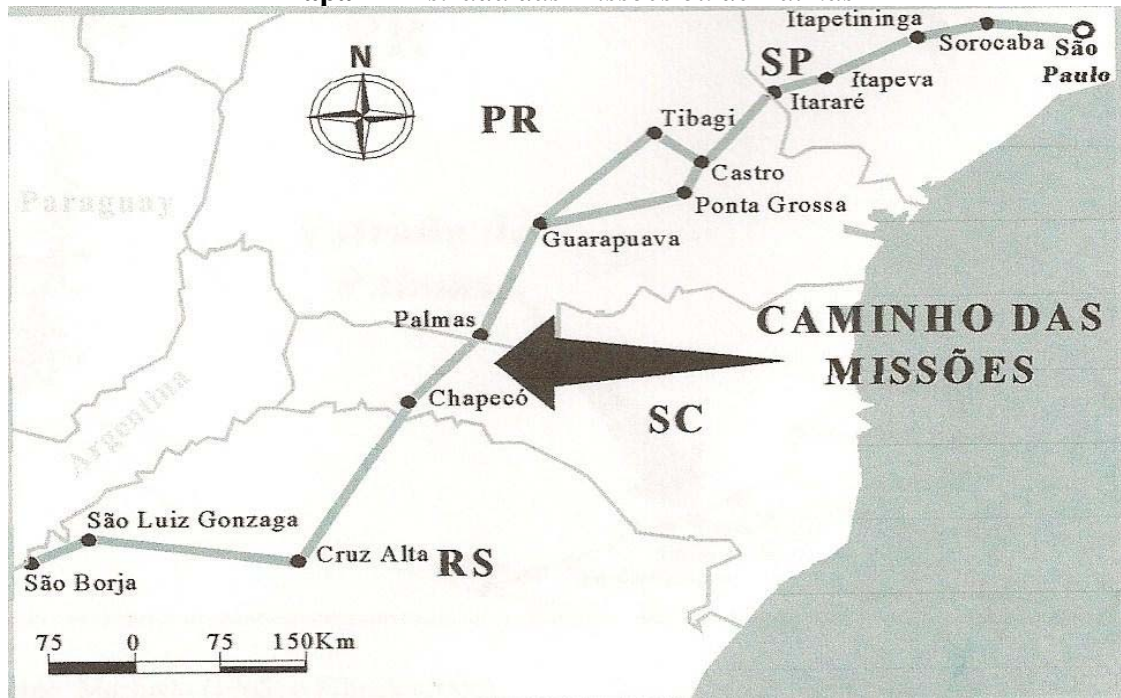
#### **Mapas:**

**Mapa 1 – Caminhos de Peabiru**



**Fonte:** Tomazi (1998, p. 9).

**Mapa 2 – Estrada das Missões ou de Palmas**



**Fonte:** Machado (1963) e Filipak (2000, apud MOREIRA, 2006, p. 56).

#### a.2.2) Gravuras

**Gravura 1 – Carregadores de Café a Caminho da Cidade, 1826. Debret (1768-1848).**

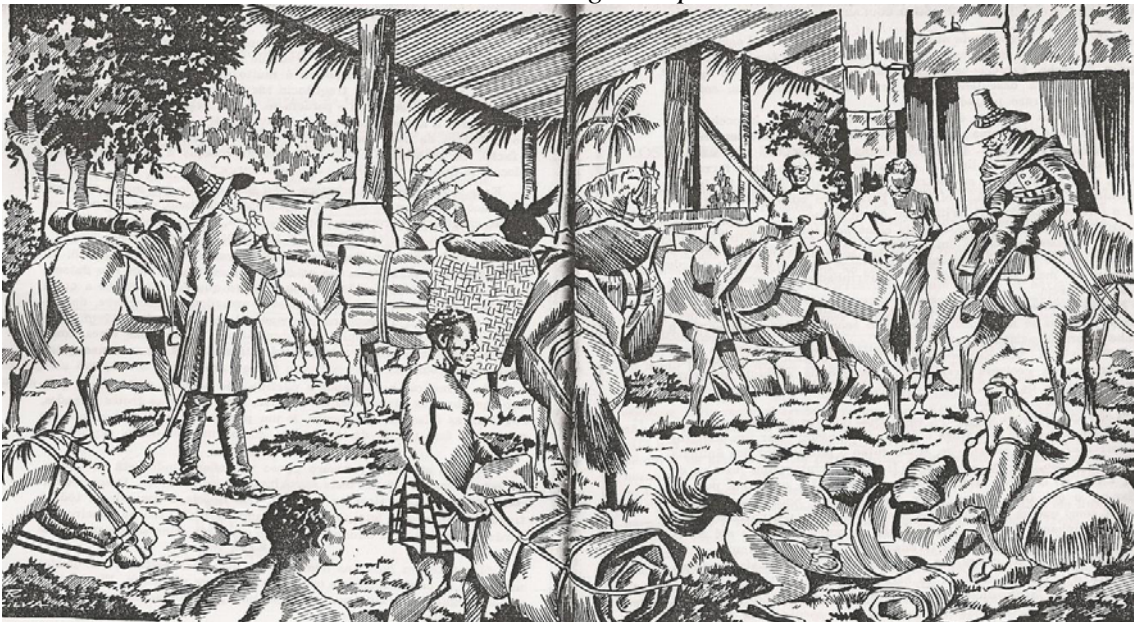


**Fonte:** Disponível em <[www2.unopar.br/.../exposicao\\_negros/negro08.html](http://www2.unopar.br/.../exposicao_negros/negro08.html)> Acesso em 19/07/2010.

**Gravura 2 – Tropa de Mulas (1822). Debret (1768-1848)**



**Gravura 3 – Lugar de pouso**



**Fonte:** Ilustração de Renato Silva (GOULART, 1961, p.136-137).

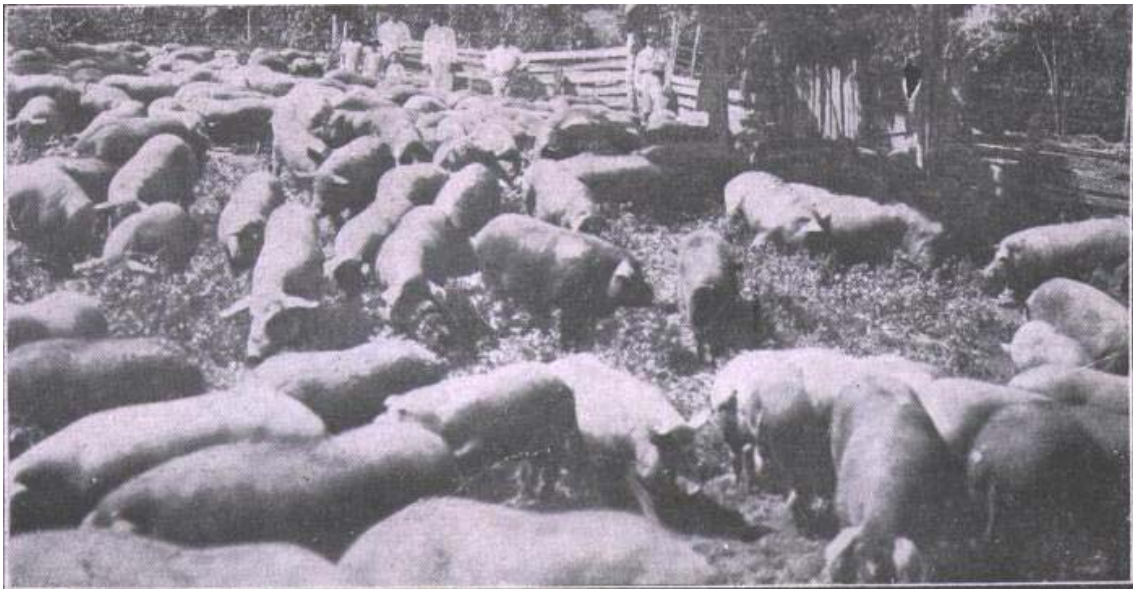
**Gravura 4** – *Travessia do Rio Jaguaricatu, 1827.*



Fonte: *Debret (1768-1848).*

### *a.2.3) Fotografias*

**Fotografia 1** – *Rebanho de porcos para exportação, do Sr. Salvador Rodrigues da cidade de Tomazina*



Fonte: *Álbum do Paraná.*

**Fotografia 2 – Os “corredores”**



*Fonte: Trindade (1992, p. 76-77) “Os restos dos muros de pedra que ladeavam o caminho entre Lages-SC e Bom Jesus-RS, em direção ao antigo Passo de Santa Vitória, no Rio Pelotas, ainda são visíveis numa extensão de quase 80 quilômetros a partir da região de Cajuru, no lado catarinense”.*

**Fotografia 3 – A mula madrinha na travessia do Rio das Cinzas. Foto de Carlinho Prioli. Dezembro de 1984.**



*Fonte: Banik e Alegro (2010, p. 19).*

**Fotografia 4 – Travessia do gado bovino, Dezembro de 1984**



*Fonte: Foto de Carlinho Prioli (BANIK; ALEGRO, 2010, p. 19).*

Existem inúmeros trabalhos na historiografia que discorrem sobre o uso da imagem como fonte histórica. Em suas narrativas, grande parte dessas abordagens são referentes à utilização das imagens como representação do real. Sobre este tema, mencionamos a contribuição de Rafael Rosa Hagemeyer (2011) no texto intitulado “Representar a história através de imagens: entre a reconstituição e a analogia real”. Ao apresentar, a nosso ver, uma contribuição significativa sobre a imagem no campo da representação, o autor nos alerta para alguns perigos. Em seus argumentos, afirma que é preciso considerar a contribuição imagética enquanto fonte histórica para além das discussões que envolvem os critérios de verdade, evidência e suas derivações conceituais. Em suas palavras:

Quando produzimos ou reproduzimos imagens sobre o passado, nós historiadores não apenas o fazemos com os conceitos históricos e as tecnologias visuais de hoje, mas, principalmente, com as imagens que no passado foram produzidas com finalidade de culto e criamos exposições em museus com imagens, cujo sentido era o de registrar recordações familiares. Contra aqueles que denunciavam este ‘anacronismo’, podemos objetar: e que outra opção temos? Mesmo assim, é nosso dever cada vez mais refletir sobre as opções éticas e estéticas que estão envolvidas na escolha dessas imagens e em sua forma de apresentação [...] Parece fundamental que o historiador faça um uso justificado e criativo das imagens e liberte-se da velha obsessão pela linguagem realista como simulacro da verdade. Caso contrário, não

estaremos apenas produzindo ingenuamente uma ilusão a respeito do passado que mais nos distancia das sensibilidades dele, ao invés de nos aproximar? O que propomos como reflexão a respeito do uso da imagem pelo historiador, tanto em seus processos de análise como na exposição de suas conclusões, é estabelecer uma distinção clara das representações da imagem histórica em três tipos: aquelas que capturam o acontecimento no instante em que ocorre, aquelas que procuram reconstituir o passado por meio da combinação de diversos fragmentos de época e aquelas que representam um processo temporal e espacialmente mais amplo através do estabelecimento de leitura simbólica (HAGEMEYER, 2011, p. 44).

A abordagem aqui apresentada por Hagemeyer de imagem enquanto representação fidedigna do passado, ou, numa variação semântica, como evidência histórica, é encontrada em várias coletâneas comprometidas com a contextualização da imagem e sua significação no campo da história. Por mais que possamos considerar esse debate pertinente à contemporaneidade e à historiografia, nosso foco aponta para uma direção igualmente relevante: o uso de imagem como elemento provocador de aprendizagem histórica. Faz-se necessário que estejamos permanentemente atentos à especificidade que o nosso recorte exige frente a gama de possibilidades e abrangências que compreende o campo da História.

Desta forma, a respeito do uso da imagem nas relações travadas entre pesquisa/ensino/aprendizagem, encontramos em Circe Bittencourt uma explanação pertinente:

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de história, há cerca de um século, a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de história? Na afirmação de Serrano, são utilizadas para ‘concretizar’ noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles. E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou apresentada pela escola como estudo? (BITTENCOURT, 1997, p. 70).

Este recurso apontado por Bittencourt torna-se um grande desafio ao professor no exercício de desencadeamento de operações mentais significativas para os alunos construir conhecimentos.

As perguntas que sugerem as imagens contidas no trabalho de Pollo são as mais variadas. No entanto, o modo como o professor provoca a relação de aprendizagem pode determinar o montante do conhecimento produzido pelo uso desta fonte. Desta forma indagamos: quando serão consideradas novas observações, além dos possíveis questionários

previamente elaborados pela professora? E mais, quanto e como a professora interpreta os conhecimentos trazidos pelos alunos tomando a fonte como referencial?

Neste sentido, uma passagem de Rüsen (2012) nos pareceu pertinente. Ao discorrer sobre os modelos de interpretação das pesquisas em torno do ensino de história o autor argumenta:

É espantoso que, na pesquisa empírica do ensino de história, se pergunte tão pouco sobre contextos de sentido especificamente históricos nos quais os alunos e as alunas inserem as informações sobre o passado humano que recebem na sala de aula e que extraem por conta própria. Dificilmente se poderia contestar que esses contextos de sentido determinam, por sua vez, a elaboração de informações sobre o passado humano como um desempenho especificamente histórico da consciência. No entanto ainda se conhece muito pouco acerca de como esses modelos de interpretação podem intervir, se aplicados ou mesmo influenciados na comunicação em sala de aula. A própria apresentação dos fatos históricos, seja pelo professor seja pelas fontes, já implica amiúde modelos de interpretação cuja relação com os modelos trazidos pelos alunos não está clara. (RÜSEN, 2012, p. 98).

Considerar o que o aluno tem a dizer espontaneamente sobre uma imagem como fonte histórica pode surpreender até mesmo os maiores conhecedores dessa especialidade e, sobretudo, promover elaborações com novos significados históricos. Há que se considerar inclusive os anacronismos que não incorrem, necessariamente em erros históricos. No entanto, para realizar associações e relações do tempo presente com o passado, de forma a esclarecer e não confundir, faz-se necessário que o professor esteja preparado.

