



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FLÁVIO BATISTA DOS SANTOS

**ORIENTAÇÃO TEMPORAL, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Londrina
2020

FLÁVIO BATISTA DOS SANTOS

**ORIENTAÇÃO TEMPORAL, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237 Santos, Flávio Batista dos .
Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente: um estudo com professores de história / Flávio Batista dos Santos. - Londrina, 2020.
219 f.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Tese. 2. Formação de Professores - Tese. 3. Consciência Histórica - Tese. 4. Tempo - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FLÁVIO BATISTA DOS SANTOS

**ORIENTAÇÃO TEMPORAL, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Marcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual de Londrina - UEL

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

Londrina, 13 de março de 2020.

*Aos meus pais e a toda minha família por
todo o apoio recebido, meu muito obrigado.
Este trabalho é dedicado a vocês.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio para que eu realizasse essa pesquisa, a minha esposa Luciana, minha filha Sofia, que muitas vezes não entendia minhas ausências, mas que sempre sorria nos reencontros.

À Profa. Dra. Marlene Cainelli, minha orientadora, que pelos seus conhecimentos e amizade, possibilitou-me aprendizagens únicas, tornando possível este trabalho.

Aos colegas e professores do Doutorado, por tudo que aprendi com eles nesta trajetória. Nossos encontros valeram pelas conversas, discussões e experiências de aprendizagem.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Marcia Elisa Teté Ramos, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira pela participação e pelas importantes contribuições neste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, pelos estudos, conversas e compartilhamentos das amizades ao longo do tempo.

Agradeço imensamente aos professores de História que participaram desta investigação, sem os quais não seria possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, registro meus agradecimentos a todos que compartilharam desse caminho percorrido, contribuindo, direta ou indiretamente, para que realizasse esta pesquisa, sempre com incentivos para esta jornada.

A todos, muito obrigado.

Que é, pois o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se quero explicá-lo a quem me pede, não sei.

(SANTO AGOSTINHO)

SANTOS, Flávio Batista dos. **Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente:** um estudo com professores de História. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Os desafios do ensino de História são grandes e numerosos. Analisar a função do ser professor de História nos remete a uma série de questões que envolvem desde a formação inicial e continuada, teorias e práticas, bem como o currículo estabelecido. O objetivo do presente trabalho, de caráter exploratório e de natureza qualitativa, é levantar, sob a perspectiva do professor, como a metodologia, os recursos utilizados e o tempo histórico se constituem enquanto suportes formativos para as aulas de História. A pesquisa foi realizada com professores de História que fazem parte do quadro de docentes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, circunscrito ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti. Através dos instrumentos de coleta de dados construiu-se o perfil profissional e formativo dos participantes, assim como possibilitou investigar aspectos sobre suas práticas docentes e como a categoria tempo é entendida e trabalhada em sala de aula. Como pressupostos teóricos desta pesquisa, orientou-se nos estudos de Tardif (2012), Freire (2002), Perrenoud (2000) e Schön (2000) para compreender os professores diante de seus saberes, como também nos estudos de Rüsen (2010, 2011, 2015), Schmidt (2018), tendo como referência a teoria da consciência histórica, especialmente na articulação passado, presente e futuro, observada como essencial para uma orientação temporal, relacionando ao domínio da Educação Histórica. O método de coleta de dados escolhido foi de questionários individuais em profundidade e o método para a condução do trabalho e análise dos dados foi a Grounded Theory. O estudo aponta para uma identidade profissional marcada pela experiência, com formação inicial e continuada diversificada. Em relação à consciência histórica, observa-se através de suas práticas ações que remetem a um processo de constituição variável ao transitar entre o presente, passado e as perspectivas de futuro. Quanto à questão temporal, verifica-se toda uma preocupação com este tema, porém o modo como é trabalhado se manifesta de diferentes formas, tanto preso ao passado, quanto associado a diferentes perspectivas tanto sociais como cronológicas.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação de professores. Consciência histórica. Tempo. Prática docente. Identidade docente.

SANTOS, Flávio Batista dos. **Temporal orientation, historical consciousness and constitution of the teaching identity:** a study with History teachers. 2020. 219 p. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The challenges of teaching history are great and numerous. Analyzing the role of being a history teacher leads us to a series of questions that involve since initial and continuing education, theories and practices, as well as the established curriculum. The objective of the present work, of an exploratory and qualitative nature, is to raise, from the perspective of the teacher, how the methodology, the resources used and the historical time are constituted as formative supports for History classes. The research was carried out with History teachers who are part of the teaching staff of the Paraná State Department of Education, circumscribed to the Regional Education Center of Ibaiti. Through the instruments of data collection, the professional and training profile of the participants was constructed, as well as made it possible to investigate aspects of their teaching practices and how the time category is understood and worked in the classroom. As theoretical assumptions of this research, it was guided in the studies of Tardif (2012), Freire (2002), Perrenoud (2000) and Schön (2000) to understand the teachers before their knowledge, as well as in the studies of Rüsen (2010, 2011, 2015), Schmidt (2018), having as reference the theory of historical consciousness, especially in the past, present and future articulation, observed as essential for a temporal orientation, relating to the domain of Historical Education. The data collection method chosen was individual in-depth questionnaires and the method for conducting the work and analyzing the data was Grounded Theory. The study points to a professional identity marked by experience, with diversified initial and continuing education. In relation to historical consciousness, actions that refer to a process of constitution are observed through their practices when transiting between the present, the past and the perspective of the future. As for the temporal issue, there is a whole concern with this theme, but the way it is worked is manifested in different ways, both tied to the past, and associated with different social and chronological perspectives.

Key words: History teaching. Teacher training. Historical consciousness. Time. Teaching practice. Teaching identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os primeiros cursos superiores de História no Brasil.....	34
Quadro 2	Currículo mínimo do curso História da Universidade do Brasil	36
Quadro 3	Currículo mínimo do curso de História (1962).....	39
Quadro 4	Saberes docentes necessários à prática educativa.....	81
Quadro 5	Os saberes dos professores.....	92
Quadro 6	Tipos de Formação de Significado Histórico de Jörm Rüsen.....	167
Quadro 7	O tempo nas DCEs de História	170
Quadro 8	O tempo no Caderno de Expectativas de Aprendizagem.....	171
Quadro 9	O tempo no Referencial Curricular de História	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sexo.....	117
Gráfico 2	Idade.....	118
Gráfico 3	Cor.....	119
Gráfico 4	Instituição de formação.....	120
Gráfico 5	Experiência docente.....	121
Gráfico 6	Trabalho além da Educação.....	122
Gráfico 7	Carga horária semanal.....	123
Gráfico 8	Local de trabalho.....	124
Gráfico 9	Vínculo empregatício.....	125
Gráfico 10	Preferências profissionais.....	126
Gráfico 11	Cumprimento do planejamento previsto.....	127
Gráfico 12	Disponibilidade de livros didáticos para os estudantes.....	128
Gráfico 13	Cursos de pós-graduação.....	130
Gráfico 14	Área dos cursos de pós-graduação.....	131
Gráfico 15	Cursos de atualização, treinamento, capacitação (formação continuada).....	132
Gráfico 16	Carga horária dos cursos de formação continuada.....	133
Gráfico 17	Aplicação dos cursos de formação continuada na prática docente.....	134
Gráfico 18	Copiar textos do quadro de giz ou livro didático.....	135
Gráfico 19	Trabalho com jornais e revistas.....	136
Gráfico 20	Trabalho com documentos escritos (fontes).....	137
Gráfico 21	Trabalhar com História por meio da literatura.....	138
Gráfico 22	Trabalhar letra música para aprendizagem histórica.....	139
Gráfico 23	Relação do conteúdo com a História local.....	140
Gráfico 24	Uso de fotografias nas aulas de História.....	141
Gráfico 25	Uso de filmes/documentários em aula.....	142
Gráfico 26	Leitura do livro didático com a turma.....	143
Gráfico 27	Qualidade do livro didático.....	144
Gráfico 28	Explorar as diferenças entre fatos e opiniões.....	146
Gráfico 29	Trabalho com temas de interesse dos estudantes.....	147
Gráfico 30	Computadores/internet.....	148
Gráfico 31	Fitas de vídeo/DVDs.....	149

Gráfico 32	Jornais e revistas	150
Gráfico 33	Revistas em quadrinhos.....	151
Gráfico 34	Livros de consulta para professores	152
Gráfico 35	Livros de literatura em geral	153
Gráfico 36	Livros didáticos	154
Gráfico 37	Projeter de slides	155
Gráfico 38	Máquina copiadora para reprodução de textos.....	156
Gráfico 39	Abordagem sobre o tempo/temporalidade	175
Gráfico 40	Abordagem do tempo nas aulas de História.....	184
Gráfico 41	O tempo histórico em diferentes sociedades	186
Gráfico 42	Uso dos conhecimentos prévios dos estudantes.....	187
Gráfico 43	Relação do professor de História com as DCEs.....	188
Gráfico 44	Divisão das DCEs de História.....	190
Gráfico 45	Formação continuada e as DCEs	193
Gráfico 46	Relação entre prática docente, currículo e formação continuada.....	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCCH	Diretrizes Curriculares do Curso de História
DCEs	Diretrizes Curriculares Estadual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PUCCampinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCGoiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCMinas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UDF	Universidade do Distrito Federal
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	30
2.1	A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ACADÊMICA	30
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL	47
2.2.1	Formação De Professores No Paraná: Pde – Um Modelo De Formação Continuada.....	53
2.3	DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS: INTRODUÇÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA	56
2.4	REFERENCIAL CURRICULAR DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS	61
3	SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CENÁRIO DISRUPTIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA	70
3.1	A PRÁTICA EDUCATIVA – COMO ENSINAR	70
3.2	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ...	85
3.3	ASPECTOS DISRUPTIVOS ENTRE OS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	91
4	PERCEPÇÕES SOBRE O TEMPO E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA	98
4.1	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ORIENTAÇÃO TEMPORAL	102
4.2	O TEMPO HISTÓRICO EM PERSPECTIVA.....	105
4.3	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS COMPREENSÕES SOBRE O TEMPO.....	107
5	O PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO ..	114
5.1	LUGAR E SUJEITOS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE QUEM SÃO OS PROFESSORES DE HISTÓRIA	115
5.2	FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA.....	129
5.3	PRÁTICA DOCENTE E ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA	134
5.4	DIMENSÃO FORMATIVA DA HISTÓRIA	156
5.5	CATEGORIAS SOBRE O CONCEITO DE TEMPO	168
5.5.1	Sentidos Do Tempo	175

5.5.2	Tempo Em Movimento Múltiplo	178
5.5.3	Tempo Fixo	180
6	ORIENTAÇÃO TEMPORAL, CURRÍCULO, FORMAÇÃO CONTINUADA E AS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE.....	182
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS	205
	APÊNDICE	213
	APÊNDICE A Questionário 1	214
	APÊNDICE B Questionário 2	218

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões do ensino e aprendizagem da História sempre estiveram presentes no meu cotidiano enquanto professor de História. Preocupações em relação à contribuição da História enquanto disciplina escolar, em como os estudantes aprendem essa disciplina, em meios para ter um ensino e uma aprendizagem mais significativa. Diante da situação posta, busquei compreender esses processos me dedicando a pesquisar temas que pudessem responder às situações elencadas. No Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina investiguei “como a história local pode influenciar na formação de uma consciência pautada numa orientação temporal que sustente uma interpretação do seu cotidiano” (SANTOS, 2014, p. 6) e partir de então tive contato com a pesquisa sistemática, com análise de dados o que permitiu projetar a possibilidade de ampliar minhas pesquisas através do doutorado. Os estudos para a realização do mestrado trouxeram novas indagações, especialmente na relação do professor com os seus saberes e práticas, assim, o que apresento agora tem um pouco dessas indagações que perpassam toda nossa trajetória de docente quanto de pesquisador.

Esta pesquisa tem sua gênese na experiência e nas preocupações do próprio investigador como professor de História da Educação Básica da Rede Estadual do Paraná. Ao longo de minha trajetória enquanto docente tive a oportunidade de vivenciar significativas mudanças de ordem curricular, ao menos nos documentos oficiais, que me levaram a buscar compreender esses processos e os impactos que isso produziu na própria prática docente em sala de aula. Dentre as mudanças mais significativas estão a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010-2012), Base Nacional Comum Curricular (2017), Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018), este último em fase de implantação tendo como objetivo uma uniformização curricular a nível nacional, reservando às redes pouco espaço para o atendimento das suas especificidades.

De todas as mudanças apresentadas através dos documentos citados, algumas tiveram um protagonismo dos docentes, em outras não. De toda forma, esses processos que envolvem o sistema educacional, a organização escolar e especificamente a disciplina de História expôs uma série de desafios e questionamentos sobre a dinâmica escolar, mas também sobre as próprias práticas docentes que resultaram dessas transformações. Neste sentido, além da graduação e de cursos de especialização que tratavam

do Ensino de História, entre 2012 e 2014 pude aprofundar no campo da pesquisa com a realização do mestrado.

Os estudos no programa de mestrado me levaram a questionar outras situações no ensino de História, sendo que o papel do professor ganhou destaque, especialmente no que diz respeito à sua formação inicial e continuada alinhada à prática em sala de aula, principalmente no trabalho com a categoria tempo. Estas reflexões ganharam corpo com as discussões promovidas pelo grupo de pesquisa História e Ensino liderado pela professora Marlene Rosa Cainelli na Universidade Estadual de Londrina, que me levou a percorrer um caminho investigativo que permitiu traçar um perfil do docente de história que temos em nossas salas de aula, analisando sob a perspectiva da formação, bem como da prática em sala de aula. Refiro-me a um grupo de professores circunscritos há um tempo e espaço, a saber, que atuam na rede estadual do Paraná entre os anos de 2018 e 2019, e pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti, o qual é composto por nove municípios. Ressalta-se que os professores que estão presentes neste estudo, conforme revelaram os questionários são pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério, em sua maioria, e fixados a uma determinada instituição, sem, portanto, grande rotatividade quando se trabalha num espaço curto de tempo, como é o caso desta pesquisa.

A História é uma experiência humana que está relacionada com as experiências reais vividas por todos os homens independentes do local de onde produzem as ações. Assim é importante aprimorar e incorporar em sala de aula métodos que contribuam para o despertar destas experiências e produzir um ensino voltado para as questões reais vivenciadas nas sociedades. O trabalho em sala de aula desenvolvido pelo professor permite o uso de documentos históricos, a produção de narrativas a partir dos manuais didáticos, verificando os níveis de pensamento e compreensão histórica dos estudantes, além disso, promove atividades que visam o domínio da temporalidade e do espaço. Pelos elementos elencados é possível uma compreensão sobre o desenrolar das práticas na sala de aula.

Para tanto, a escolha de conteúdos torna-se fundamental nesse processo, pois permite dotar os estudantes de instrumentos e ferramentas relevantes na apropriação dos atributos necessários à narrativa histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica. Assim escolher o que e com que trabalhar, organizar as experiências de aprendizagem, permite ao estudante compreender as temporalidades e elaborar suas próprias narrativas. O tempo histórico não se limita ao estudo do tempo cronológico sequenciado estabelecido por calendários, deve ser levado em consideração toda sua complexidade, como os diferentes ritmos de duração, percepção de mudanças e as permanências humanas, bem como a

simultaneidade, as diferenças e semelhanças e a sucessão de eventos que marcam a trajetória humana no tempo. (SANTOS, 2014).

A formação docente é tema de discussões de longo tempo e isso remete a situações que são colocadas na sociedade que dizem respeito à eficiência, qualidade, resultados aos quais a educação é submetida. Muito se tem tratado do tema e, especialmente, dos problemas que a escola tem passado no que concerne aos resultados apresentados e nos comparativos que são feitos com outras redes de diferentes países. Nesse cenário comparativo, que utiliza-se de dados de avaliações externas, de locais muito diferentes do que nos deparamos em nossa realidade, aponta-se para uma crise na educação, que passa necessariamente pela formação docente e sua atuação em sala de aula. Contudo, a solução para essa crise não se resolve num passe de mágica, demanda uma série de ações que nem sempre são rápidas. Gatti (2016) aponta que

Formação humana requer certa temporalidade, paciência e construção contínua. Não há mágica possível aqui, não há como saltar etapas – somos um organismo, plástico, sim, flexível, mas um organismo que se desenvolve segundo certas condições e na íntima relação com contextos socioculturais. (GATTI, 2016, p.36).

Diante desse cenário em que o trabalho docente encontra-se em xeque e das discussões realizadas no campo da prática docente e no trabalho desenvolvido pelos professores e sua relação com os documentos oficiais, levaram-me a buscar novas perspectivas conceituais e de produção de saberes no ensino de História. Notadamente, essa mudança conceitual tem relação com as Diretrizes Curriculares de História do Paraná, como também com as discussões em grupo de pesquisa, em participação em congressos e também nos estudos referentes aos autores que compõem a base teórica desta pesquisa. Sendo assim, os estudos e investigações no campo da Educação Histórica possibilitaram um olhar sobre o ensino de História, trazendo para a seara da sala de aula novos elementos de análise no processo de ensino e aprendizagem. Estas propostas articulam-se com a vida de crianças e jovens estudantes, dando sentido em sua vida pessoal.

Diferentes pesquisadores de vários países têm buscado compreender como os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, estudantes e professores, constroem e se relacionam com a História em situações de aprendizagem, de que maneira são apropriados pelos sujeitos envolvidos os conceitos que caracterizam a ciência histórica e como isso se expressa em currículos e manuais didáticos que definem o ensino de História. São pontos importantes que me levaram a debruçar sobre o tema tendo como objetivo compreender como elementos essenciais no ensino da História são trabalhados em sala de aula e possibilitam a aprendizagem histórica dos estudantes. Neste sentido, os estudos centrados na Educação

Histórica remetem a três núcleos fundamentais: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. (GERMINARI, 2011, p. 56).

Neste contexto, as reflexões sobre a disciplina de História induziram-me a pensar as concepções que a tratam como um instrumento que contribui para a formação de pessoas e do mundo que vivemos, voltando-se para ações fundamentalmente humanas, permitindo distinguir entre os diferentes atores sociais, seus pontos de vista e ação prática na sociedade. Em última análise, observados o entorno, procurei discutir a disciplina e a formação de seus professores e qual seu papel na sociedade na qual está inserida. Contudo, mesmo sendo muito discutida, buscando mudanças em suas concepções, nos modos de operar e qual sua função para a sociedade, observei que muitas vezes as propostas de mudanças, como as que embasam a Educação Histórica, ficam somente no plano das ideias ou nas intenções de determinados grupos de discussão.

Basta, diante desse olhar, ao observar sua trajetória ao longo do tempo, como as tendências e concepções foram sendo incorporadas no cotidiano da escola. Muitas ideias revolucionárias, transformadoras foram se perdendo no transcorrer do tempo, mantendo-se as velhas estruturas, tanto na forma de organização como também na forma do ensino. Muitas vezes fazemos um discurso de crítica a determinadas práticas, mas quando nos deparamos com nossas ações efetivas reproduzimos aquilo que criticamos.

Os elementos constitutivos desta pesquisa são a formação de professores e, por conseguinte, sua identidade enquanto profissão e trajetória, a prática docente e os pressupostos da Educação Histórica, associadas aos usos do tempo em sala de aula, além dos elementos constitutivos da consciência histórica, analisados a partir do emprego de sua experiência ao ensinar garantindo ao processo sentido e orientação temporal à vida prática.

De acordo com o teórico Jörn Rüsen (2010), a consciência histórica articula passado, presente e futuro a partir da experiência no tempo, criando, a partir de então, uma identidade. Esse pensamento se encontra dentro do domínio da Educação Histórica, a qual representa uma nova abordagem para o ensino de História. Nesta perspectiva, analisa-se o seguinte problema:

De que forma a orientação temporal, na sua relação entre passado, presente e futuro, se manifesta nas aulas de História?

Nesta pesquisa, busca-se compreender como os professores se relacionam com o tempo, observando sua relação com o passado e com o presente, mas também quais são suas expectativas de futuro ao trabalhar tal conceito.

Para responder aos elementos da pesquisa, assim como ao problema proposto utilizou-se de questionários e também de documentos que orientaram os passos da pesquisa. Quanto aos questionários, foram usados para extrair dos professores pesquisados informações que pudessem responder ao problema proposto. Em relação aos documentos utilizados, estes orientam o trabalho docente e possibilitam levantar hipóteses sobre as práticas dos professores que também fazem parte dos objetos de estudos propostos.

Portanto, o debate que se trava neste estudo leva em consideração a definição da atividade docente, compreendendo a função social do professor enquanto sujeito do processo de ensino, mas também como agente da aprendizagem ao incorporar em sua prática elementos que estimulam os estudantes a alavancar suas potencialidades enquanto também sujeitos do processo. Sacristán (1999) ao tratar função social do professor aponta que

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Notadamente, no caso específico do Paraná, as Diretrizes Curriculares de História tiveram como suporte teórico os estudos do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen que, em parte, contribui com os pesquisadores que atuam no campo da Educação Histórica. Evidente que com as mudanças curriculares oriundas da implantação da Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares sejam deixadas de lado, contudo, o documento produzido no Paraná, o Referencial Curricular (2018), também traz como sustentação teórica os elementos da Educação Histórica. Neste sentido, a efetividade desse campo de estudos pode ser implementado em sala de aula dentro do contexto de um currículo oficial.

A educação pode ser entendida como uma ponte onde se estabelece uma relação entre conhecimento e sujeitos. Nesta perspectiva vários caminhos podem contribuir para que estas pontes possam ligar esses elementos, ou seja, conectar os saberes às pessoas. Para tanto, entende-se que um dos pontos essenciais para que este processo se desencadeie de maneira a assegurar o sucesso é a experiência desenvolvida ao longo do tempo. Quando tratamos de teorias da educação nos deparamos com movimentos que vão se constituindo com o passar do tempo, num movimento de constante transformação. Como experiência entende-se as vivências, capacitando o indivíduo a aprender e a partir de então atuar sobre os eventos que lhes possam aparecer.

Neste sentido, as ações executadas tem uma relação direta com as escolhas que são definidas, levando em consideração a experiência, bem como sua relação com o lugar onde está inserido. O lugar é um espaço dotado de significados e à medida que sua integração com ele se dá, maior é a aproximação e mais valor damos a ele.

Experiência conjugada com o lugar estimula a novas práticas, uma vez que alguns elementos sobressaem. Desta forma, construímos teorias, ou nos adaptamos àquela que melhor contempla nossa prática. Assim, selecionamos os conteúdos de acordo com a relevância necessária para determinado grupo de estudantes, criando uma relação ativa entre o conhecimento e a realidade vivenciada. Os conhecimentos acumulados pela experiência contribuem no desenvolvimento do projeto educativo da escola, orientando na formação de seres autônomos, pensando numa educação para a independência do sujeito, bem como, indica os caminhos que devem ser seguidos nos processos de ensino e aprendizagem.

No campo das teorias, o processo de mudanças ao longo do tempo fez com que as grandes ideias interpretativas da realidade fossem se perdendo, ou seja, as ideias mais abrangentes que abarcavam todo o espectro educacional deram lugar a aspectos mais localizados, levando em consideração princípios sociais que eram deixados de lado. Há uma mudança nos modelos de análise, deixando de lado os padrões mais rígidos e abrindo espaço a aspectos relativistas, contudo dando voz a grupos excluídos.

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compreensão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. (LOPES, 2013, p. 8)

As teorias educacionais atuais enfatizam a identidade, alteridade e diferença dos sujeitos, procurando orientar práticas que contemplem a todos. Neste sentido, o multiculturalismo ganhou destaque ao tratar a diversidade cultural como um processo que garante a autonomia para os diferentes sujeitos. Cabe às escolas e aos sistemas escolares dar voz às discussões sobre gênero, etnia, sexualidade, tão presente no cotidiano escolar, mas que na maior parte das vezes são pouco ouvidos.

Ao observar as práticas pedagógicas levadas a cabo nas escolas, notas-se que as teorias atuais ou mesmo algumas que já foram desenvolvidas há algum tempo ainda são pouco utilizadas, cita-se como um dos motivos para a manutenção da ordem vigente a própria formação dos professores.

Ao ser inserido no currículo como um campo do conhecimento em História, a Educação Histórica trouxe um novo modelo de atuação do docente e do discente frente às ideias históricas. Germinari (2011), citando Schmidt e Garcia (2006), afirma que:

A Educação Histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (GERMINARI, 2011, p. 59).

No sentido exposto acima, a aprendizagem histórica se dá à medida que ocorre uma relação entre a compreensão histórica vinculada aos conceitos de segunda ordem ao saber substantivo ligado ao passado, ou seja, na perspectiva da Educação Histórica a aprendizagem é definida por uma leitura do mundo definida por Lee (2006) como sendo literacia histórica. Vislumbra-se, desta maneira, que o conhecimento histórico resulta de uma competência histórica a partir da apreensão de elementos epistemológicos da História. (GERMINARI, 2011).

Na perspectiva apresentada, os espaços de aprendizagem se ampliam, pois criamos condições de trazer temáticas de relevância para o estudante, uma vez que do ponto de vista do conhecimento, é importante que tenhamos amplo domínio de nossa realidade para assim relacionar com outros pontos. Analisar as relações entre o presente e o passado com perspectivas de futuro é um mecanismo que pode tornar o ensino de História mais atraente e significativo para os estudantes. Contudo, não é somente para o estudante que isso é importante. Para o educador também é uma forma de observar mais de perto os processos de apreensão do conhecimento histórico em seus alunos. Maria Auxiliadora Schmidt (2018) expõe da seguinte maneira a produção do conhecimento histórico:

Do ponto de vista epistemológico, pressupõe que a produção do conhecimento histórico presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com a realização da “formação histórica do sujeito” e isto envolve dois aspectos principais – vida prática e ciência – organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para a orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência. (SCHMIDT, 2018, p 103).

Observando as questões do cotidiano nota-se que o passado é sempre identificado como um produto interpretativo e de orientação e que está presente em todos os indivíduos. Assim, a forma como mobilizamos o nosso pensamento no sentido da construção de uma consciência histórica dependerá do diálogo estabelecido entre o passado, o presente e as perspectivas de futuro, tendo em vista que tal processo é inerente ao ser humano.

O professor de História, enquanto articulador das relações de ensino e de aprendizagem tem um papel significativo nesse processo de formação consciente do passado histórico de seus estudantes, na maneira que se articula com o presente, sem acometimentos de anacronismos, bem como projeta o futuro. Jörn Rüsen (2011) aponta para a constituição da consciência histórica a partir de narrativas produzidas pelos sujeitos num processo reflexivo, objetivo.

A consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. (...) Intérpretes contemporâneos dessa discussão apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. (RÜSEN, 2011, p. 37).

Na perspectiva da constituição da consciência histórica, o professor necessita instrumentalizar-se para tal procedimento. Seus saberes e práticas devem coadunar com as expectativas propostas. Neste sentido, há processos que necessitam ser discutidos, como a formação inicial e a continuada. No primeiro caso, como os cursos de licenciatura em História tem trabalhado o ensino de História e como a formação continuada, especialmente na rede pública onde concentra maior número de docentes, tem sido desenvolvida nas escolas. Maria Auxiliadora Schmidt, citando Adriane Sobanski, aponta que:

Essa perspectiva tem acompanhado muitas concepções relacionadas com as disciplinas destinadas a ensinar como se ensina história. Levantamento realizado por Adriane Sobanski constatou a existência nas grades curriculares de diferentes cursos de graduação em História do Brasil, de um conjunto de disciplinas relacionadas à temática de como ensinar história, tais como: Metodologia do Ensino de História, Didática da História, Prática de Ensino de História, Estágio Supervisionado em História e Oficina de Ensino de História. (SCHMIDT, 2018, p. 101).

Em relação à formação continuada, os momentos de discussão dos fazeres pedagógicos que envolvem a disciplina de História ocorrem, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, em encontros com os professores de 8 horas uma vez ao ano, num programa de formação conhecido como Formação em Ação Disciplinar – FAD, onde são tratados de temas específicos da disciplina de História, como metodologias e propostas de aulas. Nestes encontros, mesmo que de modo superficial, são abordados os elementos constitutivos das Diretrizes Curriculares que são sustentadas em teóricos da filosofia da História, como o historiador Jörn Rüsen.

O pensar historicamente é uma tarefa complexa que demanda uma série de processos mentais que garantem sentido a uma interpretação. Jörn Rüsen (2015) ao explicar os processos mentais de constituição de sentido assinala:

Todo pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo. Para decifrar esse desempenho mental como

fundamento da consciência histórica humana, a atividade mental da constituição de sentido pode ser desmembrada em quatro componentes naturalmente interdependentes, mais ainda, imbricados : experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação. (RÜSEN, 2015, p. 42).

O processo de constituição do pensamento histórico passa, portanto, por um processo combinatório que permite a geração de sentido, fato esse concretizado a partir da experiência da mudança temporal associado a uma interpretação que desemboca numa orientação da existência humana. Nesta ação conexas, observam-se as mudanças temporais oriundas da experiência, permitindo, ao sujeito, controlar suas ações. Diante disso, ao interpretar a experiência temporal da mudança, criam-se motivações para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43).

De acordo com Jörn Rüsen (2015, p. 43) “o pensamento histórico é o manejo interpretativo da mudança temporal”, sendo assim, a compreensão da História passa necessariamente pelo domínio do tempo enquanto categoria de análise dos eventos históricos. A percepção da mudança temporal é condicionante para uma interpretação da História sob a perspectiva de orientação da vida prática, portanto, um acontecimento se torna histórico quando analisado do ponto de vista da mudança temporal.

A discussão sobre a temporalidade e suas variações é importante para o ensino da História. Claro que o tempo histórico, aquele relacionado com as diferentes sociedades, é o mais relevante para a compreensão da História. Schmidt e Cainelli (2009) ao tratar do tempo e de suas relações entre passado, presente e futuro assinalam que:

A questão da temporalidade precisa ser discutida no ensino de história nas relações que professores e alunos estabelecem entre a cronologia, a periodização e os processos históricos. Ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isso conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos. (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 106).

Diante do cenário exposto e das preocupações com o ensino de História, especialmente com o seu significado na formação dos indivíduos, desenvolveu-se esta pesquisa, analisando como o domínio de diferentes temporalidades pode contribuir para a compreensão do passado, orientando situações da vida prática, mas também com reflexos nas expectativas de futuro.

Para se compreender o processo de construção do conhecimento, a educação histórica divide os conceitos fundamentais em História em dois grupos: Conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos substantivos entende-se os eventos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto

conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão (LEE, 2001). Citando Lee (2005), Sobanski et al. (2010), abordando os conceitos substantivos e de segunda ordem aponta que:

Os conceitos substantivos são as ideias relacionadas aos conteúdos da História – Renascimento, Escravidão, Reforma, por exemplo. Já os conceitos de segunda ordem são aqueles que se remetem às ideias epistemológicas da História, ou seja, àqueles conceitos que fazem parte da natureza do conhecimento – tais como temporalidade, explicação, significância, inferência, evidência e narrativas históricas, por exemplo. (SOBANSKI et al., 2010, p. 25).

A investigação, pela sua natureza complexa, de natureza social, adota como método a pesquisa qualitativa exploratória, dentro do campo da Educação Histórica. Neste sentido, busca-se uma visão global acerca do fato determinado, visando aprofundar o conhecimento do pesquisador, bem como daqueles que manifestam interesse sobre a temática.

No que diz respeito aos dados para a realização da pesquisa, consiste num levantamento bibliográfico acerca da temática, visando uma sustentação teórica sobre o assunto pesquisado. No decorrer do estudo, trabalhou-se com os sujeitos da pesquisa, através de questionários, extraindo elementos que permitiram ao pesquisador elaborar sínteses que possibilitaram a resolução do problema levantado.

Quanto aos procedimentos de análise de dados, procurou-se compreender de forma detalhada o objeto de estudo, no caso professores de História, em seu contexto histórico, tendo como preocupação o significado das expressões utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Por pesquisa qualitativa tornou-se majoritário o pensamento de que se trata de um modelo de investigação que produz algum tipo de resultado ou conclusão no sentido de compreender com algum grau de profundidade as características de um determinado fenômeno.

Ao optar por um estudo do tipo qualitativo levou-se em consideração a natureza do problema da pesquisa, bem como, as convicções do pesquisador sobre o tema investigado. As pesquisas qualitativas têm como pretensão analisar e compreender o que envolve o fenômeno o qual se sabe pouco ou que apresenta lacunas que de certa maneira suscitam dúvidas importantes sobre tais processos.

O foco da compreensão presente na pesquisa qualitativa está na evolução dos conceitos de natureza social, dos significados, da realidade analisada e da pesquisa. Assim

sendo, o objetivo a ser buscado não são os dados coletados e quantificados, mas aquilo que será produzido a partir deles, em função das interpretações que se seguirão a partir das informações disponíveis.

Esta investigação caracteriza-se por ser um estudo descritivo, de natureza qualitativa, pautando-se pela metodologia designada de Teoria Fundamentada (Grounded Theory), referendada nos estudos de Strauss e Corbin (2008). Esta metodologia compreende a realidade a partir da percepção ou significado que certo contexto ou objeto tem para a pessoa, gerando conhecimentos, aumentando a compreensão e proporcionando um guia significativo para a ação. Na pesquisa em educação histórica, entre as metodologias utilizadas, tem sido dada ênfase à Teoria Fundamentada. De acordo com esta abordagem metodológica, pelos contributos que recebeu de uma perspectiva hermenêutica, focaliza-se a experiência do indivíduo e a partir daí tenta-se compreender como este percebe seu mundo, que significados atribui à História e como ela é aprendida e ensinada. Neste estudo, será utilizada para providenciar informação em profundidade acerca das concepções de professores de História sobre conceitos fundamentais para a educação histórica na atualidade.

Classificar uma pesquisa não é uma tarefa simples, pois depende da complexidade do objeto de estudo e do próprio conceito de tipo de pesquisa que se quer levar adiante. Desta forma, este estudo poderia ser apresentado da seguinte maneira:

- De caráter exploratório, “pois busca o levantamento bibliográfico sobre o tema, com propósito de identificar informações e subsídios para a definição dos objetivos, determinação do problema e definição dos tópicos do referencial teórico”. (MICHEL, 2009, p. 40).
- De natureza qualitativa onde “se fundamenta na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”. (MICHEL, 2009, p. 40).
- O método de coleta de dados escolhido foi o uso de questionários com perguntas abertas e fechadas.
- O método escolhido para a análise e condução dos trabalhos foi a Grounded Theory.

A pesquisa realizada tem como pressupostos a investigação qualitativa, entendida como um modelo de estudo que visa a produção de resultados em profundidade a partir de um processo analítico de um determinado fenômeno. A escolha de uma investigação qualitativa passa necessariamente pela compreensão que o autor tem sobre o problema e

natureza da pesquisa. As pesquisas qualitativas dissecam informações e procuram dar explicações sobre um tema que pouco se sabe ou que sejam necessárias novas interpretações.

As pesquisas qualitativas também são dotadas de resultados ou conclusões que podem contribuir em diferentes propósitos, como aponta Strauss e Corbin (2008).

- clarificar e ilustrar resultados quantitativos;
- providenciar informação;
- orientar práticas;
- servir para fins políticos;
- desenvolver conhecimento. (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 82)

Na investigação qualitativa, a compreensão do objeto relaciona-se com os conceitos ligados ao social, os significados produzidos, da realidade dos sujeitos envolvidos e a própria investigação. Neste sentido, o objeto da pesquisa não são os dados quantificáveis, mas qual o sentido que se dá às relações analisadas. O contexto apresentado num quadro qualitativo é amplo e podem gerar muitas abordagens, refletindo em diversas opções metodológicas convergindo ou expondo diferenças, tais como contradições, centralidade do fenômeno, a aparência como cerne do conhecimento e da investigação.

As pesquisas qualitativas relacionam tanto com documentos quanto diretamente com pessoas. No primeiro caso, analisa os fatos com vistas a explicar um fenômeno, explicitando os significados referentes às práticas e características presentes. No segundo caso, os dados são coletados de maneira direta, fornecendo elementos que permitem um olhar global e específico sobre uma atividade humana, detalhando cada situação que se queira compreender.

Na relação com os sujeitos da pesquisa, estas podem ser etnográfica, fenomenológica, estudo de caso, Grounded Theory, estudos críticos. Estes modelos de pesquisa podem focar no indivíduo como na sociedade e cultura, cabendo a cada situação a definição do melhor tipo para desenvolver a pesquisa.

No caso específico da Grounded Theory, também nominada como teoria fundamentada dos dados, procura descrever de forma pormenorizada os documentos visando a construção de conceitos robustos. Assim sua característica central está no fato de buscar construir meios rigorosos de procedimentos produzindo uma teoria fundamentada a partir dos dados analisados.

De acordo com Maira Petrini e Marlei Pozzebon (2009), citando Glasser e Strauss (1967), a Grounded Theory caracteriza-se pelos seguintes apontamentos:

- A proposta principal do método é a construção da teoria e não somente a codificação de dados.

- Como regra geral, o pesquisador não deve definir um quadro conceitual que antecede ao início da pesquisa. Essa premissa é definida para garantir que os conceitos possam emergir sem viés conceitual pré-definido.
- A análise e a conceitualização são obtidas através do processo principal de coleta de dados e comparação constante, no qual cada fatia de dados é comparada com construtos e conceitos existentes, visando enriquecer uma categoria existente, formar uma nova ou estabelecer novos pontos de relação entre categorias. (PETRINI, POZZEBON, 2009, p. 2-3).

Uma marca importante dessa metodologia é a comparação constante entre os elementos coletados, analisando dados sob a perspectiva de técnicas de indução e dedução. Dada a coleta de dados numa fase inicial, objetivando conhecer as diferentes possibilidades do fenômeno estudado e pela constante comparação, o investigador organiza as categorias de informação cruzando-as e constantemente volta ao campo para verificá-las. Neste sentido, com a análise inicial desenvolve-se uma hipótese de trabalho que servirá de base para testes posteriores objetivando desenvolver propriedades das proposições iniciais.

Como método de pesquisa, a Grounded Theory é um tipo de pesquisa qualitativa que tem como pressuposto gerar novas teorias, a partir de elementos básicos como conceitos, categorias e propriedades. A constituição destes elementos ocorre através de um processo interativo, pois não são criados antecipadamente, mas sim são desenvolvidos e testados ao longo do procedimento. Neste sentido, o aprendizado acontece com a coleta dos dados e não com conhecimentos e teorias já existentes. Claro que as teorias existentes não são descartadas, mas busca uma constante interdependência entre a coleta de dados e a análise, desenvolvendo um modelo autônomo de compreensão do fenômeno estudado. (PETRINI, POZZEBON, 2009, p. 2-3).

Nos estudos da Educação Histórica, esta metodologia vem apresentando grande aceitação. De acordo com Marília Gago (2007):

Na pesquisa em cognição histórica, entre as metodologias qualitativas utilizadas, tem sido dada ênfase à Grounded Theory. De acordo com esta abordagem metodológica, pelos contributos que recebeu de uma perspectiva hermenêutica e fenomenológica, focaliza-se a experiência do indivíduo e a partir daí tenta-se compreender como este percebe o seu mundo, que significados atribui à História e como ela é apropriada e ensinada. (GAGO, 2007, p. 168).

No Brasil, algumas pesquisas no campo da Educação Histórica vêm utilizando desta metodologia para analisar os dados de seus estudos. Entre estes trabalhos citam-se a dissertação de Giovana Maria de Carvalho Martins (2019) e a tese de Aaron Sena Cerqueira (2019).

O foco da compreensão presente na pesquisa qualitativa está na evolução dos conceitos de natureza social, dos significados, da realidade analisada e da pesquisa. Assim

sendo, o objetivo a ser buscado não são os dados coletados e quantificados, mas aquilo que será produzido a partir deles, em função das interpretações que se seguirão a partir das informações disponíveis.

O processo de formulação da Grounded Theory se sustenta em alguns pilares, quais sejam o processo de codificação, que pode ser aberta, axial e seletiva, amostragem teórica, memorandos e comparação constante.

Codificação aberta: processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões são descobertas nos dados.

Codificação axial: o processo de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado de axial porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões.

Codificação seletiva: o processo de integrar e refinar a teoria.

Amostragem teórica: coleta de dados conduzida por conceitos derivados da teoria evolutiva e baseada no conceito de fazer comparações.

Memorandos: registros escritos de análise que podem variar em tipo e formato.

Comparação constante: ferramenta analítica usada para estimular o pensamento. (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 78-209).

Na codificação aberta todo material coletado passa por um processo de análise, observando sempre quais palavras são consideradas chaves para a compreensão do estudo realizado, assim elas gerarão conceitos, tendo o pesquisador como um agente desse procedimento.

A codificação axial é consequente da codificação aberta, sendo a responsável pelo processo de análise dos conceitos selecionados anteriormente, buscando reorganizá-los com vistas a retirar a ideia central do material analisado. É o momento onde pode-se voltar ao campo de pesquisa para buscar novos elementos que podem aprofundar a análise. Nesta etapa, dois processos se sobressaem a dedução e a indução.

Na codificação seletiva, chegamos ao final do trabalho, quando ocorre a saturação teórica, ou seja, não há naquele momento nenhum dado novo que possa ser acrescentado à análise e a criação de novas categorias.

A amostragem teórica representa o processo de codificação mais a coleta de dados, assim, são valiosos que os dados deem conta de responder a perguntas sobre a pesquisa, ou seja, devem ser fartos, profundos e com possibilidades de suprir as lacunas no decorrer do estudo.

A redação dos memorandos são um componente importantíssimo na realização da teoria fundamentada, pois é o processo intermediário entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. São os relatórios que analisam as categorias, em suas propriedades, consequências e conexões com outras categorias. (CHARMAZ, 2009).

A comparação constante é um método que se faz necessário na Grounded Theory, pois é através dele que se desenvolve um processo contínuo e interativo entre os dados coletados, definindo, assim, as categorias de análise. A sua realização se dá até o momento em que a pesquisa atinja o ponto de saturação teórica, quando a mesma já alcançou o seu ápice.

Dado as explicações referentes ao tipo de pesquisa escolhido, cabe ressaltar que esse modelo permite a interpretação de fenômenos complexos e amplos, com diferentes facetas, abordando todos de modo a produzir um resultado que satisfaça o pesquisador e o estudo como um todo, além disso, resulta em novos conceitos e teorias que podem romper com ideias pré-concebidas sobre um determinado assunto.

Para a composição desta pesquisa, estruturou-se um estudo dividido em cinco capítulos, abordando em cada um deles aspectos que nortearam o desenvolvimento do mesmo. Em cada um dos capítulos, analisou os elementos constitutivos da pesquisa, quais sejam, a formação do professor de História em sua trajetória inicial e continuada, os saberes docentes acumulados ao longo de sua caminhada formativa e profissional, comparando com os elementos da Educação Histórica, na sequência tratou-se do tempo, como elemento central no processo de formação do pensamento histórico e como ele é trabalhado nas aulas de História. Para alcançar uma síntese final, destacou-se o professor de História na sua relação com os saberes curriculares, suas práticas e o tempo como elementos indissociáveis na perspectiva deste estudo. Assim, esboçamos na sequência, a partir do capítulo 2, uma síntese daquilo que será observado ao longo do texto que se segue.

No segundo capítulo, tratou-se da formação de professores de História, iniciando com uma análise sobre a trajetória da História como disciplina acadêmica. Depois discute-se a formação de professores de História no Brasil e faz-se um recorte sobre a formação do professor no Paraná, tendo como foco o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, além disso, analisa-se dois documentos de referência curricular, as Diretrizes Curriculares Estaduais de História e o Referencial Curricular de História, os quais são orientadores do trabalho do professor, tanto nas questões relacionadas às concepções do ensino de História como também nos objetivos da disciplina enquanto componente curricular na perspectiva da mantenedora.

O terceiro capítulo tratou dos saberes docentes e da Educação Histórica. Neste contexto, abordou-se os saberes docentes necessários à prática pedagógica a partir de autores de referência, como Perrenoud (2000), Freire (2002), Tardif (2012) e Schön (2000). Na sequência analisamos a Educação Histórica enquanto campo de pesquisa e posteriormente

pontuou as diferenças em relação aos saberes docentes ligados às práticas pedagógicas comuns nas formações associadas à Pedagogia.

No quarto capítulo dedicou-se ao tempo e sua relação com a História, com destaques para as impressões de Whitrow (1993), Koselleck (2014), Hobsbawm (2010), bem como analisou a temporalidade no campo da Educação Histórica, além de discutir o tempo histórico e a experiência temporal associada à consciência histórica, ancoradas nos estudos de Jörn Rüsen (2010).

No quinto capítulo, o professor de História e sua relação com o ensino, procurou-se traçar um perfil dos participantes da pesquisa, investigando sua formação, saberes e práticas, concepções sobre a disciplina de trabalho e como estes docentes se relacionam com o tempo e, especialmente, numa orientação temporal oriunda da Educação Histórica.

No sexto capítulo, analisa-se o professor de História na sua interação entre currículo, formação continuada e as práticas docentes, vinculando-as ao trabalho em sala com o uso do tempo na perspectiva da orientação temporal.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

O que é ser professor? A resposta a esta indagação nos leva a buscar na própria História os elementos necessários para inferir sobre a temática e construir um panorama de como foi o processo de formação de graduandos de diferentes áreas a se constituírem como professores.

O que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido – isso é recurso a nossa identidade profissional específica – por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor (de História, inclusive) no país ao longo do tempo. Pode-se pensar o presente da profissão não somente como o resultado do que aconteceu no passado e promoveu mudanças já absorvidas, mas também como a permanência de ideias e perspectivas já parcialmente superadas, que, no entanto, também sobrevivem parcialmente, relativamente intactas, em formulações, raciocínios, espaços, atitudes e elementos integrantes de instituições”. (CERRI, 2013 p. 168)

No sentido colocado por Cerri (2013) nota-se que a construção do ser professor é um misto da tradição com a inovação, com as mudanças que ocorrem nas sociedades ao longo do tempo que vão criando marcas também na figura do professor. Presente e passado caminham juntos na construção de uma identidade docente, a qual se manifesta nas práticas, ações e visões sobre determinados acontecimentos. Nesta perspectiva, verifica-se que o ser professor é marcado por um hibridismo teórico e prático, resultado de uma formação que ainda carrega modelos de tempos de outrora, enraizados na figura do docente, incluindo o professor de História.

2.1 A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ACADÊMICA

As iniciativas referentes aos estudos sobre a formação do professor de História no Brasil contemplam três focos centrais: as licenciaturas curtas/pletas em Estudos Sociais e História; as divisões bacharelado/licenciatura e teoria/prática na configuração das graduações em História; e a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e dos Cursos de História. Estes pontos são complementares entre si e dão suporte para a formação de uma identidade da disciplina de História, bem como do profissional oriundo deste processo. No percurso feito pela disciplina de História percebe-se um entrelaçamento entre história da educação brasileira e as políticas educacionais, resultando em embates e consensos ao longo da trajetória de formação deste campo do conhecimento.

As primeiras graduações em História no Brasil surgem na década de 1930, por intermédio da Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal (UDF). Nelas observam-se interesses distintos na formação do profissional de História. Mesmo sendo expressões do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, a UDF incorporou as concepções de Anísio Teixeira, voltada ao preparo para a docência, ou seja, seu foco era o magistério, portanto, seu viés era a formação de professores para atuar em sala de aula. Enquanto isso, na USP, com a incorporação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o projeto desenvolvido tinha outro foco, principalmente quando observado que seu interesse maior estava em atender a oligarquia paulista, buscando durante o curso, desenvolver pesquisadores, pouco afeitos ao trabalho docente. A formação pedagógica e profissional estava a cargo do Instituto de Educação, o qual também estava ligado à mesma instituição.

Há de se levar em consideração que a profissão docente no Brasil se configura ainda durante o período colonial, com características próprias ligadas ao reino português, senhor destas terras, o qual mantinha uma estrutura pedagógica ligada à Igreja Católica, especialmente no trabalho desenvolvido pela Companhia de Jesus, que teve forte influência, pelo menos até a expulsão da ordem do Brasil pelo Marquês de Pombal em 1759. No período relatado, observa-se uma das marcas da docência até nos dias atuais, a de que para seguir nesta profissão de professor é necessário ter dom. Esta representação está muito ligada à Igreja, principalmente nas atividades que envolvem valores, ideias, imagens, ou seja, naquilo que representa a docência frente à sociedade da época que tinha na religiosidade um de seus parâmetros. A Companhia de Jesus, neste sentido, atua como organismo executor do projeto educativo português na sua colônia. (CERRI, 2013)

Com o fim do período colonial, seguiu-se um longo século XIX para a área da docência no Brasil. Longo não porque houve uma efervescência no campo da escolarização ou na criação de cursos e universidades pelo país. O que se viu foi uma escassez da formação básica e também superior, em todas as áreas, incluindo a de docência. Muito diferente do contexto de outras regiões da América Latina que já exibiam algumas universidades na área de abrangência da América espanhola.

Ressalta-se que os docentes existentes nem sempre eram da área que lecionavam, ou seja, havia profissionais formados nos mais diferentes cursos que se aventuravam no magistério. Durante o século XIX, o ensino no Brasil, em suas estruturas pedagógicas e organizacionais ficou a cargo do Colégio Pedro II, localizado no Rio de

Janeiro, de onde emergiam as produções tanto de materiais quanto curriculares que eram levados até outros colégios existentes.

Ao período colonial, seguiu-se um longo século XIX em que a docência foi ocupada por pessoas estudadas em diversas áreas, numa situação de absoluta escassez de cursos superiores e de ausência de universidades. Na verdade, mesmo a educação primária sofria de falta de professores formados em instituições especificamente dedicadas a esse fim”. (CERRI, 2013, p. 169)

O Colégio Pedro II era o modelo a ser seguido nas questões curriculares, contudo tanto nele quanto em outros colégios equivalentes, os professores não dispunham de formação específica para as disciplinas lecionadas. Comumente se associavam uma disciplina específica a algum curso que pudesse ter alguma relação, como exemplo cita-se o bacharel em Direito lecionando História, assim como sacerdotes que trabalhavam com as disciplinas de Filosofia e Teologia. (CERRI, 2013).

Verifica-se a partir deste modelo de organização escolar e de formação de professores que não havia qualquer tipo de preocupação quanto a qualidade dos profissionais que atuavam na docência. A formação de professores não ocorria com a finalidade específica para a docência, o que na prática não formava profissionais afeitos à arte de ensinar, marcando, portanto, a gênese da função docente no Brasil.

Esse fato não foi uma experiência isolada, ressaltam-se os modelos de formação caracterizados pela separação entre a parte específica e a de formação pedagógica, conhecidos como 3 + 1. Neste modelo, nos primeiros três anos estudava-se a ciência de referência, garantindo em muitos cursos, o título de bacharel; no último ano estudavam-se as disciplinas voltadas para a formação docente, ligadas principalmente aos fundamentos da educação, didática e estágios, proporcionando ao estudante o título de licenciado. Neste modelo a teoria da ciência de referência não era integrada às práticas pedagógicas, além disso, a preparação docente ficava aquém das necessidades da atividade educativa, não formando adequadamente. Neste processo de formação, a capacitação docente veio em grande medida da própria atuação em sala de aula.

A ausência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino colegial e nos cursos de ensino médio, que só começou a ser lentamente suprida na primeira metade do século XX, pode ser contabilizada como mais um elemento que caracteriza o modelo fundador da formação de professores no Brasil, ou seja, a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará. (CERRI, 2013, p. 169).

Como citado acima o modelo escolhido pela USP e que servirá de referência para outras instituições vindouras ao longo do tempo, foi a organização de curso sintetizada na expressão “3 + 1”, estruturado em três anos de formação específica, ou seja, o bacharelado,

e mais um ano de formação pedagógica o que culminava no licenciado em História. Contudo, as disciplinas específicas eram realizadas no curso de História, ao passo que as disciplinas pedagógicas eram cursadas no Instituto de Educação. Em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras apropriou-se dos estudos pedagógicos e para tornar-se licenciado em História era preciso a conclusão do curso de Didática.

Neste modelo desenvolvido pela USP, inicialmente, e depois ampliado com a criação de cursos de História por outras universidades Brasil afora, mostra a dicotomia que foi marcante na formação de professores no Brasil: a do distanciamento entre a teoria e a prática. Como visto, a apropriação do conhecimento específico era alijado de sua relação com a prática de sala de aula, uma vez que, inicialmente, o conteúdo específico e parte pedagógica eram realizados em locais distintos. Nesse quesito, a estruturação do curso de História, trazia uma incompatibilidade entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico, entre o domínio do conteúdo e o modo de levar até a sala de aula. Neste contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores.

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149)

Na perspectiva apontada por Saviani (2009), demonstra que o modelo de formação de professores que se instituiu no Brasil no início dos cursos de graduação voltados para tal objetivo na prática apontava para dois cursos distintos. De um lado, a formação dos conteúdos específicos, ou seja, conteúdos culturais-cognitivos que correspondia às especificidades de conhecimento da disciplina que irá trabalhar. Por outro lado, a formação didático-pedagógica que resultava na formação do professor de fato, pois incorporava aos conhecimentos específicos, ferramentas essenciais ao ato de ensinar.

Nota-se que neste modelo de formação de professores não visa a integralidade do processo, tendo em vista que privilegia os conteúdos específicos em detrimento da forma como se ensina. Numa visão mais simplificada da situação, pode-se indicar que a formação específica é suficiente e que a constituição didático-pedagógica virá naturalmente com a prática em serviço, o que não condiz com a formação de professores.

A partir dos anos de 1930, foram criados no Brasil os primeiros cursos superiores em História, espalhados por diversos Estados, especialmente nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste.

Quadro 1 – Os primeiros cursos superiores de História no Brasil

Instituição	Unidade da Federação	Início do Funcionamento
UFRJ	RJ	11/04/1931
USP	SP	25/01/1934
UFPR	PR	01/10/1938
PUCRS	RS	26/03/1940
PUC-RIO	RJ	01/03/1941
UFBA	BA	06/03/1941
UERJ	RJ	13/05/1941
PUC-CAMPINAS	SP	02/03/1942
PUC MINAS	MG	14/01/1943
UFGRS	RS	01/03/1943
UNICAP	PE	01/03/1943
UECE	CE	22/04/1947
UFF	RJ	24/04/1947
UFJF	MG	01/02/1948
UNIUBE	MG	17/12/1948
PUC GOIÁS	GO	01/04/1949
UEPG	PR	01/03/1950
UFPE	PE	01/03/1950
UFS	SE	05/03/1951
UNISAL	SP	20/02/1952
UFPB	PB	02/03/1952
UFAL	AL	03/03/1952

Fonte: Dados do INEP, 2008. (CERRI, 2013, p. 170)

Diferente do que ocorreu com a criação do curso de História na USP, onde havia uma separação evidente entre bacharelado e licenciatura, no Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal - UDF, o curso de História foi desenvolvido num processo de integração entre as áreas específicas e as pedagógicas. Fundamentada nas concepções de Anísio Teixeira, o qual postulava que a universidade deveria voltar-se para produção do saber e não somente para propagação e manutenção do conhecimento. No modelo carioca, buscava-se uma integração entre as diferentes áreas do conhecimento, vislumbrando a formação de

intelectual que fosse capaz de associar a competência técnico-científica à realidade cultural do Rio de Janeiro, especialmente no desenvolvimento do ensino básico do Distrito Federal.

Ressalta-se a tentativa de levar adiante uma proposta formativa que privilegiasse a formação de professores, bem como estivesse associado também ao trabalho de pesquisa. Nesta formatação do curso de História da UDF, a formação pedagógica perpassava em todo o curso, não sendo, portanto, um complemento, mas sim um componente essencial na formação do cursista de História. Contudo, esse modelo não permaneceu por muito tempo, sendo este iniciado em 1935 e reformulado já em 1939.

Em 1939 a UDF foi extinta, sendo incorporada à Universidade do Brasil e posteriormente à Faculdade Nacional de Filosofia. Para a formação de professores secundários foi acrescido uma Seção Especial de Didática para garantir a formação dos futuros docentes. A grande alteração que houve nesse processo, foi a perda da autonomia do curso de História, pois este passou a ser atrelado ao curso de Geografia e ao final de três anos de estudos, o estudante era agraciado com o título de bacharel em Geografia e História e, com mais um ano de estudos no curso de didática, era conferido o diploma de licenciado, apto a exercer o magistério de nível secundário. A junção entre o curso de História com o de Geografia promoveu, na prática, um esvaziamento tanto para um quanto para outro curso.

Estas transformações organizacionais e curriculares trouxeram prejuízos para o curso de História, especialmente no que concerne à licenciatura. Além da autonomia já mencionada, a parte específica do curso recebia maior atenção, ficando a parte de formação pedagógica em segundo plano. Em relação a parte didático-pedagógico há uma uniformização de tais atividades envolvendo a História e a Geografia, desconsiderando as especificidades de cada uma das disciplinas e seus objetos de estudo. Sabe-se que a formação do indivíduo se dá pelo todo e que o ensino deve articular-se com a realidade do estudante, contudo, esse processo se dá de maneira efetiva quando a formação acontece em sua plenitude, ou seja, que o professor ao desenvolver seu trabalho possa integrar a parte específica e a parte didático-pedagógica ativamente.

O modelo desenvolvido consolidou a dicotomia “3 + 1”, com foco no bacharelado. A formação pedagógica orientou-se em técnicas elaboradas para a transmissão dos conteúdos, de maneira mecânica, sem a preocupação de uma reflexão mais aprofundada sobre o que e como ensinar. A proposta implantada na Universidade Brasil tornou-se a referência para os cursos de História no Brasil todo.

Quadro 2 – Currículo Mínimo do curso de Geografia e História da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil)

1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano
Geografia Física	Geografia Física	Geografia do Brasil	Didática geral
Geografia Humana	Geografia Humana	História contemporânea	Didática especial
Antropologia	História Moderna	História do Brasil	Psicologia educacional
História da Antiguidade e da Idade Média	História do Brasil	História da América	Administração escolar
	Etnografia	Etnografia do Brasil	Fundamentos biológicos da Educação
			Fundamentos sociológicos da Educação

Fonte: Brasil: Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939.

No período subsequente a Era Vargas (1930-1945) consolida-se o modelo 3+1, sendo o 3 a cargo das faculdades específicas das disciplinas previstas nas matrizes curriculares da época e 1 continua com a formação pedagógica voltadas para a área da docência. Neste momento, é notório o papel da Pedagogia e a constituição das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, tendo destaque os professores da área de Pedagogia que se inseriram nas áreas específicas, ficando a cargo destes a responsabilidade das disciplinas ligadas ao ensino e as práticas pedagógicas. Este processo é verificado na reforma universitária de 1968, já durante a ditadura civil militar que se configurava e estruturava também no campo da educação.

A partir de 1946, os diplomas de bacharel e licenciado somente eram obtidos depois de quatro anos de estudos. Como observado no quadro acima, o curso de História e Geografia eram divididos no modelo “3 + 1”, onde nos três primeiros anos estudavam conteúdos específicos da História e da Geografia e no último ano, disciplinas pedagógicas com a finalidade de desenvolver metodologias para a aplicação em sala dos conteúdos aprendidos nos anos iniciais da graduação. Nota-se também um equilíbrio na

carga horária das disciplinas de Geografia e História. Contudo, principalmente, na parte da Geografia se desejava uma separação entre as duas áreas do saber. Esse processo somente ocorreu na metade da década de 1950, com a Lei nº 2594, de 8 de setembro de 1955, assinada pelo então presidente João Café Filho.

Após treze anos de discussão, em 1961 foi sancionada pelo presidente João Goulart a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024 de 20 de dezembro de 1961), dentre as suas inovações no campo educacional, destaca-se a criação do Conselho Federal de Educação, o qual iniciou suas atividades em 1962, com a incumbência de estabelecer currículos mínimos para o ensino superior, além de propor alterações no sistema nacional de ensino. Contudo, a nova legislação esbarra nas necessidades e, fundamentalmente, na precariedade do corpo de docentes disponíveis Brasil afora. Nos artigos 117 e 118 expõe as fragilidades brasileiras:

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência.
 Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade. (LDBEN-1961)

Os artigos listados acima mostram uma incoerência com a própria lei, pois em seu artigo 59 é imperioso que a formação de professores se dará somente em faculdades de filosofia, ciências e letras:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (LDBEN-1961)

As necessidades do sistema educacional brasileiro impulsionaram a improvisação na educação, focando mais no suprimento do que propriamente na formação. Neste sentido, com a obrigatoriedade advinda da legislação, havia a premência de professores para dar conta da ampliação que a medida trouxe. Assim, optou-se pelo provimento de pessoal, independente de formado ou não por uma Faculdade de Filosofia.

A década de 1960 foi marcada pela criação de associações de professores de História como a Anpuh (1961) que passaram a discutir o ensino de História, notando que as mudanças promovidas pela legislação não trouxeram respostas adequadas às necessidades dos cursos de História. Uma das questões propostas era sobre o currículo mínimo para as graduações, tendo em vista que com a separação da Geografia não se construiu uma nova grade curricular específica que atendesse a nova realidade. Em outra frente de discussões

estava a unificação do currículo, tanto para o licenciado quanto para o bacharel. Havia, portanto, uma duplicidade de funções nas faculdades, onde deveria ser trabalhado tanto nos aspectos relacionados ao pesquisador quanto ao docente do ensino básico. A única diferença entre as duas formações consistia no acréscimo das disciplinas pedagógicas para os licenciados, também no final do curso, mantendo, desta maneira, a mesma estrutura do “3 + 1”.

Diante da situação exposta, em 1962 o Conselho Federal de Educação fixou um currículo para os cursos de História. O Parecer 377/62, aprovado em 19 de dezembro, aponta que o currículo é destinado à “preparação do professor da escola média”, distinguindo, neste documento, dois profissionais: o historiador e o professor de História. No parecer explicita-se o papel do professor de História, um profissional que não necessariamente fosse historiador, porém que tivesse um profundo conhecimento da matéria ensinada. Como prioridade nesse currículo, estava os estudos do ofício do historiador, mas também abordava aspectos interpretativos da História, ou seja, o conhecimento das especificidades, do fato histórico, deveria ser acompanhado de interpretação por parte do discente, senão, perderia a utilidade para o ensino da História em sala de aula. No documento, expressa a procura da identidade científica para o ofício da História, uma vez que buscava o conhecimento aprofundado da realidade histórica, bem como os processos e métodos com os quais se constroem a ciência. (NASCIMENTO, 2013)

Nesta organização curricular proposta pelo Conselho Federal de Educação, o currículo de História estava disposto da seguinte ordem: matérias históricas, disciplinas culturais, e disciplinas voltadas para o método histórico. Neste modelo de currículo, havia uma parte fixa e outra variável. Nas fixas estavam as disciplinas do grupo das matérias históricas propriamente ditas e do grupo das disciplinas relacionadas ao método histórico; a parte variável ficava com o grupo das disciplinas pertencentes as culturais. Quanto às disciplinas de formação pedagógica, estas ficaram a cargo ainda das Faculdades de Educação, ou seja, o licenciado para obter seu diploma tinha que complementar com as matérias pedagógicas, assim, mesmo com as mudanças ocorridas em função de novas normas para os cursos de licenciatura, percebe-se a dicotomia entre os conteúdos específicos e a formação pedagógico-didática.

Quadro 3 – Currículo Mínimo do Curso de História (1962)

Parte Fixa	Parte Variável	Licenciatura
Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Culturais (Complementares)	Matérias Pedagógicas
Introdução ao estudo da História	Sociologia	Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)
História Antiga	Antropologia Cultural	Elementos de Administração Escolar
História Medieval	História das Ideias Políticas e Sociais	Didática
História Moderna	História Econômica (Geral e do Brasil)	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)
História Contemporânea	História da Arte	
História da América	Literatura Brasileira	
História do Brasil	História da Filosofia	
	Geografia (Geo-história)	
	Filosofia da Cultura	
	Civilização Ibérica	
	Paleografia	

Fonte: Parecer 292/62 (Formação pedagógica nas licenciaturas), aprovado em 14 de novembro de 1962. Parecer 377/62 (História, Habilitação única: licenciatura), aprovado em 19 de dezembro de 1962. (NASCIMENTO, 2013, p. 280).

O documento proposto pelo Conselho Federal de Educação era composto no campo das licenciaturas por duas vertentes. De um lado a formação a partir dos conhecimentos específicos da ciência da História e de outro lado por um conjunto de estudos que garantissem habilidades para a atuação em sala de aula. Neste sentido, não foi rompido a dicotomia entre conhecimento específico e formação pedagógica. Campos que não dialogavam entre si, tendo em vista a própria organização que separavam o processo de formação, uma vez que se estudava em ambientes distintos, com profissionais distintos, pois no primeiro caso se estudava com professores historiadores e no segundo caso com professores em boa parte dos casos formados em Pedagogia. Assim o modelo “3 + 1” continuou sendo a tônica dos cursos de licenciatura em História durante a década de 1960, até pelo menos a sua metade.

Com o golpe civil-militar de 1964, muitas alterações foram feitas no campo das políticas educacionais brasileiras. A legislação educacional sofre mudanças como as que reestruturaram o Ensino Superior através da Lei 5540/68 e do Ensino de 1º. e 2º. Graus com a Lei 5697/71. Tais medidas adotadas influenciaram de maneira negativa a formação de professores, pois trouxeram mudanças profundas, desestruturando o modelo vigente. O ponto de maior destaque no que diz respeito às licenciaturas foram o seu encurtamento, ou seja, abriu espaço para as licenciaturas curtas, empobrecendo o conteúdo científico, tendo um caráter aligeirado e, sobretudo, polivalente. Houve uma deterioração no professor formativo com reflexos sentidos ao longo do tempo.

Essa reforma acentua ainda mais a distância entre a teoria e a prática, criando espaços específicos entre uma e outra área de formação. A dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática resultou em uma verdadeira disputa entre os docentes específicos e os das disciplinas pedagógicas. Cada um, na sua lógica, subjugava o trabalho do outro, os das áreas específicas não admitiam o trabalho do pedagogo, pois este não tinha o domínio do conhecimento histórico; por outro lado, os docentes das áreas pedagógicas apontavam para o pouco traquejo dos professores específicos nas práticas docentes, vinculadas à didática e as metodologias de ensino.

Neste cenário construído, a relação entre a teoria e a prática docente acentua o distanciamento de um processo formativo integrado em que conhecimento específico e formação pedagógica pudessem caminhar juntos. Este processo fez com que a formação pedagógica fosse vista somente como um complemento na formação geral do estudante, quase sempre a contragosto, ou vista como desnecessária para o desempenho laboral do formando. Neste sentido, podemos apontar que a formação de professores, incluindo os professores de história, não resultou num processo integral que derivasse em profissionais que pudessem atuar em sala de aula de modo a contemplar dois aspectos essenciais da docência, quais sejam: o domínio dos conteúdos específicos da disciplina trabalhada com as técnicas e metodologias adequadas para o aprendizado dos estudantes.

“Arraiga-se por essas sendas, de ambos os lados, no contexto de hegemonia do tecnicismo educacional, a concepção de que a formação pedagógica é um complemento, algo que se soma posteriormente à formação disciplinar. Os estudantes da licenciatura, moldados desde o início em sua identidade laboral por seus professores da área específica, tendem a reproduzir essa visão da formação pedagógica como um simples complemento, a ser cursado a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal à qual tendiam a reputar, quase sempre, como desnecessária para seu efetivo exercício profissional”. (CERRI, 2013, p. 171-172)

Conforme Cerri (2013), esse quadro só se consolidou devido ao atendimento do quadro dominante de então. O modelo adotado privilegiava a ciência de referência, legitimando a atuação na área da pesquisa. A didática era algo externo ao campo da história, atuando apenas como um suporte ou como intermediária da produção científica para a sala de aula.

As reformas educacionais promovidas pela ditadura civil-militar também causaram outros danos à formação docente, especialmente na história. O modelo educacional tornado efetivo durante esse período da história do Brasil foi marcado pelo tecnicismo, fruto da Lei 5692/1971, a qual buscava separar os processos de concepção de ensino dos de execução. O professor torna-se uma figura meramente repassadora do conteúdo com vistas à execução da atividade prevista. Além disso, a disciplina de história funde-se com outras, como geografia, educação moral e cívica, numa chamada disciplina de estudos sociais. A disciplina de história somente era estudada no Segundo Grau, atualmente Ensino Médio. Reflexo desse processo pode ser visto nas formações de professores, onde encurtou-se o tempo de estudos bem como os estágios supervisionados. Esses cursos proliferaram-se pelo Brasil, bem como produziram um grande número de docentes de forma aligeirada que acabaram facilitando a implantação de um modelo educacional que não primava pela reflexão ou pelo pensamento crítico diante da realidade posta.

As medidas citadas foram ruins especialmente para a História e a Geografia. No caso específico da História, as mudanças promovidas desconsideraram sua autonomia, objeto de estudo, ou seja, sua relevância social no ambiente escolar, ao incluir os Estudos Sociais que mesclou os conhecimentos históricos com os geográficos no ensino de 1º. Grau, e diminuindo drasticamente a carga horária da disciplina de História no 2º. Grau, principalmente com a instauração do modelo tecnicista na educação brasileira.

O processo de formação aligeirada e polivalente abrangeu todo o 1º. Grau, atual Ensino Fundamental, incluindo Letras, que compreendia o ensino de Português e mais uma língua; Ciências, voltada para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática; e Estudos Sociais, que compreendia História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. Na aprovação de tais medidas, o Conselho Federal de Educação argumentou que era necessário formar professores polivalentes devido aos altos índices de expansão da escola média. Com a medida objetivou-se também interiorizar as licenciaturas, uma vez nas regiões mais remotas eram carentes de profissionais para atuarem em escolas.

No caso do Curso de Estudos Sociais, o currículo estabelecido era mínimo, ou seja, superficial no que diz respeito à formação docente. Esta superficialidade está diretamente ligada ao fato de objetivar uma formação rápida e acima de tudo polivalente, ou seja, várias ciências em um único curso.

Ao propor as licenciaturas curtas, não foram objeto de extinção as licenciaturas plenas. Estas eram voltadas para uma formação monovalente, visando ao conhecimento mais especializado e, voltado para as especificidades de cada disciplina. A formação plena era voltada para o pesquisador ou para aqueles que fossem atuar no 2º. Grau, atual Ensino Médio, já as licenciaturas curtas de caráter polivalente eram voltadas para a atuação no 1º. Grau, atual Ensino Fundamental.

Em que pese às alterações trazidas pela inclusão de Estudos Sociais, as mudanças curriculares no caso da História não se realizaram. Mudanças propriamente ditas só ocorreram com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História, que ocorreu em 2001.

Nos anos de 1970 e 1980, a formação de professores baseou-se na perspectiva da racionalidade técnica, onde o papel do professor era de mero transmissor do conteúdo aos seus estudantes, buscando para tanto uma aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas com a finalidade de garantir uma formação em grande medida para o trabalho. Não era objeto, nesse momento, a atuação em pesquisa, mas sim em dois aspectos fundamentais: o que ensinar e como ensinar, para tanto focava-se no conhecimento dos conteúdos históricos e nas técnicas de transmissão desse mesmo conteúdo, sendo que esse movimento todo não se relacionava à medida que os estudantes fosse avançando em seus estudos.

Na década de 1970 surgiram propostas no Conselho Federal de Educação sobre a possibilidade de integração entre a parte específica e a parte pedagógica nas licenciaturas curtas. Tendo em vista uma articulação que propiciasse uma melhor formação ao futuro profissional da educação. Contudo as propostas desse cunho não foram adiante e prevaleceu o modelo “3 + 1”.

As mudanças políticas durante os anos de 1980 trouxeram novas perspectivas para o ensino de História e para reformulações naquilo que foi introduzido durante os anos de chumbo no Brasil. Com a revogação do AI-5 em 1979, passou-se a expressar com maior ênfase no Brasil o descontentamento com a política vigente e surgiram propostas para mudanças no campo educacional, principalmente nas áreas de História e Geografia.

O retorno das disciplinas de História e Geografia como licenciaturas plenas, voltando com suas especificidades e objetos de estudos decorreram da luta empreendida pelas associações de classe de historiadores e geógrafos, os quais buscaram diferentes meios para que seus propósitos fossem alcançados. Como características desse momento histórico para estas disciplinas novas problemáticas são colocadas e busca-se refletir sobre o papel que estas deveriam ter na nova ordem que se vislumbrava com a crise da ditadura civil-militar. Como destaque nesse processo é o reconhecimento da importância das licenciaturas, a partir do desenvolvimento de um pensamento científico a partir de uma reflexão pedagógica própria.

Com a ditadura, houve um avanço no acesso de pessoas que estavam fora do sistema escolar. Esse progresso, contudo, esteve presente mais no número das matrículas do que propriamente na qualidade daquilo que chegava até os estudantes. O grande ponto neste processo estava relacionado à relação estabelecida entre docentes e discentes, uma vez que aquilo que era ensinado passava longe das necessidades dos estudantes, formando, mesmo com a presença massiva, grupos que não mudaram suas perspectivas de futuro e de transformação social. Os professores neste contexto pouco acrescentaram para os estudantes. Uma realidade que pode ser colocado na conta de formações aligeiradas nos modelos das licenciaturas curtas que davam uma formação mais geral e menos específica. Fato que precarizava a formação acadêmica por alguns motivos, sendo os mais visíveis a diminuição do tempo dos cursos e a generalização, como é o caso do curso de Estudos Sociais que formava profissionais para atuarem tanto no ensino da Geografia como da História.

Um dos efeitos inegáveis da política educacional da ditadura, em que pese a crise da qualidade de ensino, é a grande expansão do acesso à escola, incluindo grupos sociais empobrecidos, para os quais a linguagem, os conhecimentos e os valores daquele professor formado nas universidades tinham pouco a dizer. Melhor mensagem não levava o professor formado em cursos aligeirados de licenciatura curta em universidades públicas periféricas ou faculdades particulares. (CERRI, 2013, p. 173).

A relativização da formação nas licenciaturas levou estas a uma desvalorização diante dos cursos de bacharelado, fato esse visível também em relação às faculdades de filosofia em relação às áreas tradicionais como as do direito, medicina e engenharia. Observa-se um processo de secundarização das formações ligadas às licenciaturas, não somente pela existência dos cursos de licenciatura curta, mas também pelo próprio interesse em relação a estes tipos de cursos. O modo como foi conduzido o processo de formação de professores no Brasil, incluindo a própria graduação em História demonstra um processo errático que não produziu profissionais suficientemente dotados para direcionar

um trabalho em sala de aula que levassem os estudantes a avançar na formação tanto para o trabalho quanto para o exercício da cidadania.

Uma das principais reivindicações era a luta pela extinção dos cursos de Estudos Sociais e a volta da Geografia e da História nas escolas de 1º. Grau. Também nesse mesmo cenário buscou discutir questões teórico-metodológicas tanto relacionadas ao ensino como também à pesquisa e a formação de professores. Para além das discussões no campo de mercado de trabalho, também colocava em análise a própria qualidade dos cursos de História. Alguns historiadores, como Dea Fenelon, argumentava que os cursos de História estavam “simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aqueles das teorias já cristalizadas e estáticas” (FENELON, 2008, p.27).

O cenário dos anos de 1980, portanto, foi bastante intenso nas discussões da disciplina de História, tanto na frente pela autonomia desse saber como também na própria discussão sobre o papel que ela exerce na sociedade, função e também nas próprias práticas que estavam sendo desenvolvidas por faculdades que formavam esses profissionais, bem como estes mesmos profissionais levavam esse conhecimento até a sala de aula. Há todo um movimento para romper com o modelo tradicional, vinculado à ideia de levar ao estudante um conhecimento pronto e acabado. Buscava-se refletir sobre o modo como o ensinar História pudesse valorizar a pesquisa, a experiência, ou seja, algo vivo e não morto, capaz de reconhecer na realidade do estudante a presença da História como mecanismo de compreensão da própria realidade, assim como propiciar uma melhor identidade e reconhecimento do papel de cada um na sociedade.

Ao longo dos anos de 1980, as universidades e faculdades que tinham entre seus cursos licenciaturas curtas, passaram a pedir junto ao Ministério da Educação a plenificação de seus cursos. Contudo somente nos anos de 1990 com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 é que os cursos de licenciatura curta foram extintos. De acordo com a LDBEN, em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL: LDBEN, 1996, p. 26).

Com a década de 1990, mais mudanças atingem o campo da educação, principalmente pelo fato de consolidar uma nova estrutura política, de cunho democrático e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Neste contexto, novas reformulações

aconteceram e novos documentos foram aprovados no intuito de organizar o campo da educação em um novo ambiente. Novas diretrizes curriculares foram apresentadas, bem como novas discussões sobre a formação de professores se deram. Neste processo cabe ressaltar as tentativas de analisar o papel do professor como um agente reflexivo e investigador de sua prática. Esperava-se que esse profissional identificasse os problemas do ambiente escolar e fosse um protagonista na superação destes mesmos problemas, especialmente nas escolhas de práticas e saberes necessários para os estudantes da virada do milênio.

Iniciada as discussões ainda no final da década de 1990, em 2001 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História. Como ponto central deste documento está a substituição do currículo mínimo para os cursos de História que havia sido aprovado em 1962. A justificativa para a substituição do documento de 1962 foram as muitas mudanças ocorridas tanto nos aspectos organizacionais, como também nas próprias mudanças teóricas e metodológicas no campo da História, o que tornava o currículo mínimo de 1962 um empecilho para novas abordagens e busca de novos ares para a formação e o ensino de História.

No documento de 2001, fica evidente o novo olhar sobre o profissional graduado em História. Sua qualificação abrange novas atividades que vão além do ensino, mas que também englobam a pesquisa e extensão. Estes aspectos devem ser entendidos como integrados numa formação mais ampla que permita ao profissional atuar em diferentes frentes. Os avanços que o documento trouxe verificam-se numa abordagem específica sobre as licenciaturas, mas também nos aspectos gerais, quando se propõe a “problematizar, nas múltiplas dimensões e experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço” (DCCCH, 2001, p.8), sendo assim, há uma preocupação com o ensino de História, sem perder de vista o domínio instrumental teórico-metodológico do historiador.

A) Gerais

- a) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua inter-relação;
- d) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- f) Ter competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (Brasil, DCCH, 2001, p. 8).

Nas últimas décadas novas concepções metodológicas foram discutidas por historiadores. As competências e habilidades trazidas pelas novas Diretrizes apresentaram tópicos novos, mas também antigos. Situar as novas concepções metodológicas, as experiências dos sujeitos históricos, bem como as relações entre espaço e tempo são inerentes ao ofício do historiador, e, portanto, se revigoram ao longo do tempo. Como novidade, neste contexto, aparece a pesquisa como um mecanismo de formação do estudante, tanto na graduação, como também após a conclusão do curso. Contudo, em face aos avanços há alguns problemas, como, por exemplo, não aparece no documento a relação entre os cursos superiores de História e as escolas de educação básica. Este quesito chama a atenção pelo fato de grande parte dos egressos dos cursos de graduação ter como destino a escola básica. Outro aspecto que mereceria destaque e que não aparece no texto é o que ensinar e como ensinar, pontos essenciais especialmente para quem ingressa sem experiência numa escola. Como ponto relevante, cita-se a correção de uma longa trajetória em que não havia uma integração entre os estudos de conteúdo específico e aqueles ligados à formação pedagógica. O documento elimina esta separação trazendo uma integração entre o conteúdo e a prática pedagógica que devem ser trabalhados em conjunto de forma sistemática e permanente.

Em relação aos conteúdos não houve grandes mudanças em relação ao Currículo Mínimo de 1962, contudo é marcado pela flexibilidade, dando às instituições formadoras possibilidades de adequações diante do contexto em que está inserida. De maneira geral, o documento aponta para três grandes conjuntos de conteúdos que devem fazer parte da estrutura curricular dos cursos de graduação em História:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.
 2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
 3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.
- No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (Brasil, DCCH, 2001, p. 8-9).

As Diretrizes apontam para um cenário novo no campo do ensino de História, com a criação de disciplinas específicas para essa área do conhecimento, até então pouco enfatizada nos currículos das graduações. Neste sentido, não há somente uma preocupação com os conteúdos específicos, mas também aponta para um diálogo com o ensino e com outras áreas que podem auxiliar na compreensão do fato histórico. Na formação do professor aponta para um profissional que também possa ser pesquisador, sendo, portanto, um produtor de conhecimento e não simplesmente um transmissor daquilo que fora feito por outros. É significativo esse avanço, pois criam-se bases para sedimentar uma profissão que carece de mostrar sempre seu papel na sociedade e na escola.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

O tema formação de professores é recorrente nas discussões sobre a educação no Brasil. Tanto no que diz respeito à formação inicial, em serviço ou continuada, como também sobre os saberes e as práticas adotadas por professores são objeto de vários estudos. No que tange aos saberes e práticas, o ponto central é a relação entre teoria e prática ou a falta dela. Na busca do professor ideal e o real, verifica-se um distanciamento entre os dois pontos que são fundamentais para uma aula de alcance mais completo, ou seja, que concilie aspectos teóricos e práticos. O que se verifica no dia a dia da sala de aula é uma dicotomia entre a teoria e a prática levando a um processo que transfere a imagem do professor ideal para aquele real que não consegue associar as duas coisas. Corroborando com a visão de Maria Auxiliadora Schmidt, o que se busca é:

Em síntese, requeria-se à formação do historiador professor, um sólido conteúdo, um consistente preparo de pesquisador, teórico e prático, envolvendo compromisso político de transformá-lo significativamente na relação com a práxis, não com a prática em si mesma, mas com o mundo real, concreto e histórico de si mesmo e dos seus alunos. (SCHMIDT, 2015, p. 518)

Desde os anos de 1980 estudam-se meios para superar a dicotomia entre a teoria e prática no campo da formação de professores, tendo como solução para o problema a constituição do professor pesquisador. Com as Diretrizes Curriculares do curso de História, construíram-se novas concepções sobre a formação de professores. Conforme Selva Guimarães Fonseca,

O historiador-educador ou o professor de História é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento. “Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar.” (Fonseca, 2006, p.23)

A formação do professor de História e posteriormente sua atuação como docente depende de um binômio para constituir-se como um profissional que responda às necessidades do conhecimento historiográfico. Num primeiro momento, deve contribuir para a construção do conhecimento histórico; em segundo lugar saber como socializar o conhecimento produzido. A trajetória formativa do graduado em História percorre toda uma vida, contudo é na formação inicial que esse processo se desenvolve com mais êxito. Neste sentido, contribui para esse tema as reflexões de Selva Guimarães Fonseca:

[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (Fonseca, 2003, p. 60).

A formação de um profissional constitui-se em um processo contínuo, que se inicia com a graduação, numa etapa em que são apropriados os conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos, mas também os conceitos que sustentarão o futuro docente nos aspectos teóricos e práticos. Enquanto atuante na educação há uma necessidade de continuidade desse processo de formação, buscando atualizações dos saberes e vinculando-os à prática tendo como cenário o próprio contexto de atuação. Esse processo é marcado pela continuidade ao longo da trajetória profissional, não estipulando prazos ou definindo o que cada profissional deva incorporar em seu escopo formativo. Cunha e Cardôzo apontam que:

A trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influências de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão. (CUNHA, CARDÔZO, 2011, p. 147)

No que diz respeito à formação de professores de História no Brasil, as interferências de cunho político-ideológico foram determinantes no seu desenrolar ao longo do tempo. Vale destacar a ascensão ao poder em 1964 de militares que, auxiliados por grupos civis, consolidaram uma ditadura civil-militar que produziram uma série de atos que atingiram diretamente a formação de professores bem como interferiram na própria disciplina de acordo com suas concepções e projeto de manutenção do poder usurpado pela ação golpista de 31 de março. Selva Guimarães Fonseca ao analisar esse período aponta que:

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível de planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa

a investir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação (FONSECA, 2008, p. 25)

No apontamento acima verifica-se a ação estatal nos rumos do próprio exercício profissional do professor, limitando sua autonomia, ao mesmo tempo que sua ação atende prioritariamente aos anseios políticos de exercício do poder. Esse processo tem reflexo na formação dos professores. No caso específico do professor de História esses reflexos foram mais sentidos, uma vez que houve uma mudança estrutural nesta disciplina, com a perda da sua identidade devido a substituição pela disciplina de Estudos Sociais. Além dos agravantes trazidos pela introdução dos Estudos Sociais, esta disciplina era uma licenciatura curta, o que atendia a dois aspectos fundamentais, o primeiro vinculado ao investimento, pois diminuía-se os custos de formação ao mesmo tempo que colocava mais profissionais no mercado. Num outro aspecto, refletia no próprio papel do professor enquanto disseminador de conhecimentos assentado numa formação autônoma e crítica da realidade.

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma; uma vez que os antigos exames de suficiência e as licenciaturas curtas não se diferiam muito. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. (FONSECA, 2008, p. 27)

A formação aligeirada, que se tornou uma marca deste período no Brasil, produziu uma gama de profissionais em que a devida capacidade de ensinar com profundidade os conteúdos previstos, ou de contribuir para uma formação adequada dos estudantes numa perspectiva global e não simplesmente criar uma massa de mão de obra com expectativas reduzidas de ascensão tanto econômica, quanto social e cultural foi uma tendência que se consolidou. Esse processo, dado as suas características, afetou especialmente as ciências humanas nas atividades ligadas ao campo das licenciaturas. Conforme aponta Selva Guimarães Fonseca:

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação técnica de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende-se formar. A especialização em História ou Geografia dá-se nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado. (FONSECA, 2008, p. 27)

A proposta desenvolvida no campo da formação direciona-se para uma dicotomia entre a pesquisa e a teoria, voltadas para historiadores, tendo em vista que esse

processo se dava em nível das pós-graduações; em outra frente estavam os profissionais ligados ao ensino, os professores propriamente ditos, que tinham como função o trabalho em sala de aula. Para esses últimos a formação ocorreu de modo superficial, limitando sua própria performance em sala de aula. Além disso, havia toda uma responsabilidade em ser um professor polivalente, responsável por atuar em diferentes frentes, sejam elas no campo da História ou da Geografia.

Como campo de atividade profissional, o formado em História tem como principal atividade a educação, ou seja, as atividades ligadas especificamente aos historiadores são restritas. A Educação é o campo com maior possibilidade de atuação, e, como verificamos, é exatamente nessa área que o processo de formação foi mais atacado no sentido de restringir a própria ação formativa.

O comprometimento da formação dos professores tornou-se evidente, ou seja, a insuficiência do processo formativo colaborou para um processo de precarização do trabalho docente observados pela organização dos cursos de graduação com a sua diminuição de carga horária, bem como da inserção de novas demandas para atender a figura do professor polivalente. Perdeu-se, portanto, a identidade do professor especialista em História, para dar lugar a um quase generalista que englobava, de modo superficial, assuntos ligados à História, a Geografia e outras disciplinas que foram criadas para atender os anseios ideológicos do regime dotado de poder naquele momento, como, por exemplo, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira.

O processo de (des)qualificação do profissional de História traz consigo uma série de contradições. Estas contradições estão explícitas nas resistências geradas pelas medidas governamentais. De um lado, a resistência deu-se à concepção de ensino de História subjacente, à descaracterização operada no desenvolvimento da História como ciência e sua instrumentalização político-ideológica (...) Por outro lado, a desqualificação operada pela licenciatura curta e pela maior perda de controle sobre o processo de ensino no interior da escola aprofundou a desvalorização profissional do docente e sua conseqüente proletarização e sindicalização. (FONSECA, 2008, p. 32-33)

As décadas de 1960 e 1970, portanto, foram extremamente negativas para o ensino de História, tendo seu papel enquanto ciência e mesmo como disciplina escolar secundarizada, demonstrando, acima de tudo que o olhar sobre essa disciplina teve um viés político-ideológico que levou à sua precarização, mas principalmente aqueles que se dedicaram aos seus estudos e formaram-se nesse período. Por formação, a entendemos como um processo de aquisição de atributos fundamentais, tanto teórico quanto práticos, que constituem uma base sólida para o exercício da atividade docente em sua plenitude. Neste sentido, o que observamos, para as décadas citadas, não se constituiu num processo formativo

que propiciasse aos professores essa instrumentalização para desenvolver seu trabalho na prática. Pelo contrário, houve um processo de não formação, responsável por uma descaracterização tanto da disciplina quanto do próprio professor de História, neste sentido, as circunstâncias políticas foram determinantes para essa ação de enfraquecimento das atividades docentes no que diz respeito às ciências humanas, especialmente, no nosso caso, na História.

Os anos de 1980 foram marcantes para as discussões sobre os cursos de História. Isso foi significativo para o reconhecimento das dificuldades enfrentadas por essa área do saber, tanto no que diz respeito à formação nas universidades, como também nos profissionais que chegariam às escolas. Os estudos que analisaram os cursos de História nos anos de 1980 apontaram para algumas questões que caracterizaram o perfil formativo do profissional da História. Entre as principais características destacam-se a ausência de colegiados com ênfase às coordenações presentes nos departamentos, regime de trabalho fragmentados em horas, sem a constituição de um corpo docente com dedicação exclusiva, bacharelado voltado para as técnicas de pesquisa, licenciatura com ênfase às técnicas didáticas e separadas do bacharelado. Nota-se que a divisão entre pesquisa e ensino era uma marca desse período, culminando em discussões que tentavam conciliar as duas frentes de formação profissional.

Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornado-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino da História, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a escola fundamental e média também tornaram-se objeto de discussão. (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 13)

O debate ocorrido nos anos de 1980 provocaram grandes discussões sobre o perfil profissional do professor de História. Essas discussões contribuíram, para que nos anos de 1990 ocorresse um empenho institucional no sentido de propor parâmetros para a elaboração de currículos para os cursos universitários, buscando apresentar um perfil do profissional de História no cenário nacional.

A formação do professor de História passa por uma série de transformações ao inserir na sua organização novos documentos e também pela introdução de novos elementos na constituição dos saberes necessários à sua prática. Neste sentido abriu espaço

para novos temas que até então não faziam parte do cotidiano, tanto das faculdades quanto da sala de aula.

Nos anos de 1990, a historiografia e o ensino de História no Brasil passam a admitir novos enfoques e novos temas, com a contribuição da subjetividade, do cotidiano e da memória. A disciplina de História abriu espaço para aprender sobre memórias plurais, mentalidades e culturas. (CUNHA, CARDÓZO, 2011, p. 151-152).

Após um período marcado por forte influência estatal na disciplina de História, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a década de 1980 foi de busca de uma identidade própria para a História, com vistas a uma autonomia no que diz respeito a sua constituição enquanto ciência, bem como na formação de professores para atuar em sala de aula. Nos anos de 1990 e 2000, documentos são construídos, influenciando tanto a formação acadêmica quanto a prática docente. Desse processo, novas concepções sobre o ensino de História se sobressaem, como exemplo, pode-se citar as novas perspectivas em relação ao próprio alunado. Numa crítica aos modelos anteriores, onde o estudante era um ser passivo no processo educativo, nas novas abordagens, o estudante passa a ser visto como um sujeito histórico. Neste enfoque, temas novos são propostos e introduzidos nos livros didáticos, como cotidiano, família, lazer, gênero, vida privada, cultura material. Esses temas abordados são resultados da introdução de novas tendências historiográficas tendo como suporte a 3ª. Geração dos Annales e da história social inglesa.

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível apreender um nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. (FONSECA, 2003, p. 36)

Como resultado desse processo, o professor de história de deparou com uma nova perspectiva de ensino, bem como de sua própria formação, pois novas demandas foram surgindo, a partir das novas orientações previstas em documentos oficiais, como a LDB 9394/96 que abre espaço para a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que buscavam novos ordenamentos para a educação nacional, incluindo todas as disciplinas. Como premissa desses novos tempos, o que se esperava, de acordo com Mathias

Com a introdução dos temas acima, o ensino de história angariou a tarefa de capacitar o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torná-lo crítico. O conhecimento prévio do aluno assumiria, então, importância crucial. Apto a pensar a história e não apenas decorar nomes e datas, o aluno deveria, pois defender suas ideias e, mais importante, deter a habilidade e modificá-las quando pertinente. No transcurso de volver o aluno à condição de sujeito histórico, urgia torná-lo capaz de compreender como se dão os processos de construção dos significados sociais. Lato sensu, o professor deveria investigar as concepções prévias do aluno e seus saberes acerca do tema para, dessa

forma, ser capaz de relacioná-lo com os conhecimentos do aluno e produzir algo novo. (MATHIAS, 2011, p. 47)

Ressalta-se que a década de 1990 o Brasil foi cenário para a implantação das ideias neoliberais e a educação não ficou de fora desse processo, uma vez que para instauração dessas ideias o Brasil foi financiado por bancos internacionais que visavam colocar o país em linha com os projetos liberais em curso. Esse processo também se deu no estado do Paraná, como aponta Noda (2014):

No estado do Paraná, essa política foi seguida e, sobretudo nas gestões de 1995/1998 e 1999/2002 do governador Jaime Lerner, os norteamentos federais para a educação neoliberal não tiveram dificuldade de serem efetivados. As agências internacionais se faziam presentes tanto por meio de empréstimos quanto nas orientações que o governo estadual deveria seguir no setor econômico e, por consequência, nos setores político e social. (NODA, 2014, p. 26).

A década de 1990, tanto em âmbito federal quanto estadual, foram adotadas políticas liberais em consonância entre um ente e outro, o que viabilizou a implantação de políticas educacionais que nem sempre atendiam aos interesses gerais da população.

2.2.1 Formação de Professores no Paraná: PDE – Um Modelo de Formação Continuada

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Paraná colocou em prática uma política educacional de formação de professores em serviço, numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, articulando o processo formativo entre professores em exercício e as universidades públicas no Estado. Neste programa de formação, objetivou garantir aos professores atualização e aprofundamento em suas disciplinas de formação, relacionando a prática docente às bases teóricas viabilizadas pelas universidades. Foi um momento em que o professor dedicou-se à sua formação com exclusividade, à medida que o programa previa um afastamento total no primeiro ano e 25% da carga horária no segundo ano de curso.

Este programa de formação continuada foi previsto no Plano de Carreira dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná, através da Lei Complementar no. 103, de 15 de março de 2004, tendo sua primeira turma em 2007. A partir de 2010 tornou-se uma política de Estado.

Art. 1º. Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar no. 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

Parágrafo único. O PDE é Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de

professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, PDE, 2010, p. 1).

O programa ao longo dos anos sofreu algumas mudanças e também algumas interrupções. Alegando falta de recursos, o governo descontinuou o programa em alguns anos e a seleção para os novos postulantes ao programa de formação para ano 2018/2019, previu a participação somente de professores com mestrado ou doutorado, sem o afastamento de função, com a incumbência dos cursistas em apresentar um artigo ao final de seis meses de orientações. Estas orientações serão realizadas por profissionais da Rede Estadual que já participaram do Programa de Formação, neste sentido, um dos pilares desse programa foi rompido, qual seja, a volta do professor à universidade como ambiente propício à atualização e aprofundamento teórico e que representa uma vanguarda na construção de novos conhecimentos.

Inicialmente, o ingresso ao PDE foi realizado através de provas, mas com o passar dos anos, a participação no Programa se deu com a titulação do candidato, levando em consideração o tempo de serviço, pontos obtidos através de cursos de extensão. Além disso, outro ponto que restringia a participação de todos os professores era o nível de ocupação na carreira de professor. Neste caso era necessário ocupar o nível II e classe 11 da carreira para concorrer a uma vaga no processo de formação. Há grande interesse dos profissionais nesta formação, pois além da apropriação de novos conhecimentos e práticas, a sua conclusão possibilitava ao professor alcançar o último nível na carreira.

Importante instrumento de formação continuada, o PDE foi organizado de modo a atender três grandes eixos divididos em atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. A divisão proposta englobava atividades variadas, como a confecção de projeto de intervenção pedagógica na escola do cursista, bem como orientações nas instituições de ensino superior e produção de artigo científico ao final da formação. O segundo eixo foi composto pelos cursos e imersões acadêmicas realizadas nas IES, onde foram desenvolvidas a formação teórica dos participantes. No terceiro eixo, os professores se dedicaram à tutoria a distância, onde seu projeto de intervenção foi socializado com outros professores através de atividades em ambientes virtuais. Desta forma, a formação não se restringia apenas ao professor PDE, mas era disseminado para outros professores que podiam analisar a proposta contida levando a uma capacitação em rede.

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. (CASAGRANDE, 2015, p. 57)

O PDE, enquanto programa resultante de um processo colaborativo entre as universidades e as escolas e colégios da educação básica, propiciou uma relação interessante no que diz respeito à integração entre a educação superior e a educação básica. Vimos ao longo da história da licenciatura no Brasil uma separação entre as instituições superiores e as instituições básicas, onde uma não dialogava com a outra. Seus conhecimentos eram vistos de forma isoladas e com o programa houve uma aproximação entre esses dois ambientes.