Ao intercalar as narrativas imagéticas com narrativas textuais sobre o tema, Pollo faz uma progressão temporal, numa abordagem sequencial, do geral para o específico: tropeirismo; tropeirismo no Paraná; tropeirismo no norte do Paraná. A cada imagem apresentada no texto, a narrativa se constrói de forma a situá-la historicamente, inserindo informações acerca do seu conteúdo. As narrativas textuais se dão de forma a apresentar abordagens de autores que tratam dessa temática na historiografia acrescidas de suas próprias narrativas, como mostra o excerto a seguir:

*A criação e tropeirismo de porcos geravam a produção e comercialização de banha, muito usada na alimentação, conservação da carne, como combustível nos lampiões e para fazer sabão.  
[...] em Londrina, os porcos vinham de onde hoje é o município de Tamarana, eram embarcados em gôndolas especiais e transportados para frigoríficos de São Paulo (POLLO, 2009a, p. 24).*

A construção narrativa apresenta três variações de imagem que por si sugerem múltiplas interpretações e operações cognitivas. Contudo, para promover essas variáveis, faz-se necessário que o uso dessas imagens esteja associado a uma apropriação, por parte da professora, desse mecanismo dialógico de conhecimento histórico e das discussões que dele emergem. Nesse sentido, a professora apresentou uma proposta de realização de atividades, que segue:

### **1) Atividades (a)**

*Em duplas vamos analisar as imagens contidas nessa unidade. Escolha uma delas e siga o roteiro.*

*Qual o tipo de imagem?*

*Quem fez?*

*Onde?*

*Quando?*

*b) Por que é importante?*

*c) Qual é o título?*

*Qual o assunto principal?*

*Quais as informações contidas na imagem?*

*- sobre as pessoas:*

*- sobre os objetos:*

*- sobre a paisagem:*

*- sobre o período retratado:*

Aqui, vemos uma tentativa por parte da professora em indicar os caminhos para a leitura da fonte, mas dando, ao mesmo tempo, uma autonomia aos alunos para que eles apliquem suas próprias impressões.

### **2) Atividades (b)**

*Faça uma lista de coisas que você aprendeu sobre as práticas tropeiras na região de Londrina separando-as em:*

*Assunto essencial:*

*Informações complementares:*

*Assunto essencial:*

*Informações complementares:*

*Assunto essencial:*

*Informações complementares:*

*Assunto essencial:*

*Informações complementares:*

A professora busca obter os resultados da aprendizagem a partir do aluno. Uma proposta de elaboração de ideias construídas no contexto pessoal e de rememoração do educando.

Ao finalizarmos esta análise do trabalho da professora PDE propomos uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem histórica a partir das considerações de Rüsen:

A eficácia de um processo de aprendizagem histórica importante se sustenta na medida em que consiga vincular a experiência do tempo e a subjetividade dos alunos, relacioná-las á outra e articulá-las uma à outra discursivamente. O planejamento do ensino poderia de começar, por exemplo, no ponto em que a mídia tanto apresenta conteúdos históricos quanto se dirige diretamente à subjetividade dos alunos. O processo de ensino que utilize um meio desses deveria ser organizado de modo a evitar que o interesse dos alunos por conteúdos históricos não desapareça, não seja engolido por eles, nem ignore, ao longo de conversas, palpites e opiniões sem compromisso. Sua organização deve, pois, conduzir ao aprofundamento da experiência histórica e à reflexão sobre as posições próprias sobre ela. (RÜSEN, 2012, p.112).

Entendemos que a professora PDE, em suas proposições de atividades pedagógicas, busca considerar a articulação entre a experiência histórica e a subjetividade dos alunos a que se refere Rüsen. Nas atividades estão contempladas informações a respeito do tema; bem como, a possibilidade de o aluno inserir seus conhecimentos prévios e as suas próprias impressões.

### 3.1.2 Trabalho Final

Este é um trabalho realizado pelo professor PDE em forma de artigo científico onde apresenta uma reflexão sobre a produção didático pedagógica, as justificativas de sua opção pelo tema trabalhado bem como os resultados obtidos em sua aplicação com o público alvo.

O artigo da professora Cacilda Pollo possui um total de 21 páginas e apresenta uma construção textual baseada, majoritariamente, em autores da história regional para tratar da sua especificidade temática, o tropeirismo. Ao buscar elementos teóricos para

discorrer sobre a história enquanto disciplina escolar a professora PDE recorre às Diretrizes Curriculares 2008 e, à uma dissertação de mestrado de 2004 da Universidade do Minho (Portugal). Vimos em sua narrativa um exercício de aproximação com o campo de investigação da educação histórica.

Ao justificar o seu trabalho, a professora PDE expressa uma preocupação no sentido de ajustar um tema que esteja de acordo com a Lei Estadual n. 13.381/01, a qual torna obrigatório o conteúdo de História do Paraná no seguinte afirmação:

*Destacamos a história local, podemos partir para a regional e assim atender à Lei n. 13.381/01 que propõe o trabalho com os conteúdos de História do Paraná na escola básica. Segundo as Diretrizes Curriculares para o ensino de História no Estado do Paraná – DCE (2008, p.75), ‘[...] a proposta metodológica de partir das histórias locais e do Brasil para a geral possibilita a abordagem da história regional’ e a possibilidade de considerar no ensino a questão da identidade e do sentimento de pertencimento ao grupo social do aluno [...] Nesse sentido a proposta é, juntamente com os alunos participantes da pesquisa, buscar informações e documentos em museus de cidades vizinhas de Londrina. E, se existem pessoas que conviveram com tropeiros ou com lembranças sobre práticas tropeiras que permaneceram no cotidiano de moradores da região da época, buscar as suas narrativas (POLLO, 2009a, p. 02).*

A professora vê ainda neste tema, tomando a construção do conhecimento pelos próprios alunos, uma maior possibilidade de compreensão por partes desses enquanto sujeitos históricos. Em suas palavras:

*O estudo do tema se justifica, pois de modo geral, o tropeirismo é associado à região centro-sul e leste do Paraná. No entanto, são vários os indicativos de que foi importante também para o norte do Estado. Porém são raras as pesquisas em torno do tema em outras regiões do Estado. Por outro lado, os trabalhos sobre o tropeirismo geralmente destacam os séculos XVIII e XIX e, raramente, as suas permanências no século XX. [...] Ainda, essa proposta está em vista de maior atenção ao tema no ensino fundamental, principalmente pela geração e estudo de documentos que possam ser explorados em sala de aula. Para abordar o tema consideramos a importância do conhecimento histórico escolar ser construído ativamente, coma intervenção crítica e refletida do aluno, sujeito do conhecimento. A participação no processo de construção do conhecimento histórico escolar pode favorecer a conscientização de sua própria historicidade e de seu lugar no mundo (POLLO, 2009a, p. 02).*

Este texto evidencia uma preocupação por parte da professora PDE quanto a lacuna existente nas produções regionais no Estado do Paraná quanto ao tropeirismo no norte do Estado.

Entendemos que cabe atribuir aqui sentido e significado para todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Um fragmento da obra *Aprendizagem Histórica*, de Rösen, mais uma vez vem substanciar este debate:

O aprendizado histórico tem um lado externo e um interno. O lado externo refere-se a sua instituição e organização, à forma das ações que perfazem o aprendizado e as diversas condições que o influenciam. Fazem parte desse lado externo a escola, a burocracia da cultura, as diretrizes, os livros escolares, os museus, as exposições, todo empreendimento cultural em que se trata de história, festejos comemorativos organizados pelo Estado, as mídias de massa e semelhantes. [...] Mas a Didática da História tem a sua própria lógica no fato de que tematiza a cultura histórica como âmbito condicionante do aprendizado histórico (RÜSEN, 2012, p. 121).

O que Rösen chama de “lado externo da Didática da história” é o que vai influenciar nas normativas escolares e na elaboração dos conteúdos curriculares da disciplina de história, não determinando, no entanto, a dinâmica das temáticas tratadas em salas de aula. Dinâmica esta que, no nosso entendimento, fica a cargo do sujeito provocador: o professor de história.

Nesta direção ainda, ao narrar sobre o ofício do professor na relação ensino/aprendizagem, Marlene Cainelli e Sandra R. F. de Oliveira nos apresentam o traço subjetivo e singularmente significativo da construção dos conhecimentos históricos:

A aprendizagem de professores e alunos gira em torno de um eixo: o saber. [...] Sendo uma forma de nos relacionarmos com o mundo, conosco e com os outros, a relação com o saber ocorre via sensibilidade e ao conter dimensão social é ato de compartilhamento, que implica relação com os lugares, com a escola, com os professores, com os alunos, com os pais. Contendo relações com o passado, com o presente e o futuro, tem dinâmica temporal que torna fonte de embasamento o conhecimento que no contexto se configura como fundamental (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 130-131).

Este “saber” apresentado pelas pesquisadoras e sua busca, ao que nos parece, está sendo contemplado a seguir pela Professora PDE. A mesma visa pesquisar um tema que, a seus olhos, apresenta uma maior contribuição quanto aos estudos sobre tropeirismo no Paraná, visto que ela acusa uma insuficiência de pesquisas que tratem especificamente da Região Norte deste estado.

Desta forma, a professora pode sugerir nesta proposição de trabalho uma possibilidade de ineditismo como exercício de despertar a atenção dos alunos para este, que certamente pode ser entendido como um elemento incentivador para mobilizar e provocar o interesse por parte dos alunos. Além disso, a contribuição com novos materiais, (potenciais

fontes para novas pesquisas), colocados à disposição dos demais sujeitos da aprendizagem, pode tornar este trabalho fulcral no sentido de valorização dos conhecimentos históricos, sobretudo regionais.

A autora em sua produção apresenta, como proposta de trabalho junto aos alunos, uma construção de conhecimento a partir da história recente e contextualizada na sua realidade cotidiana local, o que, para ela, pode sugerir uma identificação e uma aproximação maior por parte dos alunos num reconhecimento enquanto sujeitos da história.

Levando-se em consideração a dificuldade em despertar nos alunos o interesse pela disciplina de História, uma argumentação sustentada em elementos de pesquisa significativos contribui de forma acentuada para maiores possibilidades de que isso ocorra. Neste sentido, Ronaldo Cardoso Alves (2005, p. 379) diz: “A apreensão do conteúdo histórico está intimamente ligada ao momento histórico vivido pelo sujeito (o aluno), portanto, dinamicamente atrelada ao tempo e ao espaço em que o indivíduo vive (o cotidiano, o contexto vital)”. Se é a partir da realidade vivida temporal e espacialmente pelo aluno que ele assimila, interage com os conhecimentos históricos propostos construindo novos conhecimentos, é certo que, ao exercitar essa construção “indo a campo”, a correspondência com a aprendizagem histórica, para ambos os atores (professor/aluno) se dá de forma mais eficaz.

Pollo traz nos textos analisados uma quarta e muito significativa preocupação: vemos aqui uma proposta explícita e pensada de se romper uma ainda existente dicotomia entre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, cabe destacar o papel de atualização dos professores PDE a respeito das bibliografias, das atuais tendências de interpretações históricas. Neste sentido, a preocupação explícita no trabalho dessa professora, tanto na produção didático-pedagógica quanto no artigo final é a de que a sua proposta de intervenção venha a fornecer elementos de aprendizagem que estejam em correspondência com as novas abordagens na historiografia e nos pressupostos do Programa PDE. Ainda neste trabalho fica evidente o empenho da professora em substanciar seus colegas de área com materiais sobre história regional do Paraná.

### 3.1.3 Considerações Sobre o Trabalho: PARANÁ TROPEIRO: Documentos para a Memória e o Ensino de História.

Nas leituras sobre os resultados de pesquisa em educação e história é costumeira a constatação, por parte de seus proponentes, de que, mais do que respostas,

sobram perguntas ao seu final. Resguardados os critérios necessários a uma pesquisa científica, as interrogações só acrescentam valor, pois vêm perspectivar novas ideias e novos objetos de investigação. A professora Pollo reconhece que este resultado, em seus argumentos, manifesta a necessidade de mais e diferentes trabalhos de pesquisa com esta temática. Reservamos e reconhecemos na provocação e no chamamento de Pollo para futuros trabalhos a pertinência da humildade, respeito e reconhecimento da transitoriedade a que as pesquisas em história promovem.

Do que nos propusemos investigar, nossas considerações sobre os textos desta professora se iniciam pelo reconhecimento, em suas narrativas, de um grande reverberar sobre os conhecimentos históricos e a aprendizagem histórica neles explicitados, a nosso ver inteiramente alinhados com os fundamentos do Programa PDE.

A professora Cacilda Pollo em seu trabalho no PDE, tanto na produção didático pedagógica quanto no artigo final consegue abordar as seguintes questões:

- uma correspondência com os pressupostos elencados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de História no que se refere à opção temática do trabalho proposto e à seleção sistemática e trato das fontes;
- uma explanação clara, um percurso de abordagem passível de compreensão para os pares e de acordo com a série-alvo da proposta de intervenção;
- uma correlação no aspecto ensino/aprendizagem coerente e elucidativa quanto ao assunto tratado;
- uma explicação conceitual do tema-chave, dos subtemas, fundamentada em publicações cujos trabalhos possuem reconhecimento no meio científico;
- uma potencialização no uso das fontes imagéticas, sendo exploradas de forma a fazer parte da linguagem narrativa e não como mera ilustração;
- uma bibliografia que contempla a visão geral da história, as regionalidades e apresenta outras pesquisas referentes ao tema tratado;
- uma proposta pedagógica perspectivada no campo de investigação da Educação Histórica tentando, sobretudo, atribuir sentido à aprendizagem.

## 3.2 O USO, A ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

### 3.2.1 Produção Didático-Pedagógica

O trabalho de Edna Michelatto voltado para os professores propõe um debruçar sobre os diversos tipos de fontes históricas existentes e a forma como estas vêm sendo tratadas pela historiografia; pretende oferecer possibilidades de utilização dessas fontes em sala de aula contendo ainda sugestões de metodologias para este fim. Esse trabalho tem por finalidade o cumprimento de parte das *Atividades de integração teórico-práticas* que compõe o Programa PDE/PR.

Michelatto (2009) divide seu trabalho em 5 capítulos sendo que o primeiro traz uma explanação sobre as fontes históricas, a compreensão destas enquanto documento na e para historiografia, e os demais são compostos por uma tipificação das fontes em categorias. Os capítulos 2, 3, 4 e 5 apresentam uma abordagem sobre os diversos tipos de fontes problematizando-as a partir de critérios historiográficos de verdade histórica, intencionalidade, provisoriedade, entre outros, todos, passíveis de uma variação de interpretação. Neste caso, as publicações apresentadas no trabalho desta professora evidenciam certo consenso quanto à negação do modelo positivista de documento histórico.