Neste sentido, não se trata apenas de uma interação automática e simples onde o orientador tem a função de “ensinar” sobre novas teorias, de como desenvolver estratégias de ensino. Essa relação é permeada por um estranhamento mútuo que aos poucos vai se constituindo e se construindo de forma positiva, pois cada professor traz consigo muito da cultura escolar da qual faz parte e que diz respeito às especificidades da escola ou das escolas onde desenvolve sua prática. (CASAGRANDE, 2015, p. 58)

Ressalta-se que o conhecimento histórico, oriundo da universidade não se configura como efetivamente aplicado em sala de aula. O professor, diante de sua experiência, se utiliza de outros meios para selecionar os conteúdos a serem trabalhados com seus estudantes. Neste sentido, os conhecimentos dos sujeitos presentes no ambiente escolar têm um papel importante no processo ensino e aprendizagem, desta forma, a relação estabelecida entre esses profissionais que ocupam espaços distintos têm muito a contribuir com o desenvolvimento formativo de ambos.

O PDE, na sua gênese, é uma política estatal que aponta para dois caminhos: da parte do Estado está o desejo de melhorar a formação docente objetivando um melhor desempenho em sala de aula, a partir de estudos realizados nas universidades espalhadas pelo Estado, ou seja, é o professor retornando para os bancos universitários aprimorando sua performance na docência. Por outro lado, há o aspecto profissional, no sentido de avanços na carreira, o professor PDE, que de acordo com Plano de Cargos e Carreira do Magistério

estadual ocupa o nível III, recebe aproximadamente 71% a mais do que um professor nível II que ocupa a mesma classe, portanto o programa de formação continuada PDE motiva a participação dos professores por dois motivos, em primeiro lugar o conhecimento e em segundo lugar a recompensa financeira.

Na formulação do Programa PDE houve uma preocupação com uma formação qualitativa do professor, chegamos a essa conclusão após observarmos os eixos que orientaram o programa ao longo de sua trajetória, bem como o que prevê o documento síntese sobre as suas fases. Os objetivos remetem a um interesse por parte da mantenedora em alargar os horizontes do professor na sua ação educativa, tanto no ato de aprender quanto no de ensinar.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS: INTRODUÇÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná proposta pela Secretaria de Estado da Educação surge da necessidade de contemplar, em termos legais, a exigência feita pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB n. 4 de 29 de Janeiro de 1998 e Resolução CNE n. 2 de 7 de Abril de 1998) onde previa que os sistemas de ensino pudessem construir suas próprias propostas curriculares que atendessem suas peculiaridades regionais. Também há no bojo da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais uma reação política ao centralismo do Ministério da Educação durante a década de 1990. Desta forma há a busca de um protagonismo na elaboração de uma proposta curricular que fizesse frente ao modelo anterior e, ao mesmo tempo, desse visibilidade a uma proposta autônoma de currículo. (CERRI, 2007).

De dimensões políticas pautadas na participação dos sujeitos presentes no sistema educacional, a proposta de reformulação curricular contou com a participação de um grande número de profissionais da educação, iniciando com discussões nas próprias escolas e expandindo para os Núcleos Regionais de Educação, até culminarem em encontros centralizados com vistas a uma sistematização dos produtos produzidos durante os encontros, com vistas à construção de um currículo para o Estado do Paraná num modelo que privilegiasse o coletivo. Contudo, esse processo não ocorreu de modo tranquilo, pois nas discussões tratou-se não somente de questões voltadas ao que ensinar e o modo de ensinar, mas também das condições gerais do processo educativo, que envolve carreira, estrutura física

e as próprias condições de trabalho, que tem relação com o número de alunos por sala, tempo para o preparo das aulas, ou seja, com a sobrecarga de trabalho.

A ideia de um pensar coletivo sobre o imperativo de mudança estava posto, no entanto, os caminhos a seguir para essa efetivação se mostraram já nos primeiros encontros, repletos de entraves e limites que deveriam ser superados. Uma série de fatores, desde a formação do professor à sua prática nas escolas, com problemas estruturais e as condições de trabalho deste profissional indicaram que a construção coletiva deste documento ocorreria por fases ao longo de anos. (CERRI, 2013, p. 60).

Conforme apontado por Cerri (2013), o processo de construção das Diretrizes Curriculares Estadual foi um processo duradouro. Iniciado em 2003, com suas primeiras discussões e apresentação de seus primeiros documentos e, após versões preliminares, sua publicação oficial ocorreu apenas no final de 2008. Nos agradecimentos apresentados na abertura do documento oficial de todas as disciplinas, a Secretaria de Estado da Educação elenca os sujeitos que participaram da construção deste documento.

Agradecemos de modo especial aos professores da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas. (PARANÁ, DCEs, 2008, p. 6).

Publicada em 2008, na sua versão definitiva, as Diretrizes Curriculares contemplaram todas as disciplinas da Educação Básica e foi organizada em duas partes, sendo que a primeira “Educação Básica e a Opção pelo Currículo Disciplinar” faz parte de todas as disciplinas. Na segunda parte, o documento tratava das especificidades de cada uma das disciplinas, no caso específico da História, intitulou-se “Diretrizes Curriculares da Disciplina de História”.

No que concerne às Diretrizes Curriculares Estaduais de História, sua organização se dispõe da seguinte maneira: 1. Dimensão Histórica da Disciplina; 2. Fundamentos Teórico-Metodológicos; 3. Conteúdos Estruturantes; 4. Encaminhamentos Metodológicos; 5. Avaliação; 6. Referências Bibliográficas. Ao final do texto, em seus anexos, foram listados os conteúdos básicos para serem trabalhados em sala de aula.

O processo de construção das Diretrizes Curriculares de História no Paraná até o seu produto final se insere dentro de um contexto de discussões sobre a disciplina de História que vem desde a década de 1970 até a sua publicação em 2008. Nas décadas

anteriores à sua publicação muitos foram os debates sobre a História como disciplina escolar, bem como seu papel na própria academia. Na sua propositura estão presentes o contexto histórico, a formação de professores, assim como que história deveria estar presente na sala de aula, ou seja, quais concepções deveriam sustentar o arcabouço teórico e didático presentes nas aulas de História. Neste sentido, fazia-se necessário uma participação maciça dos professores tanto na formulação quanto na apropriação destas Diretrizes, uma vez que para dar continuidade e aplicabilidade ao novo currículo era necessário compreender e formar-se nas novas propostas que agora estavam em curso.

A organização curricular trouxe como novidade para o processo de ensino de História uma visão não linear da História, buscando, portanto, uma análise temática com vistas a uma compreensão mais ampla do processo histórico, ou seja, entender a História numa perspectiva de relações e não simplesmente numa perspectiva factual.

A organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não-linear e temática. (PARANÁ, DCEs, 2008, p. 45).

A sustentação teórica das DCEs parte de diferentes correntes historiográficas, com as quais o texto procura fazer um diálogo visando à constituição de um ensino que contemple de maneira mais abrangente todos os sujeitos, assim como dar visibilidade a distintas temporalidades em que estão expostas as diferentes sociedades. Nesta perspectiva, as DCEs de História se sustentam nas contribuições da Nova História, Nova História Cultural e na Nova Esquerda Inglesa, contudo, sua principal base se encontra no pensamento do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, fundada na ideia do aprender História a partir da formação da consciência histórica.

A proposta delineada nestas Diretrizes Curriculares estabelece articulações entre abordagens teórico-metodológicas distintas, resguardadas as diferenças e até a oposição entre elas, por entender que esse é um caminho possível para o ensino de História, porque possibilita aos alunos compreenderem as experiências e os sentidos que os sujeitos dão a elas. (PARANÁ, DCEs, 2008, p. 56)

Na linha seguida pelas DCEs de História e na perspectiva que se busca compreender o fenômeno da aprendizagem histórica, este documento se familiariza com a Educação Histórica, pois visa trabalhar no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares têm como preocupação maior o aprender História, ou seja, questiona o aprendizado diante de uma nova racionalidade histórica, com a qual o estudante se depara. Na proposta apresentada, a aprendizagem histórica decorre das manifestações da consciência histórica, presentes na articulação entre a experiência do passado e sua relação com o presente e perspectivando o futuro. Neste sentido, ressalta-se no documento a valorização das ideias históricas apresentadas pelos estudantes, contempladas nos chamados conteúdos substantivos, bem como nos conteúdos de segunda ordem, destacando neste último as narrativas históricas.

A aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas. Essas podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia, etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.). A narrativa histórica é o princípio organizador dessas ideias. (PARANÁ, 2008, p. 57)

A abordagem apresentada nas DCEs relaciona o ensino de História a um processo onde a compreensão dos conceitos é essencial para a aprendizagem histórica. Neste sentido, faz-se necessário a compreensão do tempo como elemento central nesse processo, tendo a narrativa histórica como instrumento facilitador da formação do pensamento histórico. O ensino, portanto, deve promover mudanças na consciência histórica dos estudantes, que de acordo com Rüsen (2010) podem ser tradicional, exemplar, crítica e genética.

A proposta contida nas DCEs de História possibilita ao professor dialogar em termos de produção do conhecimento histórico no próprio ambiente da sala de aula, relacionando sua experiência enquanto docente com os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes. Na perspectiva apontada, os conhecimentos produzidos devem refletir uma visão ampla das diferentes sociedades com base na apropriação de distintas temporalidades manifestadas em diversas experiências organizacionais, levando o estudante a vivenciar múltiplas experiências sociais, como também identificar a constituição de identidades a partir do conhecimento do outro.

Na implantação das DCEs não se exime o papel do Estado na sua construção, neste sentido, há uma configuração política que tem uma participação efetiva na formulação de políticas públicas, no caso específico, a ação sobre o currículo. Não há isenção nas propostas curriculares, elas são construídas para atender os anseios do grupo dominante, contudo, no caso específico do Paraná, esse processo teve uma abrangência significativa, uma vez que os sujeitos que compõem o sistema de ensino puderam participar do processo, porém o produto final não correspondeu com o trabalho dos envolvidos.

Diante da análise do produto, DCE/H, apresentado como resultado do trabalho dos professores de História, tornou-se perceptível para nós que as concepções teórico-metodológicas de ensino, conhecimento histórico e avaliação aparecem nos documentos de certa forma como elementos estranhos ao trabalho do professor, que pode até conhecê-los, mas não os reconhece como parte das teorias trabalhadas nos eventos específicos realizados para a elaboração das diretrizes de História. (NODA, 2014, p. 196).

No Estado do Paraná, no período da construção de suas DCEs, ocorreram alguns concursos públicos, especificamente nos anos de 2003, 2005 e 2007 que ampliaram o número de profissionais efetivos diminuindo a rotatividade dos docentes em sala de aula. Neste sentido, muitos dos docentes que passaram a fazer parte do quadro próprio do magistério do Estado, passaram pelo processo de construção das DCEs, portanto, vivenciaram a sua produção e implantação, assim, cada um desses profissionais tem um papel central na execução desse currículo, uma vez que:

Por intermédio da concepção de disciplina escolar podemos identificar o papel do professor em sua elaboração e prática efetiva. Cabe então indagar sobre ação e o poder dele nesse processo, uma vez que há vários sujeitos na constituição da disciplina escolar: desde o Estado e suas determinações curriculares até os intelectuais universitários e técnicos educacionais, passando pela comunidade escolar composta de diretores, inspetores e supervisores escolares e pelos pais de alunos que, muitas vezes, se rebelam contra determinados conteúdos e métodos dos professores, forçando-os a recuar de suas propostas inovadoras. (BITTENCOURT, 2009, p. 50).

A implantação de um currículo demanda, portanto, a ação de vários sujeitos, contudo, a figura do professor é essencial nesse processo, tendo em vista que ele é o elo entre o Estado, a escola e o estudante, que na prática é para quem o currículo é construído e o professor se prepara para realizar o seu trabalho.

Nesta mais de uma década de implantação das DCEs no Paraná, os professores tomaram conhecimento dela de muitas maneiras: nas semanas pedagógicas, nas atualizações dos Projetos Políticos Pedagógicos, na elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e na preparação de seus planos de trabalho docente, ou mesmo para estudar para concursos, como o que ocorreu em 2013, onde as DCEs eram referência para a prova, neste sentido é um documento com certa familiaridade entre os docentes.

Mesmo sendo produto de críticas ao longo do processo de construção e mesmo representando um espectro político, as DCEs de História:

são um documento fundante e orientador das práticas e saberes de professores e alunos, pois a conformação do modelo educacional interfere e orienta diretamente o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que dele é reflexo. A escola deve ser percebida como espaço de continuado confronto e diálogo, entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. (CREMA, 2019, p. 98)

As Diretrizes Curriculares de História estão embasadas nos estudos de Jörn Rüsen, se articula com outros autores como Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Deste ponto de vista, a aplicação das DCEs de História em sala de aula demanda um aprofundamento por parte dos professores na teoria de Rüsen¹, especialmente no que diz respeito à consciência histórica. Desta forma, torna-se um imperativo a apropriação das Diretrizes como orientador do trabalho docente, tendo em vista a concretização do protagonismo dos estudantes expressas no documento curricular. Contudo essa apropriação não é algo simples, pois a associação do texto das Diretrizes Curriculares com a prática de sala de aula exige do professor mais que um mero repassador de conteúdos, mas sim de um profissional que consegue captar os conhecimentos dos estudantes e em conjunto com sua formação acadêmica construir um pensamento histórico que perpassa pela mudança de consciência dos estudantes.

Depreende-se desse processo que a efetivação das Diretrizes Curriculares de História em sala de aula passa por uma mudança de paradigma, vinculada a uma ideia de construção do conhecimento oriundo das experiências dos estudantes e dos professores que superam o caráter factual e linear do livro didático. Ao explorar os Conteúdos Estruturantes, as DCEs trabalham numa perspectiva de conhecimento mais amplo, envolvendo diferentes aspectos da sociedade, como o político, econômico e social, mas também busca inserir no processo de ensino a compreensão de conceitos que ajudam a entender entre outros aspectos as diferentes temporalidades existentes entre as sociedades.

2.4 REFERENCIAL CURRICULAR DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular é homologada pelo Ministro da Educação, após um longo período de discussões e de legislações que tratam da educação prever um documento orientador nacional de conteúdos mínimos. O primeiro deles que trata de um currículo mínimo foi observado na Constituição Federal de 1988, posteriormente ela se apresenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Posteriormente, nas Conferências Nacionais da Educação de

¹ A Teoria da História de Jörn Rüsen articula o saber histórico acadêmico com o escolar com base na ciência da História, nela o autor entende a interpretação do tempo como uma necessidade humana que precisa ser estruturada ao pensamento para dar sentido aos eventos históricos.

2010 e 2014 o tema voltou a ser discutido, com ênfase na Conferência de 2014 que resultou em um importante referencial para a mobilização de uma base curricular nacional.

Diante desse cenário, o Ministério da Educação iniciou o processo de construção de uma Base Nacional, tendo como marco referencial o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, que ocorreu em junho de 2015. Neste mesmo ano, foi apresentada a primeira versão, que foi disponibilizada para análise, com a realização em dezembro de 2015 de um dia D em todas as escolas do país para a discussão deste documento. Após uma série de críticas, uma segunda versão foi apresentada em maio de 2016, dando início a uma série de seminários nos Estados em que participaram secretários de educação tanto dos Estados como dos Municípios. Com base nessas discussões e tendo como base a segunda versão, em agosto de 2016 uma terceira versão começa a ser escrita num processo colaborativo que resulta em um documento que é entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação em maio de 2017. Em dezembro o documento tem parecer favorável do Conselho Nacional de Educação e no mesmo mês é homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

Fonte de muitas críticas, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada somente com a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Ensino Médio ficou de fora desse primeiro processo. Entre as críticas a esta aprovação estava a análise de que o Brasil deixou de ter uma Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As discussões sobre o Ensino Médio continuaram e uma proposta tornou-se concreta em dezembro de 2018, com a homologação pelo Ministro da Educação Rossieli Soares da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Como crítica à Base Nacional Comum Curricular estão postas novamente os objetivos a serem alcançados baseados nas competências, visando uma formação eficiente, mas que restringe a autonomia do indivíduo, da escola e do professor no ato de ensinar e aprender.

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. (SILVA, 2018, p. 11).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular outras etapas foram previstas até sua efetivação em sala de aula. Na primeira delas, estavam as redes estaduais e municipais de ensino que tinham que elaborar um documento que contemplasse as suas especificidades. A Base Nacional Comum Curricular determina que do total dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas 60% deles são oriundos do documento nacional, sendo, portanto, o percentual que deve fazer parte de todas as redes estaduais e municipais, os outros 40% serão incorporados ao documento base com as especificidades locais. Para organizar esse processo, o MEC estipulou o ano de 2018 para que as redes estaduais e municipais construíssem seus referenciais, observando que isso valeria para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e, no ano de 2019, as escolas reformulariam suas propostas pedagógicas curriculares para que, no ano de 2020, elas efetivamente chegassem à sala de aula. Quanto ao Ensino Médio a estimativa é de que esse novo documento curricular possa ser trabalhado em sala de aula no ano de 2021.

É no ensino Médio que as mudanças serão mais sentidas, tendo em vista alterações estruturais, especialmente nas modificações propostas de um modelo disciplinar de ensino para um modelo por áreas de conhecimento. Neste sentido, corre-se o risco de trazer para o ambiente escolar um esvaziamento de um campo teórico, notadamente nas definições do que ensinar e quem será o responsável por esse trabalho. Conforme Boto (2018),

Não fica claro, por exemplo, o que significa substituir as disciplinas por áreas do conhecimento. Não fica claro o que significa agrupar saberes de matrizes diversas em um eixo comum, que se apresenta como um vasto guarda-chuva, incapaz de resguardar as especificidades construídas na trajetória de minuciosa elaboração dos diferentes campos disciplinares. Como garantir que os itinerários formativos não se transformem em clivagens que vão cindir a formação das escolas particulares da formação das escolas públicas? Ou mesmo, dentre as escolas públicas, não possibilitarão a existência daquelas que oferecem um panorama de formação mais amplo e aquelas mais periféricas, que oferecerão um preparo mais limitado? (BOTO, 2018, p 4)

Seguindo as orientações do Ministério da Educação, o Estado do Paraná homologou o seu documento orientador ao final de 2018, sendo que esta proposta curricular denominada de Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações foi construído de modo colaborativo entre o Estado do Paraná e os Municípios.

A proposta no Estado do Paraná foi a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagem a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem. Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também deverá ser por todos os profissionais da educação. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018, p. 5)

A Base Nacional Comum Curricular tem como pressuposto contemplar os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes comuns em todo o país, vinculados à ideia de que esses direitos garantem uma formação integral dos indivíduos, neste sentido, coloca uma responsabilidade grande sobre os sistemas de ensino, pois estes terão que prover um ensino que resulte em aprendizagem significativa aos que procuram a escola.

Nesse sentido, o termo “direitos e objetivos de aprendizagem” afirma o compromisso com o princípio legal da educação com qualidade, igualdade e equidade. Refere-se à igualdade como o direito igualitário de acesso, permanência e sucesso escolar, e à equidade como princípio de superação da exclusão e da desigualdade no âmbito escolar, pressupondo compreender as diferenças de necessidades dos estudantes, na busca da qualidade da aprendizagem. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018, p. 3).

O Referencial Curricular do Paraná acompanha a estrutura da Base Nacional Comum Curricular, sendo nele acrescentado as peculiaridades do Estado em termos de conteúdos. Apresenta uma preocupação no processo de transição entre cada uma das etapas da educação, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental anos iniciais, bem como na transição entre os anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais.

A Base Nacional Comum Curricular e posteriormente a definição do Referencial Curricular do Paraná resultaram em novos documentos orientadores das práticas pedagógicas em sala de aula. Esse processo resultará para o ano de 2020 em uma mudança, ou seja, as Diretrizes Curriculares serão substituídas por esse novo documento. Quando se trata de um novo documento, neste caso de um referencial curricular sempre é acompanhado de algumas mudanças. Estas podem ser drásticas ou não. No caso das mudanças curriculares em curso no Paraná terá como principal alteração a substituição de um currículo disciplinar para um denominado de componente curricular. Essa mudança é significativa, pois o componente curricular é mais abrangente que a disciplina, podendo, assim incluir novos elementos até mesmo de outras disciplinas, formando uma organização quase que por áreas de conhecimento.

No Ensino Fundamental são apresentados os organizadores curriculares que discorrem sobre os direitos de aprendizagem na introdução de cada componente curricular, seguidos de quadros com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, por ano de escolaridade. Embora todos os componentes curriculares da BNCC sejam disciplinas, o termo é usado pelo MEC em função de que, além dos obrigatórios, as instituições e redes podem incluir em suas propostas pedagógicas componentes que tragam elementos de várias disciplinas ou tenham outras especificidades. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018, p. 8).

Na perspectiva abordada no fragmento acima verifica-se um caminho para um ensino por áreas do conhecimento, o que para as disciplinas seria um prejuízo, pois a

identidade da disciplina, com seus objetos de estudos poderiam ser prejudicados diante desse documento.

O Referencial Curricular do Paraná apresenta uma sequência de elementos comuns a todos os componentes curriculares. No caso específico da História, depreende-se deles os seguintes pontos: 1. Perspectivas do ensino de História; 2. Fundamentos teórico-metodológicos; 3. Unidades temáticas; 4. Direitos de aprendizagem; 5. Avaliação.

A organização do Referencial Curricular é marcada por um texto introdutório, onde, de maneira resumida, traz a trajetória da disciplina desde a sua implantação no século XIX até o presente momento. Identifica-se também que este documento atua como um organizador curricular, no caso específico do Ensino Fundamental do 1º. ao 9º. Ano.

Usando de diferentes autores tanto da didática da História como da Educação Histórica, o texto propõe um ensino de História por meio de problematizações e investigações tendo como suporte fontes históricas, o que pressupõe em termos de didática, no sentido de como ensinar, uma metodologia baseada na contextualização da aprendizagem histórica.

A construção do Referencial Curricular do Paraná no que se refere à História, nota-se uma preocupação em instrumentalizar os estudantes com os conhecimentos históricos numa ordem que parte do local, seguindo para o regional e posteriormente o mundial. Nesta lógica, as transições de uma etapa para outra são tratadas com destaque, ou seja, busca-se uma continuidade dos estudos de forma a contemplar o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

Sobre o processo de transição das crianças para os Anos Finais do Ensino Fundamental, entende-se que o ensino de História deve priorizar o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes, oportunizando o entendimento dos contextos históricos, políticos, sociais e econômicos em suas formas temporais, analisadas, problematizadas, compreendidas e explicadas pela multiperspectividade no uso das fontes, de modo que utilize esse conhecimento em sua vida prática. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018, p. 439-440).

As transições são vistas como um processo dinâmico e interligado, fazendo com que a cada nova etapa ou nível o estudante construa uma base conceitual que proporcione a ele uma progressão dos conhecimentos onde um conceito seja requisito para outro. Assim, em cada etapa observa-se o que se espera do trabalho do docente e o que se explora dos estudantes. Na educação infantil, a ludicidade é o ponto chave para a construção do conhecimento histórico, onde através das experiências vivenciadas e apropriações de elementos do cotidiano desenvolve o pensamento histórico da criança. Nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental pode-se trabalhar com a sistematização progressiva de temas mais complexos, exigindo do estudante uma maior capacidade de análise. Por fim, o Referencial aponta para os Anos Finais do Ensino Fundamental a análise de contextos políticos, sociais, culturais e econômicos, buscando uma visão ampla do processo histórico, onde as narrativas históricas são meios de expressão do conhecimento histórico. Em todas as etapas é possível observar a consciência histórica dos estudantes, estas se manifestam de modo diverso, não sendo a idade ou mesmo a etapa o fator decisivo para indicar uma tipologia. Contudo, nos Anos Finais, os estudantes estão mais suscetíveis a desenvolver o pensamento histórico, com base em seus estudos que contribuam para estabelecer relações entre os conceitos e acontecimentos históricos e sua vida prática. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018)

O Referencial Curricular paranaense explicita o objeto de estudo da História como sendo “as ações e relações humanas ao longo do tempo” focando numa trajetória para se compreender tal objeto numa perspectiva múltipla, onde valoriza as relações entre o passado, o presente e o futuro, a partir de diferentes aspectos que convergem para a formação do pensamento histórico do estudante. São levados em consideração diferentes realidades, objetos, lugares, temporalidades, movimentos, pessoas e saberes, destacando, portanto, o uso de diferentes fontes históricas para aproximar presente e passado, com vistas a perspectivar o futuro. Neste sentido, as diferentes temporalidades são tratadas com relevância, observadas a partir dos elementos mudanças e permanências, semelhanças e diferenças. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018).

O ensino de História deve ser desenvolvido, portanto, na perspectiva do Referencial Curricular, levando em consideração o seu objeto, compreendendo que o passado é a temporalidade mais utilizada, sendo necessária sua articulação com outras temporalidades, no caso específico o presente e o futuro. Para tanto, as fontes históricas são mecanismos que apontam para evidências que auxiliam na compreensão do passado, a partir da leitura e problematização e possibilitam relacioná-las com o presente e articular com o futuro.

Assim como ocorreu com as Diretrizes Curriculares Estaduais de História, o Referencial Curricular do Paraná construído para a História também tem como suporte teórico os estudos de Jörn Rüsen.

Nessa proposta, a contextualização dos elementos investigados numa lógica espaço temporal, analisando mudanças e permanências, simultaneidades e rupturas, bem como as razões que ocasionam ou não as transformações, possibilita a percepção da passagem do tempo, da construção da memória histórica e de novas reflexões sobre as interferências políticas, sociais e culturais que permeiam os grupos. Desse modo, é preciso oportunizar o contato com objetos, lugares, imagens e narrativas de sujeitos que representem o conteúdo discutido em diferentes épocas, contribuindo tanto para o desenvolvimento das ações temporais, como para a compreensão e

reelaboração de conceitos e narrativas em meio aos questionamentos e críticas por parte dos estudantes. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018, p. 441-442).

Conforme citação há uma preocupação na passagem do tempo, especialmente ligadas às estruturas passado, presente e futuro, tema importante na teoria de Jörn Rüsen, assim como o desenvolvimento de narrativas que contribuem para a formação do pensamento histórico. Diante da proposta verifica-se que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula contemple o uso de fontes, interagindo com os estudantes na construção do conhecimento, bem como fazendo uso dos conhecimentos prévios que ajudam na construção do conhecimento histórico.

Incorporado da BNCC, o Referencial Curricular do Paraná traz aquilo que é o cerne da construção do currículo nacional que são os direitos de aprendizagem,

Comuns a todos os estudantes, como forma de buscar garantir a equidade no processo de escolarização e permitindo melhores condições para o desenvolvimento de capacidades estéticas, sensíveis, criativas, artísticas, culturais e outras, para o ser humano compreender e agir no mundo. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018, p. 220).

A disposição em que se coloca a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná estabelece uma relação hierárquica de saberes, relacionando-as com a taxionomia das habilidades cognitivas, conforme Monteiro, Teixeira e Porto (2012) “teoricamente, a taxonomia valoriza a formulação de objetivos educacionais verificáveis que permitem, por meio de avaliações sistemáticas, o conhecimento do diagnóstico da aprendizagem dos alunos”.

Os direitos de aprendizagem são conceituados como competências específicas às quais os estudantes devem ter acesso independente do lugar onde está. Segundo a BNCC o Componente Curricular de História deve promover os seguintes Direitos de Aprendizagem:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posiciona-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (PARANÁ, Referencial Curricular, 2018, p.444-445).

Como processo para a aprendizagem histórica, o Referencial Curricular aponta para alguns procedimentos que são necessários para a sua concretização. Assim, diante de uma situação de aprendizagem, o estudante deverá adotar os meios como a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e por fim a análise para a apropriação do conhecimento histórico.

Mesmo com algumas semelhanças entre as Diretrizes Curriculares e o Referencial Curricular, a introdução de um novo currículo não deixa de trazer novidades e algumas apreensões relativas a sua aplicação em sala de aula. O professor necessita de uma instrumentalização em relação ao novo e essa apropriação exige formação, especialmente se apresenta novas concepções, novas abordagens. É um processo de convencimento de que as mudanças propostas são adequadas à realidade e se é possível sua implantação nos termos prescritos pelo documento oficial.

Como tal, esse processo de construção do currículo implica que professores interpretem, alterem e procedam à revisão e adaptação do currículo prescrito, de acordo com as situações concretas de suas intervenções educativas e de suas perspectivas e concepções curriculares, de forma a surgir um currículo trabalhado adequado ao meio envolvente, à diversidade dos alunos e com a participação de toda a comunidade educativa. (SAMPAIO; COUTINHO, 2015, p. 638).

O Referencial Curricular do Paraná, homologado em 2018, assim como qualquer outro currículo, tem suas intencionalidades, neste sentido, cabe um olhar apurado sobre suas pretensões e ao professor uma análise a partir de seu contexto. Sua aplicabilidade depende necessariamente de sua ação e o resultado é um conjunto de medidas que passa pela formação e pelo entendimento de que aquilo que está posto pode contribuir tanto com a prática docente, bem como na aceitação por parte dos estudantes da nova proposta.

A implantação do Referencial Curricular nas escolas paranaenses ocorre a partir de uma reformulação de alguns documentos orientadores como o Projeto Político Pedagógico e as Propostas Pedagógicas Curriculares que incorporarão as mudanças trazidas desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, passando pela homologação do Referencial no Paraná. A efetivação dessas propostas se dará pelo trabalho do professor em

sala de aula, sem a sua ação profissional instituindo em sua prática os propósitos destes documentos, será apenas mais uma tentativa de implantação de um novo modelo de currículo.

A implantação do Referencial Curricular nas escolas coincidirá com os novos livros didáticos do PNLD, os quais já foram escolhidos tendo como embasamento a Base Nacional Comum Curricular. Desta forma, podemos inferir que isso trará um efeito prático na implementação do novo documento curricular, uma vez que, segundo os professores com os quais foram trabalhados nesta pesquisa, o livro didático é uma ferramenta importante, com a qual os professores trabalham em suas aulas. Como um organizador do trabalho docente e construído em cima da nova proposta, o livro didático se constituirá num meio para a introdução da BNCC e do Referencial Curricular nas escolas paranaenses.

3 SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CENÁRIO DISRUPTIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O fato desta pesquisa investigar as práticas pedagógicas tem como principal foco criar um rol de análise sobre a temática com o intuito de estabelecer uma relação com os fundamentos da Educação Histórica, tendo como princípio a própria atividade docente a partir de dados coletados entre os professores de História. Nossa intenção é analisar os procedimentos adotados por estes professores em sala de aula. O que levam para a sala de aula? São práticas consagradas com as quais nos deparamos ou com as diretrizes da Educação Histórica, com a qual nos dispusemos a fazer uma discussão tendo como pressuposto que a mesma é uma nova forma de ensinar História que parte da ideia que o estudante é o protagonista e que o professor é um produtor de conhecimentos? Ao longo deste capítulo analisaremos essas duas formas de trabalho diante do processo educativo.

3.1 A PRÁTICA EDUCATIVA – COMO ENSINAR

A partir dos autores pesquisados, buscaremos identificar e analisar os saberes necessários ligados à prática docente que o professor deve ter com a finalidade de melhor desenvolver suas atividades docentes. Vemos que os autores ao longo de suas discussões evidenciam que tais procedimentos ao serem adotados pelos professores podem, em suas visões, melhorar o seu trabalho pedagógico, propiciando melhores resultados na prática. Ao final do texto, observaremos que os saberes docentes ligados à prática são atividades complexas, mas que não apresentam grandes diferenças nas proposições dos autores, mas que indicam que a formação inicial e posteriormente a formação continuada ou em serviço torna-se essencial para a constituição de um profissional mobilizado para a realização de práticas pedagógicas embasado na prática e na teoria.

Ao tratar das questões relacionadas à prática educativa Antoni Zabala (2014, p. 61) afirma que “os docentes independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto do trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado”. Nesta perspectiva, a função do professor perante o seu papel social é extremamente relevante e é com base nisso que quando se discute a qualidade da educação a formação dos docentes é um dos itens mais importantes. O professor é alvo de críticas e de muitas cobranças, muitas vezes em excesso,

contudo, é visto como um dos responsáveis pelo problema da educação no seu conjunto, culpando a má qualidade da educação através da formação e também das práticas docentes questionadas pela sua eficácia em relação aos resultados produzidos.

Diante deste cenário nebuloso em que se encontra a educação no Brasil como um todo, vale destacar e analisar, alguns autores que discutem os saberes docentes necessários para uma prática docente que contemple os anseios da sociedade, mas também que sirva para tornar o profissional da educação um sujeito reconhecido pelas suas ações pedagógicas.

Com as transformações no mundo das tecnologias da informação o conhecimento passou a ser cada vez mais dinâmico e construído numa quantidade cada vez maior, resultando numa situação onde o professor fica cada vez mais submetido a estas novas tecnologias, em função das dificuldades de acompanhar no mesmo ritmo a apropriação destes conhecimentos e como levar até seus estudantes como conhecimento produzido historicamente pela sociedade. Ao mesmo tempo, o professor não consegue dar conta da nova dinâmica desejada pelos estudantes em comparação com as facilidades encontradas pelos diferentes meios que propagam uma série de informações que favorecem quem busca um assunto específico e dificulta aquele que tem de alguma forma responder ao questionamento do estudante. Nesse sentido, os autores que defendem os saberes docentes aliados às competências que um professor deve ter, atribui a esse movimento não somente conhecimentos específicos, mas também as habilidades que devem dominar para levar até o estudante os conhecimentos almejados. Desse campo do conhecimento que são os saberes docentes há muitos estudos, contudo observa-se que estes saberes são diversos e não se trata somente de conteúdos específicos, mas também de procedimentos diante de uma dada situação. Esse fenômeno ocorre muito em função dos novos conhecimentos produzidos de maneira mais rápida que inviabiliza um acompanhamento mais profundo por parte dos professores.

Os saberes docentes que marcam as práticas pedagógicas dos docentes são apropriados ao longo da formação continuada do profissional. A formação inicial é o momento em que as bases são postas a fim de que o conhecimento especializado possa ser adquirido ao longo da experiência adquirida com a prática. Conforme Imbernón (2010):

Nas últimas décadas fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir de experiência que proporciona informação constante

processada na atividade profissional. A formação inicial deve fornecer base para se adquirir esses conhecimentos especializados (IMBERNÓN, 2010, p. 60).

A experiência é um fator importante na apropriação dos saberes docentes, porém, há no contexto das escolas uma dificuldade em se colocar em prática uma formação mais bem definida que colabore para o domínio de tais saberes por parte dos docentes. No ambiente escolar se discute vários temas, ligados ao currículo, aos saberes que os estudantes devem se apropriar, além de outras questões ligadas à própria administração escolar. A formação dos saberes necessários às boas práticas docentes muitas vezes não entra nesse rol de atividades desenvolvidas pelos professores e isso leva a questionamentos sobre a própria formação em serviço ou continuada, bem como quais são as competências e os saberes que cada profissional deve ter. Bernadete Gatti (2009) ao analisar o papel do professor e também os currículos de sua formação aponta que:

O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados [...] busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas (GATTI, 2009, p. 91- 94).

Dentre as perspectivas sobre o papel do professor em relação aos saberes intrínsecos à docência observa-se que estes não estão ligados apenas aos conteúdos específicos, mas também a uma série de outros conhecimentos que perpassa ao social, econômico, político e a própria prática pedagógica. Neste sentido, na visão acima citada, cabe ao professor identificar e desenvolver um trabalho que se comunica com o desenvolvimento do conteúdo juntamente com o contexto no qual está inserido. Desta maneira, a formação continuada torna-se fundamental, visando um trabalho mais amplo que norteie a prática e que esteja aberto a novas possibilidades educacionais, portanto, cabe ao professor o desenvolvimento da autonomia e da participação, contribuindo para formas colaborativas de aprendizagem.

Claro que o desenvolvimento de uma política de formação passa necessariamente por uma diretriz clara que comunguem um direcionamento e uma definição de qual caminho se deve seguir. Neste caso, o Brasil pode-se dizer que não é um local onde esta situação aconteça de modo claro, nem mesmo as definições de quais saberes são necessários para uma prática educativa adequada a nossa realidade é explicitada por nossos docentes. O ofício de professor ainda é um campo aberto a todo tipo de prática. Claro que deve se observar a autonomia, a criatividade docente, os saberes dos próprios estudantes, mas

é também importante o que se quer alcançar com uma determinada disciplina e mesmo com um determinado conteúdo.

Nos anos de 1990 e 2000 ganhou destaque na Europa e nos Estados Unidos a figura do “professor reflexivo” segundo os autores que defendem essa proposta são os docentes capazes de articular teoria e prática a partir de sua própria reflexão sobre sua atuação, desta forma conseguiria adequar uma coisa a outra, transformando, assim, sua atuação. Claro que somente pela reflexão os professores não conseguirão resolver os problemas educacionais, pois, refletir sobre a situação educacional e identificar os problemas são tarefas cotidianamente executadas pelos professores. O problema vai muito além, pois, demanda uma ação coletiva que vai do mantenedor até o próprio professor num movimento contínuo de busca de alternativas para a educação. Algumas formações são vistas como pouco produtivas pelos professores, pois não aprofundam nas tendências pedagógicas, acabando por desenvolver um trabalho muito em função daquilo que dominam, em muitos casos em tendências já conhecidas, muitas vezes sustentadas em práticas tradicionais.

A formação docente ocorre necessariamente em dois momentos distintos: numa primeira etapa a formação inicial, dada nas diferentes graduações, onde o docente vai criando um escopo teórico daquilo que vivenciará na sua profissão. Numa segunda etapa, esse processo recebe o nome de formação continuada ou em serviço, quando o professor ciente de suas funções profissionais também se dedica a apropriação de novos conhecimentos ou no aprimoramento daquilo que construiu ao longo de sua formação inicial, bem como de sua experiência acumulada.

Neste processo formativo, o professor é um sujeito híbrido, onde mistura na sua constituição, enquanto profissional, teoria e prática, numa relação integrada. Neste sentido, constrói uma base teórica, compreendendo todas as teorias que fundamentam sua ciência, bem como associa esse processo à prática de sala de aula. Neste conjunto de ações, necessita buscar uma harmonia entre a teoria e a prática para que seu trabalho resulte num outro processo, que é o ensino daquilo que se apropriou, levando ao estudante de modo didático para que esses saberes também possam ser construídos no sujeito aluno.

Dadas as diferentes formações em que somos submetidos ao longo de nossa trajetória acadêmica, cria-se em cada sujeito um conjunto de valores em que rompe com a ideia de uma formação neutra do indivíduo. Neste processo, a formação acadêmica tem como pressuposto a busca pela construção de um profissional sustentado teoricamente e hábil na aplicação de seus conhecimentos.

Na perspectiva do ensino embasado nos saberes docentes algumas questões aparecem, como por exemplo, a identificação do que é necessário saber para ensinar. Nesta lógica, cabe analisar se para o professor há saberes que este deve ter domínio para gerir sua prática e garantir a aprendizagem dos estudantes.

O suíço Philippe Perrenoud (2000) em sua análise sobre o currículo genebrino aponta uma série de competências necessárias para além do domínio do conteúdo. Segundo Perrenoud, ao todo são dez competências que o professor deve desenvolver a fim de alcançar o melhor em termos de ensino e por consequência de aprendizagem por parte dos estudantes. Este autor, portanto, elenca como competências essenciais ao professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Para Perrenoud, cabe ao professor organizar e dirigir situações de aprendizagens, bem como administrar a progressão das aprendizagens, sendo assim, seu trabalho é essencial, pois tem que acompanhar todo o processo formativo do estudante, orientando sobre cada passo, para isso necessita criar os meios necessários para desenvolver tal projeto. Neste sentido, o professor deve atentar para duas situações: em primeiro lugar verificar os níveis de aprendizagem, e num segundo momento, dominar conteúdos e teorias de aprendizagem para saber quais meios são necessários em cada situação colocada no cotidiano da sala de aula. O professor é um gerente do processo de ensino e aprendizagem, tendo uma responsabilidade grande no sucesso ou insucesso dos seus estudantes.

Na perspectiva deste autor, o professor é um sujeito que trabalha com outros sujeitos, num cenário de profunda diversidade, assim para conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, necessita gerir diferentes modelos de aprendizagem. Desta forma, não cabe ao professor seguir um modelo tradicional de ensino em que se baseava num modelo único de práticas pedagógicas, torna-se fundamental, portanto, que o professor desenvolva metodologias que avancem no sentido de diagnosticar as diferenças de aprendizagem e organize da melhor maneira os meios necessários para atender a demanda posta. Assim coloca em prática outra competência, que é a de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, pois o professor se aproxima do estudante ao trabalhar de

modo individualizado, de acordo com a necessidade deste, criando um vínculo de trabalho que na visão do autor colabora com o processo de aprendizagem.

O trabalho em equipe proposto por Perrenoud envolve ações que vão desde o trabalho com os pares, como também na administração escolar, no envolvimento com os pais e comunidade, assim sendo, o conhecimento sobre o contexto em que está inserido é importante, sejam eles social, político ou econômico, pois dão a base necessária para ações mais concretas nas relações com estes sujeitos. O próprio autor argumenta que esta tarefa não é fácil, mas sem dúvida é necessária para o desenvolvimento das competências necessária para um bom professor. Perrenoud (2001, p. 128) explica que:

[...] os professores que experimentam o trabalho em equipe sabem que a cooperação é uma luta: contra si mesmo, contra suas próprias ambivalências; contra os outros [...]; contra o sistema educativo ou o estabelecimento de ensino [...] quando demonstram pouca compreensão.

A utilização das novas tecnologias também está inserida entre as competências necessárias na formação do professor. Nesta competência, já citada por Perrenoud em um momento que ainda estava se consolidando estas ferramentas no campo educacional, mostra uma preocupação com o uso desses meios para alavancar os processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, já no início dos anos 2000 não era possível não trazer para o ambiente da sala de aula nas novas tecnologias, que, segundo o autor, poderia impulsionar as formas de ensino, bem como as maneiras de aprender, possibilitando, assim um ganho para a educação.

Em relação aos deveres e dilemas éticos da profissão, o professor deve desenvolver uma consciência crítica sobre qual é o seu repertório necessário para atuar na profissão docente. Assim, além do domínio sobre a disciplina em que atua, ele também deve conhecer sobre temas do cotidiano, ligados aos mais diferentes temas, pois estes estão presentes no seu ambiente de trabalho. O professor é, portanto, um profissional de que se exige constante processo formativo e um ativo leitor e um sujeito bem informado sobre o cotidiano, pois é a ele, em última instância, que a comunidade escolar recorre sobre uma situação ou opinião sobre um assunto.

Por fim, nas competências elencadas por Perrenoud, cabe ao professor administrar sua formação continuada, fazendo um processo de autogestão na qual adquira a competência necessária de buscar aquilo que é essencial ao seu trabalho, refletindo sobre sua própria prática, tendo a disposição de buscar novos saberes de maneira permanente.

O modelo proposto por Perrenoud de competências não é simples de ser colocado em prática, principalmente quando temos um quadro de professores que foram

formados num modelo individualista e que as ideias elaboradas pelo autor vão na direção de que o trabalho docente não é solitário, mas sim que, para ter êxito, depende dos demais sujeitos presentes no ambiente escolar. O professor, segundo Perrenoud, deve ter as competências necessárias para resolver problemas. Problemas estes que surgem no dia a dia, e que ao deparar com eles devem ser resolvidos a partir de boa fundamentação de sua prática pedagógica. Tais competências são adquiridas ao longo da trajetória profissional do professor, que se inicia na academia, com os saberes iniciais, fortalecem à medida que se especializam com a formação continuada, mas que são integralmente incorporadas ao professor com os saberes oriundos da experiência.

Outro autor que trata da formação docente é Paulo Freire. A obra de Paulo Freire é extensa e nela o autor trata da formação do professor e quais são os saberes necessários à profissão docente. A sua principal obra na qual trata da temática é “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2002), na qual aponta quais são os caminhos que levam a uma formação que contemplem as necessidades de um professor que cumpre a tarefa de formar alunos críticos. Nesta obra, divide a formação do professor em três dimensões:

- a) Os referentes à prática docente, ao exercício da profissão;
- b) Os referentes ao processo de ensinar, em que ensinar não é transferir conhecimento;
- c) E os referentes à especificidade da espécie, em que ensinar é uma especificidade humana. (FREIRE, 2002)

Na perspectiva de Paulo Freire, o professor para ter o domínio sobre essas três dimensões deve ter a compreensão de que para ensinar são necessárias várias competências e saberes que vão além do conteúdo específico. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2002, p. 28). Nesse processo de ensino e aprendizagem ambos os sujeitos, professor e estudante, são protagonistas e ao professor cabe desenvolver metodologias que tornem suas ações significativas objetivando uma formação crítica, para tanto lhe impõe o domínio de habilidades e conhecimentos que ativem a curiosidade do estudante e que principalmente sejam supridas.

Para Paulo Freire o educador deve refletir criticamente sobre sua prática, contudo, esse processo não ocorre nos ambientes universitários, mas sim com a experiência e a própria prática, para tanto depende muito da atuação do próprio docente, pois não há uma receita pronta, cabe ao educador o firme propósito de forma-se, que vem com o próprio

interesse. Essa formação tratada por Freire ocorre permanentemente num movimento contínuo cada vez que professor e estudante se encontram em sala de aula ou em outros momentos com os próprios pares.

Assim, segundo Freire (2002, p. 25),

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Freire ao tratar da formação docente tem a convicção de que ela é possível, porém exige do professor uma parcela importante de comprometimento para com o estudante e para com a própria profissão. Um dos pilares defendidos por esse autor é a compreensão de que o estudante é um sujeito autônomo e que isso deve ser preservado, respeitando os saberes que o acompanha, sendo tolerante, no sentido da observância da diversidade encontrada em sala de aula. Como especificidade humana, o ato de ensinar requer compromisso e competência profissional, assim “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2002, p. 103).

O conhecimento do professor, portanto, vincula teoria e prática, mas também outros elementos como os problemas sociais, éticos, sociais e políticos da educação, ou seja, o professor deve ser um sujeito voltado para a realidade em que está inserido. Os saberes necessários para um bom professor, na visão de Freire, é um compromisso político de atuação eficaz na formação de uma consciência crítica e transformadora da realidade.

Para Maurice Tardif (2012), a função do professor consiste em ensinar, auxiliar os estudantes a construir o seu saber, além de ser produtor de conhecimento, para isso são necessários saberes específicos, especializados e que envolva saberes de outras disciplinas. Segundo esse autor, não são tarefas simples de serem executadas, pois pode se ter um professor que saiba ensinar, porém não tem o domínio dos conteúdos ou vice-versa, portanto, emitir um parecer a respeito da competência docente desse profissional não é uma tarefa fácil.

Maurice Tardif (2012), em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, procura discutir a natureza do saber docente, analisando a sua tipologia, a pesquisa profissional, através de um olhar sociológico, apontando que a docência é um trabalho social e pessoal, ou seja, depende de fatores que vão desde o individual, passando por questões coletivas.

Em sua obra “Saberes docentes e formação profissional” Tardif (2012) faz uma reflexão sobre o trabalho docente e elenca os quatro saberes necessários para a formação dos professores bem como para o exercício da profissão. Os saberes citados por Tardif são: os saberes da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiência.

No primeiro trata dos “Saberes da Formação Profissional” na qual expressa que são os saberes pedagógicos e das ciências da educação, construídos durante o processo de formação inicial dos licenciandos nas instituições de ensino superior. Neste campo, as metodologias de ensino, as atividades avaliativas, a aplicação de teorias de aprendizagem são exemplos que identificam esse saber. Os saberes da formação profissional são um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2012, p. 36). Esses saberes são frutos da formação inicial do professor e são produzidos por meio de pesquisas realizadas pelas universidades e formam os conhecimentos que são apropriados durante o período em que o futuro professor passa nos bancos acadêmicos. São a base da formação docente e o primeiro passo na construção dos saberes necessários para um bom profissional.

Na sequência Tardif (2012) trata dos “Saberes Disciplinares”, os quais são específicos da área de formação. Sua construção se dá dentro das tradições culturais e de grupos que produzem saberes e apresentam-nas em forma de disciplinas nas instituições universitárias. É o tipo de saber predominante nas instituições. Neste caso, esse fator pode ser visto como limitador de um conhecimento mais amplo e geral, pois o foco está na disciplina e o processo interdisciplinar que poderia contribuir para um saber mais generalizante não se consolida em função das características apresentadas. O saber disciplinar também faz parte do rol de saberes de formação inicial, agora voltado especificamente para a área de atuação do professor. Consiste na apropriação de conhecimentos relativos a um saber disciplinar que darão sustentação ao domínio dos conteúdos específicos da disciplina de formação. É um saber que não é produzido pelo professor, mas sim construído na universidade. Está ligado ao saber erudito que sustentará o professor na sala de aula.

Nos “Saberes Curriculares”, Tardif (2012) aponta para os objetivos elencados e organizados pelas instituições de ensino, das quais os professores terão que se apropriar para aplicar os programas escolares, bem como os projetos pedagógicos. Os professores devem aprender e aplicar os conhecimentos socialmente elaborados aos estudantes, tarefa esta inerente à função docente. O saber curricular onde o professor se apropria ao longo de sua carreira. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes

sociais por ela definidos” (TARDIF, 2012, p. 38). São, na prática, definidas pelas instituições com a finalidade de contemplar os anseios sociais de quem busca a escola. É carregado, portanto, por um componente político com o qual se depara o professor. Em regiões como o Brasil, as mudanças curriculares são frequentes, o que torna o domínio desse saber bastante desafiador para o professor, pois a educação no Brasil é mais uma política de governo do que uma política de estado.

Por fim, Tardif (2012) trata dos “Saberes Experienciais”, os quais são específicos de cada docente, pois são construídos no cotidiano de trabalho do professor, neste processo a adequação de uma atividade, a inversão de conteúdos são maneiras que o professor adota para solucionar problemas que possam aparecer no dia a dia. O saber experiencial é um conjunto de saberes acumulados pelos docentes ao longo de sua carreira. Pode se dizer que é uma síntese dos saberes anteriores, ou seja, é o resultado da formação docente e colocada em prática no decorrer de suas atividades profissionais. Neste item, cada professor apresentará uma formação e um saber distinto, pois como vimos, dependerá de como esse profissional se construiu ao longo da carreira.

Neste sentido, ao abordar os saberes docentes, Tardif parte da formação profissional, dos saberes curriculares, disciplinares e experienciais para construir uma análise das práticas docentes.

O ofício do professor é resultado, portanto, de diversos saberes que são construídos ao longo do tempo, esses saberes são oriundos da teoria, mas também da prática pedagógica que são desenvolvidas pela experiência docente. Assim a construção de um bom docente não se resume numa boa formação acadêmica, mas de todas as atividades desenvolvidas que permite ao professor moldar sua prática de modo a atender as necessidades dos educandos. Tardif (2012, p. 261) aponta que:

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

Nota-se na citação de Tardif que os saberes profissionais docentes não são homogêneos, em boa parte dos casos a formação é orientada a partir de uma necessidade prática, o que incorre em erros e acertos, mas que fundamentalmente não corresponde a métodos sistematizados de construção de conhecimentos. Neste sentido, opera-se uma

diversidade de ações sem uma definição clara de uma teoria ou concepção pedagógica por onde norteia o trabalho colocado em prática. Segundo Tardif, o professor e “sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, 2012, p. 263).

Verifica-se que na visão de Tardif (2012), os saberes docentes são múltiplos e diversos, que mudam com o tempo a partir da necessidade vislumbrada no momento. Esses saberes são oriundos de diferentes espaços e tempos, passando pela formação inicial na academia até formação continuada através da experiência acumulada. Todo esse repertório torna a profissão docente complexa e rica, desafiando o profissional a aprimorar sempre sua prática a partir de sua formação contínua.

Donald Schön ao discutir a prática docente, vai em “busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (SCHÖN, 2000, p.80). Para este autor, a epistemologia pode ser entendida como a ciência, conhecimento, ou seja, o estudo científico que trata dos problemas presentes no cotidiano das pessoas. Schön (2000) discute em seus textos a importância da formação reflexiva como componente essencial na prática reflexiva. Neste sentido, sua reflexão na ação visava capacitar o profissional a desenvolver alternativas que pudessem resolver os problemas apresentados. Além da reflexão em ação, Schön (2000) também destaca a questão da experiência, fundamental para que o profissional desempenhe bem o seu papel. Para esse autor não bastaria o conhecimento adquirido nos anos de formação inicial na universidade, mas também deveria criar soluções para os problemas surgidos no decorrer de sua prática. Tais soluções viriam exatamente da experiência acumulada, o que garantiria um saber acumulado dando respostas efetivas às situações do dia a dia.

Nos seus estudos Schön (2000) defende práticas divergentes das habitualmente realizadas pela educação, sugerindo um processo de reflexão na ação que se manifeste de tal modo que a escola possa ter relação com a vida real. Schön (2000) aponta que as práticas adotadas pela escola levam as pessoas a inferir que escola e realidade não se comungam, tornando o ensino praticado no ambiente escolar distante da prática da vida real.

Em seu trabalho Schön (2000) discute algumas questões presentes nas práticas docentes. Entre elas destacam as competências necessárias que os alunos deveriam dominar; quais competências e conhecimentos os professores deveriam possuir para realizar bem o seu trabalho. Nestas discussões, Schön destaca o problema referente ao academicismo, a pouca aplicabilidade do conhecimento e das produções acadêmicas para solucionar os problemas práticos. Neste sentido, faz referência ao domínio de conteúdo sem a sua devida aplicação. Na sua visão isso não soluciona os problemas e conflitos. Como indicativo para

melhorar essa situação, Schön (2000) propõe uma experimentação por parte do docente daquilo que os estudantes estão dizendo e fazendo, criando um ambiente de ensino prático reflexivo.

Resumidamente, podemos apontar, a partir de obras de referências dos autores citados, um quadro síntese com as principais ideias sobre uma boa prática pedagógica.

Quadro 4 – Saberes docentes necessários à prática pedagógica

Autores	Saberes docentes necessários à prática pedagógica
Perrenoud (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração escolar; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a própria formação continuada
Freire (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não há docência sem discência. 2. Ensinar não é transferir conhecimento. 3. Ensinar é uma especificidade humana.
Tardif (2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes da formação profissional; 2. Saberes disciplinares; 3. Saberes curriculares; 4. Saberes experienciais.
Schön (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento na ação; 2. Reflexão na ação; 3. Reflexão sobre ação; 4. Reflexão sobre a reflexão na ação

Fonte: autor, 2019

Verificando e analisando o quadro acima nota-se que a função docente não é simples, pelo contrário, é uma atividade complexa que demanda anos de formação, tanto uma formação inicial, como também continuada, pois o processo de aprendizagem e apropriação de técnicas, metodologias, as próprias mudanças curriculares exigem do profissional da

educação uma dedicação e uma continuidade no seu escopo formativo para ser considerado um profissional preparado para atender as exigências desta profissão.

Neste conjunto de saberes apontados por diferentes autores, é destacado o papel dos saberes obtidos pela experiência, pois são eles que farão a ligação entre a teoria e a prática, criando uma identidade profissional caracterizada pelo domínio dos diferentes aspectos de uma aula em sala com estudantes diversos. Sendo assim, a constituição desta identidade está relacionada também a um fator extremamente importante que é o tempo, pois os saberes docentes exigem um momento de escolarização e posteriormente uma execução e a partir de então se define uma prática adequada a cada realidade. Esse processo é dinâmico, passando por toda a carreira docente, tendo em vista que a construção de alternativas pedagógicas para situações problemas se dá a cada momento. Não que se mudem as práticas, as teorias, a formação do professor, mas sim algumas adaptações que sejam necessárias para o resultado final ser exitoso. Conforme Tardif e Raymond (2000):

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo temporal de vida profissional de longa duração do qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217)

Nos apontamentos listados do Tardif e Raymond verifica-se que os saberes docentes não são definitivos, ou seja, são construídos ao longo do tempo, muitas vezes pelo próprio interesse do docente, como também por questões externas à sua vontade, como exemplo, cita-se a implantação de um novo currículo que exigirá do profissional adaptações para colocar em prática as mudanças propostas.

A constituição de uma identidade profissional e, por consequência, a construção de saberes docente é resultado de um processo que engloba uma série de componentes pelos quais o docente vive ao longo de sua carreira. Neste contexto, podemos inferir que, como indicou Tardif e Raymond (2000), os fundamentos da ação docente são “a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 235).

São existenciais (...) em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

São sociais na medida em que os saberes são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira.

São pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

A identidade profissional é uma construção, a qual demanda atitudes de ordem individual, mas que também se associa a fatores externos, como as determinações ligadas ao trabalho, em processos formativos nas instituições onde estudou, assim como na realidade social onde está inserido. A relação estabelecida entre o indivíduo, o coletivo e o trabalho sintetiza a identidade docente e liga-se ao fenômeno tempo.

Ora, de modo essencial, essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

A dimensão temporal do saber docente é um fato certo, tendo em vista a dinâmica de apropriação de determinados elementos que compõem o ser professor. Diante disso, a dimensão temporal comunica-se com a experiência, a qual podemos relativizar com o tempo. Em determinadas situações o tempo cronológico responde por ações diante de conjunturas que se repetem e o conhecimento de tal fato pela recorrência ajuda na tomada de decisões. Por outro lado, podemos pensar na experiência da formação, que depende necessariamente da densidade que ocorreu e menos com a duração temporal do ato.

O sentido dado ao termo experiência é variável, diz respeito às múltiplas interações vivenciadas pelo sujeito, podendo ser esta de ordem individual ou coletiva. As experiências com o ensino levam o professor a elaborar um arcabouço de ações que vai formando sua identidade enquanto docente. Porém as experiências vividas pelo professor não estão somente ligadas ao processo de ensino, há outras situações que marcam a atuação profissional que não necessariamente diz respeito ao processo educativo na relação professor e aluno.

Em relação ao trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) apontam que a noção de experiência pode ser concebida de duas maneiras:

A experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações que se repetem. (...) Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 51)

Na primeira situação, os autores referem-se à experiência como sendo algo que se adquire com o tempo, através dos anos de profissão, das diferentes situações

vivenciadas. Neste caso, o docente vai construindo alternativas para cada ocasião, onde pelo conhecimento de cada caso ele tem a resposta. O professor constrói estratégias e rotinas que permite solucionar os problemas enfrentados, assim, passa a ter o domínio da situação, agindo de maneira mecânica, pois com o tempo, costume e prática desenvolveu suas próprias respostas às dificuldades presenciadas.

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 51)

Na segunda situação o que é marcante é o impacto do fato vivenciado, aquilo que era esperado ou inesperado, mas que é transformador na vida do indivíduo. Neste sentido, a experiência pela qual passa o indivíduo resulta numa mudança do sujeito, interferindo tanto na vida de um estudante, por exemplo, como na própria existência.

Quando perguntamos aos professores sobre sua carreira e sobre as exigências da profissão, eles também evidenciam algumas experiências decisivas dessa natureza; essas experiências têm em comum o fato de referirem-se às interações vividas com os alunos e àquilo que os professores chamam a dura realidade dos grupos. Os docentes dizem muitas vezes: nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi para essa profissão; esta experiência é única, mas ela tem valor de confirmação e de justificação. Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho. (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 51-52)

Nestas duas situações percebe-se que a experiência é algo que está intimamente ligada a cada indivíduo, que vivencia uma determinada situação e a partir dela incorpora alguma coisa, que pode ser relacionado a uma construção ao longo do tempo, como, por exemplo, uma prática pedagógica, ou de impacto marcante tornando a vida do sujeito marcada não por uma construção temporal, mas sim pelo efeito causado no ato do acontecimento.

Tardif e Lessard (2014) também apontam para outro tipo de experiência, denominada por eles de “experiência social”. É uma visão que rompe com o individualismo, abrindo espaço para que as experiências entre os entes sejam compartilhadas.

Essas ideias nos parecem importantes, pois introduzem uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante. Com relação a isso, se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 52-53).

O modo como cada um incorpora as experiências vivenciadas pode provocar diferentes formas de reação, contudo, o ambiente escolar é formado por elementos que são

comuns a todos que dele fazem parte. Neste sentido, a experiência social, na qual compartilham entre os indivíduos situações comuns pode ser entendida como um mecanismo de apropriação coletiva das vivências cotidianas. Uma mudança curricular, por exemplo, impacta individualmente porque necessita de adaptações na sua aplicação, contudo, reflete no coletivo, pois o grupo todo estará envolvido numa nova proposta de ensino e aprendizagem, portanto, o compartilhamento das novas ações influenciam tanto o indivíduo quanto o demais membros envolvidos no processo.

3.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Enquanto campo de pesquisa, a Educação Histórica define a aprendizagem como um fenômeno oriundo da própria epistemologia da História, sendo assim, o conhecimento não é medido pela quantidade de informações que o indivíduo se apropria, mas pela progressão do pensamento histórico que seja capaz de desenvolver ao longo de sua experiência no tempo, tornando essa progressão significativa e orientadora de sua vida prática.

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado. (RAMOS e CAINELLI, 2015, p. 13)

No âmbito da Educação Histórica o seu ponto de discussão se encontra nos estudos de ideias históricas de professores e alunos em situações de escolarização, buscando intervenções didáticas que resultem em ações de aprendizagem.

A discussão sobre como se ensina e, principalmente, como se aprende geram inúmeras interrogações que resultaram em várias teorias sobre a temática citada. No nosso caso específico, a discussão tratará da Educação Histórica e sua contribuição em relação ao ensino da História. A Educação Histórica não se configura como teoria da aprendizagem, mas sim como um campo de pesquisa que trata do ensino da História a partir da ciência da História. Neste sentido a aprendizagem histórica se desenvolve tendo como princípio a epistemologia da História.

Desenvolvida a partir dos anos de 1970 na Inglaterra, a Educação Histórica objetivou analisar as ideias históricas de estudantes e professores. Desde então, expandiu para outras regiões do mundo, como Portugal, Espanha, Estados Unidos, Canadá e Brasil.

Como mote de suas discussões e análises, observa-se uma atenção especial aos estudantes como sujeito do processo de aprendizagem, neste sentido, esse campo de pesquisa volta suas atenções para os conhecimentos tácitos ou prévios apresentados pelos estudantes como forma de verificação da progressão do pensamento histórico daqueles que aprendem a História. Sendo assim, cabe ao professor extrair o máximo de informações dos estudantes, para assim aprofundar os conhecimentos formais e, especialmente os conceitos definidores da ciência da História, como forma de observar a mudança ao longo do processo educativo.

O diferencial desta concepção de aprendizagem para outras tendências se situa na manifestação dos sujeitos frente a uma tarefa concreta e não na quantidade de informações acumuladas ou mesmo no processo de desenvolvimento cognitivo marcado por etapas ou fases relacionadas à idade do indivíduo.

A iniciativa desta nova concepção da História veio para rebater uma visão da disciplina que consistia em algo pouco atraente e que não havia uma utilização prática para os estudantes. Neste sentido, professores ingleses iniciaram um trabalho objetivando superar essa visão, tornando a História mais interpretativa para os estudantes, partindo de questões mais específicas para os seus estudos.

Na gênese da Educação Histórica está a crise do modelo de ensino da disciplina, portanto, havia uma necessidade de um novo modelo formativo que pudesse responder às dificuldades encontradas para o ensino de História no contexto inglês. As rotinas das aulas no ensino secundário eram marcadas por práticas expositivas que causavam desinteresse dos estudantes e produzia uma escassez de aprendizagem.

No bojo dessa nova concepção o objetivo era responder algumas questões: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Tinha desta forma, uma preocupação com o ensinar, mas também uma inquietação em verificar o como se aprende. Assim, o ensino preocupou-se com o contexto, o uso de fontes, aulas interativas, visita a museus, além da busca pelo conhecimento através da participação do estudante. As características desse processo foram a incorporação dos conceitos de segunda ordem que estão vinculados à explicação histórica por parte dos estudantes.

A Educação Histórica trouxe consigo uma nova postura metodológica, tendo em vista que o trabalho com fontes em sala de aula tornou-se uma ferramenta importante para a análise contextual e de habilidades interpretativas de documentos. Neste sentido, a Educação Histórica vai além do ensino da História baseado nos chamados conceitos substantivos, abrindo espaços para os conceitos de segunda ordem, vinculados à ciência da

História. Neste campo, o conhecimento se desenvolve a partir da compreensão de causas, evidências, narrativas, mudanças.

Com a utilização das fontes no ensino de História, o conhecimento foi apropriado de forma direta, apresentando significados múltiplos, ou seja, criou-se a possibilidade de uma compreensão multiperspectivada do fenômeno histórico, através de uma informação global que permitiu uma análise mais ampla pelo estudante.

Os estudos realizados na Inglaterra por Peter Lee (2001) mostram que ao avançar em suas idades os estudantes também apresentam um pensamento mais elaborado, contudo isso não é uma regra definitiva, pois segundo esse autor alguns alunos mesmo com idades inferiores apresentam respostas mais sofisticadas que alunos mais velhos. Nesta perspectiva, Lee (2001) aponta que a explicação de que o pensamento histórico se firma com o avançar da idade não se reproduz na prática, evidenciando que toda criança pode aprender História, mesmo com idades mais tenras.

Os estudos de Lee (2006) e outros pesquisadores contribuíram para investigar a progressão do pensamento histórico em estudantes, definindo, portanto, o grau das ideias históricas presentes em cada um dos alunos que participaram do projeto. Como consequência destes estudos, superou a ideia de progressão do pensamento com base no desenvolvimento etário, voltando-se para a própria episteme da História a análise de sofisticação do pensamento. Lee (2006) aponta que a progressão do pensamento histórico se caracteriza pela mudança de ideias de senso comum, que não contribuem para a explicação histórica ou apresentam um déficit de compreensão para ideias que a tornem possível essa explicação. Os estudantes a partir de métodos adequados podem progressivamente elaborar o seu pensamento histórico. (LEE, 2006)

Na perspectiva de Lee (2006), os conceitos de segunda ordem são importantes para garantir ideias mais sofisticadas, como, por exemplo, conhecer o passado por narrativas históricas de historiadores que divergem na sua maneira de discorrer sobre o mesmo tema. Contudo, os conteúdos substantivos também são essenciais para uma aprendizagem histórica significativa, portanto, para um melhor desenvolvimento do pensamento histórico há a necessidade de uma aliança entre os conceitos de segunda ordem com os conceitos substantivos, sendo estes apreendidos com maior eficácia graças ao desenvolvimento daqueles.

A partir dos anos de 1990 começaram novos estudos no campo da Educação Histórica com a participação de autores alemães ligados à didática da História, especialmente Jörn Rüsen, do qual incorporou o conceito de consciência histórica. Na

perspectiva de Rüsen, a consciência histórica contribuiria para a aplicação do conhecimento histórico na vida prática, estabelecendo um processo de orientação temporal a partir do passado. A orientação temporal, de acordo com Rüsen se dá a partir da formação histórica, entendida como:

O conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. [...] A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar

Contribuições da Educação Histórica para a aprendizagem em História com seus problemas. Formação leva muito a sério esse direcionamento à carência de orientação (RÜSEN, 2010, p. 95).

Do ponto de vista de Rüsen (2010), a formação histórica trata-se de uma categoria da Didática da História que vincula os saberes científicos aos usos práticos, sendo assim, pela formação histórica integram-se os saberes históricos, importantes para a orientação no fluxo do tempo. A formação histórica juntamente com a orientação para vida prática é resultado de um processo de aprendizagem que orienta os sujeitos na apropriação subjetiva do conhecimento histórico, obtida através da experiência, da interpretação, da orientação e da motivação.

Podemos apontar para um processo de formação de competências históricas que se relacionam com a compreensão do tempo e espaços históricos, tendo como estratégia o manejo de informações históricas com vistas a formação de uma consciência histórica voltada à convivência.

Para Rüsen (2012) a aprendizagem histórica é um processo que consiste na apropriação dos saberes que ocorreram no passado através da experiência. Contudo, o fato de saber o que ocorreu no passado não garante a aprendizagem histórica. É necessário saber analisar qualitativamente as diferenças entre o passado e o presente, a partir de diferentes temporalidades, destacando as permanências do passado no presente. O passado é entendido como algo ativo, orientando a vida prática dos sujeitos.

Aprendizagem histórica tem como objetivo dar significado aos acontecimentos do passado a partir da experiência. Nos estudos de Rüsen (2012) seria um processo de atuação dos sujeitos baseados em diferentes tipos de consciência, quais sejam, a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Saindo de um modelo de explicação quase que dogmático para um modelo orientado numa perspectiva autônoma do pensamento histórico.

A aprendizagem histórica advém, portanto, das quatro dimensões do aprendizado histórico – experiência, interpretação, orientação e motivação, - estas dimensões

deveriam, segundo Lee (2006), resultar na formação de uma literacia histórica, ou seja, desenvolver nos estudantes a possibilidade de ler o mundo historicamente. Trata-se de um processo em que se busca verificar quais conhecimentos foram mobilizados a partir das investigações sobre os estudantes que culminem numa orientação da vida prática no presente, com projeções para o futuro. Neste sentido, a literacia histórica proposta por Lee (2006) resultaria num processo de orientação temporal onde os sujeitos apropriassem de forma coerente do passado, desenvolvendo maneiras de explicação histórica a partir de narrativas que ajudassem a compreender o processo histórico, derivando na formação do pensamento histórico do estudante.

Para Rüsen (2010), a orientação temporal é uma propriedade humana, definida por este autor como consciência histórica, ou seja, a “[...] suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

O ser humano tem de agir intencionalmente, caracterizando-o como único ser consciente de suas ações. Assim,

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento. (RÜSEN, 2010, p. 57).

O conceito de consciência histórica é mais amplo que o de literacia histórica. Lee (2006) aponta que o conceito de literacia histórica está relacionado diretamente à disciplina de História, pautados na racionalidade da ciência histórica, resultando, portanto, de uma cognição histórica situada. Nesta perspectiva, enfatiza a ciência de referência pelo fato que a história tem algumas particularidades, conforme Lee (2006) há a necessidade de compreensão da disciplina de História pelos estudantes, os quais devem entender algo e da mesma maneira consiga indagar sobre os estudos realizados, como fim deve-se chegar ao conceito de evidência.

Para que os estudantes possam progredir em seu pensamento histórico, algumas ferramentas são importantes. Uma delas é uso de diferentes fontes, as quais podem ser introduzidas pelos professores. A Educação Histórica apresenta-se como um campo da História onde busca-se dar sentido às aprendizagens a partir do uso de fontes e concebendo a

História como um patrimônio formativo. Neste sentido, os professores não são meros passadores ou transmissores do conhecimento histórico, mas formadores de situações de aprendizagem que age na formação da consciência histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

A adoção desta perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos. Por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica e, portanto, como formação para a cidadania. (SCHMIDT, URBAN, 2016, p. 38).

Denota-se desse processo que a Educação Histórica propõe fundamentos para a sala de aula que envolve teoria e prática. No campo teórico, busca-se aprimorar o conhecimento que leve a inovações no campo da didática. Em relação à prática o que se pretende é introduzir práticas docentes que melhorem a apropriação do conhecimento histórico. Para tanto o modelo a ensinar opõe-se o contexto em relação ao presentismo, a explicação com base em evidências para superar a memorização e recria situações ao invés de uma aprendizagem outorgada.

A progressão do pensamento histórico, como forma de apropriar-se da História, parte, então, de uma ideia de conhecimento histórico voltado somente para o passado, ou somente com o olhar do presente sobre o acontecido, para um processo baseado na problematização das representações postas, interagindo com fontes para se chegar às evidências, buscando a contextualização e a explicação histórica usando os conceitos de segunda ordem, como a temporalidade, significância, inferência, narrativas, os quais contribuem para que os conceitos substantivos (ditadura, revolução, democracia, Idade Média) possam ser entendidos na sua totalidade. (LEE, 2006).

A apropriação dos conceitos de segunda ordem ajuda a compreender os conceitos substantivos da disciplina, dotando os estudantes de ferramentas intelectuais que os auxiliam na tomada de decisão sobre um determinado tema, ajudando-os a pensar historicamente. São, portanto, os conceitos de segunda ordem os responsáveis por dar sentido ao conhecimento histórico e pensar a sociedade no tempo.

Como pressupostos da Educação Histórica, os pesquisadores se dedicam a investigar as ideias dos sujeitos, sua consciência histórica e forma como estas ideias são constituídas na formação do pensamento histórico que possibilitam a aprendizagem da

História. Para tanto, são essenciais para ocorrer êxito nas proposituras que os métodos tenham vínculo com a epistemologia da História, gerando assim uma conexão entre os conceitos substantivos da História e os conceitos de segunda ordem.

Sobre os conceitos substantivos, Schmidt e Urban (2016) apontam que:

Os conceitos substantivos ou conceitos históricos, segundo Lee (2005) e Rüsen (2007), são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos e estão envolvidos em qualquer História, qualquer que seja o conteúdo. Como eles fazem parte do conteúdo ou substância da História, podem ser chamados de conceitos substantivos. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a aprendizagem dos conceitos históricos ou conceitos substantivos, relativos aos conteúdos ensinados, é de grande relevância na formação da consciência histórica. Assim, investigar de que forma estes conceitos ou conteúdos estão presentes na cultura escolar, seja sob a forma de “textos visíveis”, tais como nos manuais didáticos e currículos, bem como nos “textos invisíveis”, como as ideias de alunos e professores, pode contribuir para desvelar e melhorar o ensino de História. (SCHMIDT, URBAN, 2016, p. 34).

Segue as autoras, agora tratando dos conceitos de segunda ordem:

Na esteira do pensamento ruseniano assume-se o indicativo de que a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto de operações mentais do pensamento histórico. Este pressuposto indica as possibilidades de investigar os conceitos de segunda ordem (LEE, 2005), tais como empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência, como indicadores dos processos ou estratégias que conformam o pensamento histórico ou consciência histórica. (SCHMIDT, URBAN, 2016, p. 35-36).

Verifica-se que tanto os conceitos substantivos quanto os conceitos de segunda ordem são imprescindíveis para o pensar historicamente, além disso, contribuem para a formação da consciência histórica.

3.3 ASPECTOS DISRUPTIVOS ENTRE OS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A profissionalização do docente bem como sua experiência produz um acúmulo de conhecimentos que auxiliam no seu trabalho em sala de aula. Neste sentido, a constituição de um profissional da educação com competências suficientes para produzir efetividade educativa, ou seja, que influenciem na formação discente é um caminho longo.

Ao estudar os saberes docentes e a formação profissional, Maurice Tardif (2012) define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares e experienciais”. (TARDIF, 2012, p. 36). Observa-se que a formação docente não se dá de uma única maneira, mas de uma gama de ações que são incorporadas ao profissional ao longo de sua trajetória, sejam elas na formação inicial, bem como na formação continuada, a partir de

sua inserção na atividade docente. Nesta linha de raciocínio o autor trata da prática docente, mostrando que ela faz parte de um segundo momento do processo de formação docente, pois incorpora o saber docente inicial à experiência oriunda de sua própria prática, assim:

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2012, p 37).

Na perspectiva observada, o que se espera de um profissional da educação é o domínio sobre os conteúdos, aliados a melhor maneira de levar isso até o estudante. É um olhar técnico sobre os procedimentos que levam a aprendizagem dos estudantes. Segundo Tardif (2012), os saberes docentes são oriundos de diferentes fontes e sua aquisição também é múltipla.

Quadro 5 – Os saberes dos professores

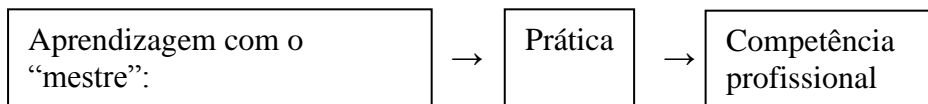
Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação profissional anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2012, p. 63.

A formação docente não pode ser entendida como um processo único. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) ao tratar do desenvolvimento do professor e citando Wallace (1991), apontam para três tipos básicos de constituição do docente: o modelo de “mestria” (craft model), o modelo da ciência aplicada (applied science model) e o modelo reflexivo (reflective model). (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 94).

No primeiro modelo a formação se dá pela imitação das técnicas de um profissional mais experiente, assim é um modelo que perdura ao longo do tempo, mantendo procedimentos tradicionais no sentido da permanência dos atributos docentes. A reflexão

sobre a prática é, neste caso, nula, uma vez que o resultado esperado é sempre aquele que já se realizava anteriormente. “O formando aprende imitando as técnicas empregadas pelo professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo as suas instruções. A mestria no ofício é passada de geração em geração”. (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 94). O esquema abaixo demonstra a formação profissional do docente:



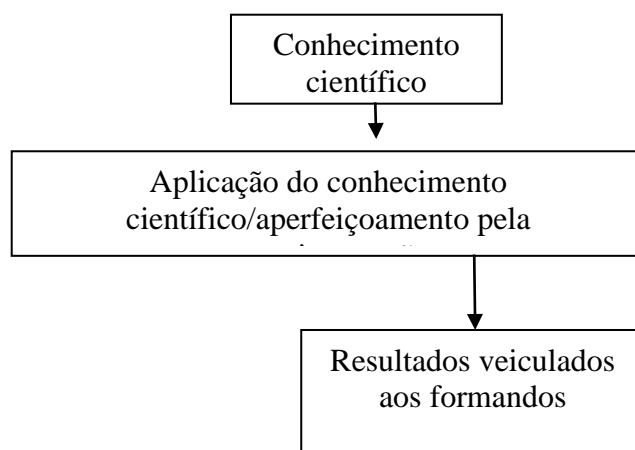
(Fonte: O autor com base em AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 94).

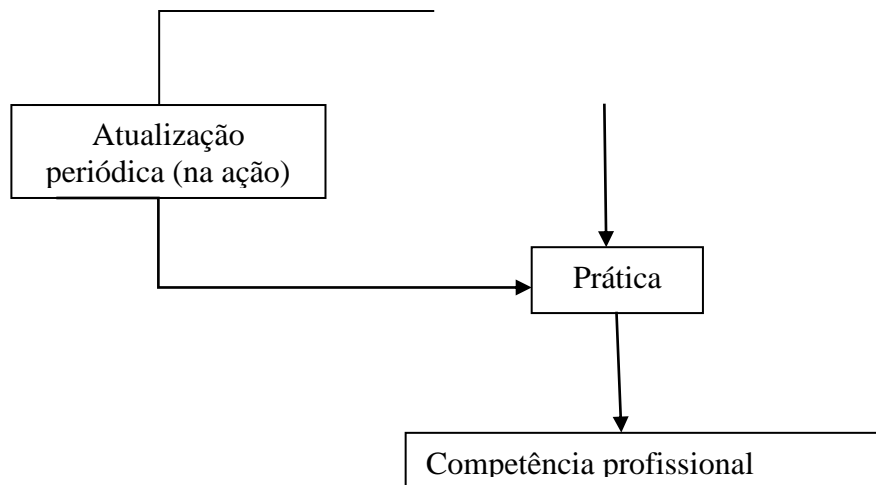
Observa-se nesse modelo, um processo rígido de formação, sem levar em consideração as transformações sociais, as expectativas dos aprendizes e a própria mudança dos conhecimentos produzidos. Os saberes e a própria profissão docente é vista como algo imutável, busca-se, portanto, conservar o modelo existente. “Esta perspectiva de formação, em que o mestre detém o saber que transmite aos formandos, parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, sem considerar a efemeridade do conhecimento e o desenvolvimento nas áreas de saber das profissões”. (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 95).

No segundo modelo de formação docente os procedimentos adotados levam em consideração a instrumentalização do proponente com vistas à aplicação dos saberes na prática, assim, os resultados esperados estão associados à execução da atividade. É um tipo de formação técnica que o êxito está condicionado a um conhecimento prático. Sendo assim:

Preconiza-se a resolução dos problemas de ensino através da aplicação direta da investigação. O conhecimento prático de algo é a aplicação dos meios mais adequados aos objetivos propostos. Assim, a natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental. Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação prática”. (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 94).

O esquema abaixo sintetiza o processo de incorporação do conhecimento até desenvolver a competência profissional. É um movimento longo, que começa na formação inicial e que se concretiza com prática.





Fonte: O Autor com base em AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 96.

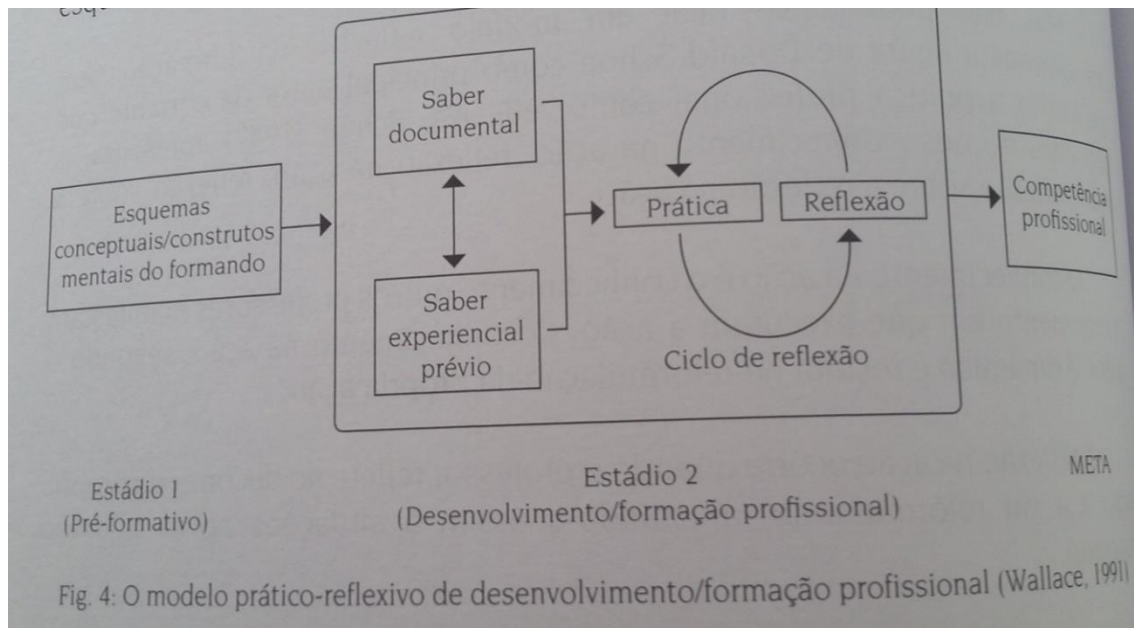
O terceiro modelo remete ao pensamento de Donald Schön (1987) intitulado de reflexivo, pois o processo de desenvolvimento profissional se dá em sala de aula a partir da análise dos fenômenos educativos oriundos daquele ambiente. Amaral, Moreira, Ribeiro (1996), apontam que “Schon (1987) apresenta as seguintes noções: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação”. (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 97).

O conhecimento na ação é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação. O conhecimento na ação, segundo o autor, é dinâmico e resulta na reformulação da própria ação.

A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo.

A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente.

A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão que podemos definir como metarreflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas. (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 97).



Fonte: (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 98).

O professor reflexivo, na concepção de que sua atuação contemple os anseios esperados, carrega consigo uma série de expectativas que para serem alcançadas passam por três etapas. Numa primeira etapa, a inicial, se encontra numa posição de pré-formação, limitando-se a esquemas conceituais; na segunda etapa, o professor se depara com a prática e a reflexão sobre a prática, gerando um ciclo de reflexão, tendo origem nos saberes experienciados ao longo da sua profissão; na última etapa se busca a competência profissional, resultado das etapas anteriores e objetivo final desse processo formativo.

O objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem. (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 98).

Como vimos os saberes docentes aliados às práticas pedagógicas produzem variáveis formações aos docentes. Contudo, esse procedimento é marcado por uma ação claramente ligada ao professor, o qual é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados esperados, nitidamente tem relação com a apropriação de saberes por parte dos estudantes, porém estes não assumem o papel central do ato educativo. É neste sentido que ocorre uma ação disruptiva com a Educação Histórica, pois a compreensão desse campo da História passa pela ideia da construção de elementos próprios de análise, tendo como aspectos relevantes à aprendizagem histórica, formação da consciência histórica, ideias substantivas e de segunda ordem em História e narrativas históricas. Desta forma, como apontado por Isabel Barca (2018).

O Ensino de História, enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria. Ancorada em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios da cognição histórica. (BARCA, 2018, p. 31).

A pesquisa em Educação Histórica caracteriza-se por uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, objetivando apurar os sentidos que os indivíduos atribuem à História, portanto, relaciona-se à cognição histórica. Geysso Germinari (2011) diferencia as pesquisas em Educação Histórica daquelas relacionadas à Psicologia da Educação, apontando que esta se relaciona com o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem, enquanto que aquela se enquadra num quadro teórico específico, vinculado à própria natureza do conhecimento histórico, situado na própria epistemologia da História.

Dentre as perspectivas ligadas à Educação Histórica no que diz respeito à apropriação do conhecimento histórico encontra-se a progressão da aprendizagem histórica, a partir da leitura de mundo historicamente construída por professores e estudantes. Para tanto, há uma necessidade da apreensão de alguns saberes:

- 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, 2011, p. 59).

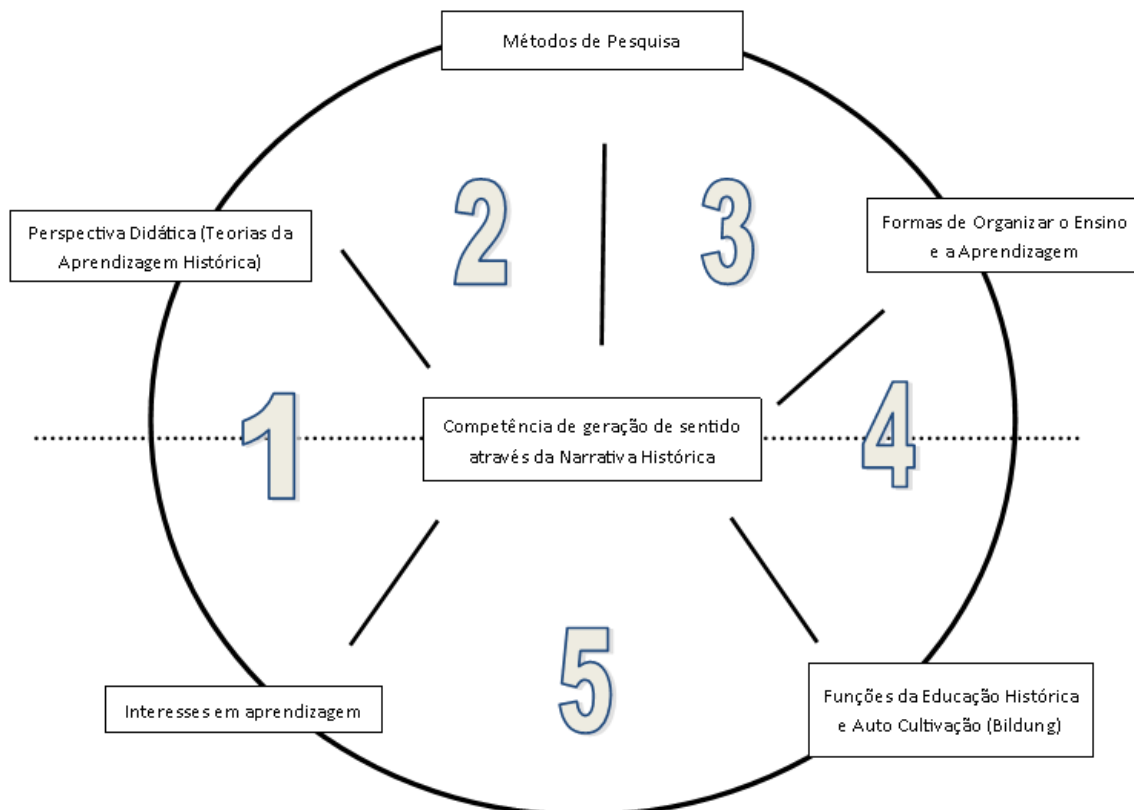
Todo esse debate em torno do ensino de História e esse novo campo denominado de Educação Histórica, produziu uma nova didática da História, tendo como pressupostos os elementos que se associam à História e contribuem para a aprendizagem histórica. Neste campo sobressaem os estudos do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen, como podemos observar nos escritos de Maria Auxiliadora Schmidt (2018)

As proposições já encetadas por diferentes autores para uma Didática da Educação Histórica têm considerado a matriz disciplinar de Jörn Rüsen como referência principal para as suas propostas, o que pode ser analisado, principalmente, a partir da relação que fazem entre a natureza da relação entre vida prática e ciência como norteadores do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, da Didática da Educação Histórica. (SCHMIDT, 2018, p. 103).

Da relação posta na proposta da Educação Histórica, o trabalho pedagógico se insere num processo que vincula a vida prática dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem com a própria ciência da História. Sendo assim, a Educação Histórica trilha um caminho próprio que a desvincula dos saberes e práticas docentes universalizantes.

Corroborar com a proposta a própria matriz da didática da Educação Histórica formulada por Jörn Rüsen (2016),

Matriz da Didática da Educação Histórica (Jörn Rüsen)



Campos de Comunicação:

1. Discurso da educação histórica e da “formação” humana. (Bildung)
2. Estratégia da produção do conhecimento didático.
3. Estratégia da didática e da metodologia do ensino de história.
4. Estratégias do ensino pragmático de história.
5. Discurso da tomada de perspectiva futura através da educação histórica. (RUSEN, 2015, p. 73).

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2018),

A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem. Esta relação é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. (SCHMIDT, 2018, p. 104).

Na perspectiva apontada o trabalho pedagógico rompe com a tradição, abrindo espaço para uma nova ordem do ensino de História, onde os protagonistas assumem sua condição no processo. Desta forma, é fundamental o trabalho diferenciado, especialmente com a utilização de fontes diversas para a explicação do fenômeno histórico, numa relação de significação e de sentido associados a uma orientação temporal.

4 PERCEPÇÕES SOBRE O TEMPO E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

O Tempo é um componente essencial para a compreensão dos processos históricos e da construção da História enquanto ciência. Esse tema é palco de muitas discussões, especialmente quando tentamos apreendê-lo com a finalidade de analisar o seu papel na sociedade. Em estudos realizados em decorrência de pesquisa para o Mestrado, pude acompanhar como os estudantes dão conta desse tema a partir da produção de narrativas. De modo geral, empregam ao tempo importante sentido.

Nas narrativas analisadas encontramos uma série de marcadores temporais que se relacionavam com os personagens dando sentido e uma consciência sobre os eventos relatados. Além disso, podemos perceber uma articulação entre o passado, o presente e em alguns casos projeções de futuro.

Basicamente os marcadores temporais podem ser divididos em dois grupos: os cronológicos, relacionados a datações como anos, décadas e séculos; e aqueles ligados a uma linguagem temporal, expressados por verbos ou outras expressões que dão indicativo de uma sucessão e ordenação do tempo. (SANTOS, 2014, p. 102).

Ao tratar do tempo muitos conceitos podem ser observados de acordo com as intenções e objetivos do requerente. As interpretações e os anseios em relação a esse tema podem ser explicitados de modo objetivo como subjetivo. Neste sentido, sua medição não é igual diante das necessidades postas, pois os mecanismos universais não são expressos de modo igual em todas as circunstâncias postas.

Na perspectiva verificada nos estudos sobre o tempo de WHITROW (1993), a noção de tempo é diferente entre sociedades distintas. O modo como um determinado grupo percebe o tempo, ou que se apropria de diferentes tecnologias não são as mesmas. Algumas têm maior facilidade outras menores, contudo o autor aponta que essas sociedades não são dominadas pelo tempo.

Crianças australianas aborígenes de capacidade mental equivalente à de crianças brancas consideram também extremamente difícil dizer a hora pelo relógio – algo que a maioria das crianças ocidentais em geral; já aprendeu a fazer bem aos seis ou sete anos. As crianças aborígenes conseguem ler os ponteiros do relógio como um exercício de memória, mas têm dificuldade em relacionar a hora que leem ali com a hora efetiva do dia. A explicação que se propôs é que suas vidas, diversamente das nossas, não são dominadas pelo tempo. (WHITROW, 1993, p 19).

Estas diferenças apontadas marcam também uma característica humana, a de que construímos um arcabouço intuitivo ou objetivo temporal, que nos diferencia de outros seres vivos. Nossa experiência temporal nos leva do presente para o passado e também conseguimos vislumbrar um futuro, coisa que outros seres não conseguem fazer. Podemos até apontar que outros seres tem algum sentido de memória, para buscar comida, encontrar sua

casa ou mesmo reconhecer seu dono, mas não conseguem estabelecer relações com o passado e muito menos com o futuro. Assim, o sentido do tempo é próprio da humanidade que percebe sua passagem, de forma natural ou mesmo arbitrariamente.

Nosso sentido do tempo envolve alguma consciência da duração e também das diferenças entre passado, presente e futuro. Há indícios de que nosso sentido dessas distinções é uma das mais importantes faculdades mentais a distinguir o homem de outras criaturas vivas. (WHITROW, 1993, p. 19).

Nas sociedades contemporâneas a consciência do tempo tornou-se cada vez maior. Não que isso trouxe necessariamente benefícios para a humanidade, mas provocou um controle maior das atividades, sejam elas por conta do trabalho ou de questões sociais. Não muito raro ouvimos muito falar em produtividade do trabalho humano, que não é outra coisa senão produzir mais em menos tempo. Esse processo de controle de tempo criou em nós uma rotina em que o uso do relógio ou busca para saber a que horas estamos no dia, ou a que dia tal evento ocorrerá marcam o nosso cotidiano. Isso é um reflexo da modernidade, especialmente com as transformações provocadas pela Revolução Industrial, onde o relógio passou a ser mais um governo das ações humanas. Tudo passou a ser controlado de maneira sistematizada. Desde a escola, passando pelo trabalho, horas para o lazer, para a igreja e até mesmo hora para comer. Observem o caso das dietas que obrigam o participante a se alimentar em horas certas, independente da fome.

A consciência sobre o tempo, como podemos observar no relato sobre a modernidade e contemporaneidade, foi resultado de um longo processo evolutivo do ser humano. Podemos dizer que esse processo é histórico, uma vez que responde a um anseio humano que é exatamente a compreensão do tempo ao longo da existência humana.

Nas sociedades antigas, a natureza também era componente fundamental na relação homem e tempo. Nelas, o tempo era visto como algo recorrente, ou seja, era estático e imutável, que se repetia a cada ciclo, sejam eles relacionados às chuvas ou às secas, portanto, não havia sentido de passado ou de futuro, tudo que se realizava era vinculado ao presente. Nas sociedades clássicas o tempo foi concebido a partir de elementos ligados aos deuses, mas também ao pensamento de filósofos gregos que trataram do tema estabelecendo basicamente dois mecanismos de análise. Num primeiro momento, a relação entre o tempo e mudança, caracterizado pelo mundo das aparências, os quais estão relacionados aos nossos sentidos e, portanto, passíveis de enganos. No segundo momento, temos o mundo da realidade, onde tudo é imutável e atemporal, ou seja, tudo que existe sempre existiu, nesta perspectiva, tudo é revelado pela razão e, portanto, verdadeiro. Esse posicionamento em relação ao tempo opôs dois grandes filósofos: Platão e Aristóteles. O primeiro argumentou que o tempo é produzido

pelo universo, já o segundo aponta que é pela consciência do antes e do depois, na mudança, que conseguimos perceber o tempo. Entre os romanos prevaleceu a ideia de um tempo linear, muito influenciado pelos valores cristãos que se apresentavam à época, fato que continua no decorrer da Idade Média. (WHITROW, 1993).

Ao longo de sua trajetória, as sociedades de um modo ou de outro sempre buscaram compreender o tempo como explicação da própria existência. Isso pode ser percebido diante da preocupação dos filósofos em suas diferentes interpretações, da igreja na tentativa dogmática de justificar determinados temas, ou mesmo de negociantes que ajustavam o tempo em prol de seus lucros.

Se o tempo teve e tem um papel relevante dentre as diferentes sociedades ao longo dos séculos, foi tema de discussões de diferentes pensadores, para os historiadores é essencial para a compreensão da História. “O tempo da história procede tanto pela limitação dessa imensa ordem do pensável quanto pela superação da ordem do vivido”. (RICOEUR, 2014, p. 165). Dado a relevância do tema José D’Assunção Barros, citando Marc Bloch, aponta que o conceito de História se associa ao tempo: “a História é o estudo [ou a ciência] dos homens no tempo” (BARROS, 2013, p. 15).

Ao discorrer sobre a questão do tempo, Koselleck (2014) aponta que na historiografia há uma multiplicidade deles. Assim, há a história do tempo presente, na qual se analisa as experiências dos vivos; o método da datação, caracterizado pelo cálculo retrógrado linear; o tempo calendário, que é marcado por certo grau de neutralidade, pois coloca num mesmo patamar sociedades com níveis tecnológicos distintos; a multiplicidade de determinações temporais, assinalada em diferentes unidades de tempo, de acordo com eventos com representações distintas; a transformação retroativa, vinculada à ideia da reescrita da História; a História de eventos e de estruturas, a qual analisa as influências episódios na vida das pessoas; a História em processo, quando fatos se impõem a uma determinada estrutura; as categorias de aceleração e de retardação alinhadas a determinados acontecimentos que agilizam mudanças na sociedade rápidas ou não; por fim, o tempo de transição, onde a percepção em relação à sociedade está sempre alterando numa velocidade tal que as lições do passado mesmo que recente parecem sempre inúteis.