Na argumentação como justificativa para a escolha do tema Michelatto diz:

*Pretende fornecer elementos que possam contribuir com o trabalho de docentes que atuam no ensino fundamental e médio na disciplina de História. Para tanto este material pretende proporcionar um referencial teórico e metodológico aos professores para trabalhar com fontes históricas de forma a refletir a grande diversidade de fontes de que o historiador dispõe para reconstruir a trama da história no tempo e no espaço. [...] Ele tem também por objetivo propor e socializar junto a educadores a prática pedagógica de utilizar documentos históricos como um dos recursos didáticos para ensinar e aprender história, enriquecimento das aulas de História, resgatando o interesse pelos estudos da disciplina. A escola é espaço de construção de conhecimento e reconstrução da experiência, num processo de socialização com vistas à emancipação e esperamos estar contribuindo, nesse sentido, com o presente trabalho para promover o uso de documentos históricos como recurso didático (MICHELATTO, 2009, p. 05).*

O entendimento desta professora PDE se dá no sentido de levar o professor da Educação Básica a valorizar as fontes históricas e a utilizá-las como elemento de produção de conhecimento histórico em sala de aula e argumenta: “*Trabalhar com documentos é uma*

*das principais questões postas ao historiador e ao professor*”. Sobre os propósitos e vantagens deste recurso didático a professora narra: “*Trabalhar com fontes históricas em sala de aula ajuda a formar novas gerações capacitadas a pensar, a refletir e a construir novos aprendizados*” (MICHELATTO, 2009, p. 07).

Lembra ainda que trabalhar com fontes históricas nas escolas faz parte das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Desta forma, pode-se inferir que o programa PDE, no caso dessa professora, atingiu os objetivos de levar o professor da escola de ensino fundamental e médio a renovar seus conhecimentos e bibliografias usadas para a preparação de aulas em sala. Percebe-se que seu trabalho reflete esse aprendizado e assimilação dos debates e discussões que permeiam os textos acadêmicos sobre fontes e que seu trabalho pode vir a ser um referencial teórico e metodológico no ensino de história também para seus pares.

As fontes históricas e a sua utilização em sala de aula na Educação Básica têm sido objeto de pesquisa bastante profícua no campo de investigação da Educação Histórica. À guisa desta orientação teórico-metodológica, uma publicação datada de 2010, sob o título *Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções*, elaborada por um grupo de professores pesquisadores da Educação Histórica e com experiência na Educação básica reúne uma abordagem clara e sistematizada sobre o tema. Em capítulo específico intitulado: “Fundamentos da pesquisa histórica” os autores, inicialmente, problematizam as fontes históricas e seu caráter de legitimidade.

O estudo das fontes foi o domínio de investigação da pesquisa histórica que mais avançou no séc XX, pois ampliou seu conceito em relação à historiografia positivista e foram incluídas novas abordagens sobre os documentos. São consideradas na contemporaneidade, como fontes históricas as imagens- pinturas, esculturas, vídeos, **história em quadrinhos**, cartazes -, os artefatos arqueológicos, os relatos orais, as **canções** e novos tipos de documentos escritos – relatórios de investigação policial, cartas, poemas, diários íntimos ou públicos, jornais, etc. – Dentre as novas abordagens, podem ser incluídos os porquês da produção de certos documentos em determinadas épocas ou mesmo a relação entre documentos de contextos espaço-temporais distintos” (SOBANSKI *et al.*, 2010, p. 27, grifos no original).

Sobre as considerações feitas acima quanto à ampliação das fontes em seu caráter de documento histórico, encontramos no texto intitulado “A memória evanescente” de Leandro Karnal e Flavia Galli Tasch (2009) uma passagem relevante. Depois de problematizar o conceito sustentado na historiografia, os autores tecem a seguinte consideração:

Talvez a mudança mais expressiva do documento não esteja num novo objeto, mas num novo estatuto epistemológico da ‘verdade’ (ou do verossímil) no documento. Na visão tradicional de História, um documento falso era considerado nulo para o exercício da interpretação. Falsidade equivalia, na prática, a nulidade. Da mesma forma, não era considerado útil um documento obviamente fantasioso, mítico ou pouco preocupado com a visão empírica do mundo (KARNAL; TASCH, 2009, p. 16).

A ampliação da ideia de fonte para estudos históricos nos últimos anos em conformidade com o critério de “verdade” ou fato, conforme apontada acima, deu-se basicamente em razão das críticas dos historiadores sobre a visão positivista da História e dos documentos históricos. Neste sentido, segundo o historiador Elias Thomé Saliba:

A mais conhecida, e mais famosa, dessa críticas partiu dos iniciadores da chamada *École des annales, nos anos 1930*. A coisa toda começou com a fundação da revista *Annales d’Histoire Economique et Sociale*, por Marc Bloch e Lucien Febvre, em Estrasburgo, em 1929. Hoje sabemos que as diferenças entre os dois eram muito acentuadas; o que os unia era ‘baterem-se contra a história de eventos’ (factual), contra a história historicizante, que cultivava o ‘fetichismo dos fatos’, chegando no máximo a uma reconstrução genética ou puramente narrativa da história. Febvre e Bloch pretendiam romper com o ranço positivista de conceitos como os de racionalidade, progresso e ordem, que ainda perduravam na historiografia vigente na época. Propunham – em inúmeros artigos-programas na revista *Annales* – uma *história problema*, que se resumia no uso de hipóteses explícitas pelo historiador, hipóteses que serviriam de fio condutor para a pesquisa, articulando seus passos analíticos (SALIBA, 2009, p. 316, grifos no original).

Saliba apresenta o início de uma discussão bastante abrangente sobre a ideia de documento histórico que rendeu e rende ainda hoje diversas produções que vão dos conceitos a metodologias de sistematização, seleção, e legitimação de fontes históricas. Entendemos que, o primeiro passo, portanto, para se desenvolver um bom trabalho em sala de aula, tendo em vista o uso de fontes históricas seja submeter à apreciação do professor da educação básica – salvo àquele que já dominar essas abordagens – estudos relacionados a esta temática.

Se o pesquisador em história deve utilizar cuidadosamente suas fontes, sob metodologia de investigação adequada, da mesma forma, cabe ao professor de história na educação básica considerar todas essas questões. Lembrando que compete ao professor proporcionar ao aluno condições para que ele aprenda a “pensar historicamente” e não conduzi-lo a um modo de pensar a história. Portanto, a forma de ensinar história sob a perspectiva da fonte histórica deve ser, sobretudo, responsável, sob pena de “moldar” o pensamento histórico às vistas de uma seleção intencional de fontes.

Sobanski *et al.* (2010) lembram ainda que o professor, ao fazer uso das fontes históricas em atividades pedagógicas, deve estar inteirado sobre os variados tipos de fontes e também do uso de metodologias adequadas para cada uma delas, alertando ainda que:

Para isso devemos fornecer critérios de classificação não importando a sua origem, suporte ou forma, que além de classificatórios, devem ter seu caráter avaliativo. Essa avaliação é imprescindível para a percepção, pelo historiadores e professores, de saber se a fonte é adequada ou não para o tema histórico estudado (SOBANSKI *et al.*, 2010, p. 29)

A pertinência do tema proposto pela Professora PDE Edna Michelatto nos parece indiscutível, pois como podemos observar a partir das proposições dos autores apresentados anteriormente, ela demonstra estar em consonância com as abordagens e discussões acerca das fontes históricas. Durante a leitura do texto que justifica e fundamenta o seu trabalho, torna-se evidente sua preocupação sobre o uso da fonte, posto que visa deixar claro aos professores que este tipo de atividade pedagógica requer preparo e conhecimento sobre o tema. Como sugestão de reflexão ela lança algumas questões aos colegas e demais interessados em sua produção:

*Como se opera o trabalho do historiador? Como interpretarmos os fatos? Como trabalhar com as diversas fontes históricas? Como proporcionar ao aluno interesse em trabalhar, pesquisar e entender as fontes históricas?* (MICHELATTO, 2009, p. 08).

A partir destas questões, a professora tece algumas considerações respectivas ao uso das fontes:

*Em primeiro lugar, é necessário ter cuidados com os perigos do trabalho direto com o registro histórico, pois todo documento é uma “versão” de determinado fato ou momento e não é isenta da visão do seu autor. Reconhecer o contexto no qual ele foi produzido, saber sobre o autor, verificar suas aspirações e visões de mundo é essencial para um bom trabalho. [...]Tomando como referência as discussões acerca do documento devemos ter como certo que as fontes para análise são de diferentes categorias e natureza diversas, sendo assim, elas podem e devem ser exploradas por diferentes enfoques, utilizando-se para esse estudo diferentes metodologias de trabalho* (MICHELATTO, 2009, p. 08).

O extrato citado demonstra que o conhecimento da referida professora foi agregado no decurso do programa PDE pela atualização das leituras, visto que estão explicitadas no conhecimento das questões que cercam os principais debates sobre as fontes históricas, entre elas a intencionalidade de quem a produz. Questão esta significativamente

debatida por Karnal e Tasch (2009) e Saliba (2009) em seus respectivos artigos. O texto de Michellato substancia o professor de informações relevantes à sua própria aprendizagem histórica, além de fornecer mecanismos de ação para o trabalho com os alunos. Ao professor de história, inclusive, cabe inspirar no aluno a desconfiança sobre as fontes históricas. A professora recomenda:

*Ao estudarmos fontes históricas teremos um olhar sobre as mentalidades, os comportamentos, as culturas, o cotidiano. Abordamos aqui um referencial teórico e metodológico aos professores para trabalhar com fontes históricas, além de refletir e demonstrar a grande diversidade de fontes de que o historiador dispõe para reconstruir a trama da história no tempo e no espaço, sempre levando-se em conta que as fontes devem ser questionadas e não trazem em si verdades absolutas e sim diferentes versões das realidades sociais (MICHELATTO, 2009, p. 07).*

O fragmento do texto dessa professora sugere aos seus pares uma reflexão historiográfica sobre as fontes. A Introdução de seu texto é composta por um segundo momento em que ela faz uma breve abordagem sobre a historicidade da disciplina de história, inspirada em autores como Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. Autores estes bastante citados por estudiosos do tema Ensino de História e correlatos. Assim, a autora reafirma sua atualização e informa o leitor que está a par do debate atualizado. Ao sugerir uma reflexão por parte dos professores para além da história dos eventos e dos grandes heróis, Michelatto toma como referência o texto de Schmidt e Cainelli,

*Ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive... pois é importante que o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, há consenso entre as diferentes correntes historiográficas contemporâneas de que a História é feita por todos os homens, e não somente pelos heróis ou personagens importantes. Assim, a História ensinada deve levar em consideração a multiplicidade e a multilinearidade históricas (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 49-50, apud MICHELATTO, 2009, p. 09).*

A professora em questão considera que essas novas abordagens sugeridas no fragmento anterior devem incluir fundamentalmente o trabalho com as fontes. Ao tratar da fonte e seu critério de legitimidade, recorre ao historiador Jacques Le Goff quando este diz que: “*um saber falível, imperfeito, discutível, nunca totalmente inocente, mas cujas normas de produção e condições profissionais de elaboração e exercício, permitem que se chame científico*” (LE GOFF apud MICHELATTO, 2009, p. 10). Inspirada em seus apontamentos diz que, por mais que existam as mais variadas fontes divididas em classes e natureza, as indagações históricas devem ser respondidas pelo historiador.

Esta consideração da referida professora nos remete especialmente a Jörn Rüsen e à Matriz Disciplinar como elemento de organização sistemática do pensamento histórico sob competência do historiador, já tratado no primeiro capítulo desta dissertação. Ademais, trazemos outros autores que circundam a questão da história enquanto ciência, enquanto disciplina escolar e, especialmente, no que se refere ao trabalho desta professora, aos documentos históricos. No entanto, consideramos como uma de suas assertivas a sugestão de abordar em sua produção didático-pedagógica discussões que remetam à competência do historiador em seu ofício. Assim, além de sugerir que os professores de história devem se inteirar mais profundamente das questões que cercam a sua disciplina, Michelatto oferece uma contribuição ‘materializada’ sobre o assunto.

As primeiras reflexões contidas na apresentação e na introdução do trabalho de Edna Michelatto, acerca de sua produção didático-pedagógica, parecem-nos pertinentes e passíveis de contribuição aos interessados, mais diretamente aos professores da educação básica, seu público-alvo.

### 3.2.1.1 As Fontes Históricas

O primeiro capítulo da produção didático pedagógica é composto por uma abordagem acerca da história das fontes. A autora busca para sua sustentação diversos autores que historicizam os documentos, tanto no que se refere ao conceito de documento histórico quanto ao que compreende a sua abrangência e finalidade nos estudos históricos. Inspirada em Marc Bloch diz: *“Tudo o que o ser humano tocou, produziu, sentiu, transformou, pensou no mais diferentes tempos e contextos sociais é matéria prima da História”* (MICHELATTO, 2009, p. 11).

Michelatto apresenta aos seus leitores a ideia de documento histórico na historiografia de forma ampliada, inspirada em historiadores renomados, com publicações que se tornaram referência em muitos trabalhos sobre este tema. Portanto, logo na introdução demonstra a atualização de bibliografia sobre o tema proposto em seu texto, trazendo assim as respostas à validação do programa PDE enquanto proponente de uma política de continuidade entre o ensino de formação do educador nas universidades paranaenses e a finalidade dessas ações junto aos professores da rede estadual de ensino. Ao estabelecer uma cronologia na historiografia, ela tece considerações acerca da trajetória temporal do documento para essa mesma historiografia. A exemplo, a evolução da ideia de documento histórico nas três gerações dos Annales, até às mudanças posteriores a essas. Nesse sentido, Michelatto afirma:

*Com a Escola de Annales a historiografia francesa, contribuiu significativamente ao apresentar a necessidade de uma nova história em oposição às abordagens tradicionais, para isso propunham um ensino de história problematizador, a partir da formulação de hipóteses, pois sem esses elementos o saber histórico pouco atenderia aos anseios, na prática social, no que diz respeito à existência e experiência humana no tempo, abordando os aspectos coletivos e os diversos níveis de temporalidade, sendo assim as fontes deveriam ser buscadas e interpretadas segundo as hipóteses que partiam do historiador (MICHELATTO, 2009, p. 16-17).*

Notamos na leitura do texto uma concordância por parte da professora Michelatto com a visão de forma mais ampla sobre o documento. Ela define, nesse diálogo com seu público-alvo, seus pares, os professores da educação básica, um lugar teórico e epistemológico no que se refere à historiografia utilizada em sua produção didático-pedagógica. Entendemos que seja relevante quando, ao discorrer sobre o tema, posicione-se frente ao leque de abordagens e “lugares” que a historiografia oferece. Ela sustenta ainda que a aprendizagem histórica se constrói quando o professor de história toma conhecimento das diversas concepções de história e pode a partir delas se posicionar:

*Diante da grande pluralidade das fontes históricas; da existência de diferentes modos de narrar a história; das possíveis produções do conhecimento histórico, hoje sabemos que há uma diversificação e democratização da escrita da história, por isso acreditamos que é importante existirem histórias plurais construídas a partir de diferentes interpretações que ora se entrecruzam, ora se contradizem ou se sobrepõem. Cabe a cada um decidir com quais concordará e com quais discordará. Conhecer as principais tendências da produção historiográfica é uma necessidade prática para quem estuda história, pois é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente. Ao estudar e conhecer as concepções historiográficas o professor pode adquirir autonomia intelectual, além de ganhar poder de decisão (MICHELATTO, 2009, p. 19).*

Quando o texto em estudo da citada professora apresenta esse alargamento da noção de documento, ele chama o leitor a questões mais abrangentes. Uma dessas interrogações postas aos professores e, que exigem respostas, é: como e a partir do que se organiza, sistematiza e transforma esse leque de possibilidades (fontes diversas) em conhecimento histórico?

Para Michelatto (2009, p. 20-21):

*Diante desta acepção de fonte podemos dizer que o pensamento histórico não se limita a uma interpretação em partes e linear das fontes, ele se alimenta de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Esse caminho que pretende a interpretação é essencial para a*

*contextualização das fontes. Para ser capaz de ler historicamente o contexto é necessário: saber “ler” fontes históricas diversas com suportes e mensagens diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, intenções e validade; saber selecionar as fontes para confirmar ou refutar hipóteses; saber levantar novas questões a serem investigadas; saber fazer perguntas às fontes e procurar nelas evidências para a construção do conhecimento histórico.*

O texto acima é uma passagem bastante significativa sobre o trato com as fontes e sua finalidade na construção do conhecimento histórico. Porém, colada no texto de Isabel Barca<sup>8</sup>; a passagem demonstra que, embora haja uma tentativa intensa por parte da professora em abordar o tema, ao não referenciar Barca, demonstra dificuldades com essa escrita da história.

É relevante também citar a obra de Michel de Certeau intitulada *A Escrita da História* (2000), o qual, analista e também responsável pela ampliação da ideia de fonte histórica, discorre que:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em ‘desfigurar’ as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto proposto *a priori*. Ele forma a ‘coleção’. Constitui as coisas em um ‘sistema marginal’, como diz Jean Baudrillard; ele as exila da prática para estabelecer como objetos ‘abstratos’ de um saber. Longe de aceitar os ‘dados’, ele a constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo, também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos atos que modificam uma ordem recebida e uma visão social. Instaurada de signos, expostos a tratamentos específicos, esta ruptura não é, pois nem apenas nem primordialmente, o efeito de um ‘olhar’. É necessário aí uma operação técnica (CERTEAU, 2000, p. 81, grifos no original).

As “ações combinadas” retratadas neste excerto de Certeau vão da desconstrução do documento do seu lugar de origem a um processo investigativo no sentido de responder a questões relativas ao objeto de pesquisa. Essas perguntas objetivam revelar a pertinência ou não da utilização do documento em questão no contexto do que se pretende investigar.

---

<sup>8</sup> O artigo de Marlene Cainelli intitulado *A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental*, publicado na *Revista Educação e Filosofia* Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012, apresenta na página 177 uma citação de Isabel Barca cujo texto basicamente não difere do apresentado por esta professora PDE.

Ao apresentar esses procedimentos necessários na utilização das fontes históricas para os professores da educação básica, entendemos que seja preciso esclarecimentos sobre os aportes metodológicos sob os quais estas atividades devam ser desenvolvidas, sob pena de incorrer em generalizações e banalizações para com este recurso didático. Desta forma, os impactos sobre a aprendizagem proposta podem revelar o reverso do que se pretende “ensinar”.

A professora Michelatto, embora apresente esta preocupação em seu texto e proponha, nos capítulos que seguem, um esmiuçar sobre as fontes em suas tipologias e as metodologias referentes a cada uma delas, incorre no erro da subtração dos autores lidos em seu trabalho. Contudo, não é possível negar tal preocupação conforme apresentado nesse fragmento:

*Desde as primeiras fontes os grafitos e achados arqueológicos até a historiografia atual que lida com as não certezas, com tempo real, com história imediata, com a história das mentalidades, entre outros, procuramos abordar nos próximos capítulos o estudo de uma fonte específica, levando em conta problemas metodológicos a ela vinculados, sem, contudo, termos a pretensão de esgotar cada tipo de fonte aqui abordada, pois sabemos que seria impossível dar conta de uma quase infinita possibilidade de estudos diante da pluralidade das fontes (MICHELATTO, 2009, p. 20).*

Entretanto, é preciso destacar que independente de recorrências que não são mencionadas, ainda assim há uma ancoragem na historiografia sobre o uso dos documentos históricos em sala de aula, as quais entendemos como dificuldades de Michelatto em descolar-se dos textos lidos. No entanto, cabe destacar as citações que fundamentam seus argumentos, em que em mais dois momentos as historiadoras Schmidt e Cainelli são citadas. O primeiro diz respeito ao “acesso e proximidade do aluno com o passado”:

*Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-se a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, apud MICHELATTO, 2009, p. 222).*

Ao citar essas historiadoras para explicitar a relevância do documento e do seu uso em sala, a professora Michelatto demonstra estar inteirada das discussões que cercam

o documento aos olhos de autores cujo locus de abordagens envolve teoria e prática no ensino de história.

O segundo momento em que ela recorre às formulações de Schmidt e Cainelli ocorre no sentido de alertar os professores de história para a necessidade de preparo em relação à sua própria visão de documento histórico e à sua condição de detentor e transmissor de aprendizagem. A citação apresentada no texto de MICHELATTO é:

*O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da histórica local, além de linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele deve ser ponto de partida para a prática do ensino de História (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, apud MICHELATTO, 2009, p. 22).*

Além de apresentar esta compreensão historiográfica sobre o aspecto relevante quanto ao uso das fontes históricas em sala de aula, Michelatto lembra aos professores que o proposto por Schmidt e Cainelli vai ao encontro das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

No sentido de estimular os professores a empreenderem trabalhos que envolvam os alunos em pesquisas, a professora chama a atenção para a questão da própria aprendizagem que esta atividade lhes promove:

*Portanto, professores conscientes de que o papel do professor de História não se pode limitar à mera transmissão de conhecimentos sabem que devemos ensinar os alunos a pensar, a partir das suas ideias tácitas, e este objetivo só pode ser atingido se o ensino da História se basear na iniciação do aluno no método da pesquisa histórica, método com base na interpretação de fontes, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões. Para esse fim é necessário que também o professor saiba como lidar com esses documentos. Sendo assim, muitos professores precisam de auxílio para suprir as carências da sua formação acadêmica (MICHELATTO, 2009, p. 23).*

Isto denota sua assimilação para com a proposta PDE/PR, visto que suas questões nos remetem ao que entendemos que seja significativo quanto ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem histórica. Mais precisamente, na concepção do próprio professor sobre o conhecimento que visa promover ou desvelar. Nesta mesma direção, o artigo intitulado “Ideias de África: conceito substantivo e a consciência histórica de

estudantes brasileiros e portugueses”, da professora e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) Adriane Sobanski, apresenta uma abordagem bastante pertinente:

Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que crianças e jovens em idade escolar fazem a leitura histórica do mundo, entendendo a existência das ideias prévias como ponto de partida para qualquer intervenção nas aulas de História. De acordo com Melo, “os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas para compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos” (MELO, 2000). Igualmente significativo é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino. O professor, entendido nesse processo também como um investigador, passa a ter uma participação ainda mais importante na relação entre as ideias tácitas que os alunos possuem e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas de História (SOBANSKI, 2013, p. 02)

Essas aprendizagens oriundas das fontes históricas sugerem um exercício, a nosso ver, ainda maior por parte do professor de reconhecimento da sua função no processo. O conhecimento suscitado, a partir das fontes, constitui uma riqueza incomparável para alunos e professores. A postura do professor frente às possibilidades que esta dinâmica de aprendizagem oferece pode ser determinante na obtenção dos resultados, em ganho sempre, porém, em maior ou menor grau.

Na intenção clara de subsidiar os colegas professores do material consistente para o trabalho com fontes históricas em sala de aula, a professora Michelatto dedica 3 capítulos da sua produção didático-pedagógica para tratar de forma detalhada as diversas fontes existentes.

### 3.2.1.2 As Fontes Escritas

Michelatto inicia o seu texto sobre as fontes escritas fazendo um apanhado cronológico sobre a história da escrita desde a Antiguidade. Na citação a seguir, ela elenca a multiplicidade de fontes hoje reconhecidas como tal, mas aponta que o documento não é fonte para o professor e sim material de aprendizagem para ser trabalho por ele em sala de aula. Em suas palavras:

*Hoje, há uma concordância entre os historiadores de que as fontes escritas podem ser das mais diversas naturezas, como cartas, documentos registrados em cartórios, diários, revistas, jornais, periódicos, processos crimes, porém o documento não é fonte, como para o historiador, mas é material do historiador, e como tal pode ser um objeto de aprendizagem, no contexto de sala de aula, e, é aí que se coloca sua importância (MICHELATTO, 2009, p. 26).*

A diversidade de fonte escrita apresentada neste excerto ainda possui outros desdobramentos que uma parcela da historiografia atual considera hoje como materiais passíveis de serem investigados neste tipo de fonte. Contudo, o que merece destaque é a distinção feita pela professora entre o uso do documento pelo historiador e pelo professor em sala de aula. A compreensão de uso para o pesquisador é diferente daquela dada pelo professor que vê no documento uma tipologia de materiais didáticos<sup>9</sup>. As fontes existentes para o uso do historiador compreendem gêneros literários diversos, como histórias em quadrinhos, revistas femininas, gêneros musicais entre outros. As abordagens sobre essas fontes são também variadas em contextos como cultura, temporalidade, tendências etc.

Entre as questões apresentadas pela professora PDE como reflexão para os professores sobre os documentos históricos, está a de que o documento não fala por si e não cabe mais serem selecionados a partir de critérios de “verdade”, fato, legitimidade. As perguntas devem ser lançadas tendo em vista o objeto de pesquisa que, tal qual o documento, ampliou o seu campo.

*Todo documento, quando é produzido, tem suas finalidades específicas e entre essas não figura a de servir como testemunha histórica. O documento tem valor histórico quando este serve para satisfazer as perguntas de um objeto de pesquisa. Exemplo, um livro de registro de nascimento pode passar anos sem despertar o menor interesse, mas se for relevante para algum pesquisador verificar o número de nascimentos ou o registro de alguma autoridade, artista, da população em geral, esse mesmo livro, que no passado não tinha tanta importância, ganha um valor enorme e futuramente poderá ser objeto de estudo de outros pesquisadores (MICHELATTO, 2009, p. 27).*

A professora aponta nesta citação a necessidade de o professor ter claro que, assim como em outros processos investigativos, também nas pesquisas com documentos históricos as perguntas devem ser consideradas a partir do objeto a ser investigado. Neste sentido, até as ausências podem se tornar relevantes na busca por respostas.

Os documentos escritos trazem uma narrativa, uma linguagem e uma ortografia frutos de intenções, épocas, lugares geográficos e lugares culturais, políticos, filosóficos e tantos outros elementos. Os porquês devem surgir tendo em vista estes elementos. No entanto, não se pode identificar nos registros de nascimento dos anos 1950, em determinada cidade, a tendência no vestuário feminino da mesma época no mesmo lugar. Este

<sup>9</sup> Esta é uma questão interessante, porém não há referência da professora Michelatto a respeito da fonte de onde foi extraída tal ideia, mas em busca na Internet, localizamos a frase: “o documento não é fonte, como para o historiador, mas é material do historiador” (RIBEIRO, 2011, não paginado). Texto este que tem como base o artigo de Maria Rocha Rodrigues, “O uso de documentos históricos em sala de aula”, o qual é indicado no *Blog História e Cinema*, mas que não foi possível acessar.

exemplo óbvio também serve para a desconfiança no caso das ausências. Se usarmos como fonte os registros de assassinatos em determinado período em uma respectiva cidade no Brasil, e concluirmos os índices tomando como base única aqueles registros, podemos incorrer em erros grosseiros. Nestes tipos de pesquisa, faz-se necessário confrontar esses dados com outros tantos. Uma das desconfianças que podem ser colocadas nesse exemplo é a de que algumas cidades brasileiras possuem uma prática de recusar em suas unidades tais registros, objetivando camuflar a violência.

Uma questão de extrema relevância sobre os documentos históricos e seus usos, e que cabe a reflexão àqueles que fazem uso, seja em pesquisas acadêmicas, seja em pesquisas e demais atividades escolares, diz respeito às mudanças de significado e graus de importância que esses sofrem de tempos em tempos. Nesta direção, Karnal e Tasch argumentam:

A mutabilidade do documento tem relação com o sentido que o presente confere a tais personagens ou fatos. Tal procedimento foi exaustivamente demonstrado na obra de Georges Duby *O domingo de Bouvines*. A partir da análise da batalha de Bouvines entre o imperador do Primeiro Reich ea França, o autor demonstra como ela foi sendo analisada de inúmeras formas até o ponto quase bizarro de, no contexto da hostilidade franco-alemã dos séculos XIX e XX, ser lida como o primeiro choque de uma série que culminaria na Guerra Franco-Prussiana e na Grande Guerra. O fato de que um domingo, 27 de julho de 1214, pode ser ressignificado até 1870 ou 1914 demonstra que os respectivos documentos também podem encontrar novos nichos semânticos (KARNAL; TASCH, 2009, p. 13).

A questão abordada, entre tantas outras que podem ser conferidas aos documentos históricos e aos meandros de sua utilização, está presente na produção didático-pedagógica de Michelatto de forma a contribuir para a reflexão dos professores. Neste sentido, ela apresenta uma argumentação quanto às confusões de interpretação que um documento pode suscitar:

*Bacellar (2005) nos leva a refletir sobre especificidades culturais e sociais de uma dada época. Desta forma, explica que o olhar estereotipado deve ser evitado em qualquer atividade de trabalho do historiador, mas especialmente quando se trata de uma “fonte primária”, em que se acrescenta ao pensamento, a grafia. Ressalta que há algumas características de um período, com relação à fala e, conseqüentemente, à escrita, que podem soar como algo distinto daquilo que se pretendia expressar. Como exemplo, cita a expressão “de novo”, encontrada em documentos, mas que, ao contrário do que se compreende atualmente, significava “pela primeira vez; novidade”, no século XVIII (MICHELATTO, 2009, p. 28).*

A preocupação da professora PDE com o tema encontra base em boas referências bibliográficas, construindo seus argumentos de forma a atender, entre outros, o propósito de fornecer elementos de aprendizagem histórica para os professores da educação básica. Neste sentido, e de forma a substanciar o professor o mais amplamente possível, Michelatto busca em Schmidt e Cainelli (2004) uma forma explicativa de análise de documentos em três etapas, as quais são: buscar elementos próprios àquele documento como “palavras-chave”, fazer perguntas ao documento do tipo *Como? Quando? Onde?* e inquirir o documento, confrontando o seu conteúdo com o próprio conhecimento a respeito do assunto. Posteriormente, a referida professora apresenta uma análise explicativa de forma detalhada, mesclando inserções narrativas de sua autoria e citações das autoras por ela referenciadas.