De certa forma, o próprio tempo adquiriu uma qualidade histórica. O tempo calendário já não basta para proceder de forma historicamente adequada. Dependendo de sua temática, o historiador reconhece decursos temporais diferentes, que, intercalando-se, apresentam diferentes ritmos de mudança. Por isso, passamos a distinguir diferentes níveis de tempo. (KOSELLECK, 2014, p. 274)

O tempo que interessa à História é o tempo histórico e este é sempre um fenômeno humano. Neste sentido,

A primeira noção à qual precisamos dar forma de modo a refletir sobre o tempo histórico é a de que este é um tempo necessariamente humano. O tempo dos historiadores refere-se essencialmente à existência dos homens. O que de fato interessa a um historiador é a passagem do homem sobre a Terra, o que inclui tudo aquilo que, tocado pelo homem, transformou-se, e também aquilo que, vindo de fora, transformou a vida humana. (BARROS, 2013, p. 20).

Na perspectiva apontada por Barros (2013), o tempo do historiador não se confunde com nenhum outro tempo, ele tem suas próprias configurações, explicam determinados eventos, ou seja, é aquilo que o diferencia de outras ciências, que garante a História uma identidade.

A compreensão sobre o tempo histórico em Koselleck (2006) relaciona-se em como percebemos o presente na relação com o passado e o futuro, onde o autor procura distinguir as temporalidades citadas. Neste sentido, dois conceitos são fundamentais para responder às suas proposições. De um lado ele cita o “campo da experiência” relacionado ao passado, e de outro o “horizonte de expectativa”, ligado ao futuro.

Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Ambas, experiência e expectativa são sentidos pelos seres humanos, podendo, assim, dialogar com o presente. Para Koselleck (2006) esse processo não se dá de forma linear, padronizada, tanto a experiência quanto a expectativa dependem do momento da vida do indivíduo, sendo uma na infância, outro na juventude, bem como não será a mesma na maturidade ou na velhice. Percepção do tempo e suas relações entre presente, passado e futuro mudam, assim como muda o próprio ser humano.

As condições da possibilidade da história real são, ao mesmo tempo, as condições do seu conhecimento. Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência – pois a expectativa abarca mais que a esperança, e a experiência é mais profunda que a recordação – são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã. (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Compreender o tempo histórico passa necessariamente pelo entendimento da experiência e da expectativa tratada como categorias históricas. Por experiência, entende-se por algo vivido, portanto ligado ao passado, que pode ser vivenciado no presente através das memórias, vestígios, das permanências. “A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309).

Experiência e expectativa são categorias que entrelaçam o passado e o futuro ao presente. Quanto ao passado, este é percebido por diferentes fontes, memórias, permanências. Já o futuro ainda está por acontecer, portanto, não experimentado pelo ser humano. Koselleck (2014) trata do tema da seguinte forma:

O status do futuro não equivale totalmente ao status do passado. O passado está contido em nossa experiência e pode ser verificado empiricamente. O futuro foge à nossa experiência e, portanto, não pode ser verificado. Mesmo assim, existem prognósticos que, com maior ou menor plausibilidade, podem ser transpostos da experiência para a expectativa (...) Se prescindirmos de qualquer experiência histórica, podemos dizer que o futuro é completamente desconhecido (então qualquer prognóstico nada mais é do que um jogo de azar) ou que existem (e a experiência histórica fala a favor disso) graus de possibilidade maior ou menor com que a realidade vindoura pode ser prevista. Existem conjuntos de possibilidades que, isoladamente ou em conjunto, indicam chances diferentes de sua realização: nesse caso, deve então existir uma arte da previsão que ofereça regras mínimas para seu êxito. (KOSELLECK, 2014, p. 190-192).

Sendo assim a experiência é o fio condutor para apontarmos as expectativas. Não é uma visão de futurologia, mas sim, as projeções de futuro são embasadas nas experiências vividas, o que abre caminho para apontarmos as expectativas de futuro. “E toda a previsão sobre o mundo real repousa em grande parte em algum tipo de inferência sobre o futuro a partir daquilo que aconteceu no passado”. (HOBBSAWM, 2010, p. 49-50). O sentido dado ao passado o torna, portanto, História. Sendo assim “o sentido histórico se constitui pela integração da experiência da mudança temporal do homem e de seu mundo em um modelo interpretativo”. (RÜSEN, 2015, p. 43).

4.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ORIENTAÇÃO TEMPORAL

A noção de tempo histórico, aquele que faz parte das sociedades humanas, caracterizando-as em um determinado momento, através das mudanças e permanências, integrando o presente ao passado, mas também com referências ao futuro é, sem dúvida alguma, de difícil entendimento, pois é marcado pela abstração e depende de operações mentais para sua compreensão.

El tiempo es un concepto de gran complejidad y sólo lo podemos comprender desde una mirada amplia y transdisciplinar. El tiempo está presente en nuestra vida, una vida organizada alrededor del reloj, los horarios y el calendario. El tiempo está presente en nuestro lenguaje y nuestras actividades: esperamos, desesperamos, hacemos el tiempo, perdemos, recortamos, alargamos el tiempo, damos o nos tomamos el tiempo. El tiempo pasa rápido y lento, se acelera o, incluso, ¿se detiene? El tiempo

es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro. (BLANCH E FERNANDEZ, 2010, p. 282).²

O tempo nos acompanha a todo instante, seja enquanto crianças, bem como na vida adulta. Sua percepção não é a mesma entre os indivíduos, entre as sociedades e também nos diferentes estágios de nossas vidas. É comum ouvirmos que o tempo está passando muito rápido, assim como se fala que está demorando muito a passar. Esses mecanismos de duração, ao qual damos sentido são próprios das sociedades humanas, pois se depararmos sobre outros tipos de contagem ou objetivos veremos que a cronologia é contínua e segue a mesma duração. Um exemplo disso é o tempo geológico, o qual se manifesta de forma contínua, sem a necessidade de uma interpretação para saber se uma rocha foi formada a tantos milhões de anos, se uma era durou outros tantos milhões de anos. O tempo das sociedades não se simplifica dessa maneira, pelo contrário é uma categoria ou um conceito que ajuda a contar a história de um grupo social.

O tempo, portanto, é constituído de uma visão polissêmica, ou seja, é composto por diferentes interpretações e percepções, e, mesmo que as explicações sejam diferentes podem estar tratando de um mesmo processo temporal. Dilma Scaldaferrri (2008), citando Peter Lee aponta que:

Tempo é um conceito de segunda ordem, uma categoria articuladora e contextualizadora dos conteúdos específicos de caráter temático da História. Em outras palavras, os conteúdos ou as categorias estruturantes podem ser tanto conceitos substantivos, que ultrapassam ou demarcam o campo da pesquisa historiográfica (trabalho, cultura, poder), quanto conceitos articuladores e contextualizadores de segunda ordem, próprios à natureza do conhecimento histórico (tempo e espaço). Os temas são os conteúdos da disciplina de História. As categorias estruturantes são instrumentos de análise destes conteúdos de História. (SCALDAFERRI, 2008, p. 54).

Verifica-se que o tempo tem um papel central na construção do conhecimento histórico, pois pode tanto estar vinculado aos conteúdos ligados aos conceitos substantivos, como também podem estar ligados aos conceitos de segunda ordem. No primeiro exemplo são os conteúdos ligados aos eventos históricos, como revoluções, guerras, democracia, poder, já no segundo exemplo, diz respeito às interpretações que são realizadas frente a um determinado evento.

² O tempo é um conceito altamente complexo e só podemos entendê-lo de uma perspectiva ampla e transdisciplinar. O tempo está presente na nossa vida, uma vida organizada a toda a hora, horários e calendário. O tempo está presente na nossa linguagem e nas nossas atividades: esperamos, desesperamos, criamos tempo, perdemos, cortamos, alongamos o tempo, damos ou tomamos tempo. O tempo passa rápido e lento, acelera ou até pára. O tempo é história, nossa e de todas as pessoas, é um passado coletivo, é uma inter-relação do passado, presente e futuro. (Tradução nossa).

O tempo histórico se apresenta de formas definidas, podendo relacionar-se ao vivido, a partir das percepções do presente criando expectativas e representações do passado, percebido a partir de fontes referentes a um determinado evento, bem como, pode ser concebido através de conceitos de segunda ordem refletidos através de causas, evidências, relevância e empatia.

O conceito de tempo histórico é construído pela experiência humana, neste sentido, pode mudar de indivíduo para indivíduo, conforme a vivência de cada um. Pela criança, a noção de tempo se dá de forma gradativa, num conhecimento concreto, por exemplo, a sucessão dos dias e das noites é percebida pela criança, bem como o ir à escola, ou seja, de forma gradual percebe as ações cotidianas e estabelece uma relação com cada acontecimento.

No que diz respeito ao estudo da História, ressalta-se a busca de superar o tempo pessoal e subjetivo, procurando dominar o tempo em História que hora são próximos em outros distantes em termos cronológicos. O domínio do tempo é um fator essencial para o pensar historicamente, pois com essa apropriação ajuda na capacidade de relacionar o presente com o passado bem como perspectivar o futuro. Para tanto, outras temporalidades se associam, como as permanências, rupturas, processos, mudanças, simultaneidades, transformações, descontinuidades.

A constituição do conceito de tempo é também uma construção pessoal que demanda uma experiência social e cultural. Cada indivíduo, como já apontado, constrói seus conceitos e delimita sua compreensão sobre os diferentes conceitos que fazem parte de sua vida. Contudo, a relação com o outro também atua no processo de aprendizagem e da apropriação de conceitos que ajudam a interpretar fenômenos com os quais se depara no dia a dia. A aprendizagem é um processo sócio-histórico, constituído de cultura e integrado com outros sujeitos. Nesta perspectiva, a escola pode ser o motor para o processo de aquisição de noções de tempo, pois congrega sujeitos que interagem uns com os outros e impulsiona o aprendizado de conceitos presentes nas aulas. A escola trabalha com diferentes tipos de tempos, sejam eles biológicos, cronológicos, geológicos, de responsabilidade de uma gama de disciplina. Contudo, o que interessa à disciplina de História é o conceito de tempo histórico, que deve ser trabalhado não como mais um conceito, mas como um fundamento do ensino de História para a compreensão dos fenômenos históricos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

4.2 O TEMPO HISTÓRICO EM PERSPECTIVA

O tempo histórico, essencial na compreensão da História, é concebido em diferentes perspectivas, sendo seu uso e aplicação tema de muitos estudos. Linearidade, simultaneidade, alternância, mudança, duração, periodização, linhas do tempo, tempo vivido, tempo percebido, tempo concebido são alguns dos termos usados para tratar do tempo na sua relação com as sociedades e com os indivíduos.

Para a compreensão do tempo de um modo mais amplo, vale destacar as diferenças existentes entre dois usos comuns nas aulas de História: o tempo cronológico e o tempo histórico. No primeiro caso, ressalta-se que o tempo é usado como conhecimento e sua aplicação ocorre em unidades de medida de tempo e seu significado está associado a demarcar de forma linear os acontecimentos ocorridos. No segundo caso, é um processo analítico, onde se condiciona à sua interpretação a sucessão, a duração, a simultaneidade, as causas, portanto, sua compreensão exige elementos distintos do primeiro, uma vez que os fatos ao serem interpretados demandam comparações, relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, não se restringe a algo mecânico, mas sim se relaciona a atividade puramente humana.

Em relação ao tempo histórico algumas categorias se sobressaem no sentido de sua caracterização. Dentre as categorias de destaque, ressalta-se o ritmo, ou seja, a velocidade com que determinados processos e fenômenos se desenrolam; a duração estabelecida em curta, média e longa, com a qual os eventos se desenvolvem; a sucessão vinculada a sequencialidade com que cada processo histórico se relaciona a outro; a simultaneidade, quando um determinado processo histórico ocorre em espaços distintos, mas que se apresenta com as mesmas características; a continuidade marcada por elementos que persistem em existir mesmo em condições de mudanças sociais, políticas ou econômicas; as mudanças que acompanham as sociedades a partir de determinadas conjunturas ou estruturas que se alteram por algum processo; e a multicausalidades que em conjunção levam a conformação de um fenômeno histórico.

O tempo das sociedades é contado de maneiras distintas. Ricardo Marques de Mello (2017) ao explicar o tempo em Fernand Braudel, aponta para as seguintes formas de expressá-lo:

A mudança na história das sociedades apresentam três níveis de velocidade: rápida, intermediária e demorada. A primeira diz respeito aos fatos, como as revoluções, tomadas de poder que, em curto período (menos de uma década), alteram determinada configuração social, política, econômica, cultural; a esse grau de velocidade denominamos curta duração. A segunda refere-se às mudanças conjunturais, ou seja, àquelas alterações na organização social que ocorrem em algumas décadas; a esse grau de velocidade denominamos meia duração. Por fim, a

última está relacionada às estruturas que organizam e regulam a sociedade como um todo; as mudanças nesse nível são tão lentas que em uma geração não é possível percebê-las, apenas em uma retrospectiva de séculos é nos permitido detectar mudanças nas estruturas; a esse grau de velocidade denominamos longa duração. (MELLO, 2017, p. 243-244).

Na perspectiva apontada, o tempo pode ser dividido em três movimentos, quais sejam o que muda rapidamente, ou seja, o acontecimento, sendo, portanto, o mais perceptível, porém, pode ser o menos significativo, pois pode se encerrar no mesmo momento; o que muda lentamente, ligado às conjunturas, sendo um estágio intermediário de sua realização, mesmo assim, ainda é perceptível suas mudanças; e por fim, o tempo que parece não se mover, ligado à longa duração, o qual se relaciona com as estruturas, cuja estabilidade parece ser grande.

O tempo histórico necessariamente se constrói a partir da relação entre o espaço e o tempo, quando ambos se interconectam originando sentido na explicação de um determinado fenômeno. Para sua contagem há uma série de convenções que são expressas através de datas que permitem um ordenamento de eventos e processos verificados no passado, marcadas por diferentes durações. Para se chegar a essas definições utilizamos de perguntas que direcionam a determinadas marcações quando iniciam e quando terminam um evento; quais são os contextos que definiram a ocorrência dos acontecimentos; que relações de causa e efeito podem ser estabelecidas a partir de sua execução. Todos esses questionamentos levam a relacionar presente, passado e futuro capazes de orientar nossa vida prática.

A definição do espaço torna-se importante em virtude de identificar um lugar onde tal processo se deu. Ao concordar que cada sociedade tem seu próprio tempo histórico, estabelecer seu espaço garante vislumbrar cenários culturais e simbólicos próprios, os quais exprimem contextos sociopolíticos e econômicos específicos.

Como categoria essencial para a compreensão da História, o tempo histórico possibilita dar historicidade aos processos sociais e projeta relações entre presente, passado e futuro, explicando as mudanças sociais a partir da análise causal dos processos. Assim, se compreende a estrutura e a regularidade das mutações sociais ao longo do tempo, demonstrando que a realidade social não é estática.

Trata-se aqui do conceito de tempo de transição. Desde o século XVIII, uma experiência básica do ser humano que vive na chamada modernidade é a de viver num tempo de transição. Os espaços de experiência das gerações que convivem se transformam tão rapidamente que as lições passadas pelos avós aos netos parecem inúteis. Vivenciamos rupturas experienciais num ritmo que nunca foi registrado dessa forma em séculos anteriores. Assim, os historiadores se veem confrontados com a tarefa de reconhecer a total alteridade do passado, a fim de confrontá-la com os processos de mudança do nosso próprio tempo. Por fim, são desafiados a incluir

no cálculo também o possível rumo em direção a um futuro tão aberto quanto desconhecido. Sempre surgem experiências novas, a experiência básica da transição se solidifica. ((KOSELLECK, 2014, p. 276)

Quando analisamos um determinado fenômeno numa perspectiva temporal, podemos comparar processos simultâneos que ocorrem em diferentes espaços, onde se estabelece uma sincronia entre o tempo e lugares distintos. Também podemos, de forma diacrônica, orientar os estudos com base em acontecimentos anteriores e posteriores a um fato, analisando processos de permanências e rupturas. Em outra situação, cabem estudos sobre as mudanças, ao colocar um objeto em evidência, relacionando-o com presente, passado e futuro. Consciente da mudança é o que permite ver a passagem do tempo e suas implicações nas coisas, nos seres humanos, nas sociedades, no conhecimento, no desenvolvimento de novas tecnologias, em suma, é o que move para objetivos próprios de cada indivíduo ou sociedade.

4.3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS COMPREENSÕES SOBRE O TEMPO

A noção de consciência histórica vem se constituindo numa importante ferramenta no que tange as relações entre o conhecimento científico, produzido nas universidades, e a vida prática relacionada ao cotidiano de estudantes e professores que se dedicam aos estudos da História e suas implicações no campo dos saberes escolares. Neste sentido, a noção de consciência histórica desenvolvida por uma série de pesquisadores do campo da Educação Histórica ou não, tem permitido rever questões fundamentais tanto para professores quanto para os estudantes sobre os métodos da construção do conhecimento e pensamento históricos.

A discussão sobre a consciência histórica tem levado muitos pensadores a debater o tema. Luis Fernando Cerri, citando Agnes Heller e Jörn Rüsen aponta que:

Para ambos a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como característica constante de grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais. (CERRI, 2011, p. 26)

Sobre a consciência histórica, o historiador alemão Jörn Rüsen (2010) a concebe como operações mentais, marcada pela experiência temporal, que contribui para orientar o indivíduo na sua vida prática.

Na definição de Rüsen (2010), apresenta-se um elemento central para o ensino da História: o tempo. A análise proposta sobre o tempo centra-se na experiência que o indivíduo exibe sobre o mundo e ele mesmo, o que configura em uma apropriação não de uma, mas de diferentes temporalidades.

Na perspectiva de Rüsen (2010), os sujeitos não são dotados de apenas um tipo de consciência histórica. Na prática, observamos os indicativos de consciência histórica à medida que os sujeitos atribuem sentido ao tempo, manifestadas nas suas experiências através de narrativas, por exemplo.

A questão das diferentes temporalidades ou do tempo na escola ainda é um problema a ser resolvido. Quando analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula nos deparamos com um processo de uniformização temporal e do passado, principalmente. Em grande medida, esse processo se dá a partir de uma tendência homogeneizante adotada nos níveis fundamental e médio da educação básica que procura seguir um padrão de ensino que favorece uma sequência unitária de conteúdos baseadas nos livros didáticos distribuídos em toda rede educacional. O passado é uniformizado, a fim de se estabelecer um padrão de desenvolvimento humano ao longo do tempo. Luis Fernando Cerri, analisando o tema aponta que:

Em suma, assumindo o modelo de Gadamer, a permeabilidade entre o conhecimento especializado (ou acadêmico, ou científico, ou erudito) e o conhecimento das massas sobre a história é dada por um sistema de sentido único. No qual o saber qualitativamente superior flui das instituições socialmente destinadas a produção do conhecimento histórico (universidades, institutos) para instituições de divulgação ou de ensino que atingem a população não especialista e permitem-lhe alcançar – pelo menos de forma razoável – o nível de saber e de estruturas de pensamento que é detido pelos especialistas, ou pelas classes sociais ou mesmo nações “modernizadas”. Trata-se do modelo educacional – e mais propriamente do modelo didático – clássico, em que o ato de ensinar se resume a um sujeito “cheio” que preenche com seu conhecimento um sujeito “vazio”, o aprendiz que reproduz o saber do mestre. Não por acaso esse modelo se aproxima do que Habermas chama de razão técnica, cuja principal característica é a relação impositiva entre o saber e o não saber. (CERRI, 2011, p. 22)

Na perspectiva abordada por Cerri (2011) se sustenta a ideia de que a escola reproduz um modelo de ensino que permite a manutenção de uma prática que diminui as possibilidades dos estudantes em serem protagonistas do seu conhecimento a partir de uma análise própria dos acontecimentos. Neste modelo, com tendências tradicionais, o indivíduo

se apresenta como um ser determinado pela história, não protagonizando uma ação de agente da história.

Na análise feita por István Mészáros (2011) a respeito do tempo, sua linha de pensamento mostra dois caminhos para o tema. Num primeiro ponto observa o tempo cósmico num segundo momento, analisa o tempo histórico humano. Para este autor

O tempo cósmico é irreversível, no sentido de que segue seu próprio curso de desdobramento – de acordo com as determinações e transformações que emanam de suas forças constituintes objetivas – na escala cósmica mais abrangente. (...) o tempo histórico humano se desdobra de acordo com seus próprios termos de referência, dos quais a subjetividade humana – de algum ponto em diante no desenvolvimento da humanidade – é parte integrante. (MÉSZÁROS, 2011, p. 223).

Observa-se desta maneira, que o tempo físico não é o mesmo que o tempo da sociedade. Neste sentido, cabe uma reflexão sobre a uniformização do passado e, portanto, do tempo, quando nós professores trabalhamos com o ensino de História em sala de aula. O tempo histórico é o mesmo para todas as sociedades e indivíduos? Se não, na escola é trabalhado de maneira diferente quando se estuda grupos sociais diferentes? Os estudantes conseguem estabelecer relações com o tempo diante de sua experiência? Diante do olhar de Mészáros (2011), o tempo histórico integra uma série de movimentos, relacionando aspectos de ordem local, menos complexa, a aspectos de ordem global, mais abrangentes e, portanto, com complexidade exacerbada.

(...) o desdobramento do tempo histórico enquanto necessidade histórica é caracterizado pela interação de uma grande variedade de movimentos e determinações de complexidade cada vez maior, desde o local mais simples ao global mais abrangente, impactando em última instância o todo do nosso planeta. (MÉSZÁROS, 2011, p. 226).

Na sua análise sobre o cotidiano e a História, Agnes Heller (2004) aponta para o tempo como algo irreversível dos acontecimentos. A autora assinala para o fato de que os acontecimentos sociais são um fenômeno que não pode ser alterado, imputando a impossibilidade da existência de casos que ocorram lentamente ou rapidamente. Na visão da autora não é o tempo, mas como as estruturas sociais se comportam que promovem níveis de desenvolvimento diferenciados.

O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos “lentamente” e em outros “com maior rapidez”. O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento. (HELLER, 2004, p. 3).

O ensino da História requer um trabalho constante com a temporalidade, de modo que a relação entre presente e passado deve ser visto como algo comum. Para Schmidt e

Cainelli (2010, p. 98) “O historiador é o especialista do tempo passado, não só porque ele o pensa como também porque toma-o como objeto de sua escrita”. Segundo as autoras o tempo e o passado têm uma relação próxima, pois permite a compreensão da História, a partir da relação presente passado. Neste sentido, observa-se que para ocorrer esse processo deve-se levar em conta duas dimensões “na primeira, há a ideia de que o passado ajuda a explicar o presente. A segunda dimensão da relação passado-presente é a de considerar a particularidade do próprio passado”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 98-99).

O domínio sobre a temporalidade também traz para o indivíduo outras habilidades, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento histórico. Jörn Rüsen afirma que:

O pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado categorialmente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a identidade dos homens. (RÜSEN, 2010, p. 70).

Trabalhar as noções de temporalidade é um processo que deve fazer parte do ofício do professor de sala de aula, uma vez que isso é inerente ao seu trabalho e as noções de temporalidade podem ser trabalhadas a qualquer momento e em qualquer idade. As noções temporais mais comuns são a sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças, mudanças e permanências. Essas noções favorecem a orientação dos sujeitos no que diz respeito às representações do tempo.

As noções de temporalidade podem ser expressadas pelo indivíduo através de narrativas, que permitem emitir dados que contribuam, através de sua experiência, interpretar o passado. Além disso, a narrativa é uma expressão da consciência histórica, pois de acordo com Rüsen (2010):

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. (...) Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (...) A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. (...) essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual. (RÜSEN, 2010, p. 62-64).

A narrativa histórica é a maneira como os sujeitos se comunicam objetivando expressar o conhecimento histórico. Para tanto, há uma necessidade de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de um processo de orientação

temporal que permite ao indivíduo constituir-se de sentido sua experiência no tempo. A esse processo podemos apontar que o passado se torna história. Neste sentido, Rüsen afirma que:

A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica. (...) Como conteúdo da consciência histórica, história é a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação de tempo natural em tempo humano, vale dizer, como ganho de tempo. (RÜSEN, 2010, p. 62-64).

Diante desse cenário, onde o tempo é um elemento essencial para a compreensão dos conhecimentos históricos, cabe uma reflexão de como nossos jovens lidam com o tempo e com o passado. Vivemos num mundo onde o presente suplanta tanto o passado quanto o futuro. O que vale é o aqui e o agora. Não há uma preocupação clara e evidente de como o passado e também o futuro afeta a vida de grande parte de nossos estudantes. Nesta perspectiva, compreender como esse processo se desenrola no cotidiano dos estudantes é um caminho interessante numa proposta de ensino de História que se volta para um protagonismo dos estudantes, no sentido da construção de um conhecimento que esteja integrado às suas necessidades enquanto sujeitos sociais.

Nesta linha de preocupação com a formação histórica dos jovens e o papel do historiador nesse processo, Eric Hobsbawm (1995) se manifesta da seguinte maneira:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM:1995,13).

Hobsbawm (1995) na sua análise nos leva a refletir sobre duas situações importantes. Num primeiro momento o fato de os estudantes estarem desligados organicamente de um passado que certamente influencia no momento em que vive. O grande problema nesse processo é a desvinculação de elementos que lhes garantem uma identidade social, de grupo, de nação. Numa segunda situação, Hobsbawm (1995) nos faz pensar sobre o ofício de historiador. A atividade de historiador e de professor de sala de aula reservaria a esse profissional um papel de relevância significativa no desenvolvimento de atitudes cognitivas que garantam a relevância e consiga dar conta da importância do ensino de História nos bancos escolares.

No sentido da relevância de uma consciência do passado Michael Oakeshott (2003) analisa a relação do presente com o passado numa perspectiva integradora, onde

presente, passado e futuro estão dialogando de maneira a construir uma experiência temporal que denote percepções e compreensões sobre os fenômenos.

O mundo para o qual abro meus olhos é inequivocadamente presente. Se me postar numa esquina e descrever para mim mesmo o que percebo, estarei falando comigo no tempo presente. Mas, mesmo para mim, um espectador relativamente despreocupado, esse presente pode ser (e geralmente é) qualificado por uma consciência do futuro, do passado, ou tanto do futuro quanto do passado. (OAKESHOTT, 2003, p. 51).

Denota-se dessa análise que nossa vida cotidiana se dá no tempo presente, contudo, está umbilicalmente ligada ao passado, mas também está voltada para o futuro. Desta forma, a apropriação do conhecimento histórico dependerá diretamente da compreensão do tempo, em suas mais diferentes temporalidades, observando a sucessão, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças, mudanças e permanências.

Marlene Cainelli (2006), ao discutir a questão da temporalidade com uma turma de Ensino Fundamental observa que os estudantes conseguem estabelecer uma relação do presente com o passado, porém, não conseguem dimensionar a extensão desse tempo em termos quantitativos, o cronológico é desprezado por uma noção de tempo meramente perceptiva do ponto de vista daquilo que se presencia no tempo presente.

Para a pergunta que “idade tem a máquina?”, as respostas variaram de 10 até 700 anos. No entanto, a maioria ficou na casa dos 50 a 80 anos. A percepção mais contundente desta atividade foi observar que a questão temporal era respondida sem que os alunos estabelecessem uma relação entre o tempo presente e a contagem do tempo para o passado. Havia uma espécie de desprezo pelo tempo cronológico. Mesmo já tendo noções matemáticas sobre quantidade, a questão da medida temporal através dos anos era respondida rapidamente, de forma aleatória, sem nenhum tipo de reflexão. Então as respostas encaminharam-se para qualquer tempo que parecesse longo de 17 a 700 anos. (CAINELLI, 2006, p. 64)

O modo como cada sociedade aborda o tempo é singular, e isso vale também para indivíduos. É comum ouvirmos que o tempo está demorando a passar ou o contrário que está voando. Essa percepção corrobora com a visão de José de D’Assunção Barros ao tratar dos usos da temporalidade na escrita da História. Aponta esse autor:

De passagem, é imprescindível chamar atenção para o fato de que toda “representação do tempo” é subjetiva, socialmente localizada, e que a própria representação do “tempo histórico” é ela mesma histórica. Não existe o “tempo histórico” em si mesmo, mas apenas formas variadas e predominantes de se conceber o tempo histórico nas várias sociedades e nas várias épocas, ou, em algumas situações, no interior mesmo de determinados setores de uma sociedade historicamente determinada. (BARROS, 2005, 145)

De sorte que o tempo é a base dos estudos historiográficos, sendo assim, a perspectiva de um ensino que considera esse elemento como essencial no processo de compreensão da História colabora tanto para um trabalho mais eficaz daqueles que produzem

o conhecimento histórico, seja na academia como nas salas de aula, bem como para aqueles que estão para aprender a História como disciplina escolar.

5 O PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Este estudo investigativo, de natureza qualitativa, pauta-se na metodologia designada de Grounded Theory ou teoria fundamentada. A definição por tal metodologia se dá pela recorrência de estudos em Educação Histórica que tem como sustentação esta forma de análise, além disso, os resultados da pesquisa ocorrem a partir de uma sucessão de informações que se desenvolveram ao longo da investigação, possibilitando a construção de uma teoria fundamentada empiricamente. Assim, os procedimentos de codificação dos dados coletados objetivaram:

1. Construir em vez de testar a teoria.
2. Fornecer aos pesquisadores ferramentas analíticas para lidar com as massas de dados brutos.
3. Ajudar os analistas a considerar significados alternativos para os fenômenos.
4. Ser sistemático e criativo simultaneamente.
5. Identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria. (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 26)

Na perspectiva da Grounded Theory, os estudos são realizados por etapas, sendo que o processo de construção do produto final passa, necessariamente, por estudos preliminares que vão aprimorando os passos seguintes da pesquisa. No nosso caso, os procedimentos de pesquisa ocorreram em dois momentos, onde foram utilizados questionários para compor os dados que formam o conteúdo deste estudo.

Neste estudo, os participantes são professores da Educação Básica, pertencentes ao quadro de docentes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No decorrer desta pesquisa, estes sujeitos serão caracterizados de acordo com aspectos formativos, profissionais, de experiência na docência, bem como na prática pedagógica.

Para responder a problemática desta pesquisa, que discute o tempo histórico na sua relação entre passado, presente e futuro, analisa aspectos relacionados à formação do professor, sua prática pedagógica e os elementos da Educação Histórica, objetivando construir ao final uma identidade do professor de História, dentro do contexto atual do ensino de História, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas, os quais encontram-se nos anexos, que resultaram na organização deste estudo. Os dados coletados foram divididos de modo a traçar perfis que pudessem responder a problemática da pesquisa. Sendo assim, constitui-se do levantamento de dados os seguintes elementos:

- Dados da Amostra: onde se configura o perfil dos docentes que fazem parte da pesquisa. Neste item buscamos identificar quem é o professor de História de sala de aula no espaço e tempo desta investigação.

- Formação docente: neste item procuramos identificar quem é o docente de História presente na sala de aula, a partir de sua formação, tanto inicial como a continuada.

- Saberes e práticas docentes: identificando ações e técnicas que constituem as atividades docentes realizadas pelos professores em sala de aula no processo de ensino. As questões apontavam tanto para práticas de ensino, bem como pela utilização de ferramentas no trabalho pedagógico com os estudantes.

- Dimensão formativa da História: Neste quesito, procuramos através de questões abertas e fechadas, identificar a compreensão do professor de História diante de sua disciplina de trabalho, do papel que ela representa no processo de formação do estudante, assim como no contexto atual de sua necessidade em sala de aula.

- Tempo: entendendo essa categoria como central na compreensão dos eventos históricos, verificamos como os professores trabalham essa temática na sala de aula, observando os preceitos da Educação Histórica onde buscamos uma relação entre o presente, o passado e as perspectivas de futuro, orientando os sujeitos em sua vida prática.

5.1 LUGAR E SUJEITOS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE QUEM SÃO OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

No contexto de uma investigação, a definição dos sujeitos que compõem o escopo da pesquisa tem importante relevância, pois é necessário identificar e delimitar os participantes, dando clareza no alcance da investigação. A importância em definir quem são os integrantes nesta pesquisa relaciona-se à necessidade da construção de um perfil do grupo com o qual se faz a investigação e busca-se a identificar, entre outras características, a origem acadêmica, os anos de experiência docente e por consequência o processo formativo, tendo em vista as próprias mudanças curriculares tanto dos cursos de graduação quanto nas instituições em que desenvolvem seu trabalho.

Sendo assim, o item essencial numa investigação qualitativa, ao pretender conhecer sobre as experiências e significados, atribuindo sentido ao estudo, são, necessariamente, os sujeitos da pesquisa. Numa pesquisa como a nossa, onde há um grande número de sujeitos que poderiam fazer parte dela é mais um componente que dificulta a

escolha destes sujeitos. No nosso caso, a escolha se deu dentro de um grupo de professores que compõem uma das sub-regiões nas quais estão distribuídos os municípios, as escolas e por consequência os professores que atuam na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. De forma geral, podemos compreender que o conjunto dos professores da rede faz parte de uma população de docentes e o que definimos para nossa investigação compõem a amostra deste estudo.

Núcleos Regionais de Educação – Destaque NRE de Ibaiti - PR



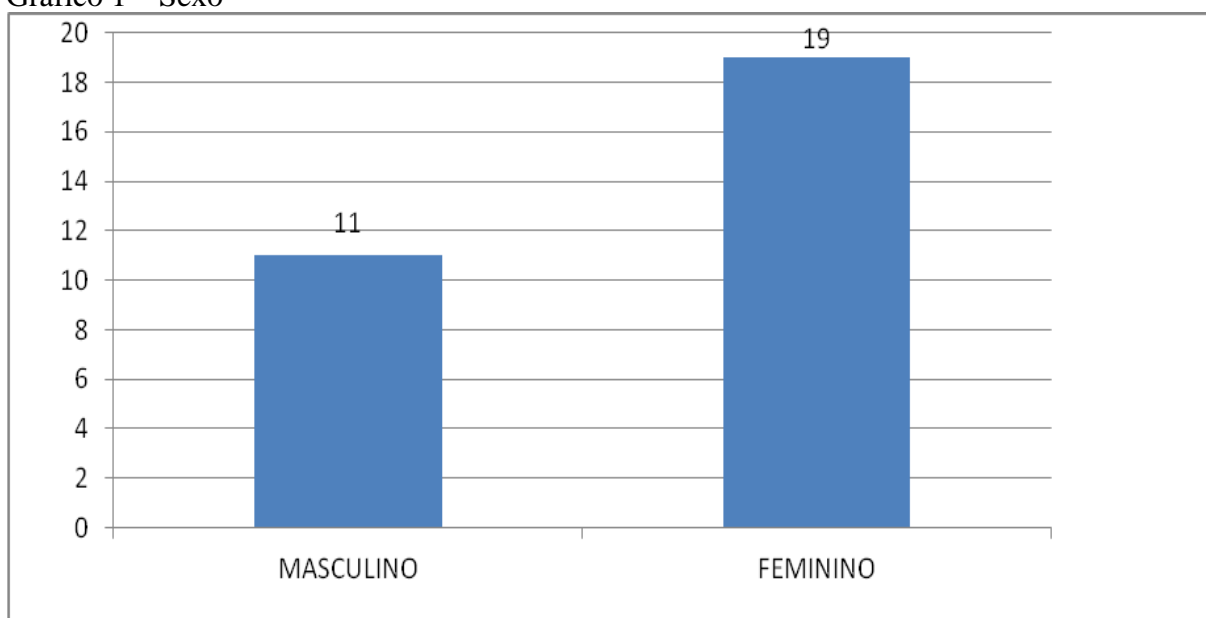
Fonte: Secretaria de Estado da Educação – Núcleos Regionais de Educação

No levantamento realizado, foram ouvidos trinta professores do Núcleo Regional de Educação do município de Ibaiti. A regional de Ibaiti é composta por nove municípios (Conselheiro Mairinck, Figueira, Guapirama, Ibaiti, Jaboti, Japira, Pinhalão, Siqueira Campos e Tomazina). De todos os municípios houve ao menos um representante: Conselheiro Mairinck: 2; Figueira: 3; Guapirama: 2; Ibaiti: 7; Jaboti: 1; Japira: 1; Pinhalão: 3; Siqueira Campos: 3; Tomazina: 4; Não se identificaram: 4

Do total de respondentes, onze professores são do sexo masculino e 19 do sexo feminino, ou seja, 63,34% destas e 36,66% daqueles. Os dados apontam para uma predominância das mulheres nos postos de trabalho relacionados ao campo da educação.

Segundo estudos de Maria Regina Viveiros de Carvalho (2018), esse resultado é explicado por uma construção histórica do ser professor no Brasil, remontando às escolas domésticas, ainda no século XIX, onde cabia às mulheres as funções tanto de cuidado quanto de orientação das crianças. Neste sentido, expõe-se outro dado importante sobre a ocupação das atividades docentes no Brasil. Nos primeiros níveis de escolarização, o domínio feminino é maior, ou seja, na Educação Infantil temos mais mulheres em termos percentuais do que no Ensino Médio. Neste conjunto de justificativas referentes à predominância feminina, ainda há o processo de divisão social do trabalho que indica as atividades mais adequadas a homens e mulheres; a valorização da profissão docente; e as próprias políticas governamentais de incentivo à ocupação destas atividades.

Gráfico 1 – Sexo

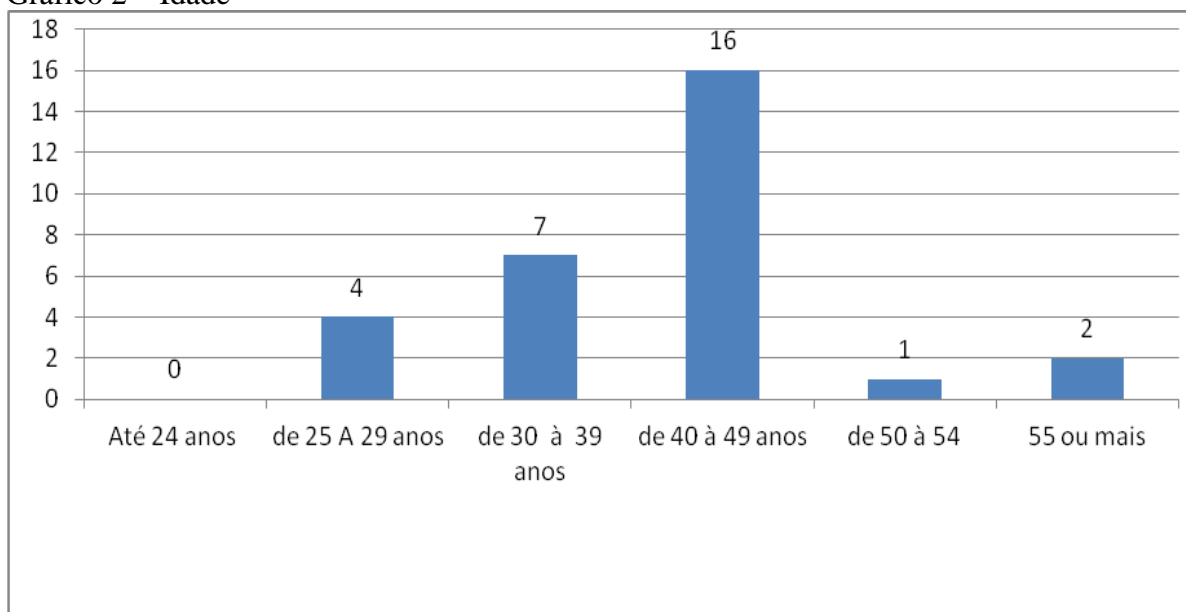


Fonte: Autor 2019

Quanto à idade, constata-se uma faixa etária preponderante, que varia entre 40 a 49 anos, com dezesseis professores, ou seja, 53,34% do total. As outras faixas ficaram distribuídas da seguinte maneira: de 25 a 29 anos, quatro professores, ou 13,33%; entre 30 a 39 anos, sete professores, ou 23,34% do total; de 50 a 54 anos, um professor, ou 3,33%; e com mais de 55 anos, foram dois professores, ou 6,66%.

A idade do professor diz respeito, entre outras coisas, ao seu período de formação, à própria experiência docente e as mudanças pelas quais vivenciou ao longo do tempo. Ressalta-se que dentre os professores pesquisados temos a metade dentro de uma mesma faixa etária, o que nos leva a deduzir que tem processos formativos e experienciais semelhantes.

Gráfico 2 – Idade



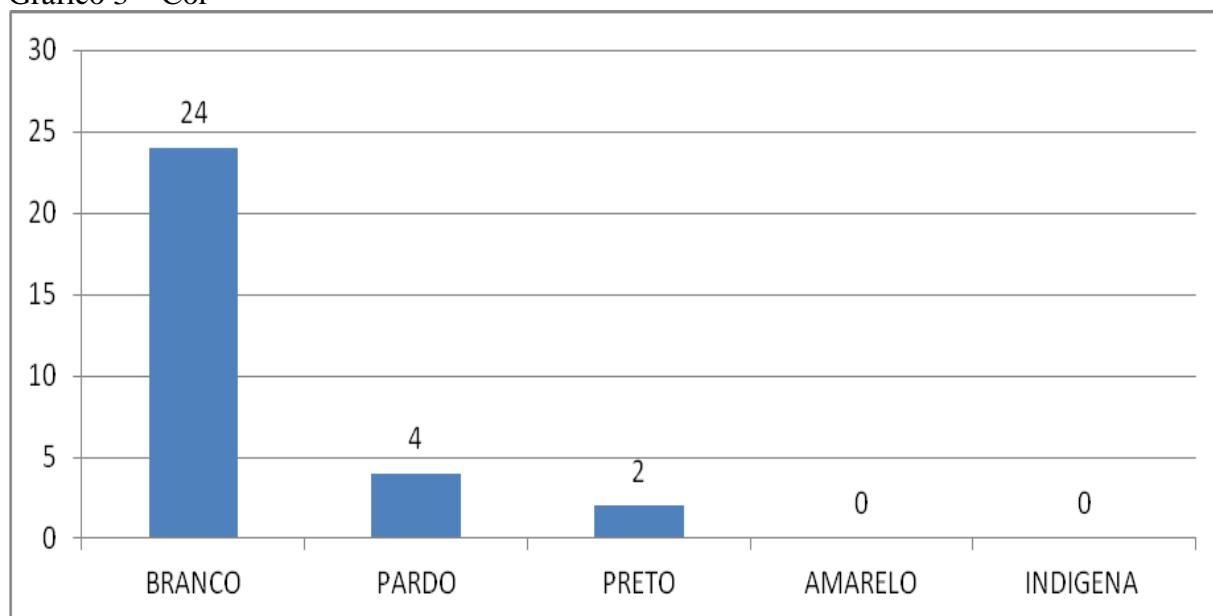
Fonte: Autor, 2019

A idade do professor reflete aspectos importantes que vão desde a própria experiência profissional, no uso de metodologias, novas tecnologias, quanto ao estágio em que se encontra o corpo docente de uma instituição, regional de educação, secretaria estadual ou mesmo em um recorte nacional, em termos de permanência ou renovação do quadro de pessoal. Observa-se que na média os professores pesquisados estão numa faixa etária intermediária, caminhando para um processo de envelhecimento do quadro docente. Isso nos faz pensar na dinâmica profissional que demanda em ações de política pública como formação continuada, recrutamento de novos professores e valorização da carreira docente com vistas à permanência nos cargos ocupados.

Quanto à cor, classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, entre os professores pesquisados, nota-se um maior número de professores que se autodeclararam brancos, 24 no total, ou 80% dos respondentes. Quatro professores se autodeclararam pardos, ou 13,33% do total, além de dois professores que afirmaram serem pretos, ou 6,67% do total. Os percentuais refletem parcialmente os dados do Censo Demográfico de 2010, quando 70,3% se declararam brancos no Paraná, 25,08% pardos e 3,16 afirmaram serem pretos. O restante, 1,46% da população apontou para os grupos amarelo e indígena.

A análise da distribuição de raça/cor dos docentes é importante neste estudo, pois leva à reflexão da diversidade cultural brasileira, que precisa ser considerada quando das definições das políticas educacionais, tanto no que diz respeito a propostas multiculturais para a formação do professor quanto no que diz respeito a uma organização escolar adequada, com professores preparados que atendam alunos de universos culturais diferentes. (CARVALHO, 2018, p. 20).

Gráfico 3 – Cor



Fonte: Autor, 2019

Frente à diversidade étnica brasileira é salutar a mobilização de conhecimentos e valores que compõem a cultura brasileira, bem como das necessidades especiais de aprendizagem, assim como das diferenças entre homens e mulheres, visando o acolhimento das diferenças com o propósito de enriquecer os momentos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

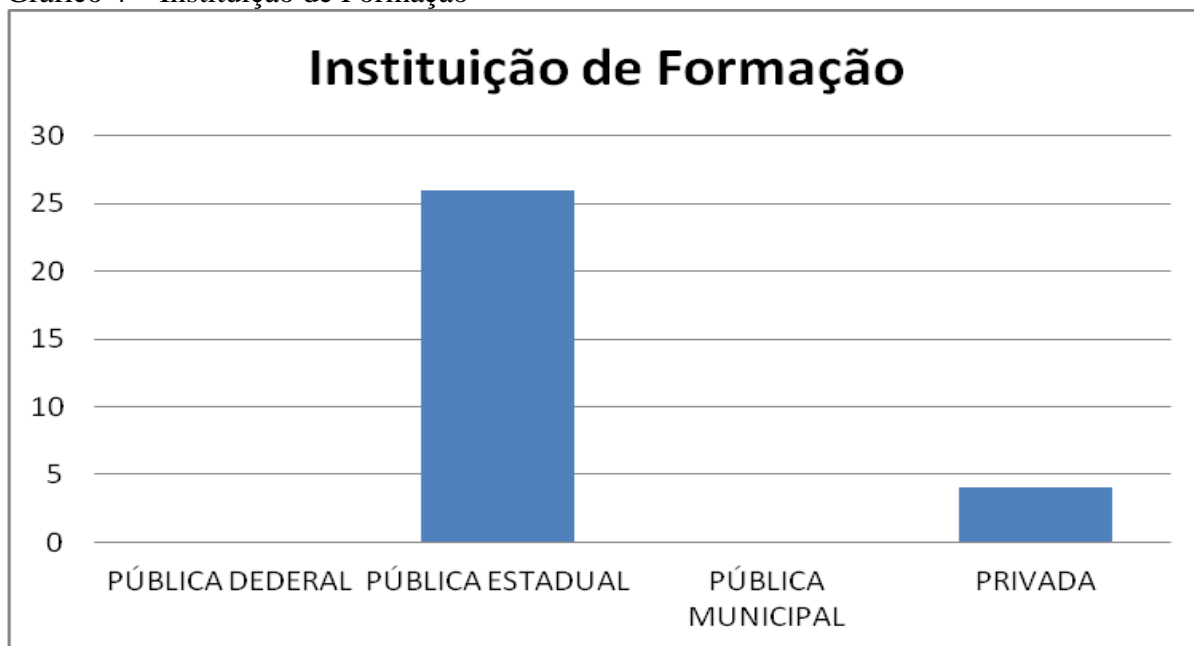
Em relação às instituições que esses professores fizeram a graduação, há um predomínio das instituições públicas. Do total de professores consultados vinte seis realizaram seu curso neste tipo de instituição, portanto, 86,66% tiveram acesso ao ensino público no caso da licenciatura em História. Quatro professores, ou 13,34%, fizeram em instituições privadas. Quanto à forma em que realizou o curso, vinte cinco ou 83,33%, fizeram de maneira presencial, três ou 10% de modo semipresencial, e outros 2 professores, 6,67%, realizaram à distância.

A origem acadêmica dos professores pesquisados indica que foram formados dentro de um contexto parecido, ou seja, fizeram seus estudos num cenário de uma faculdade pública, próximos em termos temporais, o que padronizou a formação inicial de importante número de professores que fizeram parte desta pesquisa. Isso reflete, em parte, nas próprias concepções que estes docentes têm do ensino, da escola e das próprias práticas docentes.

Pela idade apresentada pelos professores pesquisados e pela experiência docente que a maior parte informou, indicam que fizeram a graduação na década de 1990. Neste período, não tínhamos a expansão das faculdades privadas e também do ensino a

distância. Nossa região é atendida por uma universidade estadual – Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP, sendo que o campus de Jacarezinho oferta o curso de História.

Gráfico 4 – Instituição de Formação



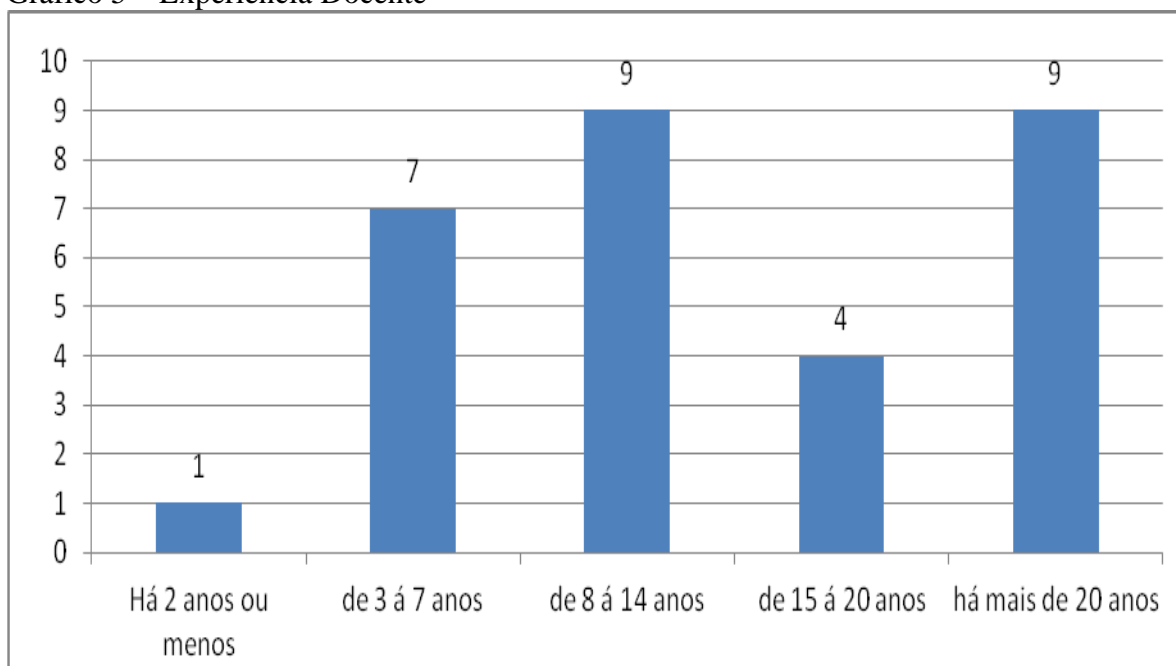
Fonte: Autor, 2019

Experiência docente foi observada entre o grupo de professores que participaram do questionário. Verificou-se que a maioria dos docentes tem mais de dez anos de trabalho em sala de aula, como se verifica nos dados seguintes: com 2 anos ou menos de trabalho apenas um professor dentre os trinta, ou seja, 3,33% do total. Na faixa dos 3 a 7 anos havia sete professores nesta condição, 23,33%. Com 8 a 14 anos de profissão, constataram-se nove professores com essa informação, portanto, 30% dos respondentes. De 15 a 20 anos de profissão apresentaram-se quatro professores ou 13,34% do total. E por fim com mais de 20 anos de profissão nove professores, ou 30%. Percebe-se que no conjunto dos professores, verifica-se grande experiência docente, portanto, são profissionais que já têm um grande conhecimento de manejo de sala de aula, passaram por mudanças curriculares na disciplina e também por transformações da própria sociedade, sejam elas nos aspectos sociais, econômicos, políticos e principalmente num mundo mais tecnológico.

Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados. No entanto, alguns estudos tomam a faixa etária como proxy indicadora da experiência do docente. Por exemplo, uma faixa etária mais jovem indica, em geral, menores oportunidades de eventos letivos vivenciados. (CARVALHO, 2018, p. 28)

Pode-se apontar que a experiência docente se constrói na prática diária, com eventos que marcam a vida profissional, mas também pelo tempo de trabalho ao acumular situações vivenciadas, como relações com os estudantes e seus familiares, das interações com outros professores e profissionais das instituições de ensino, assim como das mudanças e permanências das políticas públicas no campo da educação, vinculadas às leis, normas, currículos que dinamizam o ambiente escolar.

Gráfico 5 – Experiência Docente



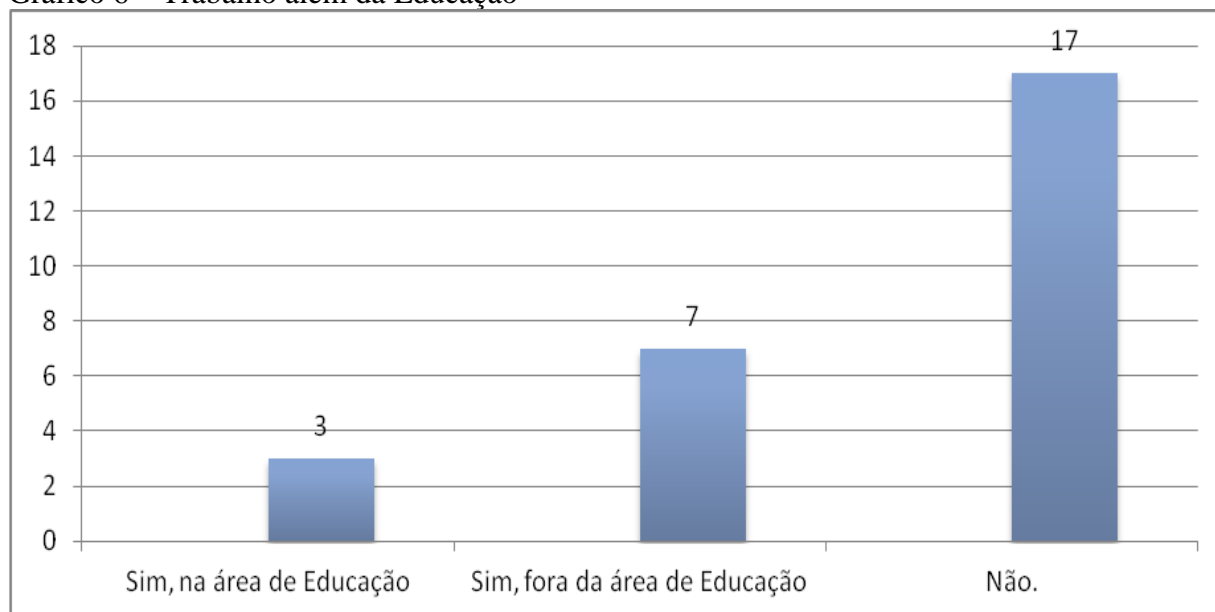
Fonte: Autor, 2019

Ao serem perguntados sobre a sua renda, dezessete profissionais apontaram que a atividade docente é sua única fonte de renda, três apontaram para a realização de outra atividade, mas dentro da área da educação, e sete afirmaram ter outra atividade que lhes possibilitam renda sem ter relação com a educação. Três professores não responderam a esta questão. De modo geral, a atividade docente pode ser vista como atividade profissional principal quando olhamos para os dados relatados. Contudo 26% dos que responderam tem outra atividade profissional. É um percentual grande, tendo em vista todas as dificuldades enfrentadas pelos professores e, ainda buscar, em outras atividades, meios de sobrevivência.

Dada a centralidade da figura do professor no resultado dos processos educativos, é imperativo que sua atividade deveria ser de exclusividade. A ideia de qualidade da educação passa, entre outras coisas, pela profissionalização docente e isso nos remete a afirmar para que se concretize tal premissa o professor necessita de valorização, a qual passa necessariamente pela boa formação, jornada de trabalho adequada, estrutura de carreira e também pela remuneração. O profissional da educação está em constante formação e sempre

sendo cobrado pela eficiência da sua atividade, que é medida pelos resultados alcançados em vestibulares, concursos, avaliações externas. Sendo assim, a dedicação exclusiva ao trabalho docente permite ao docente foco em uma única atribuição, melhorando suas condições de trabalho.

Gráfico 6 – Trabalho além da Educação



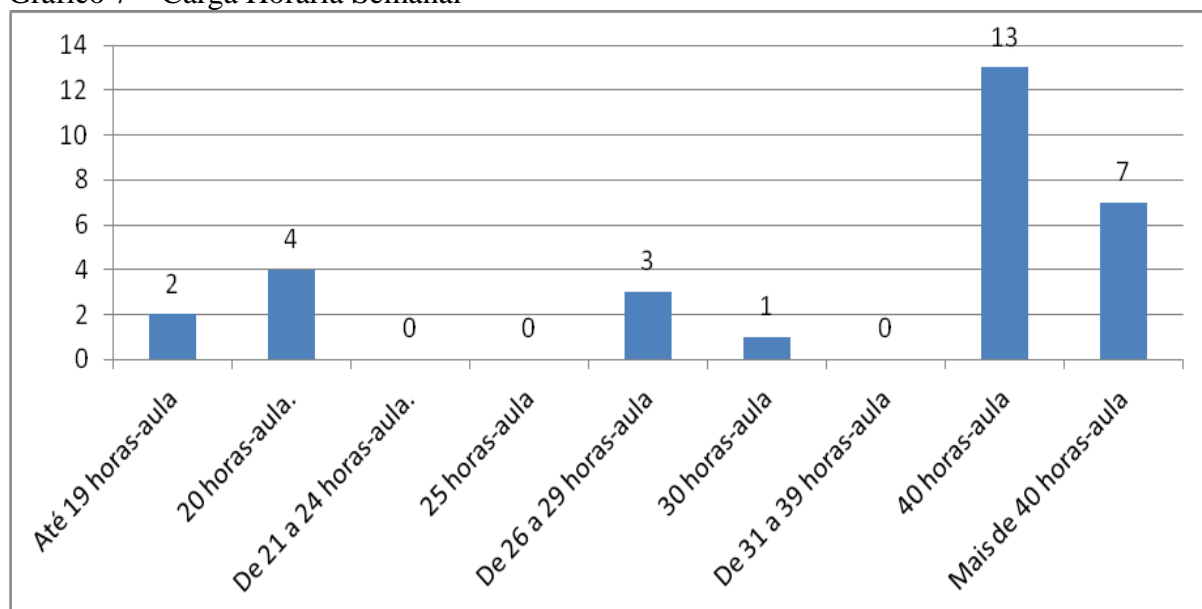
Fonte: Autor, 2019

Em relação à carga horária semanal, observa-se que a maioria dos professores está com o número de aulas máximo daquilo que é permitido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. De acordo com a SEED, a carga horária máxima é de 40 horas-aula semanais, entre trabalho efetivo com o aluno e as horas-atividade. Atualmente, o professor, na sua carga horária máxima, trabalha 30 horas-aula com o aluno, e 10 horas-aula de atividades de preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, as quais devem ser cumpridas na instituição de ensino. No Estado do Paraná, os cargos efetivos são de 20 horas-aula, podendo o professor ter até dois cargos. Alguns professores, por conta da dobra de padrão, possuem num único cargo 40 horas-aula. Nas informações prestadas pelos professores, dois tinham até 19 horas-aula semanais, 4 tinham 20 horas-aula semanais, três trabalhavam entre 26 a 29 horas semanais, 1 trabalhava 30 horas-aula, 13 atuavam com 40 horas-aula e 7 apontaram que trabalhavam mais de 40 horas-aula. Neste último apontamento, a ocorrência de tal situação pode ser explicada pelo trabalho docente em outras redes de ensino, como a municipal ou privada, que possibilita extrapolar o número de aulas estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

As condições do trabalho docente é um dos itens mais relevantes quando se pensa na qualidade da educação. Neste sentido, a carga horária é um componente importante

nesta relação, pois, ao exceder, no número de aulas ou mesmo na falta de tempo para preparação daquilo que se trabalha em sala, pode resultar numa menor eficiência do trabalho docente, afetando o ensino e por consequência a aprendizagem.

Gráfico 7 – Carga Horária Semanal



Fonte: Autor, 2019

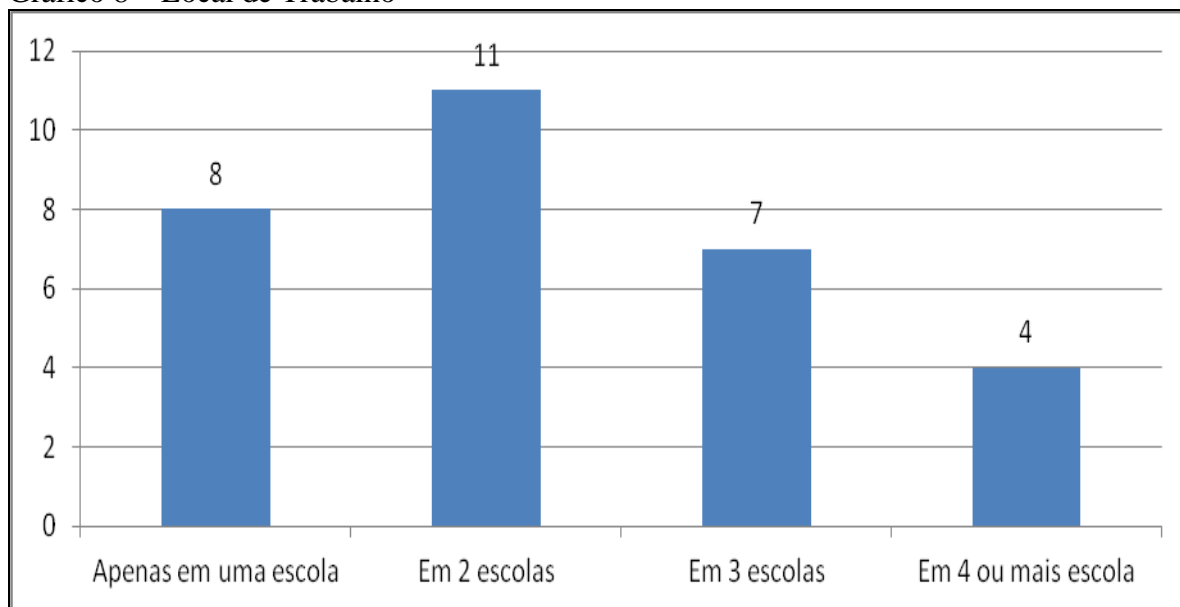
Quanto ao local de trabalho, a maioria dos professores trabalha em mais de uma escola. O que acarreta em mais trabalho para o professor, bem como mais atividades burocráticas, tendo em vista que cada instituição tem suas peculiaridades e exigências próprias, acarretando mais atividades aos professores, além daquelas que são inerentes à sua função. Do total de professores que responderam ao questionário, apenas oito trabalham em uma única escola, onze trabalham em duas escolas, sete trabalham em três escolas e quatro professores afirmaram trabalhar em mais de quatro escolas. Assim o percentual de professores que trabalham em três, quatro ou mais escolas estava na ordem de 23,33%, um número bastante expressivo, que certamente influencia no trabalho docente. Esses dados certamente são também apresentados por outras disciplinas.

Analisando a situação dos docentes em relação ao local e jornada de trabalho, inferimos que isso traz consequências às atividades desenvolvidas, pois ao dedicar-se aos afazeres profissionais em mais de uma escola, com muitas horas diárias de trabalho, impactam, de modo negativo, na organização e na capacidade de oferecer um ensino de qualidade.

Alguns professores assumem posições docentes em mais de uma turma, mais de uma escola, mais de uma disciplina, ampliando o seu raio de ação, o que multiplica as demandas sobre esses profissionais. Além disso, com o objetivo de suprir a demanda de professores para a população em idade escolar, algumas redes de ensino aumentam a jornada média de trabalho desses profissionais, dificultando a atuação

dos que têm a jornada fragmentada entre diversos vínculos entre diferentes redes e escolas. São condições que impactam diretamente na capacidade de organização e de trabalho dos docentes, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino. (CARVALHO, 2018, p. 50)

Gráfico 8 – Local de Trabalho



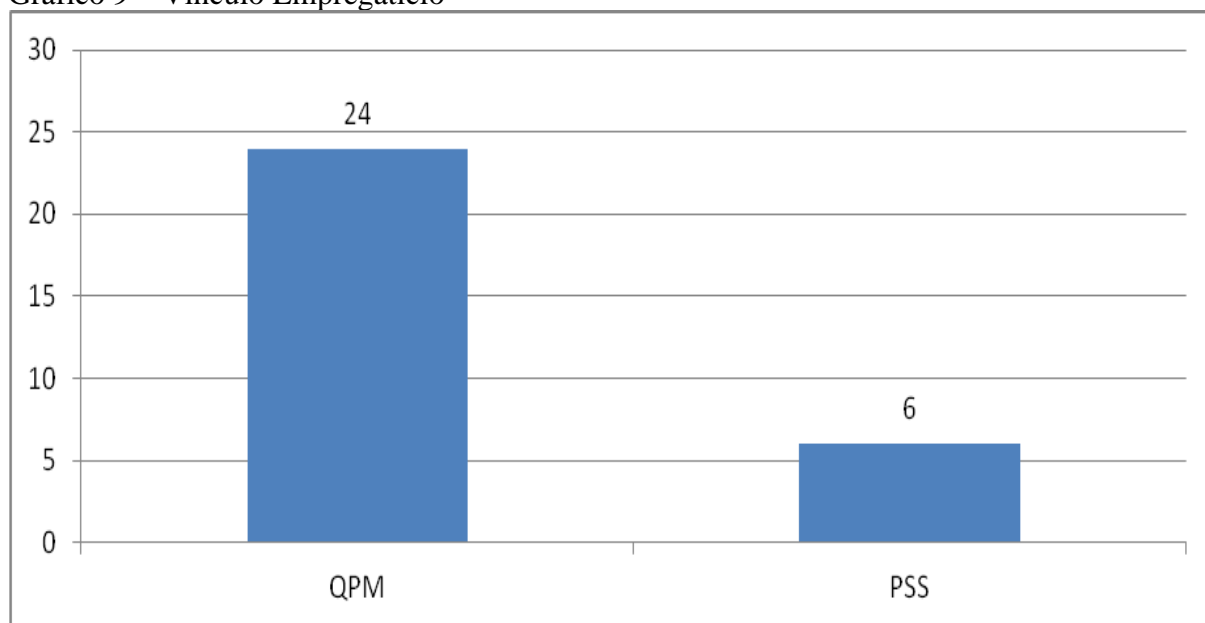
Fonte: Autor, 2019

Do grupo de professores que responderam o questionário, a situação trabalhista da maioria já está definida. Dos trinta professores, vinte e quatro ou 80% são efetivos, o que garantem uma estabilidade no emprego e permite um planejamento em longo prazo de suas atividades docentes, que envolve entre outras coisas, a capacitação e a formação em serviço destes profissionais. De outro lado, temos os professores com contratos temporários, sem a garantia de trabalho e muito menos do local onde pode seguir com a sua profissão a cada ano. Estes profissionais correspondem a 20% do total dos professores que responderam o questionário.

A docência sofre atualmente um processo contínuo de desvalorização e precarização, no que se refere à questão salarial e às condições de trabalho; entretanto, é possível depreender que, apesar de os docentes efetivos e temporários realizarem trabalhos iguais ou similares, o docente temporário, devido ao seu vínculo empregatício instável e à rotatividade, inerente à sua contratação, acaba tendo sua condição de trabalho mais precarizada, se comparado com os estatutários, diante da incerteza sobre seu futuro profissional e da dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na(s) escola(s) em que atua. (FERREIRA, ABREU, 2014, p.133)

A estabilidade do emprego garante ao docente planejar e buscar novas alternativas formativas. Ao passo que o contrato temporário não garante a continuidade do trabalho, o que de certa forma, desestimula formações mais robustas, pois muitos docentes, procuram cursos com pouca qualificação para garantir pontos para o próximo teste seletivo.

Gráfico 9 – Vínculo Empregatício

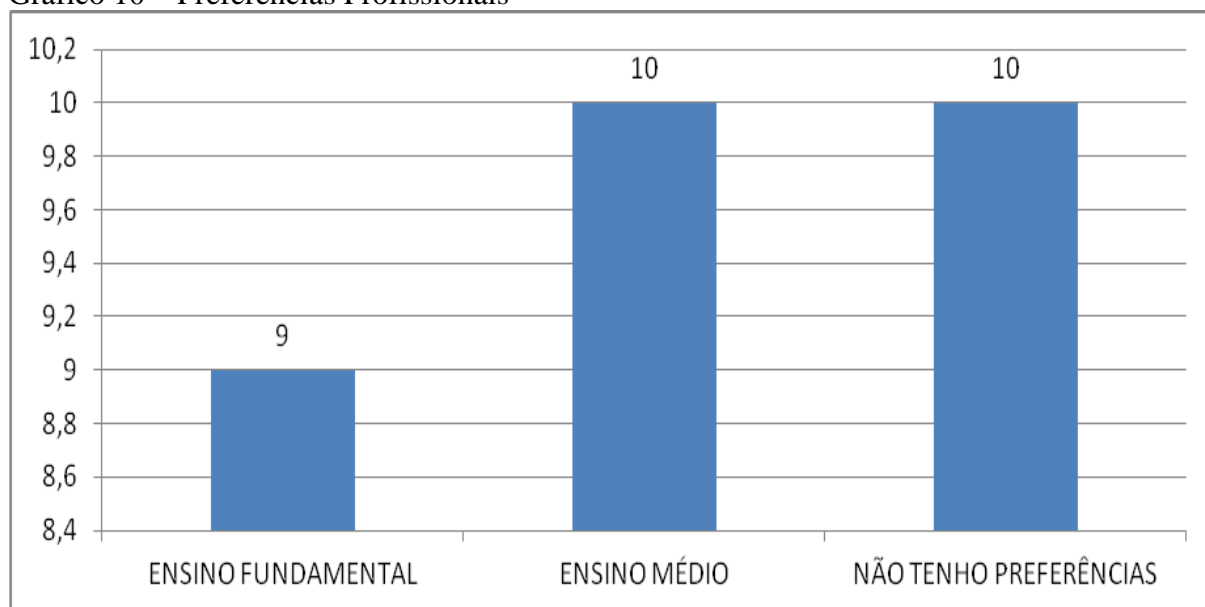


Fonte: Autor, 2019

Ao pronunciar-se sobre a preferência em ministrar aulas em um determinado nível da Educação Básica, Ensino Fundamental ou Médio, o resultado foi expresso por um equilíbrio entre as respostas dadas. Do total dos questionários colhidos nove professores apontaram que tem preferência pelo Ensino Fundamental, dez disseram ter mais afinidades com o Ensino Médio e outros dez professores informaram não ter preferência por um dos níveis. Apenas um professor não respondeu a esta questão.

A preferência por um dos níveis demonstrada pelos professores que fizeram parte desta pesquisa indica que há uma diferença entre alunos que estão no Ensino Fundamental e aqueles que estão no Ensino Médio. No Ensino Fundamental os alunos são mais próximos do professor, neste sentido, há uma relação maior entre esses personagens e isso, para alguns, reflete em algo positivo. Até mesmo nas interações com as famílias percebe uma maior efetividade no processo. No Ensino Médio, a relação se distancia um pouco, é um momento de transição, onde os adolescentes estão passando por mudanças profundas e a forma de tratamento também é diferente. Neste nível, os estudantes são mais independentes e possíveis problemas podem ser resolvidos com os próprios alunos, o que agrada uma parcela dos professores.

Gráfico 10 – Preferências Profissionais



Fonte: Autor, 2019

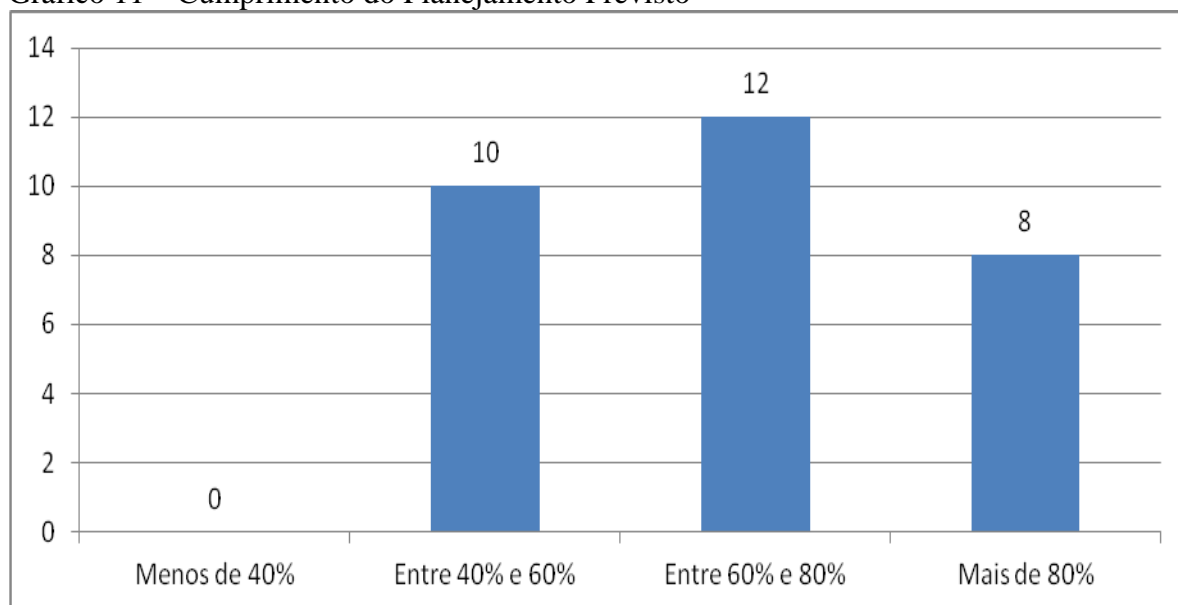
Ao identificar esse dado, podemos refletir sobre o processo de distribuição de aulas. No estado do Paraná, o processo de escolha das aulas ocorre por uma classificação que leva em consideração o tipo de vínculo do docente, se é efetivo ou contrato temporário; o tempo de exercício na escola; o nível na carreira. O critério poderia também incluir o perfil docente para cada nível escolar, como indica esta pesquisa, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, ou seja, o tipo de público que agrada mais a um grupo de professores do que a outro. Assim, aproximaria o docente do grupo de alunos que tem maior afinidade no sentido do manejo da sala de aula, nas propostas de atividades.

Sobre os conteúdos previstos nos planejamentos destes professores consultados, pode-se afirmar que um percentual pequeno conseguiu trabalhar mais de 80%. Apenas oito professores estavam nessa condição. Outros doze professores conseguiram dar conta do seu programa entre 60% e 80% e outros dez professores conseguiram trabalhar entre 40% e 60%. Nota-se um descompasso entre aquilo que estava previsto, e que certamente é importante para a formação dos estudantes, e aquilo que realmente ocorre na prática docente.

Ao realizar o seu planejamento o professor considera o assunto elencado como essencial para a formação do estudante. No caso desta investigação, notou-se que o mesmo não é executado na sua totalidade. É notório que os planejamentos, assim como o currículo, devem ser flexíveis, adaptando-os às realidades vivenciadas em cada instituição. Contudo, cabe refletir sobre como são realizados esses planejamentos, qual o momento em que foi construído. Assim, a construção de um plano de estudos deve ser feita sobre um diagnóstico realizado com uma turma ou com uma escola, identificando as dificuldades dos

estudantes, priorizando os problemas a serem enfrentados e selecionando os conhecimentos necessários à formação dos estudantes. Portanto, o planejamento deve ser elaborado de posse de informações que possibilitam uma execução mais próxima da totalidade.

Gráfico 11 – Cumprimento do Planejamento Previsto

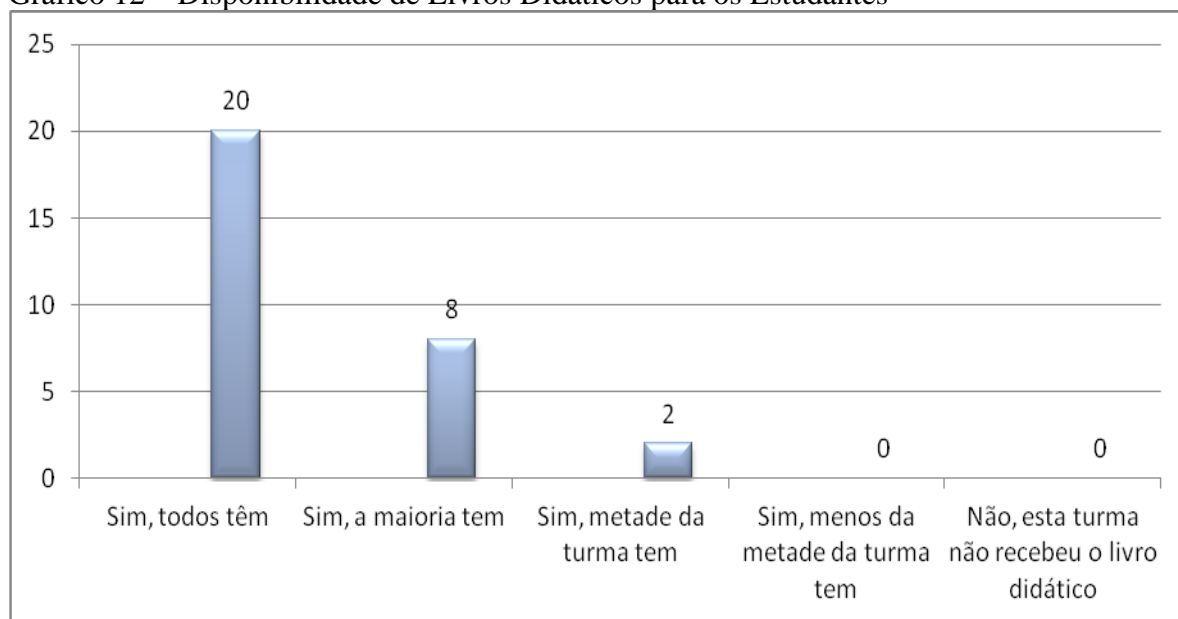


Fonte: Autor, 2019

O planejamento é um dos atos mais importantes da atividade docente, pois é através dele que o professor visualiza suas aulas e também projeta o que os seus alunos precisam aprender. Desta forma, não pode ser visto como uma burocracia escolar, mas sim como um documento que orienta a reflexão, a preparação, a realização das atividades docentes e regem o acompanhamento pedagógico dos estudantes, portanto, o planejamento é um elemento qualificador do trabalho do professor. Logo, sua construção demanda um conhecimento da realidade, com vistas à execução daquilo que foi previsto. Claro que muitas coisas podem acontecer ao longo de um ano letivo e o planejamento precisa ser adequado aos imprevistos, porém, é notório que o percentual de execução apontado pelos docentes desta pesquisa é insatisfatório, levando-nos a refletir sobre a sua construção, ao conhecimento da realidade de cada instituição. O problema se acentua quando levamos em consideração que a maior parte dos professores são efetivos e já atuam nas mesmas escolas a algum tempo.

Um dos meios muito utilizados pelos professores para trabalhar esses conteúdos em sala de aula é o livro didático que está presente em todas as escolas e fazem parte do dia a dia da ação docente destes profissionais. Pode-se perceber, através do gráfico 12, que o livro faz parte do cotidiano escolar e, que as escolas e as turmas usufruem desta ferramenta, ou seja, está disponível para o seu uso.

Gráfico 12 – Disponibilidade de Livros Didáticos para os Estudantes



Fonte: Autor, 2019

Ao traçar um perfil dos docentes de História que fizeram parte desta pesquisa percebemos algumas questões que são importantes para compreender tanto sua prática como para aproximar-se de uma identidade desse profissional da educação.

Como é notório em toda carreira do magistério há um predomínio de professoras em nossas escolas, tendo como faixa etária na ordem dos 40 a 49 anos e de ascendência branca. Quanto aos locais de formação, prevalecem as faculdades públicas, explicado em parte pelo período de graduação que se deu especialmente no início dos anos de 1990, período onde não havia a expansão de instituições privadas e nem de ensino a distância. Podemos apontar também que os nossos professores são dotados de alta experiência profissional, aproximando em alguns casos já do final da carreira docente. Nos últimos anos vimos pouca renovação no quadro de professores do estado do Paraná, resultados da diminuição do número de alunos na rede estadual, bem como nas mudanças na hora-atividade que aumentou o número de aulas por professor em sala, diminuindo, por consequência o número de vagas. Em alguns casos, isso leva professores a buscar outras fontes de renda para além da educação, mas ainda assim, a docência é a única atividade profissional remunerada da maioria destes profissionais. A dedicação exclusiva à educação, principalmente daqueles que pertencem ao quadro próprio do magistério, corresponde a 80% dos professores pesquisados.

5.2 FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

A formação docente é um processo construído ao longo do tempo que demanda uma série de ações, sejam elas relacionadas à disponibilidade de tempo, às necessidades da profissão, atualizações frente a novos conhecimentos e ferramentas tecnológicas, ou seja, é um processo contínuo e que se mostra cada vez mais necessário e ao mesmo tempo uma exigência daqueles que usufruem da educação. Tudo isso provoca uma série de situações que tratam de quais são as formações mais adequadas; que aspectos devem ser buscados nas formações a que se propõe a realizar. Neste sentido, depara-se com posições que vão desde processos integrados com a realidade atual como também com práticas que remontam a períodos passados.

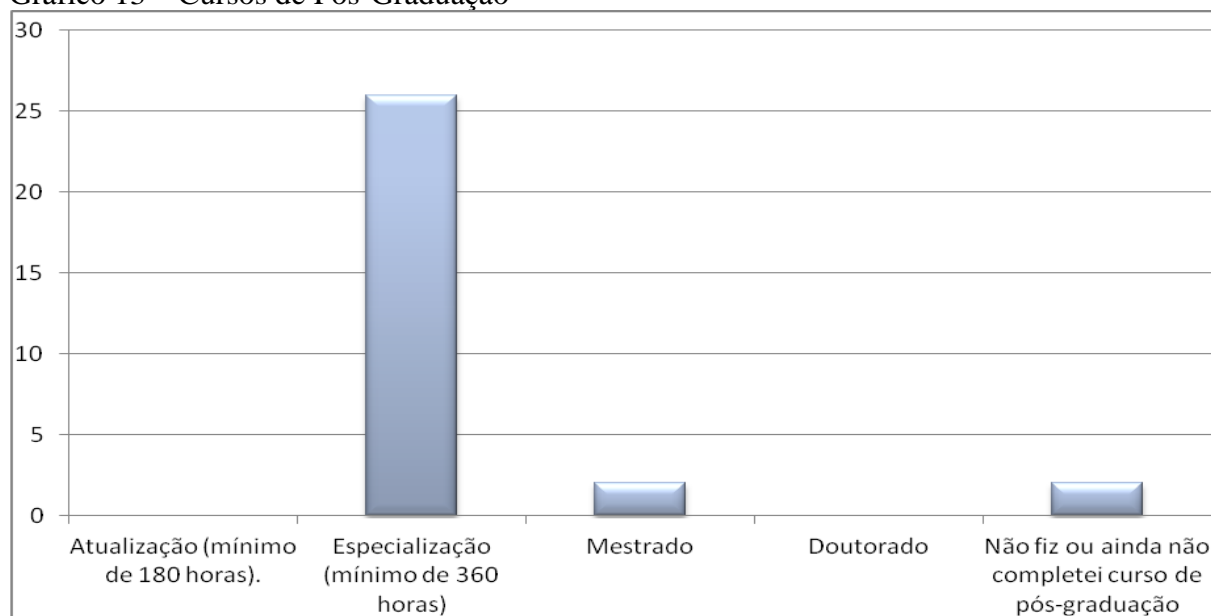
A implementação de mudanças na educação e a aceitação das inovações no ensino são processos gradativos, lentos e, não raro, conflituosos, que enfrentam resistências aparentemente insuperáveis e historicamente cristalizadas. Não é raro se ouvir, quando se quer questionar o tipo de ensino tradicional ainda existente na maioria das escolas, que “as escolas estão no século XIX, os professores no século XX e os alunos, no século XXI”. (GENTILINI, SCARLATTO, 2015, p. 15).

Contudo, quando investigamos a formação docente, pós-formação inicial, percebemos que há um processo formativo que abarca quase que a totalidade dos docentes. Ou seja, de modo geral, os docentes tem se apropriado de novos conhecimentos, tanto em cursos de pós-graduação, sejam eles *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou mesmo cursos de atualização, treinamento ou capacitação com tempos mais reduzidos de realização. Nota-se que há uma busca constante pela formação continuada, apontando para a procura pelo aprimoramento profissional.

Quando analisamos as exigências referentes ao papel do professor e sua relação com a atividade profissional, nota-se que a formação continuada é um dos aspectos relevantes na busca do aperfeiçoamento docente. Contudo, há de se levar em consideração a qualidade dessa formação, tendo em vista os diferentes modelos, duração e objetivos a que se propõem tais iniciativas.

De acordo com os dados coletados, a experiência profissional é uma característica destes professores, assim como os cursos realizados após a graduação. Em grande parte, os professores participantes possuem cursos de especialista, sendo 26 ou 86,66% têm essa formação. Em nível de Mestrado, dois professores apontaram possuir essa formação e entre aqueles que não têm nenhum curso de pós-graduação, dois estão nessa situação.

Gráfico 13 – Cursos de Pós-Graduação



Fonte: Autor, 2019

Nas últimas décadas houve uma proliferação de cursos de pós-graduação no Brasil, tanto em instituições públicas quanto privadas. Isso proporcionou o acesso a esse meio de formação a uma gama enorme de profissionais da educação

A partir da década de 1990, houve acelerado aumento dos cursos de especialização nas modalidades *stricto* e *lato sensu*. Diante da nova conjuntura do mercado de trabalho com forte influência do processo de globalização e da permanente necessidade de capacitação técnico-profissional dele decorrente, as instituições de ensino públicas e privadas passaram a desenvolver atividades de capacitação em todas as áreas do conhecimento, utilizando-se largamente dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Esse processo foi facilitado a partir de 1995 pela decisão do governo vigente de dar flexibilidade às normas para criação de cursos e instituições de nível superior (centros universitários ou instituições isoladas). (FONSECA, FONSECA, 2016, p 153).

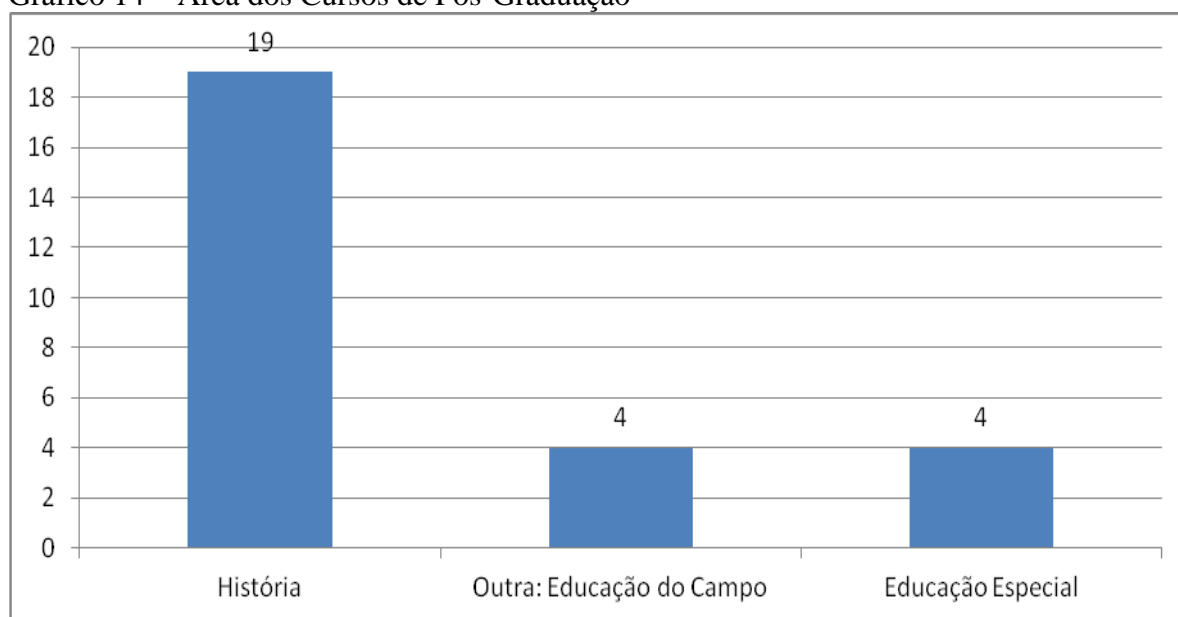
Ressalta-se que a busca por uma especialização, com uma carga horária grande, interfere diretamente na incorporação de novos conhecimentos no arcabouço formativo do professor. Neste sentido, destaca-se o número significativo de professores que buscaram o aprofundamento em sua área de formação, o que sugere uma preocupação com o domínio dos conhecimentos e também de pesquisa na execução dos trabalhos de conclusão de curso na sua área específica de atuação profissional.

Quanto ao tipo de formação ou área temática do curso de pós-graduação, 19 professores fizeram em área específica da História, enquanto que 8 fizeram em áreas diversas, sendo 4 em Educação do Campo e 4 em Educação Especial.

Entendemos que a educação é um processo contínuo de aprendizado, e, portanto, toda forma de formação contribui para o aperfeiçoamento dos profissionais que

atuam nesta área do conhecimento. Neste sentido, a formação continuada, expressada nos cursos de pós-graduação, constitui em ações que mobilizam conhecimentos e elevam a capacidade dos professores em levar até o estudante um ensino de maior qualidade. O tipo de curso realizado pelo professor ajuda a compreender seus objetivos formativos. No caso específico, observa-se que o interesse em dar continuidade ao aprimoramento da formação inicial é visível, pois mais de 63% dos professores buscaram em áreas específicas da História o seu aperfeiçoamento. As outras indicações de cursos levam a dois caminhos, sendo que ambos são para atender especificidades no contexto da educação pública: no primeiro caso, as especializações em Educação do Campo, visa atender as peculiaridades de crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais, focando no ambiente que estão inseridas; no segundo caso, as especializações em Educação Especial têm como objetivo dotar o profissional da educação de uma formação que lhe permita o trabalho com alunos que precisam de um atendimento especializado.

Gráfico 14 – Área dos Cursos de Pós-Graduação

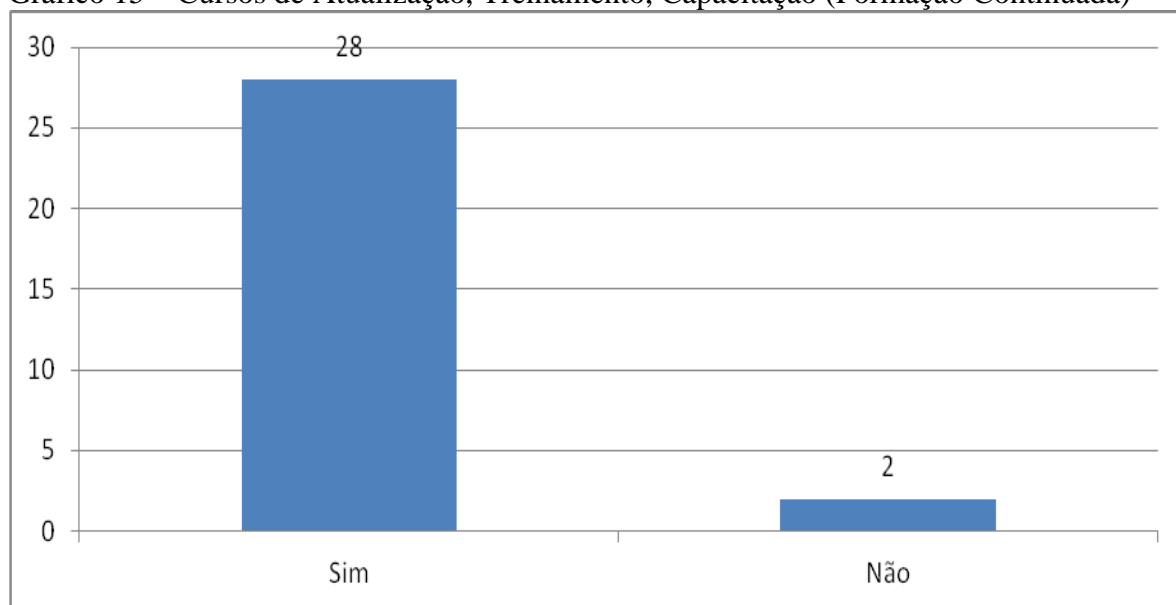


Fonte: Autor, 2019

Quanto à formação continuada ou em serviço, os professores apontaram para quase uma unanimidade a realização de tal atividade. Dos trinta professores que responderam ao questionamento, 28, ou seja, 93,33% fizeram alguma formação nos últimos dois anos. Pode-se afirmar, portanto, que os professores de modo geral participam de processos formativos em sua quase totalidade. É certo também que parte destas formações são ofertadas pela própria Secretaria de Educação, em caráter obrigatório. De modo geral, a formação continuada promovida pela Secretaria de Educação utiliza-se dos próprios

servidores para promovê-las, alguns que atuam nos Núcleos Regionais de Educação que são braços descentralizados da Secretaria ou mesmo professores que atuam nas escolas que são convidados a ministrar cursos dentro de suas disciplinas de formação.

Gráfico 15 – Cursos de Atualização, Treinamento, Capacitação (Formação Continuada)

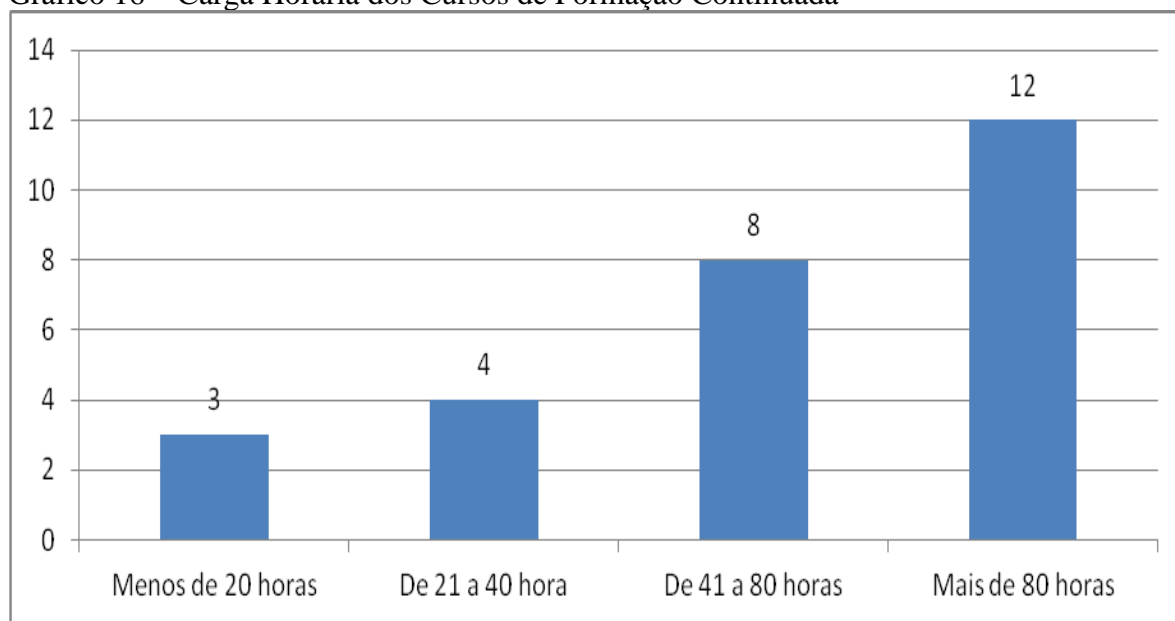


Fonte: Autor, 2019

Contudo quando questionamos sobre a quantidade de horas que esses cursos duraram e qual a relevância dessas formações, doze professores apontaram que esses cursos tiveram mais de 80 horas; oito apontaram que duraram entre 41 a 80 horas; quatro apontaram que tiveram de 21 a 40 horas cada; e três afirmaram ter feito cursos de menos de 20 horas nos últimos dois anos. Pela quantidade de horas apontadas, verifica-se que esses professores buscaram outras fontes de formação para além daquelas oferecidas pela mantenedora. Os cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação são de curta duração, variando entre 8 a 24 horas cada. Exceção feita ao Programa de Desenvolvimento Educacional que dispunha de uma carga horária maior, mas que não está disponível para todos e não vem tendo continuidade nos últimos anos.

A formação docente deve ser entendida como um processo e que esta não se encerra num curso de aprimoramento de poucas horas. Neste sentido, pensar em ações formativas requer reflexões mais profundas, pressupõe a compreensão da realidade, do ambiente onde está inserido e isso inclui todos os envolvidos presentes no ambiente escolar. Assim, o tempo de execução e a continuidade dos processos formativos são elementos centrais para que a atividade desenvolvida possa resultar em crescimento profissional e consequentemente interferir de modo produtivo na sala de aula.