A sequência do texto de Michelatto traz uma extensa bibliografia, cuja finalidade é apresentar e discutir a função didática do documento escrito, mas, sobretudo, aponta a atualização propiciada pelo curso PDE e pela orientação recebida. Nesta etapa do seu trabalho, ela inicia com o argumento de que a aproximação do documento histórico escrito com a literatura se dá pelo fato de ambos serem uma produção narrativa. No entanto, inspira-se em autores como Circe Bittencourt, Sandra Pesavento e Selva Fonseca para afirmar que um tem compromisso com o real, enquanto o outro se baseia na imaginação. No entanto, fundamentada nessas autoras, Michelatto afirma que a literatura, mesmo com sua forma de expressão leve, descomprometida, pode contribuir com a história:

*A produção literária não tem compromisso com a verdade dos fatos, mas é inegável que através dos textos literários, a imaginação produz imagens que o leitor no momento em que lê recupera as imagens que tem encontra outra forma de ler os acontecimentos da realidade que motivaram a produção literária. Portanto, a literatura pode cumprir um importante papel, pois, enquanto diverte o leitor, pode proporcionar caminhos que o levam ao conhecimento necessário à sua formação permitindo ao leitor um caminho de entendimento que, possivelmente não chegaria se fosse despojado desse processo (MICHELATTO, 2009, p. 32).*

Lembra a professora que o uso deste recurso em sala de aula possibilita ao aluno o acesso a obras clássicas *“da literatura brasileira e internacional contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela história e pela leitura, além de ampliar o universo cultural e a compreensão de mundo dos alunos”* (MICHELATTO, 2009, p. 33). A professora, ao se inspirar em Selva Fonseca, recorda dos cuidados necessários ao se utilizar esta fonte, para que o aluno não confunda história com ficção: *“assim devemos tomar o cuidado de escolher livros*

*de literatura e paradidáticos no ensino de história para não correremos o risco de criar nos alunos uma concepção fantasiosa de história” (MICHELATTO, 2009, p. 33).*

### 3.2.1.3 Os Jornais, Revistas, Periódicos

Para tratar da fonte relativa à imprensa, Michelatto inicia sua argumentação buscando ancoragem em Maria Helena Capelato e Circe Bittencourt, em que afirma que este recurso passou a ser utilizado a partir de 1970. Quanto aos cuidados necessários ao seu uso, diretamente relacionados a esta fonte, a professora narra:

*Para ser usado em sala de aula, é preciso considerar as características específicas dos jornais e revistas de caráter informativo ou jornalístico como Veja, Época, Caros Amigos, Carta Capital, Piauí, entre outras temos que levar em conta os objetivos dessas empresas de comunicação no momento em que produzem o material que será utilizado nas aulas para as atividades de ensino de História (MICHELATTO, 2009, p. 34).*

As observações apontadas pela professora nesse fragmento são fundamentais para que os professores da educação básica reflitam juntamente com seus alunos sobre esta fonte escrita. A carga de informações que esses materiais oferecem traz consigo um recrudescimento sobre diversos fatores da aprendizagem histórica, sobretudo, ao potencializar o olhar crítico do aluno sobre suas leituras. Professores e alunos podem extrair desses materiais ideias fundamentais, entre muitas a de subjetividade sobre a produção narrativa.

Outro excerto apresentado por Michelatto sobre o uso de jornais como fonte histórica trazido à luz informa que:

*Dentre as vantagens da utilização do texto jornalístico pelos professores em suas aulas ele pode ser capaz de dar visibilidade ao cotidiano, ao registro contemporâneo do evento estudado, ao tipo de atenção que tal evento despertou em sua época. Por ser uma fonte acessível, o jornal pode aproximar a história ensinada da história local, ajudando a relativizar a ideia de processos históricos amplos (MICHELATTO, 2009, p. 35).*

Além do observado no extrato citado sobre a pertinência desta fonte como recurso didático, ela reafirma aos professores e demais pesquisadores que as recomendações no trato com essa fonte não são diferentes dos destinados a outras tantas, sempre considerando o que se quer investigar.

### 3.2.1.4 História de Documentos de Arquivos

Nesta parte do seu trabalho Michelatto apresenta aos professores da educação básica uma abordagem sobre os acervos documentais e algumas de suas classificações. Para dialogar com a sua produção textual, ela apresenta autores como Carlos Bacellar, Diana G. Vidal, Circe Bitencourt, Vavy Pacheco Borges, os quais problematizam essas temáticas.

*Os arquivos podem ser classificados como: arquivos do poder executivo; arquivos do poder legislativo; arquivos do poder judiciário; arquivos cartoriais; arquivos eclesiásticos; arquivos privados. Dentro de cada tipo de arquivos pode-se localizar alguns tipos de documentos relativos a uma instituição. Por exemplo, os arquivos do poder executivo, legislativo e judiciário podem ser encontrados nas esferas municipais, estaduais e nacionais, como é o caso do Arquivo Nacional. Entre os documentos que podemos pesquisar nos arquivos do poder executivo estão as correspondências, ofícios e requerimentos, listas nominativas, matrículas de classificação de escravos, listas de votantes, documentos sobre a imigração e núcleos coloniais, matrículas e frequências de alunos, documentos de polícia, documentos sobre obras públicas, documentos sobre terras (MICHELATTO, 2009, p. 37-38).*

Ao expor, em sua produção didático-pedagógica, os arquivos em suas características específicas e seus acervos correspondentes, Michelatto substancia o seu público-alvo (os professores) das múltiplas possibilidades de pesquisa ali existentes.

Lembramos que uma parcela dos órgãos de salvaguarda de memória e história, sobretudo, os que preservam documentos oficiais, possui uma dinâmica de consulta específica em sua natureza.

Na direção do que consideramos no parágrafo anterior, Michelatto argumenta que entre as dificuldades de acesso aos arquivos estão os que possuem natureza religiosa, pois: *“nem sempre as igrejas estão dispostas a deixar que seus arquivos sejam devassados”* (MICHELATTO, 2009, p. 39).

A referida professora sugere, como atividade inicial com os alunos nesta modalidade de fonte, que os professores comecem pelos acervos pessoais, familiares:

*Os documentos em arquivos pessoais podem ser uma importante forma de iniciar os alunos na pesquisa histórica. Quando o professor solicita que o aluno traga para a sala de aula documentos, cartas, diários e outros materiais que se encontram arquivados ou “guardados em casa”, fazem com que ele vislumbre a possibilidade de ser um pesquisador e produtor de seu conhecimento, além de compreender que ele também produz e faz história a partir de sua casa que pode ser um lugar de memória (MICHELATTO, 2009, p. 39-40).*

Os arquivos pessoais, aos quais se refere Michelatto, há muito são utilizados para fins didáticos em pesquisas escolares e costumam proporcionar resultados bastante satisfatórios na aprendizagem histórica. Consideramos importante que a professora ressalte, nesta produção didático-pedagógica, que este pode ser um caminho de iniciação dos alunos para com as pesquisas em acervos documentais. Como no extrato citado, entre outras vantagens, os alunos se sentem inseridos no contexto da aprendizagem em toda a sua extensão. Essa percepção explicitada no trabalho em questão aponta também as práticas didático-pedagógicas originadas nos ensinamentos do Programa PDE, como educação continuada. Esta educação é iniciada na graduação e reverberada na compreensão e absorção dos conteúdos orientados por meio das leituras, discussões e atualizações de bibliografias realizadas na orientação dos professores orientadores nas universidades no exercício do programa, assim como a verticalização da pesquisa de Michelatto no decurso do exercício do programa, demonstrando isto em seu texto escrito. Uma argumentação relevante que a professora expõe em seu trabalho diz respeito aos acervos escolares:

*A escola também é um espaço de memória, assim organizar pesquisas escolares no sentido de preservar e organizar os arquivos escolares é bastante interessante. As questões referentes à cultura escolar e a fontes que permitam sua percepção e estudo acabam por fazer voltar os olhares aos arquivos escolares, em busca de registros documentais que permitam a reconstituição da cultura material escolar das instituições educativas. A escola produz, no dia a dia, diversos tipos de documentos e registros que são exigidos pela burocracia para dar legalidade à instituição escolar. Nesse sentido, documentos como cadernos de alunos, atas, registros de notas, documentação dos alunos, jornais produzidos pelos alunos, trabalhos arquivados na biblioteca, recortes de jornais, cópias de provas entre outros podem e devem servir para o desenvolvimento de uma consciência e de uma prática documentária que possibilite conservação de documentos (MICHELATTO, 2009, p. 40).*

Esta professora finaliza seu capítulo sobre fontes de arquivo oferecendo algumas alternativas de como proceder em pesquisas escolares, inspirada em Carlos Bacelar, Tania Regina de Luca e Vavy Pachego Borges. A seguir, o modelo de indicação ao final do trabalho de Michelatto:

- Encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série;
- Localizar a(s) publicação (coes) na história da imprensa;
- Atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão; papel, uso/ausência de iconografia e de publicidade).
- Assenhorar-se da forma de organização interna do conteúdo;
- Caracterizar o material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas por ele na publicação;
- Caracterizar o grupo responsável pela publicação;
- Identificar os principais colaboradores;
- Identificar o público a que se destinava;
- Identificar as fontes de receita;
- Analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida.

**Fonte:** Michelatto (2009, p. 43).

Vimos que a referida professora apresenta uma preocupação em responder em sua produção a orientação da proposta do programa PDE, ao elencar a multiplicidade de fontes documentais para o trabalho do professor em sala de aula, entre elas até mesmo a documentação escolar como opção de pesquisa. Michelatto mostra a constelação de possibilidades que professores e alunos possuem para atividades de pesquisa histórica.

### 3.2.1.5 Fontes Orais

Ao tratar da fonte oral, a professora PDE busca situar a utilização deste recurso de pesquisa na historiografia e sua finalidade como material de trabalho para o professor da escola básica em sala de aula. Sua inspiração parte de autores como Paul Thompson, Verena Alberti, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Marieta M. Ferreira, entre outros. A professora entende que esses autores podem fornecer elementos substanciais sobre as fontes levando os professores da educação básica a uma melhor compreensão dessas, sobretudo quanto ao seu uso como recurso didático.

Michelatto argumenta que embora os depoimentos orais e seus usos como registro histórico sejam antigos, no Brasil, a prática tornou-se visível a partir dos anos 1970, intensificando-se nos anos 1990. Esta professora recorre a Paul Thompson para afirmar que as fontes orais podem preencher lacunas deixadas pelos documentos escritos e busca em Verena Alberti a explicação de que a História Oral está vinculada à teoria da memória, com o retorno

da narrativa e do sujeito na história. Caminho este percorrido por qualquer outro estudioso da História Oral no âmbito de suas pesquisas.

A professora PDE quanto ao uso das fontes orais como atividade didática em pesquisas argumenta:

*A pesquisa oral tornou-se um meio pedagógico eficaz para motivar os alunos de História, levando-os a tomar consciência das relações que o passado mantém com o presente. Despertar a curiosidade, a vontade de conhecer no aluno, é o elemento chave, para motivá-lo a sair a campo, gravar e trazer para discussão/debate e, gradativamente, passar para a escrita. Sempre partir de sua própria linguagem. Ao coletar narrativas e memórias sobre como as pessoas viviam no passado, como se vestiam, sobre as brincadeiras das crianças e as mudanças da paisagem, estamos coletando evidências sobre o passado. Memórias de um bisavô sobre uma rua, uma igreja, uma escola, uma cidade, construção de cinquenta anos atrás, diferentes biografias. O aluno pode praticar entrevistando professores, membros da família, uns aos outros, escreverem sua autobiografia. A história oral oportuniza um tipo de atividade que possibilita, aos alunos, desenvolver vários tipos de habilidades (MICHELATTO, 2009, p. 47).*

Ao chamar a atenção para a história oral como instrumento de pesquisa histórica para alunos da educação básica, essa professora lembra, como descrito, as inúmeras possibilidades de aprendizagem que esta atividade pode suscitar. O aluno pode compreender melhor os conteúdos históricos a partir do uso de sua própria existência, inclusive a partir do seu entorno: familiares, vizinhos, comunidade ao buscar nesse convívio social a sua própria história por intermédio do uso de entrevista orais, base de sustentação da História Oral .

Em seus escritos, a professora Michelatto apresenta, ainda, algumas sugestões quanto aos procedimentos de pesquisa. Um exemplo problematizado diz respeito às entrevistas e para sustentar seu argumento recorre à Verena Alberti:

*Ao formular as perguntas, o pesquisador deve procurar ser simples e direto. Extensas introduções e ponderações podem confundir o entrevistado e talvez induzi-lo a dizer o que ele acha que o pesquisador quer ouvir. Fotografias, recortes de jornal, documentos e menção a fatos específicos podem ser úteis para reavivar a lembrança sobre acontecimentos passados. É possível reservar uma parte da entrevista para a discussão e a análise de alguns temas, já que a forma pela qual o entrevistado percebe o assunto investigado também é relevante em pesquisa de história oral (ALBERTI apud MICHELATTO, 2009, p. 51).*

Nesta citação, a professora sugere objetividade no processo de entrevista em pesquisas históricas. Neste caso em especial, supomos que a sustentação de seus argumentos

está pautada nas considerações de Paul Thompson (1992), autor que faz uso e que reservou um capítulo da sua clássica obra *A voz do passado* para discorrer sobre os processos de entrevistas. Segundo este autor, “há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar”. Thompson diz ainda que “o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade” (THOMPSON, 1992, p. 254). Ele lembra que, para que o entrevistador obtenha sucesso em seu empreendimento, alguns procedimentos e comportamentos são necessários frente ao entrevistado:

interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias idéias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. Mas a maioria das pessoas consegue aprender a entrevistar bem (THOMPSON, 1992, p. 254).

Sobre a questão apontada por Thompson, a professora em questão sugere que a melhor maneira de se entrevistar é a partir da elaboração de perguntas simples e abertas, em que o entrevistador pode discorrer tranquilamente sobre o assunto. Discute ainda sobre os imprevistos que podem surgir durante o processo de entrevista levando a resultados diferentes do esperado, e que para lidar com todas essas situações a entrevista deve fazer parte de um projeto amplo de pesquisa. Vemos, aqui, reverberar os ensinamentos dos cursos ministrados pelo programa PDE.

A questão trazida por Michelatto sobre a necessidade de se trabalhar com a história oral em pesquisas escolares a partir de um projeto é problematizada na já citada obra de Thompson durante o século XX. No exercício de trazer à luz algumas considerações sobre os projetos com a oralidade, especificamente sobre a escola, Thompson diz:

Uma vez que um projeto de história oral constitui uma operação complexa e que consome muito tempo, é provável que a primeira pergunta de um professor seja: por que lhe dar um lugar no currículo? Os argumentos educativos podem ser resumidos rapidamente. O trabalho por projeto proporciona um objetivo concreto e um produto imediato. Promove o debate e a cooperação. Ajuda as crianças a desenvolver suas habilidades lingüísticas, um sentido de evidência, sua consciência social e aptidões mecânicas. Para os professores de História, os projetos de história oral têm a

vantagem especial de franquear para o estudo a história de importância local. [...] Todo projeto escolar de história oral deve ajudar as crianças no sentido de uma apreciação muito mais aguda da natureza da evidência, pois estarão diretamente envolvidas em sua coleta (THOMPSON, 1992, p. 218).

O autor chama a atenção para essa relevante questão quando o assunto é currículo escolar e planejamento. Ao considerarmos que a preocupação primeira do professor deve ser com a aprendizagem, mediante a possibilidade de se atingir tal objetivo, as mobilizações devem se dar neste sentido. Assim entendemos que, sendo a história oral uma fonte de pesquisa complexa, mas acessível e viável (no todo que envolve a escola e seus projetos pedagógicos), cabe os professores de história fazer uso dela, desde que não se retenha na simples entrevista, mas alcance a devida reflexão. Cabe, também, refletir sobre esse veículo como construto de conhecimento histórico para com seus alunos. Neste sentido, a professora Michelatto traz o seguinte argumento:

*Há uma infinidade de temas que possibilita a metodologia de trabalho com a história oral. Segundo Schmidt e Cainelli, “o ensino de História, ao transpor ou recriar a metodologia da história oral, pode fazê-lo por meio de projeto”. Nesse sentido, o estudo da história local seria um meio de utilizar-se da história oral, por meio de entrevistas e coleta de contos. Para isso, é válido ressaltar que as atividades envolvendo história oral contribuem para concretizar nas escolas uma estratégia diferente de ensino-aprendizagem (MICHELATTO, 2009, p. 54).*

Além de ressaltar sobre a importância do projeto e as possibilidades que ele suscita nas pesquisas a partir da história oral, o trabalho da referida professora reitera, nesta parte do texto, questões já problematizadas anteriormente sobre outros tipos de documentos históricos, tais como: intencionalidade, neutralidade, responsabilidade, entre outros. Neste sentido, ela complementa:

*Deve-se respeitar os princípios éticos e de objetividade na pesquisa, lembrando que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. Sendo assim sabemos que todas as conclusões a que chegamos como nossos trabalhos são provisórias e que elas podem ser revistas e aprofundadas por outros pesquisadores no futuro (MICHELATTO, 2009, p. 54).*

Observa-se que este fragmento do texto produzido pela professora PDE fornece, nesta reflexão para os professores, um elemento significativo sobre as pesquisas históricas do ponto de vista dos seus resultados. Por mais que as conclusões possam corresponder favoravelmente às inquietações iniciais, sempre haverá de se construir novas

perguntas culminando em novas respostas sobre um mesmo problema. É possível abstrair de seu texto que essa tem claro que uma das maiores certezas de um pesquisador, a qual deve ser a da provisoriedade e que o professor deve ensinar a partir de tal premissa.

Do ponto de vista da aprendizagem histórica, o caráter não definitivo dos resultados das pesquisas pode transformar-se em um gatilho para a ampliação das discussões em sala de aula. Neste sentido, uma abordagem consistente é trazida a debate nas considerações de Rösen (2012), ao discorrer sobre a aprendizagem histórica no sentido genético:

Aqui as experiências temporais sobre as memórias históricas são processadas de modo que o momento da mudança temporal torna-se, ele próprio (histórico), como a garantia da estabilidade da orientação prática e da auto compreensão. A mudança e capacidade de mudar são vistas como condições necessárias da duração e continuidade. Os alunos trabalham as experiências temporais a partir de padrões flexíveis de orientação. A aprendizagem histórica significa aqui, trabalhar energia da experiência da mudança temporal nas amostras de interpretação da própria vida prática, de tal forma que ela mesma seja dinamizada temporalmente, ou seja, produz um mover-se para fora da duração tradicional ou de regras de conhecimento que extrapolam o tempo e superam a negação abstrata da orientação historicamente determinada, - em prol de um pensamento histórico que reconheça uma direção em uma mudança temporal no comportamento da vida atual, e essa direção corresponda a um futuro esperado e que possa ser possível de realizá-lo (RÖSEN, 2012, p. 84).

A ideia de provisoriedade apontada no texto por Michelatto pode ser potencializada sob a perspectiva da mudança temporal em história apresentada no excerto de Rösen. Diante da possibilidade de frustração do aluno sobre os resultados de pesquisa, o professor pode indexar e problematizar novas categorias de análise como, por exemplo, a tradição cultural e a aculturação. Entendemos que promover esses debates em sala de aula é fundamental para abrir mentes, no sentido de contemplar, sobretudo, as novas perspectivas históricas que vão, naturalmente, contribuir em todas as suas ações na vida prática dos alunos. A citação de Rösen vem potencializar essa discussão quando sugere que essa flexibilização temporal pode suscitar em si construto de conhecimento histórico. Nesse sentido, pode-se dizer que a Produção didático-pedagógica da referida professora afina-se com o pensamento difundido por Rösen sobre a aprendizagem histórica.

### 3.2.1.6 A Cultura Material

A produção didático-pedagógica de Michelatto sobre as fontes históricas trata ainda da Cultura Material, discorrendo sobre a arqueologia e a sua aproximação com a história. Ao justificar esta aproximação em seu caráter investigativo e de relação com o passado, a professora argumenta que essa proximidade não evidencia o grau de importância de uma dessas áreas em relação à outra, mas, sim, a troca de benefícios sobre os resultados dos estudos científicos de ambas:

*Assim, como a história, o arqueólogo trabalha a partir de perguntas que deseja responder. Estas indagações podem estar relacionadas aos mais diversos tipos de fontes, a alimentação, a arte, rituais, fragmentos de ossos, enfim, qualquer aspecto do grupo humano pode ser estudado pela arqueologia. Esses aspectos encontram-se representados na cultura material, desde uma ponta de lança, uma flecha, um fragmento de louça antiga até as formas e elementos de uma igreja que aparecem sob a forma de códigos com tábuas de argila, escritas antigas. Cabe ao arqueólogo a tarefa de decifrá-los. Tarefa difícil, porém necessária e muito interessante, pois afinal trabalhar como o passado e suas fontes requer práticas e técnicas que carregam consigo a visão do presente, suas ideologias e sua visão de mundo repleta de subjetividade (MICHELATTO, 2009, p. 63-64)*

A preocupação em ressaltar o uso dessa tipologia de fonte vem indicar o afinamento do trabalho dessa professora com as propostas do programa PDE e a teoria de Rüsen exposta nesse trabalho dissertativo, sobretudo no primeiro capítulo. Cabe chamar a atenção para a disposição da professora em abranger sua discussão de fontes como material didático-pedagógico, na proposição dos trabalhos desenvolvidos no decurso do programa PDE. No entanto, é preciso dizer que a aproximação das fontes históricas com as fontes arqueológicas pode ser evidenciada para os alunos em visitas aos sítios arqueológicos ou em museus espalhados por todo o país. Parte desses ambientes, de salvaguarda da memória, sobretudo em cidades menores, abriga os mais variados artefatos iconográficos, nos quais, em muitos casos, encontram-se preservados desde a indumentária de um determinado personagem local ou regional até aos vestígios arqueológicos de vida e cultura preexistente. Entretanto, somente no século XXI passou a compor o cenário do professor de ensino básico em conformidade com a ação pedagógica nos museus, pois durante praticamente todo o século XX, salvo em grandes cidades, sobretudo as capitais, as visitas eram apenas uma

forma de fazer um dia diferente para os alunos, sem nenhuma outra propostas que não fosse o “passeio escolar”.

Michelatto esclarece que as fontes derivadas da arqueologia passaram a ser denominadas de arqueologia histórica:

*A Arqueologia Histórica se estabelece na década de 1960, quando foram realizados os primeiros estudos sistemáticos de ruínas do século XVI de aldeias espanholas e missões jesuíticas. A partir desse momento, sítios históricos de naturezas diversas foram despertando a atenção dos pesquisadores brasileiros que, no entanto, voltaram suas preocupações para aspectos, na sua maioria, ligados aos contatos interétnicos e aos monumentos edificados, resultando em uma ênfase excessiva na chamada arqueologia de restauração. Os anos 1990 inauguram uma nova fase da Arqueologia Histórica no Brasil, refletida em trabalhos que contemplam temas tais como gênero, etnicidade, capitalismo e paisagem (MANUAL DE ARQUEOLOGIA HISTÓRICA EM PROJETOS DE RESTAURAÇÃO apud MICHELATTO, 2009, p. 64).*

Possivelmente, foi a dinâmica que atingiu os trabalhos acadêmico sobre este tema no Brasil, no final do século XX, que levou a alterar a enérgica na qual se encontrava essa tipologia de fonte e, sobretudo, seu uso em sala de aula. As pesquisas pós-século XX passaram a produzir trabalhos proficuos tanto de natureza histórica quanto arqueológica.

Michelatto lembra os professores que visitas a espaços de memória, como os museus, como atividade de aprendizagem histórica exigem, sobretudo, planejamento para que o espaço não se transforme em lugar de curiosidade. Informa, ainda, que o ideal é estabelecer critérios sobre os objetos, recomendando critérios estéticos e científicos e lançando perguntas do tipo: “o que é o objeto? Do que ele é feito (tipo de material)? Como foi feita (que técnica foi utilizada: artesanal ou fabril)? Quais seus elementos decorativos? Para que finalidade foi utilizada?” (MICHELATTO, 2009, p. 72). Alguns dos objetivos apontados por Michelatto como sugestão para os professores são inspirados em (Fonseca 2008) e Cainelli e Schmidt (2011). Ambas as citações buscam atribuir significado à atividade proposta como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

### 3.2.1.7 As Fontes Audiovisuais

Ao discorrer sobre a importância dos recursos audiovisuais como fontes históricas, Michelatto lembra os professores o quanto tais recursos se encontram presentes no cotidiano de todos, sobretudo dos estudantes. Segundo esta professora, essas fontes

proporcionam grandes reflexões sobre o tempo histórico e podem suscitar maior interesse por parte do aluno para com a atividade proposta:

*Essas fontes pedem uma nova maneira de estudá-las que requer a percepção de que elas em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade sejam discutidas a partir de seus códigos internos. Porém, deve-se deixar claro que os estudos dessas fontes podem criar um “efeito de realidade” que pode transitar entre a objetividade e a subjetividade causando uma tensão entre elas (MICHELATTO, 2009, p. 76).*

O apontamento feito pela professora tem por objetivo levar os professores às reflexões sobre as linguagens existentes nas fontes audiovisuais e alertar para os cuidados necessários ao fazer uso dessas como produto de conhecimento histórico. A professora lembra ainda que é de fundamental importância incorporar estes recursos aos estudos históricos frente ao advento da tecnologia: *“Neste século XXI, as transformações ocorrem para todo lado, então era de se imaginar que a escola também tivesse que mudar e incorporar novas maneiras e fontes do ponto de vista metodológico” (MICHELATTO, 2009, p. 76).*

Marcos Napolitano, em texto intitulado “A história depois do papel”, argumenta que o debate metodológico sobre os usos das fontes audiovisuais ainda é incipiente: “O conceito moderno de documento rejeita a máxima metódica ‘o documento fala por si’. Portanto, as armadilhas de um documento audiovisual ou musical podem ser da mesma natureza das de um texto escrito” (NAPOLITANO, 2010, p. 239). Para este autor, as fontes audiovisuais, tal qual outras tantas, são portadoras de tensão entre “evidência e representação”. Para Napolitano, todo documento deve ser analisado a partir de uma crítica sistemática que o identifique como fonte: “(datação, autoria, condições de elaboração, coerência histórica do seu ‘testemunho’)” (NAPOLITANO, 2010, p. 266.) Uma “questão-chave” apontada por este autor para com os documentos audiovisuais é quanto à linguagem.

A partir de suas observações, entendemos que os cuidados necessários para a utilização das fontes audiovisuais como recurso didático nas aulas de história são de fundamental importância. Sem um planejamento adequado essas fontes acabam por figurar, no contexto da aula, como mera ilustração ou distração. Pudemos observar que a professora Michelatto mostra estar atenta a tais questões, inclusive se utilizando da fonte teórica citada para fundamentar seus argumentos. Inspirada em Napolitano, a professora argumenta:

*Teoricamente as fontes audiovisuais e musicais devem ser trabalhadas de forma a não isolar os códigos e parâmetros verbais mobilizados pela fonte. É necessário também perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade para analisar a partir daí sua condição de “testemunho” de uma dada experiência histórica e social. [...] Para trabalhar com esses recursos em nossas aulas de História, como professores devemos saber trabalhar sendo capaz de lidar com a diversidade de registros audiovisuais, assim como saber indagá-las, como desconstruí-los, contextualizá-los e explorá-los (MICHELATTO, 2009, p. 77).*

Conforme apresentado no excerto acima, Michelatto apresenta as fontes audiovisuais em seu caráter teórico e metodológico, inserindo em suas abordagens os benefícios e cuidados necessários à sua utilização como recurso de aprendizagem histórica.