Gráfico 16 – Carga Horária dos Cursos de Formação Continuada



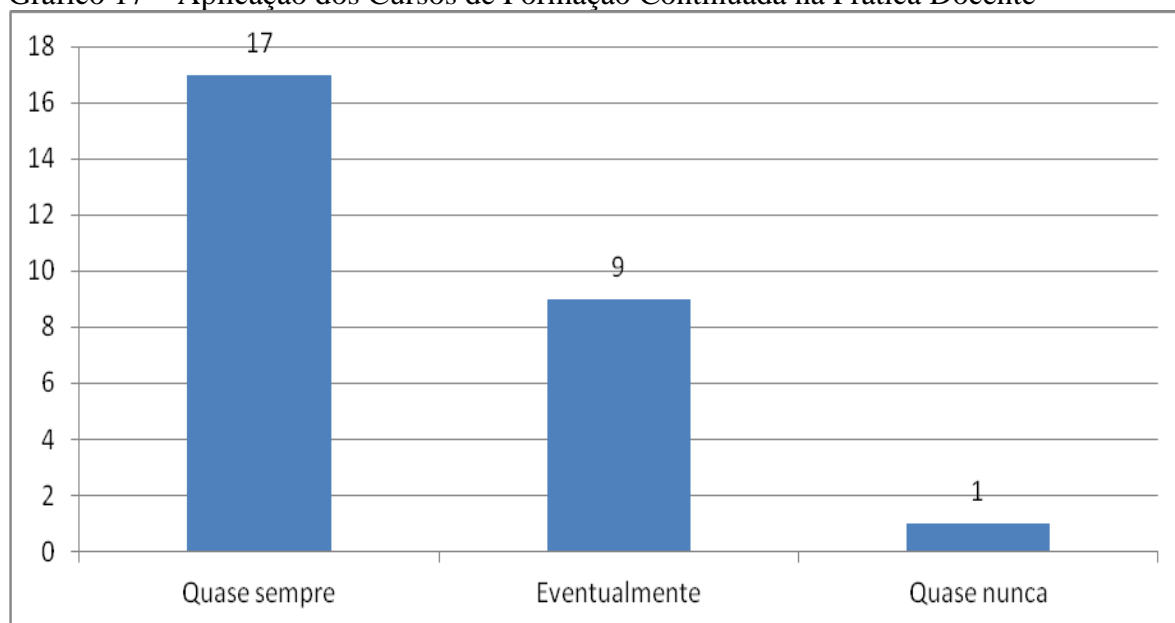
Fonte: Autor, 2019

Os cursos de formação de professores objetivam, em alguma medida, propor dinâmicas que aprofundam os conhecimentos necessários à prática docente. São muitas as possibilidades de realização, sejam elas oficiais, promovidas pelas secretarias de educação, ou mesmo promovidos por alguma instituição que atua na área da formação de professores enquanto produto econômico. Os resultados obtidos com a coleta de dados mostram que os professores realizam atividades formativas de maneira contínua e, ao mesmo tempo, integram o conhecimento alcançado à sua prática docente.

Quanto à utilização dos conhecimentos abordados nos cursos e sua aplicação em sala de aula, o percentual empregado também é elevado. Do total de professores, dezessete apontaram que quase sempre utilizaram essas atividades em sala de aula; nove afirmaram que eventualmente trabalham com os temas ou metodologias propostas nos cursos e apenas um apontou que nunca se utiliza dessas formações nas suas atividades docentes. Os demais não responderam a esta questão.

A formação continuada, em síntese, procura atender a duas situações comuns no ambiente escolar: uma relacionada ao plano epistemológico, correspondendo a um conhecimento técnico; e outro aspecto vinculado ao plano socioprofissional, ligado aos procedimentos práticos de atuação, envolvendo uma ação crítico-reflexiva de seu desempenho no ambiente escolar. De toda forma, esses processos são de caráter objetivo, e para um melhor aproveitamento, a sua realização deveria estar atrelada a um problema concreto.

Gráfico 17 – Aplicação dos Cursos de Formação Continuada na Prática Docente



Fonte: Autor, 2019

A formação do docente é um componente essencial para um bom trabalho em sala de aula. Esse processo permanente torna a prática docente efetiva e promove aprendizagens significativas, além disso, tem a possibilidade de manter o profissional da educação atualizado frente a novas práticas, metodologias, bem como, ao próprio currículo desenvolvido. Claro que todo processo formativo tem seu valor quando consegue aproximar teoria com a prática pedagógica. Neste sentido ressalta-se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE que foi implantado no Paraná que objetivou integrar teoria e prática aos docentes paranaenses.

5.3 PRÁTICA DOCENTE E ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA

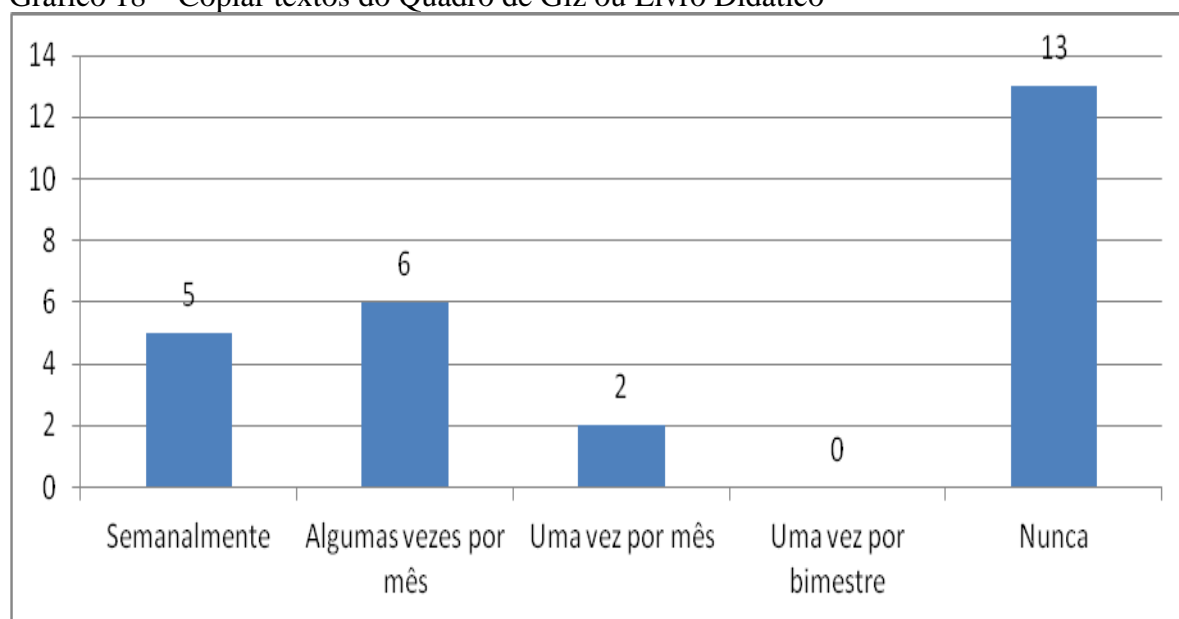
Uma das questões mais importantes no que se refere ao trabalho em sala de aula diz respeito às práticas pedagógicas adotadas pelos docentes no seu dia a dia. Muito se questiona se o fazer docente condiz com o momento atual, o qual é marcado pela era digital, com mudanças muito repentinas nos diferentes segmentos de nossa vida. Neste sentido, procuramos através de alguns tópicos, verificar como se dá esse trabalho, tendo como ponto de partida, demarcar, através de uma periodização a frequência com que a atividade acontece. Para tanto adotou-se como medida de tempo os seguintes parâmetros: semanalmente, algumas vezes por mês, uma vez por mês, uma vez por bimestre, nunca. Claro que determinadas ações são mais apropriadas a determinados conteúdos que outros. Muitas vezes depende de

condições materiais para sua realização, bem como do planejamento adotado pelo docente. Contudo, buscou-se temáticas que são comuns aos diferentes docentes, assim como as escolas, de um modo geral, dispõe de condições de oferta.

O tempo para que o professor possa se informar ou se preparar para cada atividade é reduzido, pois a hora-atividade não dá conta de todas as atividades previstas no dia a dia do professor, resultando desta maneira em acúmulo de trabalho e a utilização de outros horários que não aqueles fixados legalmente.

No primeiro item tratava-se de “copiar textos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa)”. Ao todo vinte e sete professores responderam ao questionamento, que teve como resultado um equilíbrio entres aqueles que nunca usam, somando treze respostas, ou seja, 48% do total de respondentes, e outros quatorze professores apontaram que adotam tal prática alguma vez, sendo distribuído da seguinte maneira: cinco semanalmente, seis algumas vezes ao mês, três uma vez ao mês. Quando tratamos desta questão, nossa intenção são as cópias fidedignas ou do quadro ou do livro didático. Neste sentido, nota-se uma expressiva prática da cópia durante as aulas, ocupando um espaço importante das atividades docentes e discentes. Chama a atenção esse procedimento devido a abrangência do livro didático, que praticamente está presente em todas as salas de aulas e para todos os estudantes. Assim esse material, em geral, fica com o estudante, o qual poderia ocupar seu tempo com outros afazeres, tendo em vista a disponibilidade do material em questão.

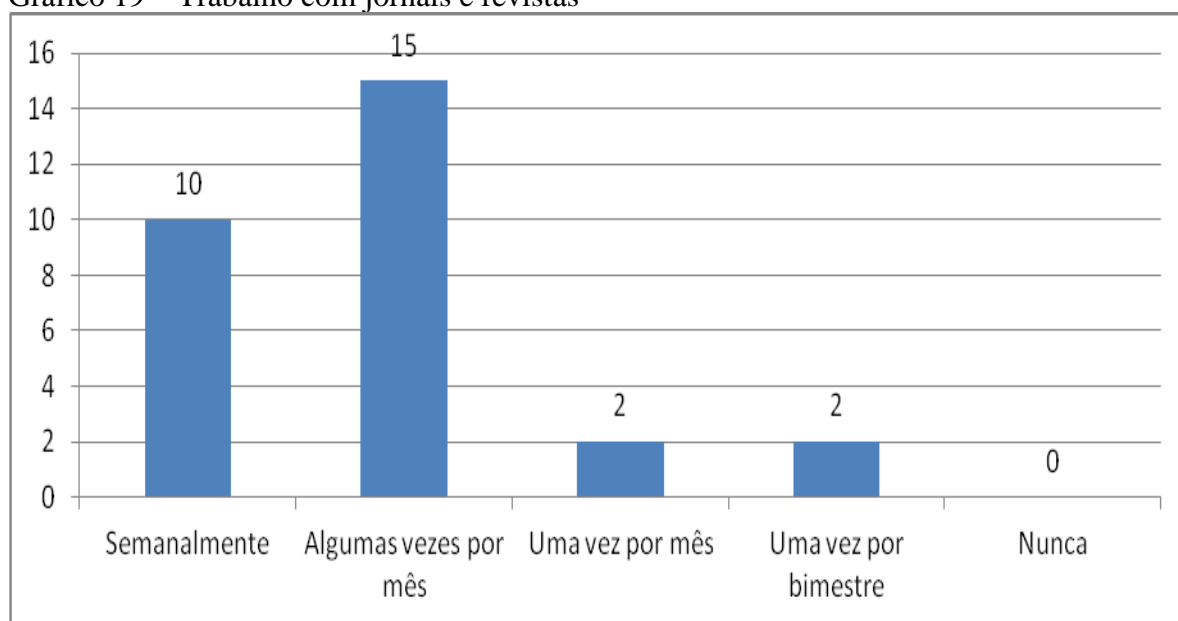
Gráfico 18 – Copiar textos do Quadro de Giz ou Livro Didático



Fonte: Autor, 2019

Na proposição “lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com o conteúdo trabalhado”, observa-se que os professores adotam essa prática na sua totalidade, variando pouco na quantidade em que essa postura é executada, mas que todos que responderam afirmaram ser utilizado deste mecanismo em suas aulas. Nesta questão, objetiva-se verificar como os professores tratam de temas atuais e como associam fatos históricos do passado com acontecimentos presentes. Verificamos que os temas do momento são levados para a sala de aula, da seguinte disposição: vinte e nove professores responderam a este questionamento, sendo que dez tratam dos fatos jornalísticos semanalmente, quinze fazem tal atividade algumas vezes no mês, dois pelo menos uma vez ao mês e outros dois professores tratam deste tema uma vez no bimestre. Claro que essa prática ocorre de maneira fortuita, ou seja, tanto pelo acontecimento que chama a atenção, bem como pelo conteúdo dado que propicia fazer relações entre o passado e o presente. Importante tal prática, devido ao fato de aproximar a História dos estudantes, não a deixando estática no passado, como também elaborando um pensamento crítico sobre a realidade, provendo as carências de orientação no presente e mobilizando as aulas de História.

Gráfico 19 – Trabalho com jornais e revistas



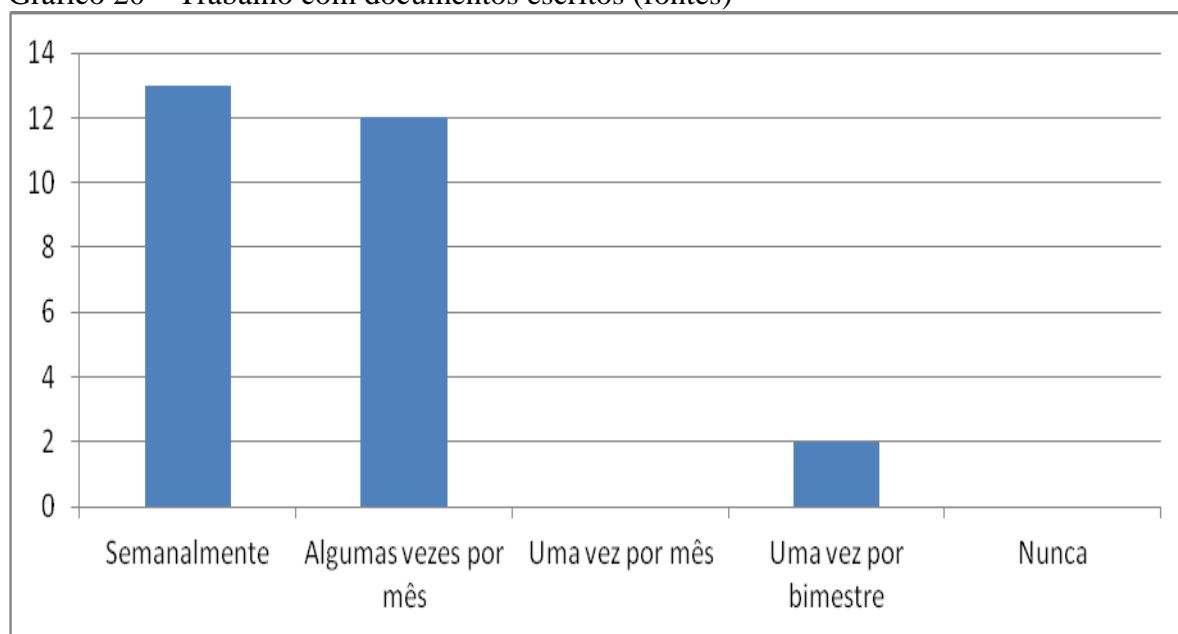
Fonte: Autor, 2019

No item “trabalhar com documentos escritos durante as aulas de História”, todos os professores responderam que trabalham com este tipo de material. Do total de respondentes, treze afirmaram usá-los semanalmente, doze apontaram que fazem uso desta estratégia algumas vezes no mês, três alegaram trabalhar com este tipo de fonte pelo menos uma vez ao mês e outros dois disseram fazer uso deste tipo de material uma vez no bimestre. Esses

dados apontam para uma prática importante, uma vez que o uso de fontes possibilita visões diferentes sobre um determinado tema, e ainda permite ao estudante criar sua própria interpretação sobre o fato histórico. Essa prática auxilia no protagonismo dos estudantes nas aulas de História, à medida que analisa e busca explicação para o evento estudado. Neste sentido, possibilita ao estudante uma apropriação diferente do texto pronto e acabado, dando a ele maior autonomia de pensamento. O estudo a partir das fontes cria uma autonomia frente ao texto pronto sobre um determinado assunto.

O conteúdo da História apresenta-se como uma pluralidade de modulações dos discursos sobre o passado: narrações, descrições, análises causais entremeadas por palavras e expressões como para, então, por, para que, pode-se dizer que, dentre outras. De modo geral, o discurso histórico, mesmo acompanhado pelas indicações das atividades e metodologias do historiador, cria, constantemente, o paradoxo de mascarar as condições de sua produção e colocar em cena uma realidade com que ele tende, abusivamente, a se confundir. Assim, para o ensino da História, o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com o documento em sala de aula. (SCHMIDT, CAINELLI, 2010, p. 111)

Gráfico 20 – Trabalho com documentos escritos (fontes)

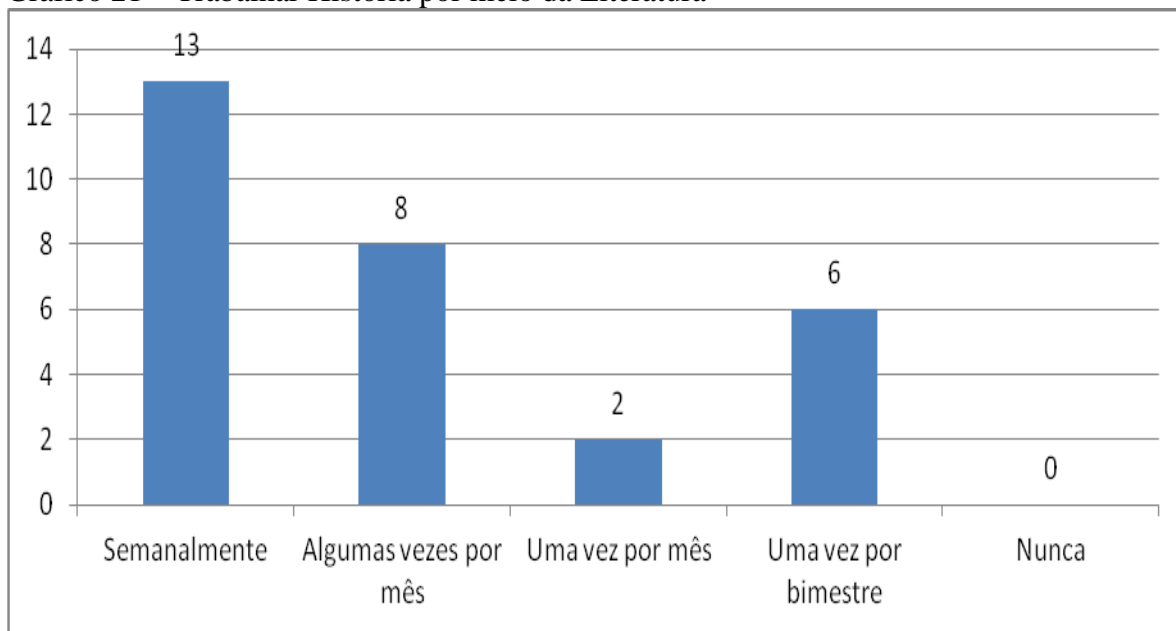


Fonte: Autor, 2019

Ao perguntar sobre se “discute a História por meio da Literatura”, os professores consultados apontaram que fazem uso desta metodologia. Vinte e nove professores responderam a esse questionamento, sendo que treze apontaram que fazem tal atividade semanalmente, oito algumas vezes ao mês, dois pelo menos uma vez ao mês e 6 assinalaram que fazem isso bimestralmente. Nesta questão verificou-se um número grande de professores que fazem uso da literatura para auxiliar na explicação de um movimento da História. A

literatura, assim como qualquer outra obra, seja ela fílmica ou musical, sempre traz a visão do autor e a carga formativa do momento, precisando ficar sempre atento a esse processo na hora de tomar essa metodologia como auxílio do trabalho docente em sala de aula. Feito essa ressalva, é sempre importante fazer uso de materiais diferenciados em sala de aula, pois isso cria uma dinâmica ativa entre os estudantes e levam a um interesse maior por parte dos mesmos.

Gráfico 21 – Trabalhar História por meio da Literatura

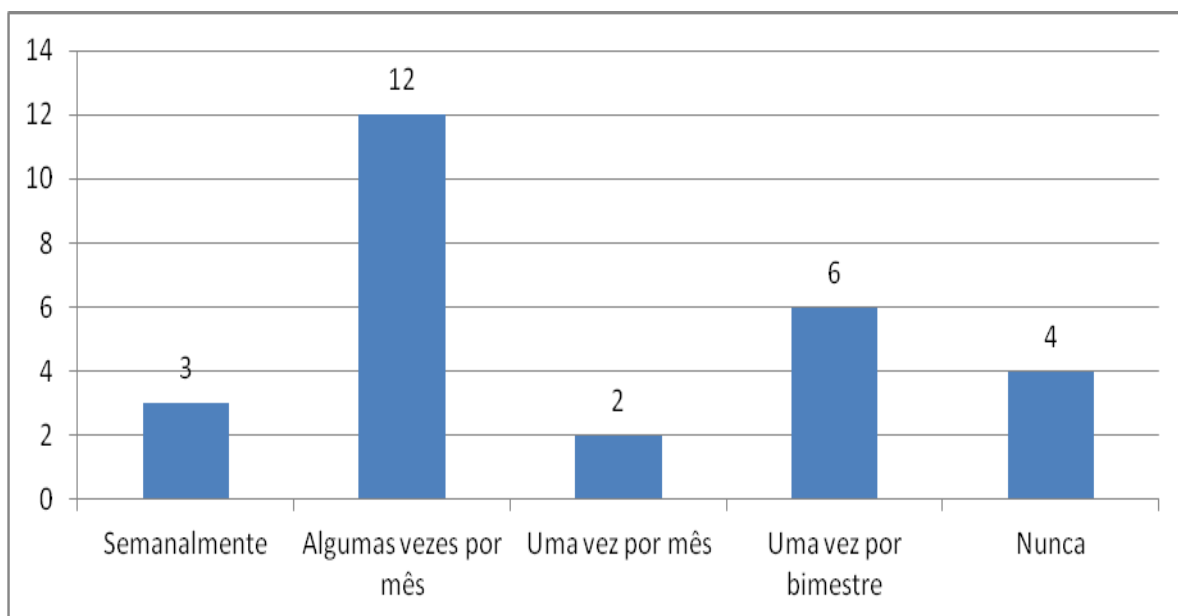


Fonte: Autor, 2019

Ao questionar se “trabalhar letras de música para aprendizagem histórica” é uma prática recorrente nas aulas de História, verificou-se que os professores fazem uso desta técnica, porém numa frequência menor que em relação à literatura, por exemplo. Vinte e sete professores responderam a essa questão, sendo que três afirmaram fazer uso de letras de música semanalmente, doze algumas vezes no mês, dois pelo menos uma vez ao mês, seis uma vez no bimestre e quatro nunca usam essa metodologia.

As letras de música, assim, como no caso da literatura, expõe a visão do momento do artista, por isso mesmo o professor tem que ter sempre o cuidado ao fazer uso destas fontes nas aulas de História. Entretanto, instiga a refletir como as pessoas pensavam sobre um determinado tema numa época específica, pois música deve ser entendida como uma prática social, que ajuda a compreender a realidade tanto no plano social quanto no plano político.

Gráfico 22 – Trabalhar letras de música para aprendizagem histórica



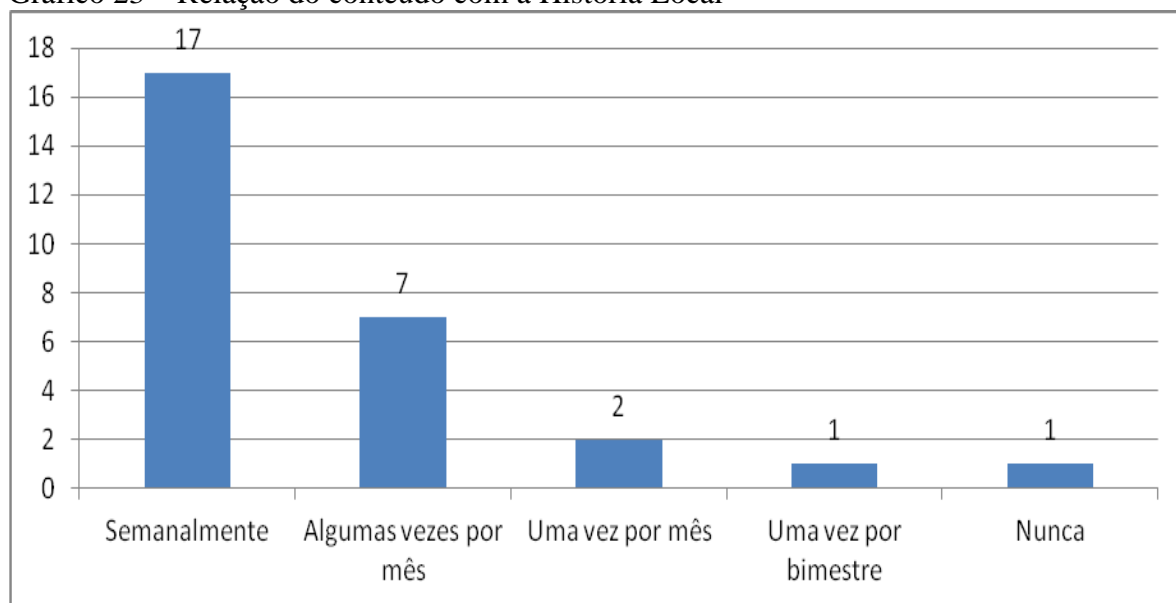
Fonte: Autor, 2019

Provocados se “relacionam seu conteúdo com o meio (história local)”, dos vinte e oito professores que responderam, dezessete se colocaram favoravelmente à relação entre a História Geral e a Local semanalmente, sete apontaram que fazem isso algumas vezes no mês, dois apenas uma vez no mês, um bimestralmente e um apontou que não faz uso deste procedimento. Ressalta-se o grande número de professores que fazem a relação entre o geral e o local. Temos uma legislação que contempla esse tema, dando um caráter de obrigatoriedade a esse procedimento. A história local é um meio de aproximar os eventos históricos dos estudantes, pois percebem a história no seu cotidiano, através do nome de uma rua, de uma cidade, de uma escola. Isso familiariza o estudante de temas que muitas vezes não dão conta que aquilo faz parte da história. Sabe-se que os processos mentais de compreensão da história se dão de modos semelhantes tanto na história local como na história geral, assim o trabalho com a história local possibilita uma maior afinidade entre aquilo que se estuda e o estudante, gerando uma empatia entre a disciplina estudada e o discente. Conforme Abud, Silva e Alves (2010), ao analisar os estudos sobre o meio numa relação intrínseca com a História local, apontam que:

Entre outros aspectos, os estudos do meio permitem que alunos e professores entrem em contato direto com elementos que formam um patrimônio cultural regional ou local (fazendas, monumentos, prédios históricos). Esse patrimônio remete a um espaço e tempo específicos e suas formas de sociabilidade, além dos significados atribuídos a eles pelas pessoas no presente, o que alimenta a construção da memória e do imaginário. (ABUD, SILVA, ALVES, 2010, p. 81)

Dentre as possibilidades do trabalho com a História local está a proximidade com o fato e o contato com as fontes. Isso permite desenvolver o pensamento histórico, a partir de ações investigativas orientadas pelo docente.

Gráfico 23 – Relação do conteúdo com a História Local

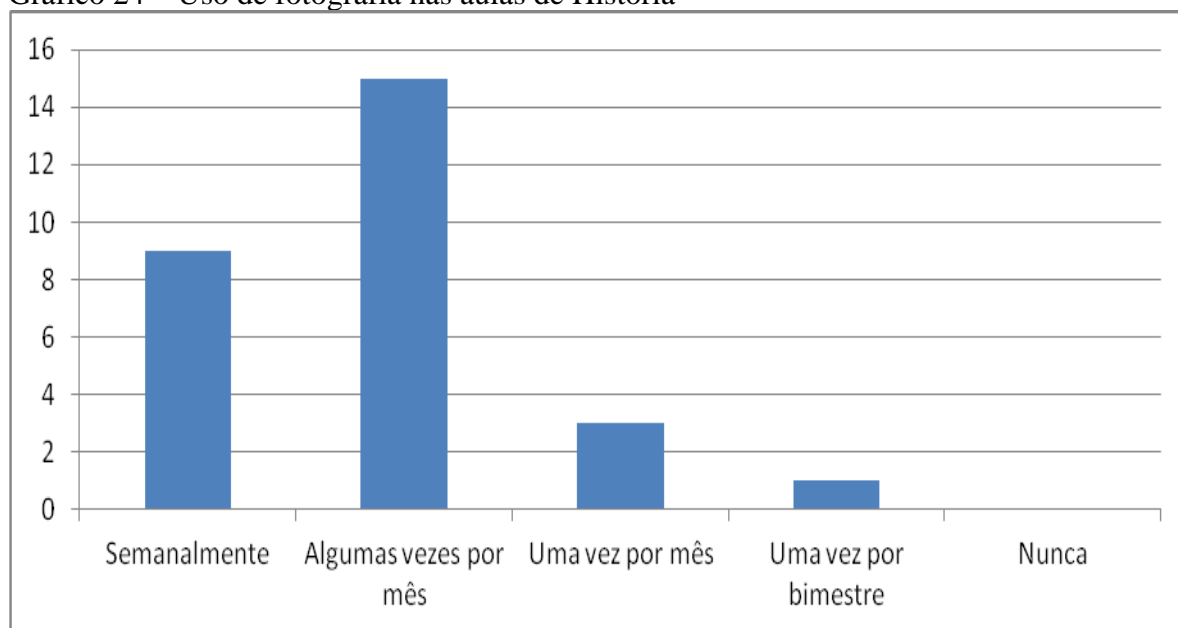


Fonte: Autor, 2019

Diante da questão “utiliza-se de fotografia para suas abordagens”, vinte e oito professores responderam, sendo nove utilizam deste meio semanalmente, quinze algumas vezes no mês, três apontaram que faz uso uma vez no mês e um citou que dentro do bimestre se utiliza deste meio uma vez. Denota das informações colhidas que a fotografia também é utilizada pelos professores em suas práticas docentes. Pensar na fotografia como análise historiográfica colabora para perceber permanências e mudanças numa sociedade. Os modos de se vestir, a disposição dos sujeitos que dela faz parte, tudo isso contribui para uma melhor compreensão de determinados fenômenos.

O uso de novas linguagens no ensino de História vem, cada vez mais, ganhando espaço nas aulas de História. O uso da fotografia é um recurso importante nesse cenário, tendo em vista que permite representar uma situação vivenciada, corroborando para leituras próprias sobre um determinado evento e orienta as intencionalidades do trabalho docente. O próprio livro didático vem carregado de imagens, e essa utilização tem como propósito trabalhar de múltiplas maneiras o conhecimento histórico, dando a possibilidade de compreender a História de formas diferenciadas. O uso da fotografia também aproxima a História do estudante, uma vez que esse recurso é oriundo da família, de alguém próximo, ou seja, refere-se a um acontecimento concreto e perceptível, que orienta os alunos na percepção em relação as permanências e mudanças ao longo do tempo.

Gráfico 24 – Uso de fotografia nas aulas de História



Fonte: Autor, 2019

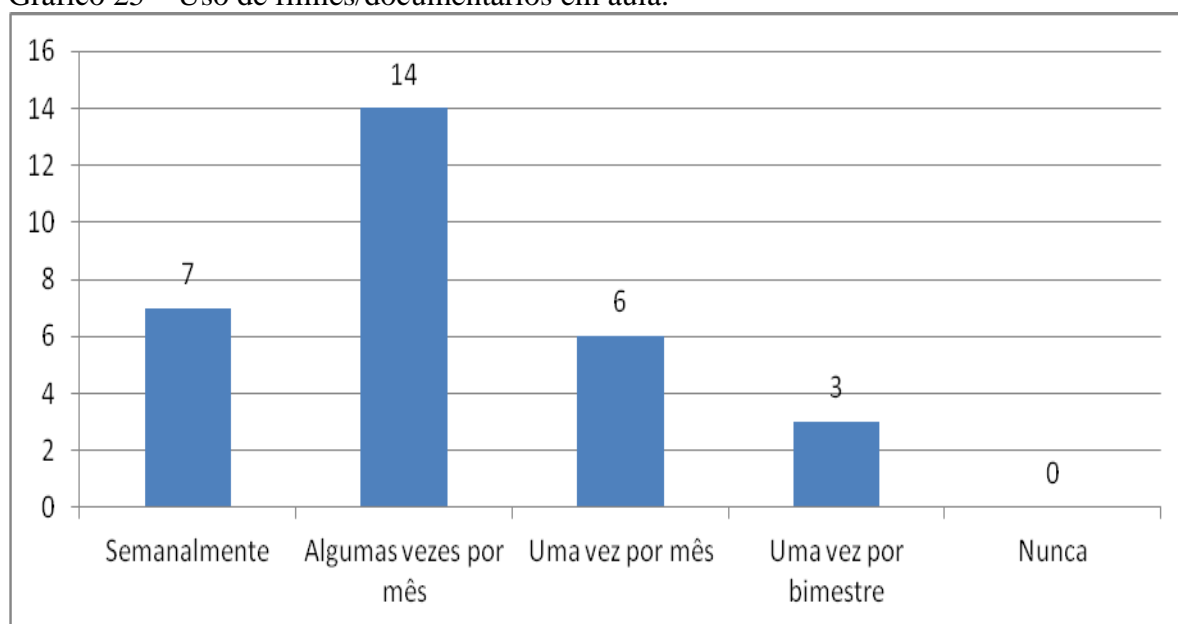
Na sua prática “utiliza-se do cinema (filmes, documentários) como apoio nas aulas de História”, todos os professores consultados responderam a esse questionamento, sendo que todos se utilizam deste meio em suas aulas. Do total mensurado, sete afirmaram usar produções fílmicas semanalmente em suas aulas, quatorze algumas vezes por mês, seis uma vez no mês e três uma vez no bimestre. Nota-se que esse tipo de ferramenta tem grande aceitação entre os docentes e, entre os estudantes também tem boa receptividade. As películas fílmicas trazem sempre a visão do diretor e dos atores, portanto, devem ser vistas como um documento do seu tempo, as quais possibilitam discutir o passado, assim como qualquer outro documento. Ao professor cabe fazer sempre essas ponderações. Contudo não deixa de ser mais uma fonte visando a apropriação de determinado conhecimento.

As produções com temáticas fixadas em torno de temas históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem este passado e o tornam presente, a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar. A noção de que uma produção cinematográfica se edifica enquanto leitura de um determinado objeto histórico, sob determinada perspectiva, é fundamental quando se coloca como proposta o uso dos filmes no ensino de História. (SOUZA, 2014, p. 102)

A História pode ser vista a partir de diferentes perspectivas, a partir da visão de mundo e da experiência de vida de cada indivíduo. Assim também são as obras cinematográficas que expressam a compreensão do produtor sobre um determinado evento. Portanto, os sentidos que são atribuídos à produção de um filme ou mesmo de um documentário são expressões da cultura histórica e vinculam-se à consciência histórica

presente em cada um dos indivíduos, inclusive na figura de diretores e atores que dão vida a personagens com características históricas.

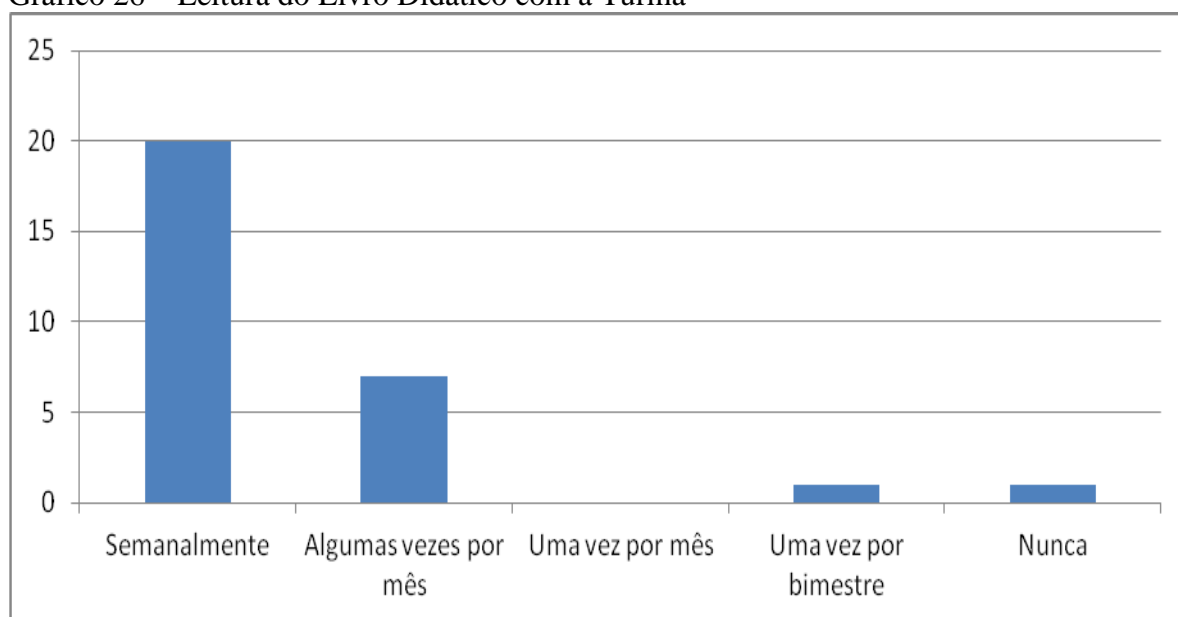
Gráfico 25 – Uso de filmes/documentários em aula.



Fonte: Autor, 2019

Perguntados se “realizam leituras do texto do livro didático com a turma”, vinte e nove professores apontaram alguma resposta, sendo vinte professores fazem tal atividade semanalmente, sete algumas vezes no mês, um no bimestre e um professor respondeu que não adota essa prática. De modo geral, o trabalho de sala de aula passa pelo apoio do livro didático, expressado pela maioria, ou seja, 69% fazem uso desta prática de modo sistemático em todas as suas aulas. O livro didático é um apoio importante no ambiente escolar. Seu uso faz parte da prática docente, principalmente no campo da História que se utiliza de muitos textos no trabalho diário docente. Pela grande quantidade de aulas ministradas pelos professores, pelo pouco tempo disponível na busca de outros instrumentos, o livro acaba sendo um facilitador do trabalho do professor, pois já vem com o conteúdo pronto e necessita apenas de sua aplicação com os estudantes. A leitura do texto do livro didático tem sua relevância à medida que se analisa toda a visão do autor sobre o tema estudado, contudo é um ponto de vista, o qual acrescentaria mais ao estudante o comparativo com outros materiais a serem incorporados em sala de aula. Também é uma maneira de ensinar mais detalhadamente o conteúdo, explicando os pormenores do texto, dando uma compreensão mais aprofundada sobre a temática. Sabemos que o texto do livro didático é construído para atender a faixa etária específica de cada turma e, portanto, deveria ser compreensível a todos. No entanto, sabemos que há alguns alunos com dificuldades em compreender mesmo textos simples, o que explica tal prática docente.

Gráfico 26 – Leitura do Livro Didático com a Turma



Fonte: Autor, 2019

Quanto à qualidade do livro didático, apontou-se pela aprovação deste material. Sete professores classificaram o livro didático como ótimo, dezessete afirmaram que o livro didático adotado pela escola é bom, cinco professores avaliaram como razoável e apenas um analisou o livro didático como ruim.

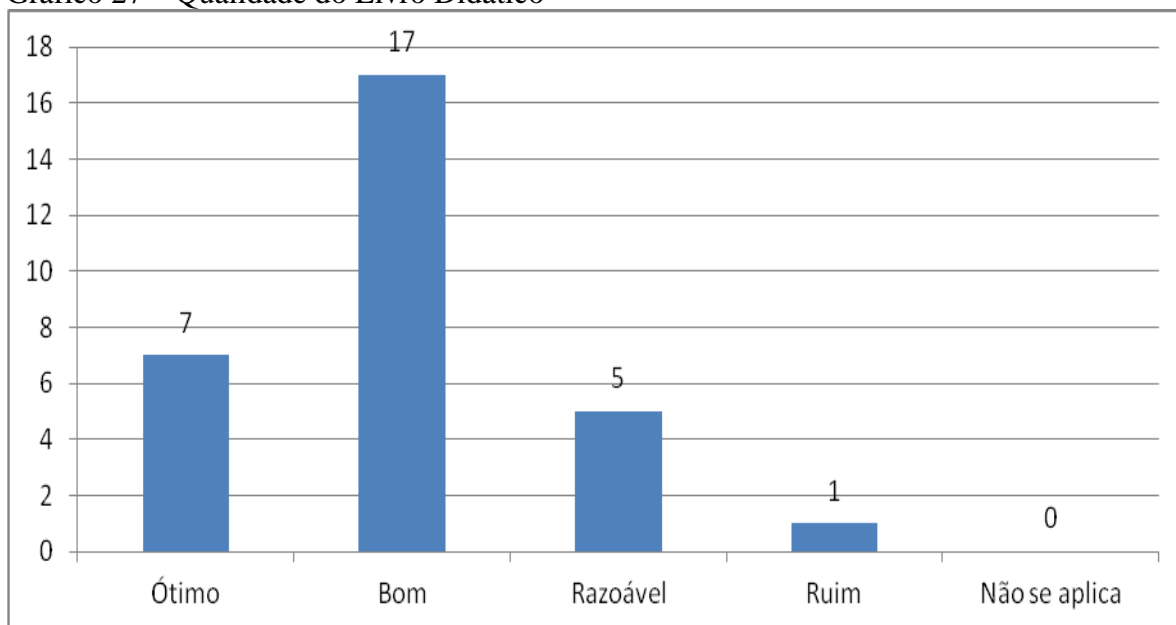
“Não sou adepta ao livro didático, uma vez que acredito que o referido livro não apresenta o real valor qualitativo dos inúmeros fatos históricos, já que estes são compilados de forma resumida. Penso que o domínio do conteúdo deve estar intrínseco ao professor. E ainda que o livro didático auxilie na aprendizagem do aluno, não deve ser visto como material didático fundamental e/ou primordial para a efetivação dessa aprendizagem”. (professora1)

Ressalta-se que o uso do livro didático é parte importante na questão da metodologia do professor e do uso ou não da Educação Histórica, por conta da utilização de fontes para o trabalho didático histórico.

Analisar o papel do livro didático no ambiente escolar perpassa por uma série de questões que envolvem diferentes seguimentos, propósitos e objetivos. Cabe ressaltar que todo o processo, da criação ao seu uso em sala de aula, é marcado por um conjunto de relações que relacionam sujeitos, métodos, conteúdos e espaços sociais. Entre os sujeitos, se apresentam de forma clara, os que ensinam e os que aprendem, assim, para além daquele que

o produziu, ou seja, o autor, há o professor da sala de aula, responsável pelo ensino do material disponível, e o estudante, que está no ambiente escolar e utiliza-se do material para aprender. Esta é uma relação fundamental, a do professor que ensina e a do estudante que aprende, tendo como ponte para esse processo o livro didático.

Gráfico 27 – Qualidade do Livro Didático



Fonte: Autor, 2019

Quanto aos livros didáticos analisados nesta pesquisa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio são as últimas escolhas no formato tradicional, qual seja, livros para escolha de três em três anos. Em 2020, as escolhas serão por quatro anos e já estruturados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Sobre a temática desta pesquisa, tanto no Ensino Fundamental quanto Ensino Médio, os livros destacam o tempo.

A coleção escolhida para a disciplina de História no Ensino Fundamental foi História & Cidadania de Alfredo Boulos Junior. O tempo neste livro didático adotado por todas as escolas públicas do estado do Paraná, o qual passou a ser utilizado no ano de 2020 traz em seu primeiro capítulo o título “História e Tempo” trazendo na sua primeira página uma série de imagens reportando a diferentes épocas, fazendo o leitor refletir sobre as mudanças e permanências ao longo do tempo. Na sequência, passa a tratar das formas como o tempo pode ser marcado, trazendo alguns exemplos de diferentes calendários, associando a esse tipo de ação humana como algo voluntário e, portanto, marcado por uma convenção das sociedades para estabelecer uma marcação cronológica dos eventos humanos.

Faz referência ainda a outras marcações temporais, como, por exemplo, o tempo da natureza, utilizando exemplos de sociedades indígenas, que fazem uso desse meio para orientar suas atividades, especialmente na produção de alimentos.

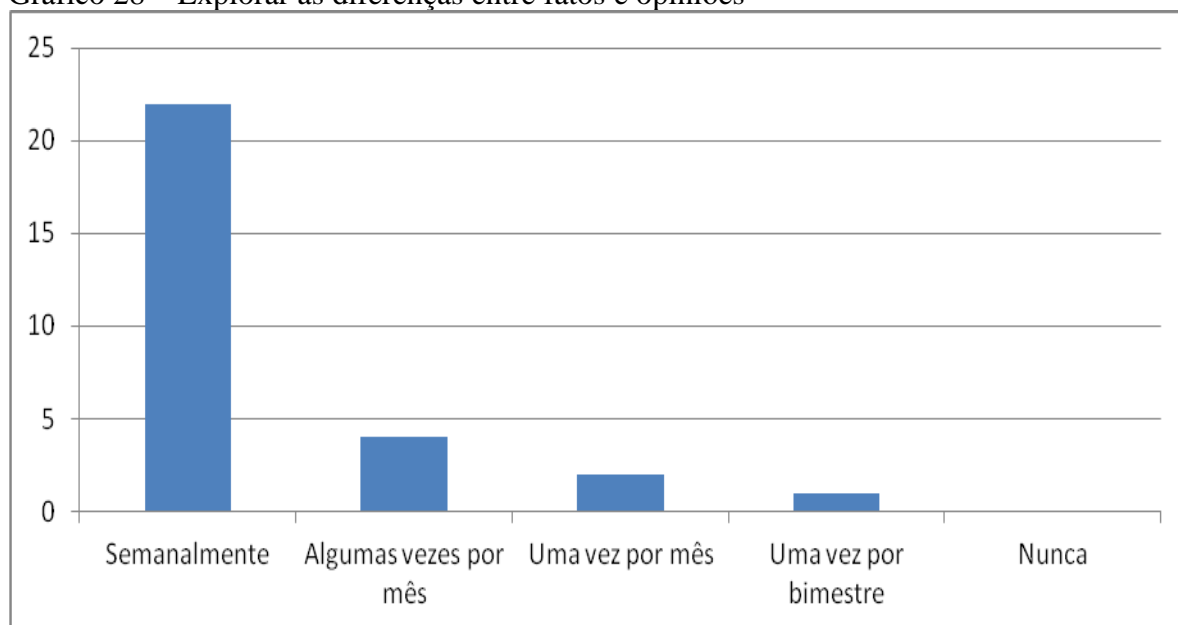
Neste livro também comenta-se sobre o tempo histórico, o qual tem como principais interessados os historiadores. Como tempo histórico o autor entende como sendo as “mudanças e permanências na trajetória dos seres humanos na Terra”. Nesta coleção, o tempo é trabalhado como conteúdo e se apresenta no 6º. Ano.

No Ensino Médio, o livro adotado foi # Contato história de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Neste livro didático, escolhido para o triênio 2018, 2019 e 2020, para o Ensino Médio, o tempo é tratado no 1º. ano, logo no primeiro capítulo. Os autores abordam três conceitos distintos para tempo, sendo o tempo da natureza, o tempo cronológico e o tempo histórico. De modo sucinto, apontam que o tempo da natureza ocorre sem a interferência humana, citando como exemplo o envelhecimento das pessoas. Já o tempo cronológico e o tempo histórico são estabelecidos pela influência humana. Em relação ao conceito de tempo histórico, o livro utiliza da divisão feita por Fernand Braudel, curta duração, média duração e longa duração, afirmando que “o tempo histórico acompanha os ritmos das transformações sociais: umas mais rápidas, outras mais lentas”. Além disso, discute a utilização da linha do tempo para localizar um fato histórico no tempo.

Observa-se que os livros didáticos analisados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio ao tratar sobre o tema tempo em suas coleções o abordam nos primeiros anos, ou seja, no Ensino Fundamental no 6º. ano e no Ensino Médio na 1ª. Série, cabendo ao professor inserir em suas aulas, ao longo dos demais anos de escolarização, o tema, tendo em vista que sua compreensão é fundamental para o entendimento da História.