Na última parte deste capítulo sobre fontes, a professora Michelatto empreende um esmiuçar sobre a música, o cinema e a televisão como recursos didáticos promovendo um entrelaçamento dos autores que tratam especificamente dessas fontes com sugestões em sua metodologia. Como forma de utilização da música, busca inspiração em Napolitano e apresenta aos professores algumas alternativas de trato com essa fonte. No que se refere ao cinema, faz uso da mesma parte das formulações de Jorge Nóvoa (1995) e Napolitano (2006). Ao problematizar uma das fontes audiovisuais mais utilizadas em aulas de história (filmes), em seu aspecto metodológico, Michelatto argumenta:

*Para a análise do filme no contexto escolar podemos seguir alguns procedimentos metodológicos propostos por especialistas. Alunos e professores ao levar em conta a leitura interna do filme necessitam considerar os conteúdos, os personagens, os acontecimentos principais, o cenário, os lugares o tempo em que transcorre a história relatada. Outro procedimento adequado é fazer uma ficha técnica do filme levando em consideração elementos como o diretor, o produtor, a trilha sonora, ano e local de produção e divulgação do filme (MICHELATTO, 2009, p. 89).*

Além dos procedimentos elencados, a professora argumenta que é importante o planejamento, e que, mesmo o professor não sendo um crítico de arte, faz-se necessário que ele possua informações básicas sobre o filme. Isto pensado, aumentam-se as perspectivas de resultados de aprendizagem histórica:

*Napolitano (2006, p.68) diz que trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo na qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais são sistematizados numa mesma obra de arte (MICHELATTO, 2009, p. 90).*

Considerando os apontamentos e os referenciais de Michelatto, concordamos que os recursos cinematográficos, quando submetido a um planejamento sério, com objetivos claros e bem direcionados, costumam potencializar conhecimentos históricos.

Neste sentido entendemos que a história, por sua natureza, seja enquanto ciência especializada seja na sua aplicação para a aprendizagem; regulada pela Didática da História, requer muito cuidado, muita reflexão. A tarefa do professor de história consiste em um desafio permanente de preparo e apreço às mudanças que o tempo e as necessidades dele derivadas impõem.

### 3.2.1.8 Trabalho final

Nesse esforço de refletir sobre o trabalho desenvolvido e sistematizar o conhecimento sobre o tema a professora Edna Michelatto apresenta em seu artigo, uma reflexão bastante consistente sobre as fontes históricas, a partir de autores renomados. Ela argumenta que a história compreende um processo contínuo de investigação sobre as mudanças e permanências na sociedade que, por sua vez, influencia nas produções historiográficas. De acordo com esta professora, discorrer sobre o ensino de história requer reflexão sobre os processos formativos, modelos educacionais, sobre a sociedade em que aquele ensino está sendo produzido e suas necessidades. Diz ainda que sob influência da historiografia o ensino de história “*acontece por intermédio do domínio de conceitos que levem ao conhecimento histórico para formação intelectual do aluno*”. Desta forma, a mesma argumenta que sua produção didático-pedagógica busca “*atender às novas necessidades de abordagem no ensino de história e à exigência do Programa PDE*” (MICHELATTO, 2009, p. 2).

Ao discorrer sobre o saber docente:

*A construção do conhecimento do educando perpassa o fazer do professor e, neste sentido, a compreensão do docente sobre o assunto é fundamental para que o mesmo possa ser ensinado. Por esta razão, pensamos ser importante construir um instrumento que possibilitasse ao professor informações básicas, que mobilizasse a construção do conhecimento de fontes históricas em sala de aula, de forma a contribuir com as discussões que envolvem a formação continuada de professores (MICHELATTO, 2009, p. 03).*

Este extrato apresenta uma compreensão por parte da professora Michelatto de que o aluno não é mero receptor, mas que, sim, ele constrói conhecimento. Esta forma de

conceber a aprendizagem histórica vai orientá-la no sentido de instrumentalizar os professores para que estes possam mobilizar esta construção. Para atingir a este fim, a professora propõe um estudo a partir das fontes históricas.

Sobre a apropriação dos conhecimentos por parte dos professores Michelatto afirma que essa se dá mediante constante atualização em suas práticas, a partir de novas metodologias em atendimento às demandas da modernidade.

Uma questão pertinente que entendemos ser observada diz respeito à forma como esta professora concebe os cursos de formação:

*[...] sabemos que não são habituais os momentos de encontro entre os professores de História para que reflitam em conjunto quanto a sua prática. A rotina pesada da escola torna difícil conseguir um momento de trocas de experiências e sugestões, ou mesmo uma oportunidade de pensar sobre a relevância do material didático utilizado. Não há uma discussão coletiva quanto aos livros ou outros materiais, nem quanto aos objetivos a serem alcançados com as propostas curriculares, nem quanto as proposta de trabalho. Assim, isolado, a atuação do professor de História fica restrita à sua prática que, a não ser pelo seu esforço e interesse pessoal, torna-se uma reprodução automática de conteúdo, ano após ano (MICHELATTO, 2009, p. 03).*

A reflexão apresentada neste excerto oferece uma série de questões sobre a atividade docente. Entre estas, podemos elencar como principal o apontamento da necessidade de troca entre os professores, tendo como referência os conhecimentos produzidos nas escolas. Entendemos que essa professora expressa certa angústia sobre o “cada um por si” nas rotinas escolares, e a dificuldade de diálogo entre os pares sobre as aprendizagens que produzem ou visam produzir. Muitas vezes esta individualização da prática docente impede, não só que o professor assimile o todo que envolve a aprendizagem, mas também que o professor reflita sobre seus próprios conhecimentos.

Esta passagem de Michelatto nos remete a um texto de Sandra Azzi (2000) intitulado “Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. Ao discorrer sobre o saber pedagógico e as suas variáveis, a autora diz:

*É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com os autores, captar a essência do seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura de sua realidade, e, também, uma coletivização da sua prática (AZZI, 2000, p. 48).*

O texto mostra que só a necessidade de uma reflexão coletiva sobre os conhecimentos propicia ao professor a dimensão do seu trabalho e do conhecimento que ele produz.

A professora Michelatto coloca esta proposição de estudo como forma de contribuição para com os colegas de profissão sobre as fontes históricas. Segundo ela, deste modo, oferece reflexões teóricas e outros questionamentos originados em sua própria prática de ensino. A partir do Caderno Temático, a professora propõe como sugestão de interação de aprendizagem a formação de um grupo de estudos multidisciplinar para que esses, a partir dos estudos naquele “manual”, possam protagonizar as práticas ali propostas.

Ao defender o conteúdo proposto em seu trabalho, Michelatto argumenta:

*No Caderno Temático por nós produzido, procuramos abordar as mais recentes propostas pedagógicas e metodológicas da academia para análise e discussão do grupo de professores participantes do projeto e intervenção na escola. Assim o fizemos de modo que não haja um distanciamento muito grande entre o ensino e a pesquisa, que se reflète nas perspectivas da sua profissão e de sua atuação enquanto professor (MICHELATTO, 2009, p. 04).*

A professora demonstra duas preocupações fulcrais no nosso entendimento: trazer ao debate a historiografia recente no que se refere às fontes históricas e considerar nas abordagens as necessidades e perspectivas atuais de ensino na disciplina de história. A primeira preocupação se assenta na possibilidade de acesso, para os professores da educação básica, a discussões mais atuais sobre as fontes históricas e a segunda na viabilidade e pertinência do trabalho proposto frente aos conteúdos e aos desdobramentos que envolvem o professor e sua prática. Acreditamos que seja importante considerar essas questões, sobretudo do ponto de vista dos resultados almejados.

Em seguida, ao esclarecimento do propósito do seu trabalho, Michelatto empreende uma abordagem cronológica sobre a visão de documento histórico na historiografia, trazendo como marcos iniciais os anos 1970 e 1980. Esta professora confere aos Annales o alargamento da visão de documento referenciada em Janotti (2006) e Silva e Silva (2005).

Frente à ampliação do entendimento do que venha a ser considerado documento histórico, Michelatto diz:

*Diante da grande pluralidade das fontes históricas; da existência de diferentes modos de narrar a história; das possíveis produções do conhecimento histórico, hoje sabemos que há uma diversificação e*

*democratização da escrita da história, por isso acreditamos que é importante existirem histórias plurais construídas a partir de diferentes interpretações que ora se entrecruzam, ora se contradizem ou se sobrepõem. Cabe a cada um decidir com quais concordará e com quais discordará* (MICHELATTO, 2009, p. 08).

A professora demonstra uma concordância com as diferentes interpretações da história e seus contrastes. No seu entendimento, é importante que o professor esteja ciente das mais variadas abordagens históricas a fim de promover a sua “autonomia intelectual”.

Quanto aos procedimentos metodológicos sobre o seu trabalho, Michelatto diz que partiu de um profundo estudo bibliográfico, tendo em vista algumas questões: “*Como se opera o trabalho do historiador?; Como trabalhar com as diferentes fontes históricas?; Como proporcionar ao aluno interesse em trabalhar, pesquisar e entender as fontes históricas?*” (MICHELATTO, 2009, p. 09).

De acordo com a professora PDE, mediante a composição do grupo de estudos, composto por professores de diversas áreas, os trabalhos deram início com a apresentação das “diferentes linguagens nos diversos tipos de fontes” e ainda um esclarecimento desta professora sobre os cuidados necessários com a sua utilização. Ainda segundo Michelatto, a cada etapa do trabalho e a cada tipo de fonte tratada era igualmente apresentada uma metodologia específica. A professora lembra que sua proposta de trabalho está ancorada nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

Sobre as fontes históricas, as Diretrizes Curriculares trazem o seguinte texto:

Ao trabalhar com vestígios na aula de História, é indispensável ir além dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, os registros orais, os testemunhos de história local, além de documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática. Outro fator a ser observado é a identificação das especificidades do uso desses documentos, bem como entender a sua utilização para superar as meras ilustrações das aulas de História. Quanto à identificação do documento, a sugestão é determinar sua origem, natureza, autor ou autores, datação e pontos importantes do mesmo. Para fazer análise e comentários dos documentos, Bittencourt (2004) estabeleceu a seguinte metodologia: • descrever o documento, ou seja, destacar e indicar as informações que ele contém; • mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos para que eles possam explicá-los, associá-los às informações dadas; • situar o documento no contexto e em relação ao autor; • identificar sua natureza e também explorar esta característica para chegar a identificar os seus limites e interesses (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

Em nosso entendimento, as Diretrizes apresentam um rompimento com o pensamento tradicional sobre a ideia de documento histórico e oferecem um modelo de metodologia para a sua análise.

A professora Michelatto argumenta que os estudos com a participação dos professores se deram com encontros de estudo com carga horária de 4 horas. Além dos professores do grupo de estudos (um total de 9 professores), a professora narra que houve o envolvimento de mais professores da rede estadual de ensino por meio dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR):

*O resultado das discussões do GTR foi enriquecedor, visto que alguns colegas do grupo disseram aplicar projetos parecidos em suas respectivas escolas obtendo também êxito na realização das atividades que envolviam o estudo e análises das fontes históricas nas diversas séries do Ensino Fundamental e Médio, onde trabalham (MICHELATTO, 2009, p. 12).*

Esta professora apresenta um resultado diagnóstico das possibilidades de trocas de conhecimentos históricos por meio dos GTR (grupos de trabalho em rede). Diante das carências de interlocução de conhecimentos que a educação básica produz e exige (abordagem já apresentada neste trabalho), este parece um momento profícuo do Programa PDE/PR.

A professora esclarece ainda neste texto a dinâmica dos encontros e o debruçar do grupo de estudos sobre as teorias e metodologias apontadas no Caderno Pedagógico. Ela argumenta que houve debates sobre a forma como os autores abordam as mais variadas fontes. Em cada encontro, de acordo com a professora, era apresentada a fonte e o que a historiografia trazia a respeito da dela. Desta forma, empreendia-se o debate e a partir dele tirava-se as conclusões.

Michelatto apresenta as inspirações teóricas e metodológicas sugeridas aos professores e argumenta:

*Circe Bittencourt, Adalberto Marson, Marlene Cainelli e Maria A. Schmidt nos apresentam modelos de como compreender os documentos. Porém todos os autores aqui citados são unânimes em deixar claro que, ao lidar com os documentos, devemos sempre levar em consideração os níveis de entendimento do aluno. O processo de incluir esse tipo de fontes pode ser feito a partir da 3ª série do ensino fundamental. Assim, “de maneira geral, ao se fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se em conta a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos (BITTENCOURT, 2008, p. 333, apud MICHELATTO, 2009, p. 22).*

Podemos observar que a professora Michelatto tem como uma das principais preocupações colocar o proposto de aprendizagem em acordo com a condição do aluno. Um conteúdo pedagógico, por mais que pareça interessante, de nada vale se os sujeitos da aprendizagem não estiverem preparados. A nosso ver, com isso, a professora demonstra um real interesse em que o seu trabalho possa trazer contribuições significativas para o ensino e a aprendizagem histórica.

Ao finalizar seu artigo Michelatto argumenta que os resultados dos trabalhos com o grupo de estudos levaram-na a concluir que o Caderno Pedagógico atinge seu objetivo de atender às necessidades dos professores. Ela justifica ainda a opção por trabalhar com os professores neste projeto:

*A opção por trabalhar com professores e não com alunos, apesar das inúmeras dificuldades diante da realidade da profissão docente nas escolas estaduais, mostrou-se positiva, os encontros de estudo instrumentalizaram os professores que o analisaram, evidenciando sua utilidade na preparação de aulas sobre o assunto. O modo como organizamos os encontros, na forma de grupos de estudos, possibilitou um contato e uma interação entre os professores envolvidos, o que, acreditamos, pode ter contribuído para o crescimento dos mesmos, pois houve vários momentos de trocas de experiências, além, é claro, da análise crítica do material didático produzido (MICHELATTO, 2009, p. 38).*

A professora finaliza mostrando sua satisfação para com o resultado do seu trabalho, sobretudo na interação com os professores da educação básica. Concordamos com a mesma ao afirmar que o compartilhamento de estudos entre os professores promove ganhos não somente no sentido de potencializar conhecimentos específicos. Estes encontros costumam suscitar ilações ricas e amplas, respondendo a perguntas inerentes ao exercício da profissão. Entre essas perguntas, as mais frequentes costumam estar relacionadas com as dúvidas sobre os conteúdos propostos. O grau de satisfação com o ato de ser professor está diretamente ligado ao sentido que esse atribui ao que é ensinado.

### 3.2.1.9 Considerações sobre o trabalho: O uso, a organização e interpretação de fontes históricas no contexto escolar.

Buscamos, neste momento, elencar em forma de tópicos algumas considerações sobre os trabalhos de Edna Michelatto.

- Apresenta clareza de ideias nas argumentações quanto à justificativa de seu trabalho e demonstra estar ciente das necessidades de os professores

aprofundarem conhecimentos sobre as fontes históricas sobre a importância da utilização dessas como mecanismos de aprendizagem histórica;

- coaduna com os dispositivos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná sobre o uso das fontes históricas como recurso didático e aponta o seu trabalho como uma contribuição a este proposto;
- insere o seu público-alvo (os professores) no contexto da aprendizagem de forma que estes façam parte da construção e dos resultados daquele conhecimento proposto por meio dos grupos de pesquisa;
- apresenta uma historiografia atualizada sobre a ideia de fontes históricas. Aqui, no entanto, faz-se necessário tecermos uma consideração sobre a forma como esta professora se utiliza da historiografia em suas produções. Embora os textos se apresentem de forma coerente em suas formulações, com ideias muito bem alinhavadas, esses, em alguns momentos, se encontram muito próximos aos autores consultados;
- oferece aos professores sugestões de atividades que, no nosso entendimento, possibilitam, sim, aos alunos novas aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber um trabalho de pesquisa tendo em vista a história enquanto disciplina e perspectivá-la aos olhos dos professores de história, no tempo presente, constituiu, para nós, um exercício prazeroso. Até porque, no nosso entendimento, estudar, pesquisar e suscitar o mínimo de interesse que seja sobre um tema pode significar tudo, menos dor. Quando as professoras Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira colocam em trecho já citado neste trabalho que “a relação com o saber ocorre via sensibilidade” (2011, p. 130), entendemos que o gatilho para aprender, seja qual for a posição que o sujeito ocupe na relação ensino/aprendizagem, acontece na provocação das sensações que dão sentido a esta aprendizagem.

A possibilidade de estudar as produções textuais dos professores PDE nos conduziram a inúmeras reflexões; entre as quais a profissão de professor (a) de história e as possibilidades que esta nos oferece enquanto sujeitos. Os trabalhos aqui analisados resultam de um momento específico da prática docente; momento este que deveria, por direito ser recorrente durante a atividade profissional. A nossa humanidade não está e não pode estar descolada das nossas profissões. Acreditamos que, entre outras aprendizagens, a educação histórica nos faz enxergar os sujeitos históricos muito além da secura dos acontecimentos e do tempo. Não são poucas as passagens dos estudiosos do campo de investigação no qual nos propusemos submeter este trabalho (educação histórica) e, de forma especial, de Jörn Rüsen, onde o aspecto humano, sensível da relação ensino/aprendizagem se torna evidente. Tematizar a história tendo em vista a autonomia do sujeito “via sensibilidade”. Compreender a história significando os acontecimentos. O passado é aprendido e passa a ser material para o presente e perspectiva o futuro no momento em que o sujeito cognoscente atribui sentido a esta experiência.

A Educação Histórica e as pesquisas dela derivadas apontam duas possibilidades muito expressivas quando tratamos do ensino de história. A primeira é a de que não se deve, sob qualquer hipótese, desprezar os materiais já existentes e disponíveis para os professores de história. Cabe aos sujeitos envolvidos nesse processo ressignificarem os instrumentos disponíveis nas escolas, bibliotecas públicas etc., atribuindo-lhes, sobretudo, novas interrogações, tomando o tempo presente como significado na busca de nova compreensão e sentido. Os exemplos desse processo reflexivo sobre os materiais já existentes à disposição do professor de história e as novas abordagens sobre eles são significativas.

Um tema especialmente tratado nesta direção se refere aos livros didáticos. Vários escritos perspectivados na Educação Histórica buscam ressignificar esse instrumento ainda predominante em salas de aula, na tentativa de modificar seu uso, atribuindo-lhe novos questionamentos quanto a sua narrativa textual, imagética entre outras. A segunda possibilidade aqui presente neste exercício de valorização na relação ensino/aprendizagem trata da elaboração de materiais a serem utilizados por alunos e professores pelos próprios sujeitos da aprendizagem. A riqueza na construção de conhecimentos históricos, substanciada pelas pesquisas escolares, é inquestionável.

Ao entrelaçarmos os textos dos professores PDE com nossa orientação teórica e metodológica procuramos significar nossa fonte na problemática, na trajetória historiográfica percorrida e nos resultados obtidos. As impressões que seguem refletem um pouco do muito que estes trabalhos oferecem à história em seus elementos para pesquisa.

Os textos dos professores PDE aqui analisados apresentam uma compreensão histórica substanciada, sobretudo em suas práticas de ensino. Por mais que alguns destes trabalhos demonstrem uma elaboração teórica e epistemológica embasada em autores renomados, a essência do discurso em seus argumentos ainda se assenta no “chão da escola” Estes, ao discorrerem sobre o caráter prático de suas atividades, o fazem de forma confortável; no entanto, quando essas abordagens envolvem elaborações de maior profundidade teórica e epistemológica o fazem, de alguma forma, colados nos autores consultados. Pudemos constatar também, em algumas passagens dos trabalhos, o apreço por parte dos professores PDE com a aproximação e o entrelaçamento das atividades promovidas pelo Programa PDE com as atividades acadêmicas nas universidades. As narrativas deixam claro essa necessidade de troca entre os saberes produzidos na universidade àqueles que se constrói na educação básica.

Os trabalhos dos professores PDE deixam evidente, também, a necessidade de se trabalhar a história a partir da vida prática dos sujeitos. A direção dada aos temas e a construção narrativa das produções didático-pedagógicas e dos artigos finais demonstram saberes próprios das atividades desenvolvidas nas escolas e a partir delas são ainda muito latentes as carências, tanto na aquisição de novos saberes quanto na troca entre os sujeitos da aprendizagem.

A História em sua natureza enquanto ciência especializada ou na sua aplicação para a aprendizagem, regulada na ciência da Didática da História, exige a todo tempo muita reflexão. Assim, entendemos que a tarefa do professor de história consiste em um desafio permanente de preparo e apreço às mudanças que o tempo e as necessidades dele

derivadas impõem. Neste sentido e para finalizar nossas conclusões, oferecemos uma provocação de Michel De Certeau.

Ao discorrer sobre a história como um saber científico produzido pela pesquisa frente às demais ciências, este autor diz:

A estratégia da prática histórica implica um estatuto da história. Ninguém se espantará com o fato de que a natureza de uma ciência seja o postulado a exumar seus procedimentos efetivos, o que este seja o único meio de os tornar precisos. Na falta do que, cada disciplina seria identificável com uma essência, do que se presumira que ela se coloca em seus avatares técnicos sucessivos, que ela sobrevive (não se sabe onde) a cada um deles, e que com a prática apenas uma relação acidental. O breve exame da sua prática parece permitir uma particularização de três aspectos conexos da história: a mutação do 'sentido' ou do 'real' na produção de desvios significativos; a posição do particular como limite do pensável; a composição de um lugar que instaura no presente a figuração ambivalente do passado e do futuro (CERTEAU, 2000, p. 90-91).

Há uma constante ressignificação do tempo; assim as pesquisas parecem corroborar mais para a dúvida do que para a certeza. No entanto, a dúvida é um instrumento mobilizador de ações para buscar no passado elementos substantivos de compreensão e elaboração do presente de forma a perspectivar o futuro. Isso nos leva à constatação de que o principal objetivo do ensino e da aprendizagem histórica seja o de, a partir de um passado e seus elementos de comunicação, motivar ações no presente que levem a conhecer e reconhecer o desenvolvimento do homem no tempo e criar possibilidades de ação para o futuro. Constitui-se assim, como fundamental o papel do professor de história e o preparo deste profissional para desempenhar tal função.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo Cardoso. “Aprender ou apreender história: o pensamento histórico em alunos do ensino fundamental”. In: NETO, M. A. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- AZZI, Sandra. “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARCA, Isabel. “O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social”. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, E. S. *Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social – limites e perspectivas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CASA CIVIL. Sistema Estadual de Legislação. Lei Complementar 130 – 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. *Diário Oficial nº. 8262 de 14 de julho de 2010*. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 18 de maio 2013.
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.
- \_\_\_\_\_; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. “A Relação entre aprendizado Histórico e Formação Histórica no Processo de Ensinar História para Crianças”. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DADALT, Edna de Oliveira. *A música a serviço da história*. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE – SEED PR. Edição: 2009/2010 - Artigo Final, *Cadernos PDE*, versão *on-line*, v.1, 2009, Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_historia\\_artigo\\_edna\\_de\\_oliveira\\_lessa\\_dadalt.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_artigo_edna_de_oliveira_lessa_dadalt.pdf). Acesso em 14 de abril de 2013.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: alguns aspectos teórico-ideológicos e sócio econômicos. In: PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa.. et.all. *Pesquisas em Educação – inquietações e desafios*. Londrina: Ed. EDUEL, 2012.

DE BRUYNE, .... *et al. Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Local: Editora, 1975.

DIEHL, Astor Antonio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: EDUSC, 2002.

FERNANDES, Edenilce Pivetta. Rolândia em Fotografias: aspectos de uma experiência pedagógica no Colégio Estadual Presidente Kennedy. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE – SEED PR. Edição: 2009/2010 - Artigo Final, *Cadernos PDE*, versão *on-line*, v.1, 2009. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_historia\\_artigo\\_edenilce\\_pivetta\\_fernandes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_artigo_edenilce_pivetta_fernandes.pdf) >. Acesso em 23 de abril de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Sé. XXI. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13> > Acessado em 18 de setembro de 2012.

GERMINARI, Geiso. D. *A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados*. 187f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. Santiago de Compostela. USC. Universidade de Santiago de Compostela. 2004. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036> . Acessado em 16 de fevereiro de 2013.

HAGEMEYER, Rafael R. Representar a história através de imagens: entre a reconstituição e a analogia. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.). *Imagens em debate*. EDUEL: Londrina, 2011. p.39-59.

HÉBERT, Lessard Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. Direitos reservados para a língua portuguesa.

IURKIV, Erondi. Romario Martins e a historiografia paranaense. *Educere. Revista da Educação*. v. 2, n. 2, jul./dez., 2002, p. 123-132. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/view/842/739> > Acessado em 12 de maio de 2013.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. *A consciência histórica dos jovens alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da Educação Histórica*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. 2012.

LUDKE, Neuza; ANDRÉ, Marli, E. O. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KARNAL, Leandro. *Contexto e História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

KARNAL, Leandro; TASCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKI, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador de suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Claudia Regina Kawka. O ensino de história no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. *História & Ensino*, Londrina, v. 8, p. 7-28, out. 2002. Disponível em:  
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CLAUDIA%20REGINA%20KAWKA%20MARTINS%20-%20O%20ENSINO%20DE%20HIST%3%93RIA%20NO%20PARAN%3%81,%20NA%20D%3%89CADA%20DE%20SETENTA%20(1).pdf>. Acessado em 05 de out. de 2013.

MARTINS, Estevão de Resende. *Educação e consciência histórica*. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. 256 f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. “Ensino de história: entre saberes e práticas”. In: NETO, M. A. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: Atrito Art, 2005.

MORAES, Denise Rosana da Silva. *O Programa mídias na educação e na formação de professores/as: limites e possibilidades*. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11, 2013, Cascavel. *Anais...* 2013, Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo\\_simposio\\_7\\_506\\_denisepedagoga@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_506_denisepedagoga@gmail.com.pdf)> Acesso em: 12 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_; GOMES, Iara de Oliveira; TERUYA, Tereza Kazuko. Formação Continuada de Professores e Professoras: o PDE/PR. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 43, p. 183-201, set. 2011 Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art13\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art13_43.pdf)> Acesso em 14 de junho de 2013.

NADAI, Elsa. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. São Paulo: *Revista Brasileira de História*. ago.1993. Disponível em:  
<[www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=30596](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596)> Acessado em 14 de dezembro de 2014.

NAPOLITANO, Marcos. “A história depois do papel”. In: PINSKY, Carla Brassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. *A Relação Ensino e Aprendizagem como práxis: a Educação Histórica e a Formação de Professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. História. 2008. Disponível em:  
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>. Acesso em: 12 out. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação – SUED. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – DPPE. Documento Síntese. 2014. Disponível em:  
<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_rotatorios/2013/documento\\_sintese\\_2014\\_incorporando\\_avaliacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf)>. Acessado em 18 de outubro de 2013.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Portal Dia a Dia Educação. <http://www.diaadia.pr.gov.br/>

PAYET, Jean P. A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, desafio da pluralidade. *Revista Análise Social*. v. XI, (176): 2005, 681-694, p. 688. Disponível em:  
<<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218711073I8iSI4ek7Jq00QV5.pdf>>. Acesso em: 15/07/2013.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PINSKI, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador de suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

POLLO, Cacilda. “Paraná tropeiro: documentos para a memória e o ensino de história”. In: PARANÁ. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Cadernos PDE, versão *on-line*, 2009a, v.1. Disponível em  
<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_historia\\_artigo\\_cacilda\\_pollo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_artigo_cacilda_pollo.pdf)>. Acesso em 16 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. “Tropeirismo no paraná: documentos para a memória e o ensino de história”. In: PARANÁ. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Cadernos PDE, versão *on-line*, 2009b, v.1. Disponível em:  
<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_historia\\_md\\_cacilda\\_pollo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_md_cacilda_pollo.pdf)> Acesso em 16 de maio de 2013.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL- PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. 2012.

RIBEIRO, Ligia. Os documentos e seu papel no ensino de história. In: *História e Cinema*, 5 set. 2011. Disponível em <<http://historiacinema2011.blogspot.com.br/>>. Acessado em 12 de setembro de 2013.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. “*Tudo isso antes do Século XXI*”: estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do ensino fundamental. 321f. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SACRISTÁN, Jose, G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. “Aventuras modernas e desventuras pós-modernas”. In: . In: PINSKI, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador de suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Estado e a presença do código disciplinar da Didática da História. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012. Disponível em <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/24245-108762-3-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/24245-108762-3-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 16 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Marcos, A. (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 1982.

SILVA, Otto. H. M. O programa de desenvolvimento educacional do Paraná- PDE/PR. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

SOBANSKI, Adriane *et al.* *Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Base Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Ideias de África: conceito substantivo e a consciência histórica de estudantes brasileiros e portugueses. In: ANPUH. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Natal, *Anais...* Natal, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363387661\\_ARQUIVO\\_Anpuh.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363387661_ARQUIVO_Anpuh.pdf)>. Acesso em 22 de dezembro de 2014.

STECA, Lucinéia Cunha. *A Prática Docente do Professor de História: um Estudo sobre o Ensino de História do Paraná nas Escolas Estaduais de Londrina*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

\_\_\_\_\_. “O Professor de História e o Ensino de História do Paraná”. In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Fortaleza, *Anais...* Fortaleza, 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino. A disciplina de História no Paraná: compêndios escolares, ensino secundário e formação de elites intelectuais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 269-291, set./dez. 2010.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. 246f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.