No item “discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões”, vinte e nove professores responderam ao questionamento. Destes vinte e dois adotam essa prática semanalmente, quatro algumas vezes no mês, dois uma vez ao mês e um tem como habito tal medida uma vez no bimestre. Separar aquilo que é fato das opiniões é de suma importância para a elaboração de um pensamento histórico autônomo. Essas discussões avançam quando é demonstrado pelo docente que sobre um mesmo evento é possível que autores diferentes possam ter pontos de vista também diferentes e o estudante, a partir de sua leitura, orientado pelo professor, pode construir seu próprio conhecimento, sustentado em fontes diversas que lhe garanta expressar-se com base em sua progressão de saberes adquiridos com a prática da leitura.

Gráfico 28 – Explorar as diferenças entre fatos e opiniões

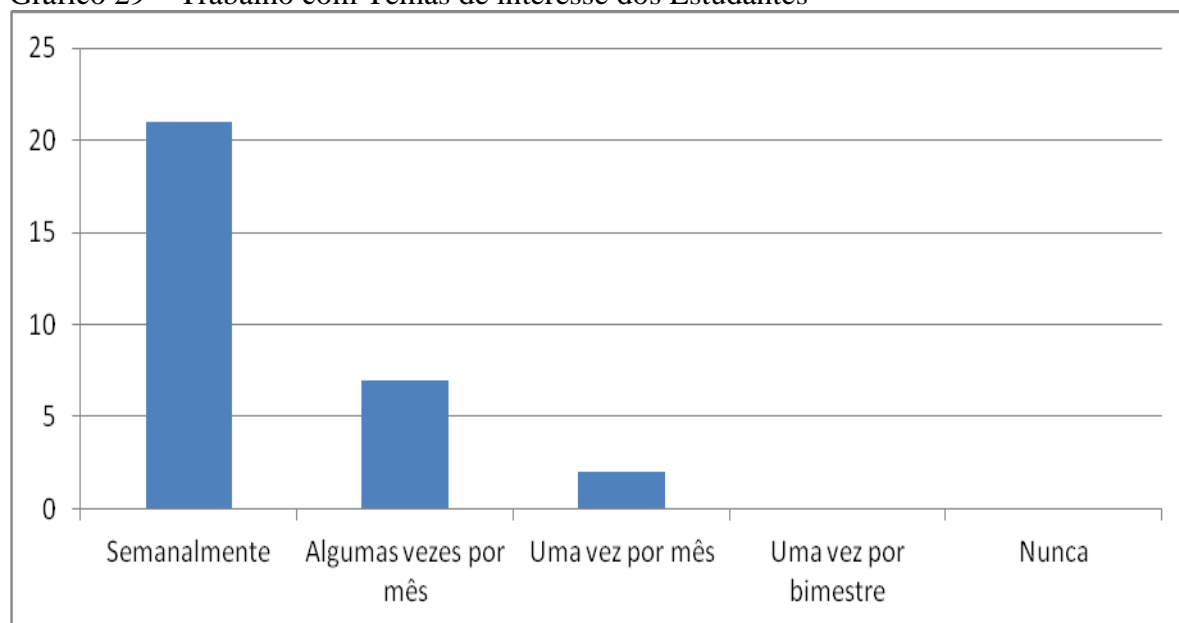


Fonte: Autor, 2019

Questionados sobre como “lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos”, vinte e nove professores assinalaram a questão, sendo vinte e um fazem isso semanalmente, sete algumas vezes no mês e dois apenas uma vez no mês. Neste quesito, buscou-se analisar a flexibilidade do planejamento docente e sua percepção em relação aos anseios dos estudantes. Entendemos que o planejamento docente e a proposta pedagógica curricular estabelecida pela escola são construídos levando em consideração a relevância e a importância que cada conteúdo tem na formação do estudante, contudo, é importante também ouvir o aluno, suas expectativas, seus interesses, como forma de tornar o conhecimento histórico mais interessante para quem estuda e mais prazeroso para quem trabalha, uma vez que um grupo de alunos que manifestam interesse torna o ambiente mais agradável e suscetível à aprendizagem.

Os estudantes estão inseridos num contexto onde as informações, imagens, acontecimentos são percebidas instantaneamente. Isso leva aos questionamentos que muitas vezes extrapolam o planejamento previsto. Contudo, é importante preencher a imaginação destes alunos com uma análise crítica e dentro dos fundamentos da ciência da História, pois, desta maneira, o estudante é atraído para uma compreensão e desenvolvimento do pensamento histórico construído a partir de uma carência de saberes sobre um determinado assunto de interesse próprio.

Gráfico 29 – Trabalho com Temas de interesse dos Estudantes



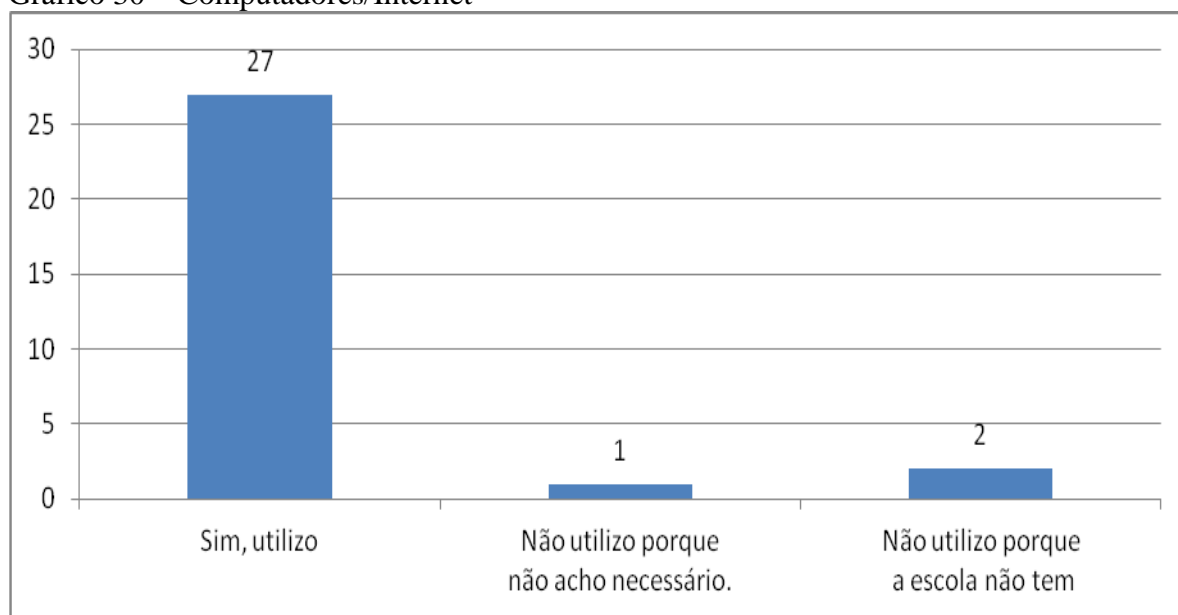
Fonte: Autor, 2019

Vimos através das proposições anteriores que os professores que responderam aos questionamentos são bem dinâmicos em suas propostas de trabalho. Essa constatação é possível pelo grande número de respondentes que afirmaram usar de técnicas, metodologias e ferramentas em suas aulas para além de uma aula expositiva, com apenas o uso do livro didático. Percebemos que o uso de jornais e revistas, o trabalho com fontes, o uso da literatura e da música nas aulas de história, bem como relacionar a história geral com a local, o uso da fotografia e do cinema, textos diferenciados e discussão de temas do interesse dos alunos são uma constante. Nos dados coletados, os professores afirmam que estão buscando aulas que incorporem meios para torná-las mais atraentes e visam a apropriação do conhecimento histórico por parte dos estudantes. Como verificado em dados anteriores, os professores da Educação Básica trabalham em muitas turmas, de dez a quinze turmas, e em muitos casos atuam em turmas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Desta maneira, justifica-se a adoção de técnicas ou ferramentas muitas vezes na semana ou no mês. Isso não quer dizer que se adotam tais práticas em todas as turmas, mas que isso ocorre em turmas distintas ao longo das atividades docentes.

Na perspectiva de um trabalho diferenciado proposto nas questões anteriores, indagou-se sobre os equipamentos ou instrumentos que facilitem a aplicação de determinadas atividades. Para tanto, analisou o uso ou não a partir de três questões fechadas: sim, utilizo; não utilizo porque não acho necessário; e não utilizo porque a escola não tem.

O primeiro item verificado foi o uso de computadores durante as aulas. Trinta professores responderam a esta questão, sendo que vinte e sete fazem uso desta ferramenta, um não utiliza porque não acha necessário e dois apontaram que a escola não dispõe destes equipamentos. É um número expressivo o uso feito pelos docentes desta ferramenta, demonstrando que nos dias atuais é imprescindível para as práticas docentes o uso de computadores nas aulas. O uso do computador está associado diretamente ao uso da internet. Neste sentido, as respostas foram semelhantes, vinte e sete usam a internet na escola, dois professores afirmaram que não utilizam porque não acha necessário e apenas um apontou que a escola não possui conexão com internet e, portanto, não faz uso desta ferramenta. Com a internet abrem-se novas possibilidades de trabalho. Há a disponibilidade de novos documentos, viajar por museus pelo mundo, descobrir novas visões sobre o mesmo acontecimento.

Gráfico 30 – Computadores/Internet

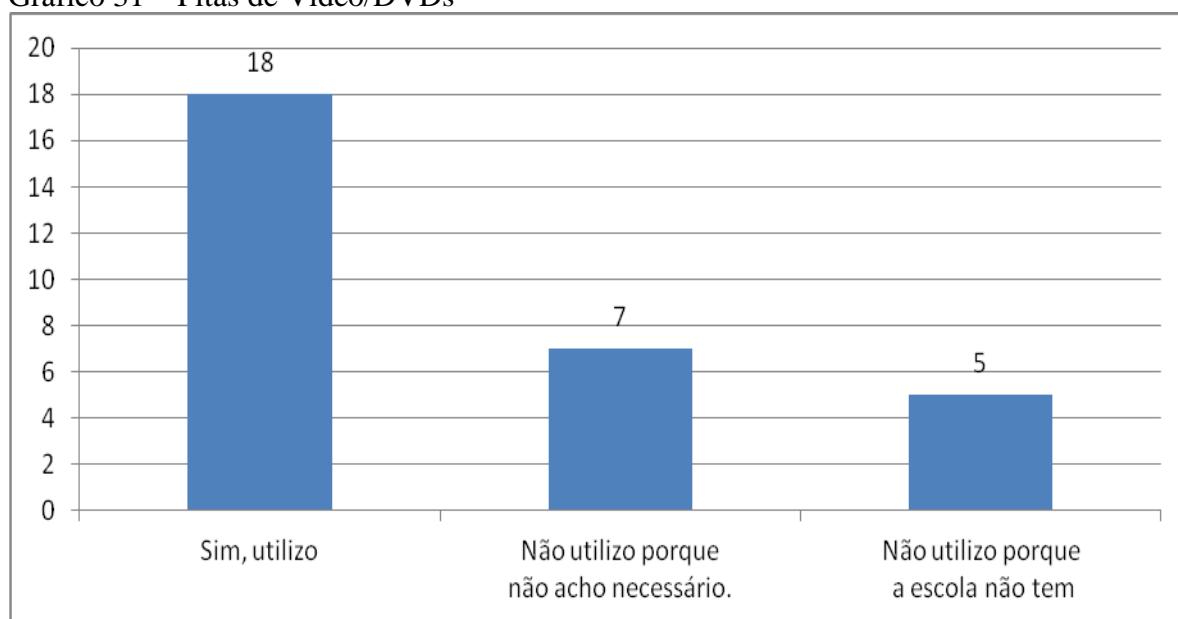


Fonte: Autor, 2019

Em relação ao uso de fitas de vídeo e DVDs deparamos que ainda são utensílios muito difundidos entre os professores. As escolas ainda possuem acervos destes produtos, contudo vem gradativamente diminuindo seu uso e a disponibilidade nas escolas, devido ao avanço tecnológico, principalmente com o uso do computador e da internet. Dos trinta professores que responderam a esta questão, dezoito afirmaram que ainda utilizam desta ferramenta, sete apontaram que não acham necessário o seu uso e cinco assinalaram que a escola não possui tais dispositivos. Pelos dados coletados, nota-se que ainda é um material importante dentro das escolas e que os professores procuram utilizar em suas aulas. Claro que esse tipo de material gradativamente vem sendo menos utilizado devido a substituições por

outros equipamentos mais avançados, como a disponibilização de laboratórios de informática com acesso à internet. Destaca-se que no Paraná todas as escolas públicas receberam no ano de 2005 aparelhos de TV para serem instaladas nas salas de aulas. Em sua maioria, elas ainda continuam nesses ambientes o que sugere o uso deste tipo de media pelos docentes. Neste caso, o uso é basicamente para passar filmes e documentários.

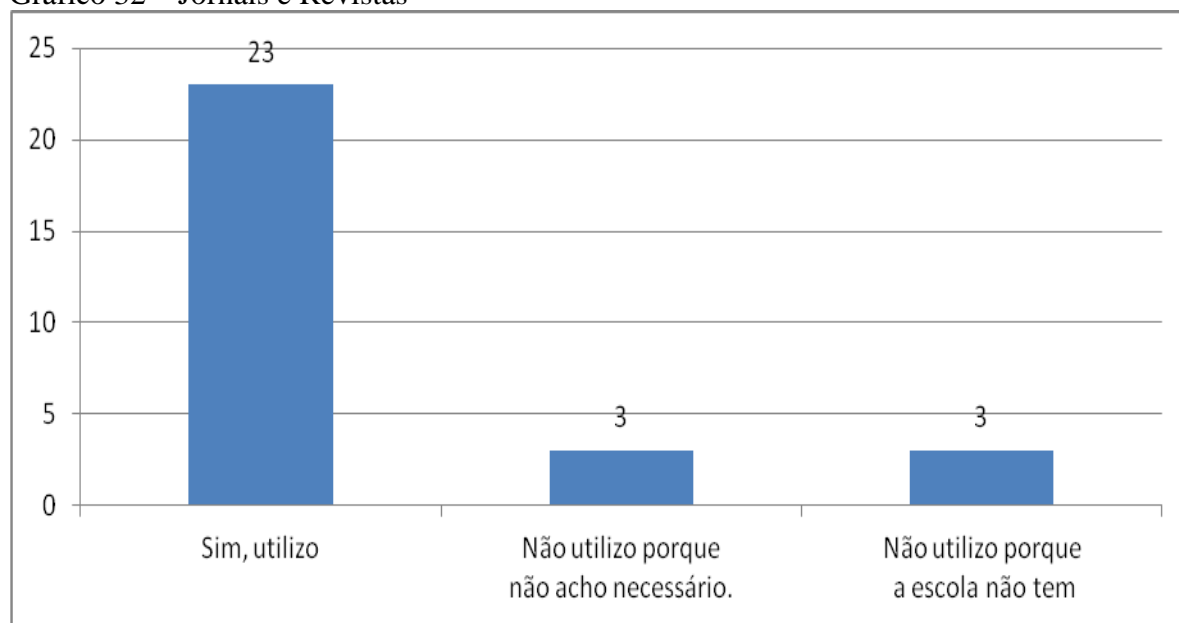
Gráfico 31 – Fitas de Vídeo/DVDs



Fonte: Autor, 2019

Sobre a utilização de jornais e revistas informativas, vinte e nove professores assinalaram respostas que se distribuíram da seguinte maneira: vinte e três apontaram que fazem uso deste material, três acham desnecessário o seu uso e outros três não usam porque não há disponibilidade na escola onde atuam. Entende-se que o trabalho com jornais e revistas ajuda a compreender o tempo presente. Os assuntos tratados por esses veículos de informação dizem respeito a fatos do cotidiano sejam eles de ordem local, regional, nacional ou mundial. O trabalho realizado a partir destes materiais contribui para os estudos atuais, bem como para comparar com outros períodos, sempre observando a distinção entre um período e outro, ou seja, não se podem cometer anacronismos nesta prática. Como qualquer outro assunto do passado, sempre é importante diversificar as fontes, para formar uma visão mais global dos acontecimentos, evitando, assim, visões de cunho pessoal nos eventos do dia a dia. Os jornais e revistas trazem informações tanto nos aspectos nacionais ou internacionais, quando pensamos na grande imprensa, contudo, há também os jornais e revistas locais que possibilitam conhecer a realidade histórica dos residentes, constituindo, portanto, em fontes para compreender a História em seus movimentos de mudanças e permanências.

Gráfico 32 – Jornais e Revistas



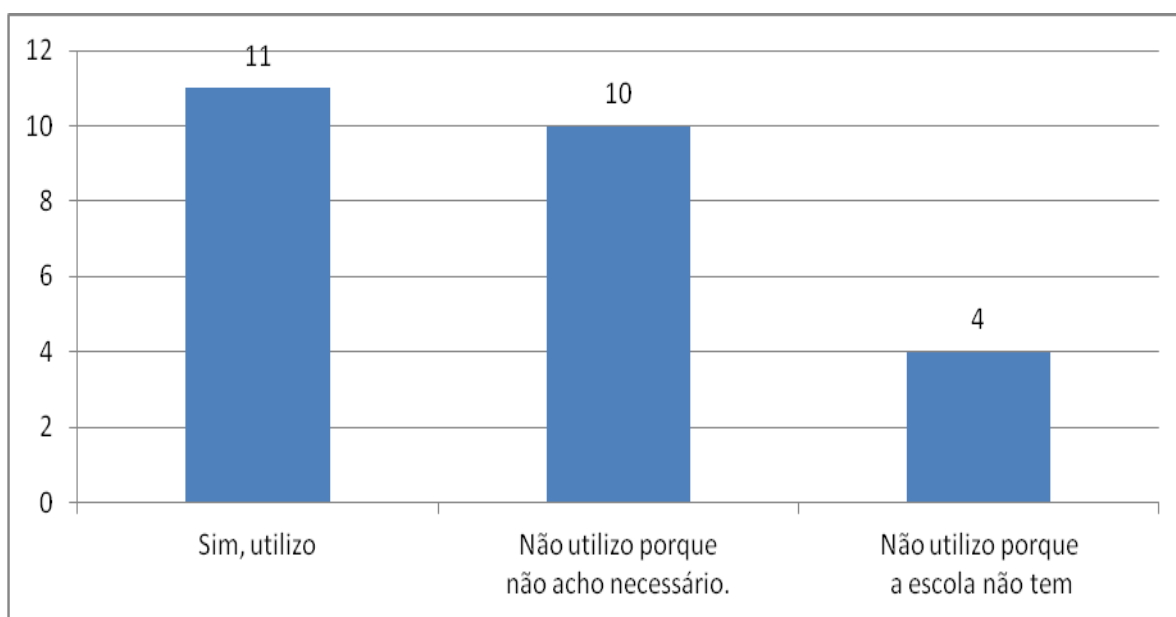
Fonte: Autor, 2019

Quanto ao uso de revistas em quadinhos, vinte e cinco professores responderam a esta questão sendo que onze fazem uso deste material, dez não acha necessário seu uso em sala de aula e outros quatro não usam pela indisponibilidade da escola em oferecer tal material. As revistas em quadinhos representam um estilo literário próprio. Tem aceitação perante os estudantes, mas seu trabalho demanda estudos e planejamento adequado, no sentido de filtrar as informações úteis que serão utilizadas nas aulas. Os estudos sobre a temática demonstram que a introdução deste tipo de material nas aulas de História pode contribuir para uma melhor apropriação por parte dos estudantes de alguns conceitos desta disciplina, criando uma sintonia maior entre o estudante e o assunto dado. Marcelo Fronza (2012), em sua tese de doutorado, tratando do uso das histórias em quadinhos aponta que:

As histórias em quadinhos permitiram aos jovens produzir uma ideia de segunda ordem: a competência do narrar. Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadinhos e isto possibilitou que os jovens desenvolvessem a capacidade de reestruturar suas ideias históricas na forma de uma narrativa. Os estudantes, após a leitura desses artefatos da cultura histórica, conseguiram reconstruir um sentido de orientação do tempo por meio de inferências ligadas à coesão e à coerência textual ficcional. (FRONZA, 2012 p. 420)

Na perspectiva de Fronza (2012), observa-se que as histórias em quadinhos possibilitam aos estudantes avançar em um dos elementos da Educação Histórica que são as competências narrativas, a partir do desenvolvimento de ideias históricas mesmo em uma produção não real, ou seja, fictícia.

Gráfico 33 – Revistas em Quadrinhos

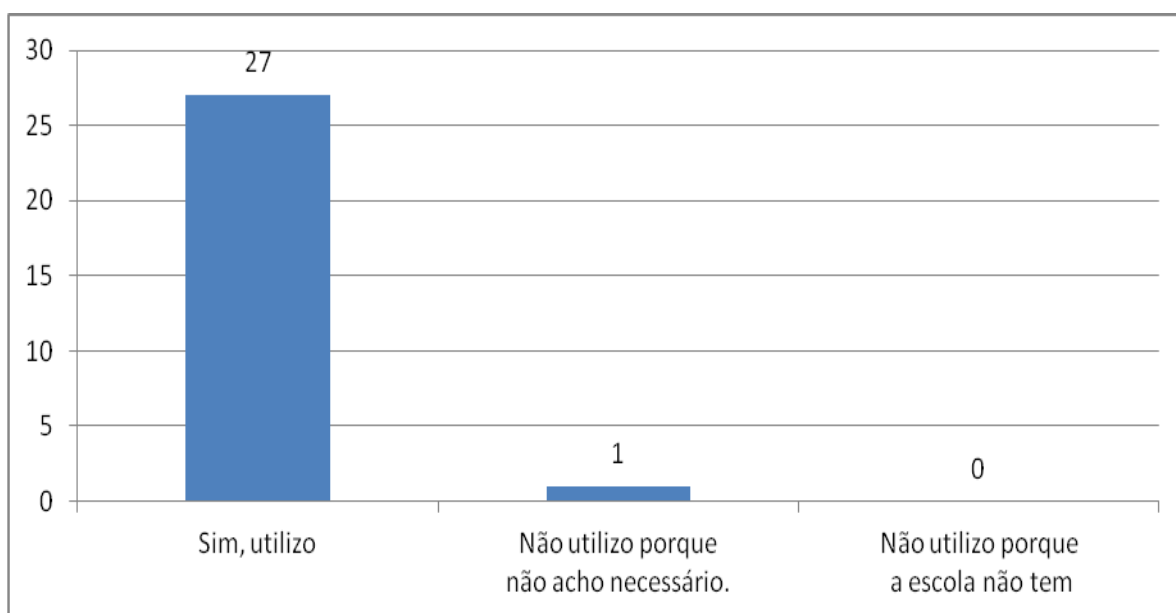


Fonte: Autor, 2019

O trabalho em sala de aula exige uma preparação para além daquilo que está colocado no livro didático. A preparação com outros materiais é fundamental para garantir o domínio do conteúdo e posteriormente levá-lo para a sala de aula. Quanto aos livros de consulta para os professores, sendo estes de referência, ou seja, uma produção técnica, ou mesmo os chamados paradidáticos, vinte e sete professores apontaram que fazem uso deste material, apenas um diz não ser necessário o seu uso, além de um que não respondeu ao questionamento. Ressalta-se a importância do papel da leitura e da busca de novas interpretações de um mesmo fato histórico. As pesquisas estão aí para mudar determinados paradigmas e a busca de novos olhares, a apropriação de novos conhecimentos e novas fontes dão suporte para o professor ministrar bem o conteúdo previsto no planejamento.

Os dados coletados mostram que os professores têm se preocupados em aprofundar os seus conhecimentos com novas fontes, novas pesquisas, o que enriquecesse as suas possibilidades de atuação em sala de aula, refletindo em aulas com mais argumentos na explicação de um determinado evento. Neste sentido, verifica-se que os professores consultados reconhecem a importância de tais materiais, mesmo que as condições postas não são as mais favoráveis em relação ao tempo disponível para análises desses produtos, bem como o acesso a eles.

Gráfico 34 – Livros de consulta para Professores



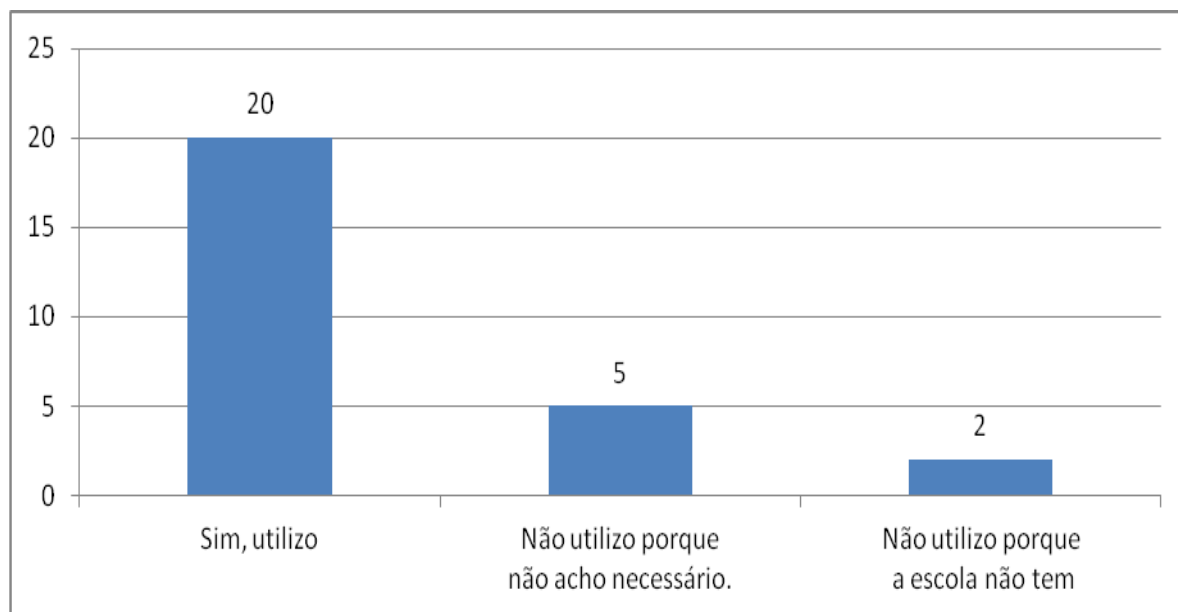
Fonte: Autor, 2019

Quanto ao uso de livros de literatura em geral, vinte sete professores responderam ao questionamento, sendo que vinte fazem uso deste recurso, cinco acham desnecessário e dois informaram que a escola não disponibiliza deste material para o trabalho nas aulas de história. A literatura expõe o pensar do autor sobre um determinado evento; por ser uma obra de ficção, o seu uso precisa levar em conta esse fator. A literatura dá abertura para um trabalho mais abrangente, possibilitando a análise do cotidiano, os modos e costumes de uma comunidade. Traz elementos que possam ser analisados à luz da história, que a partir de um trabalho cuidadoso resulta num leque maior de possibilidades de trabalho com os conteúdos de história na sala de aula.

“Uso quando acho necessário no conteúdo. Principalmente os romances do período que se referem aos negros” (professora 28)

O uso da literatura nas aulas de História permite novas reflexões e compreensões por parte dos estudantes e dialoga com os conteúdos trabalhados em sala, aproximando a ciência da História a um contexto mais leve que resulte em aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento histórico.

35 – Livros de Literatura em Geral

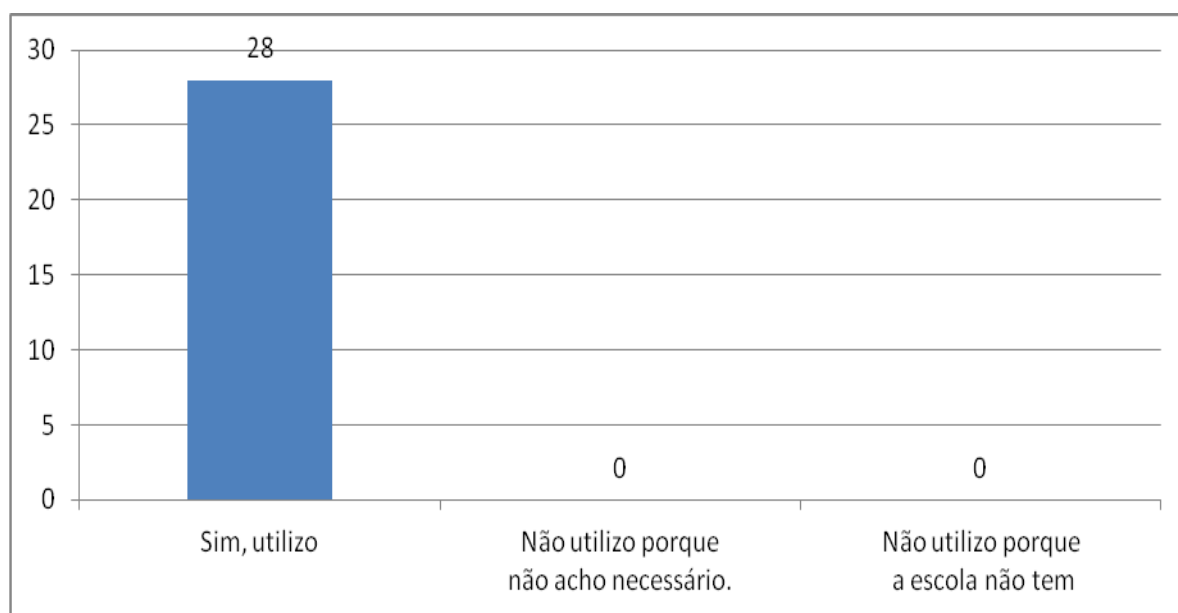


Fonte: Autor, 2019

Dos materiais utilizados pelos professores em sala de aula, o livro didático é unanimidade, todos os vinte e oito professores que responderam a este questionamento apontaram para o uso deste material em suas aulas. O livro didático é uma ferramenta importante no contexto da sala de aula e seu uso está disseminado entre todos, independente da escola e da sua localização. Nos tempos atuais, não se imagina uma aula de história sem o livro didático como um dos objetos essenciais. O livro faz parte da cultura escolar e sua utilização é hoje quase natural no processo. Como já mencionado, a importância do livro está no fato de ajudar na organização das aulas, em trazer textos para o nível da faixa etária e ano cursado, adota-se para fazer uso de suas propostas de atividades, também o compõem fragmentos da literatura, da arte, sugestões de filmes e documentários. O que permite ganhar tempo por parte do professor, em um momento onde são muitas as atividades de responsabilidade do docente, para além do trabalho pedagógico.

O livro didático, portanto, é um importante elemento dentro daquilo que costuma-se chamar de cultura escolar. É um componente presente nas aulas e tem um papel estruturante no planejamento e no próprio curso das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Constitui-se como elemento chave na apropriação do conhecimento histórico pelos estudantes, diante de sua grande utilização pelos professores ao longo da trajetória estudantil. Neste sentido, a forma como o livro é utilizado pelo professor em sala de aula é um ponto importante para a formação histórica do estudante, ou seja, a ação docente pode reforçar a visão do autor ou pode ser um momento de reflexão utilizando de outras fontes para fundamentar o ensino e por consequência a aprendizagem.

Gráfico 36 – Livros Didáticos

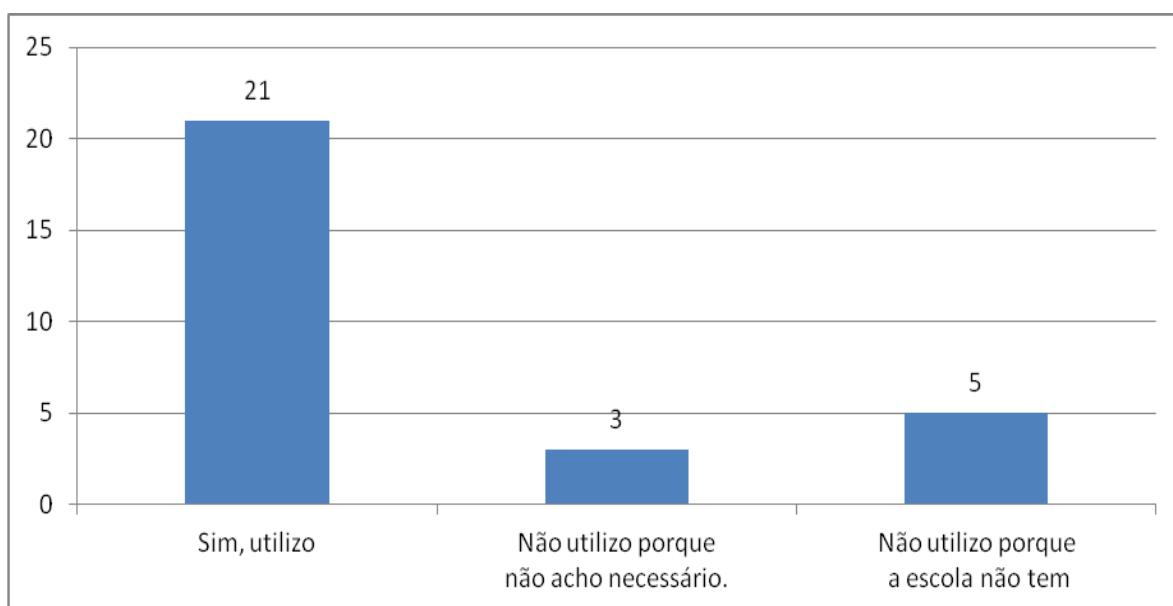


Fonte: Autor, 2019

Nos tempos atuais destaca-se o uso do projetor multimídia na sala de aula, sucessor do retroprojetor, esse equipamento é muito solicitado no ambiente escolar, como forma de aperfeiçoar o trabalho do professor, através da projeção de imagens, esquemas, o professor tem difundido o seu uso de maneira significativa. Em relação ao seu uso, vinte e nove professores responderam ao questionamento, sendo que vinte e um faz uso do equipamento, três não acham necessário, enquanto que cinco não usam em função da escola não tê-lo. O projetor é um equipamento interessante, que possibilita avançar nos conteúdos a partir de apresentações que esboçam o assunto trabalhado, porém, vale ressaltar que em meio a tantas tecnologias, o fato de utilizar de maneira única pode torná-lo também enfadonho, não trazendo para o estudante uma dinâmica mais atraente para as aulas em questão. Juntamente com o projetor, há o retroprojetor, equipamento mais rudimentar, muito utilizado há algumas décadas atrás. Hoje tornou-se uma relíquia no ambiente escolar, porém ainda é utilizado, mas gradativamente vem dando lugar para os projetores mais modernos. Vinte e quatro professores responderam sobre esse equipamento, sendo que onze ainda o utiliza, oito afirmaram que não há mais necessidade de uso e cinco afirmaram não haver mais este aparelho em suas escolas.

É essencial que as novas tecnologias sejam incorporadas ao ambiente escolar, dando maior mobilidade às aulas, trazendo novas maneiras de estudos, contudo, não se pode reduzir o trabalho pedagógico a uma apresentação, ou em um esquema resumido de um determinado conteúdo.

Gráfico 37 – Projetor multimídia



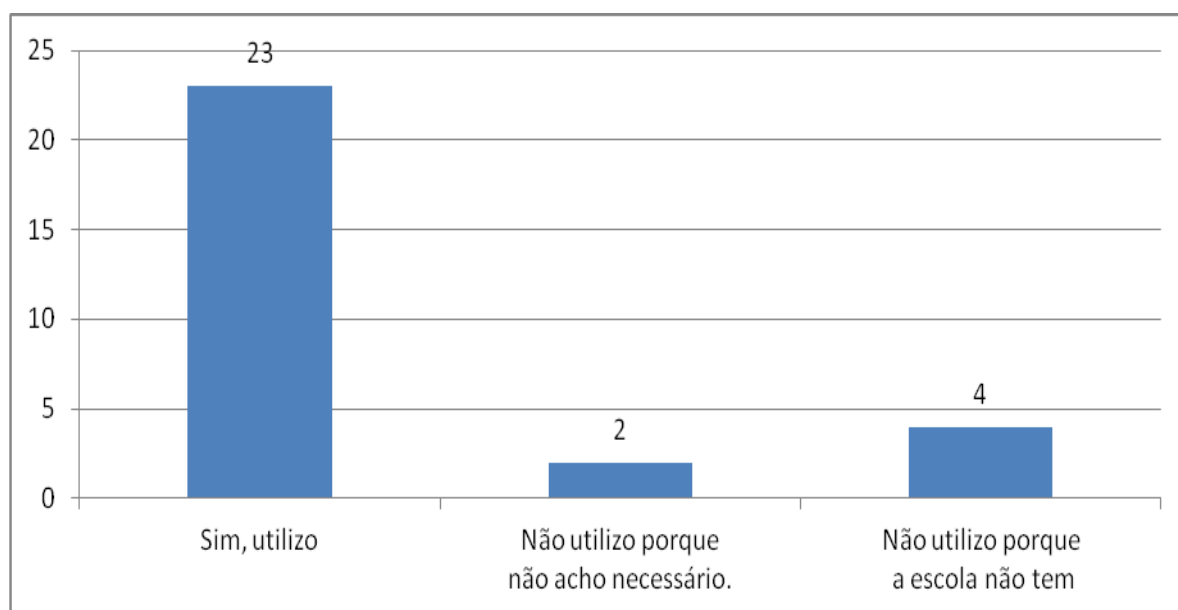
Fonte: Autor, 2019

Outra fonte de materiais utilizados pelos professores são as máquinas copadoras, dentre os vinte e nove professores que responderam a esta questão, vinte e três usam esse equipamento, dois não acham necessário e quatro apontaram que havia em sua escola tal equipamento. O principal produto deste equipamento é a cópia de algum texto, importante para o processo de ensino do ponto de vista do professor. Normalmente são textos pequenos que trazem alguma informação não contemplada pelo livro didático. Na maior parte dos casos é utilizado para reforçar uma ideia discutida e posteriormente realizar alguma atividade avaliativa. Sobre a utilização de textos em sala de aula, uma professora expressa assim sua visão a respeito:

“O professor pode ser dinâmico e atrair os educandos para o conteúdo abordado usando apenas a oratória e textos escritos, desde que possua domínio de conteúdo, afetividade com os alunos e consciência de seu objetivo”. (Professora 1)

O uso de textos, fragmentos, de fontes auxilia no processo de aprendizagem, trazendo para o estudante novas perspectivas que ampliam sua compreensão sobre um fato, para além daquilo que está posto no livro didático. Saber usá-los em momentos adequados auxilia o aluno na construção do pensamento histórico à medida que interpreta diferentes documentos sobre um mesmo fato, assim, esse meio contribui com o processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 38 – Máquina copiadora para reprodução de textos



Fonte: Autor, 2019

A prática pedagógica perpassa pela intencionalidade manifestada ao executar uma atividade em sala de aula e quando essa atividade resulta em sentido, ou seja, produz mudanças em quem está sendo exposto a ela, ela alcançou seus objetivos. Podemos considerar uma prática pedagógica quando refletimos sobre uma ação tomada e analisamos os resultados obtidos. Assim para cada ação executada em sala, do simples quadro de giz a lousas digitais de última geração o que caracteriza a prática é exatamente a intenção depositada na prática. Portanto, uma prática é um ato consciente que cerca o ato educativo.

Como vimos nos dados coletados, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão associadas a diferentes instrumentos e ferramentas para auxiliá-los nas atividades propostas. A atividade educativa permite uma variedade de ações que levam a concretização dos objetivos, sendo assim cabe ao docente verificar se cada instrumento ou ferramenta utilizada em sala teve o efeito esperado, numa dinâmica da práxis, de modo a compreender as teorias relacionadas às práticas com a finalidade da apropriação dos conhecimentos.

5.4 DIMENSÃO FORMATIVA DA HISTÓRIA

Na sequência passou-se a analisar a compreensão dos professores referentes ao caráter formativo da História. Entendemos como ação formativa da História o seu aspecto educativo e emancipatório, que possibilita a formação da consciência histórica dos sujeitos,

construindo identidades, clarificando o vivido e intervindo socialmente. Para tanto foram elaborados cinco tópicos que visam compreender como esses professores entendem a História em seus aspectos formativos de acordo com o grau de importância dado a cada elemento proposto. Na elaboração do instrumento procurou-se associar as maneiras de formação que variavam de uma concepção tradicional, entendida a História como mestra da vida até uma abordagem mais reflexiva onde orienta o pensamento e faz o sujeito agir no tempo e no espaço.

Assim, para os respondentes, a questão elaborada se apresentou da seguinte maneira:

Atendendo às dimensões formativas da história, ordene através da escala de 1-5 (1 para a mais importante e 5 para a menos importante), as afirmações seguintes:

1. Desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos;
2. Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura;
3. Explicar o mundo hoje e tentar estudar as tendências de mudança tendo por referência o passado;
4. Reconhecer as tradições, características, valores da nação e sociedade;
5. Refletir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões.

Como aspectos de linha mais tradicional, que toma a História como mestra e o passado como orientador das ações humanas, foram colocadas pelo pesquisador as seguintes afirmações: “Desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos”; “Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura”; “Reconhecer as tradições, características, valores da nação e sociedade”; num plano mais reflexivo em que o sujeito se apropria do conhecimento e a partir dele se orienta usamos as seguintes afirmações: “Explicar o mundo hoje e tentar estudar as tendências de mudança tendo por referência o passado”; “Refletir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões”. Na proposta encaminhada para os professores estes teriam que organizar as afirmações por grau de importância de acordo com suas concepções sobre o sentido da História enquanto processo formativo.

Nesta questão tivemos como respondentes vinte e oito professores, sendo que dez não indicaram em ordem as afirmativas, colocando o mesmo número em todos os itens. Assim, neste grupo oito professores marcaram o número 1 em todas as afirmativas, podendo argumentar que não viam como diferenças os sentidos apresentados nas afirmações, tomando-as com o mesmo valor na sua concepção. Um professor anotou o número 2 e o número 1 nas afirmações, podemos inferir neste caso que as afirmações que mais chamou atenção foram estas. Na mesma perspectiva, outro professor assinalou os números 3 e 4 nas afirmações, podendo levar a mesma conclusão do anterior, com o diferencial que marcou afirmações distintas do outro docente.

Entre os professores que participaram da pesquisa dezoito responderam de acordo com a proposta sugerida. Deste total percebeu-se que as respostas, na ordem de importância de acordo com cada professor, foram bem distribuídas entre as cinco afirmações. Duas se destacaram mais entre as mais importantes e as menos importantes, cada uma com nove indicações. Nas posições intermediárias houve um equilíbrio entre as frases dadas. Na ordem de importância, dado referente ao questionamento da pergunta, do mais importante para o menos importante ficou assim distribuído: como a mais indicada com nove professores respondendo foi a afirmação:

“Refletir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões”.

Na sequência apareceram duas afirmações com a mesma quantidade de indicações, cinco no total:

“Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura” e “Reconhecer as tradições, características, valores da nação e sociedade”.

A próxima afirmação com seis indicações em ordem de importância, segundo os respondentes, foi:

“Explicar o mundo hoje e tentar estudar as tendências de mudança tendo por referência o passado”.

Em quarto lugar em ordem de importância, voltou a ser citada uma afirmação já citada anteriormente, agora com seis indicações:

“Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura”.

E, por fim, a mais indicada como a menos importante no sentido da dimensão formativa no ensino de História, com nove citações foi:

“Desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos”.

Coletados os dados e organizados do mais importante para o menos importante, podemos organizar os itens da seguinte maneira:

- 1 - Refletir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões;
- 2 - Reconhecer as tradições, características, valores da nação e sociedade; Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura;
- 3 - Explicar o mundo hoje e tentar estudar as tendências de mudança tendo por referência o passado;
- 4 - Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura;
- 5 - Desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos.

Analisando a ordem proposta pelos professores consultados, nota-se que sua compreensão parte de uma História mais reflexiva, que orienta o sujeito na tomada de decisão. Portanto, do ponto de vista de entendimento do papel formativo da História, fica evidente que se busca na História mecanismos que possibilite ao estudante uma formação de um pensamento histórico crítico diante das demandas postas. Por outro lado, vemos um distanciamento da ideia de História como mestra da vida, onde os modelos do passado orientam o presente, sem uma análise das mudanças e permanências ao longo do tempo.

Para evidenciar o modo como se pode operacionalizar a dimensão formativa da história, foi solicitado aos professores que se manifestassem como esse processo poderia acontecer na sala de aula. Na dimensão com maior número de citação “Refletir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões”, as argumentações que se seguiram foram no sentido de buscar uma abordagem reflexiva que explique principalmente o presente com os fatos do passado. Nesta perspectiva também, observamos um processo que possa de certa maneira perspectivar o futuro, como podemos perceber na resposta deste docente:

“Através da abordagem sobre fatos remotos, tem-se por objetivo fazer com que nossos educandos assimilem a partir da contextualização os contextos político, social, econômico e cultural de nosso presente, preparando-os assim para inserir, enquanto sujeitos históricos ativos, para o futuro, do qual este deve ser ressaltado dentro de uma concepção cujo princípio parte sempre daquilo que chamamos de consequência de nossas ações presentes. Por conseguinte, a formação da consciência histórica naquilo que concerne à temporalidade dos fatos entre presente-passado-futuro, respaldado pois, pelo uso de documentos históricos contribui ricamente para não “criarmos” em sala de aula analfabetos funcionais”. (Professor 1)

Nota-se na fundamentação do Professor 1 uma análise do passado refletido no presente e do presente modelando o futuro. Nesta perspectiva, o professor vê a História como uma disciplina que pode formar indivíduos criticamente, no sentido de atuar na sociedade, principalmente quando aponta na contribuição na formação de indivíduos que possam ler o mundo onde está inserido, e, desta forma, podendo atuar sobre ele. Ao discutir a qualificação do pensamento histórico, Alves (2011) aponta que:

O passado e o presente envolvem, assim, uma orientação, racionalmente elaborada, para o futuro. As ideias, portanto, compõem o pensamento histórico somente se criarem perspectivas de orientação no tempo, ou seja, um horizonte de expectativas, a partir do reconhecimento do passado enquanto doador de experiências componentes do acervo cognitivo utilizado para dar conta dos interesses que geraram essas mesmas ideias. (ALVES, 2011, p. 40)

Seguindo na mesma dimensão formativa, verificamos no Professor 2 a busca da verificação das mudanças e permanências ao longo do tempo, abordando temáticas no campo da política, cultura, movimentos sociais, faz menção às mudanças que podem ocorrer de um grupo para outro ou mesmo de uma geração à outra. Nota-se uma preocupação

do professor no sentido de acompanhar tais mudanças evitando, assim, anacronismos que podem ocorrer na explicação histórica de um determinado assunto. O professor argumenta que:

“Ao abordarmos questões atuais com os alunos, seja na política, cultura ou movimentos sociais podemos discutir e analisar a relação de permanência e mudança no decorrer do tempo. Podemos observar as transformações de conceitos e paradigmas que podem ser perpetuados ou mudados de uma geração para outra dependendo do contexto histórico ao qual o sujeito está inserido”. (Professor 2)

Nesta abordagem o professor 2 expressa de maneira categórica uma visão da história multifacetada, onde não é possível um único modelo para explicar diferentes fenômenos ou mesmo determinada sociedade. Verifica-se a preocupação de perceber os diferentes sujeitos, as diferentes temporalidades que estão presentes nos fatos históricos.

Seguindo numa perspectiva onde não há uma verdade única sobre um determinado acontecimento, o professor 4 expõe seu pensamento de modo que para construir o conhecimento histórico é necessário preencher as lacunas existentes com fontes históricas diversificadas, para poder, então, tomar a melhor decisão no que diz respeito a análise do evento histórico. Dimensiona a ação formativa da História na produção de um conhecimento contextualizado a partir de diferentes documentos, fazendo com que os estudantes tenham possibilidades variadas para analisar, discutir e criar o cenário para organizar sua estrutura de pensamento. Assim, diz o professor 4:

“Só a partir do estudo fundamentado em fontes documentais diversificadas, onde o aluno poderá discutir, analisar, criar ou recriar contextualizando com o fato histórico estudado, podendo enfim a partir daí criticar e só assim tomar decisões e produzir o seu conhecimento”. (Professor 4)

Na lógica do professor 4 a ação formativa da História consiste em propiciar ao estudante ferramentas de análise e de tomada de decisão, orientando desta maneira o seu agir diante de uma situação qualquer. Podemos inferir desta colocação que o pensamento histórico ajuda o indivíduo na sua vida prática, a partir do momento em que tenha autonomia de reflexão perante a um evento estudado.

Prosseguindo com as argumentações dos professores referente a dimensão formativa da História e como isso pode ser colocado em prática na sala de aula, observamos uma tendência cética em relação às fontes. Notamos que os professores colocam sempre em dúvida a fonte histórica, não no sentido de não acreditar nos documentos analisados, mas fazendo perceber que há diferentes documentos/fontes que podem ser analisados e que é preciso ter cuidado na escolha de tais materiais. É visível também a preocupação em tratar a ciência da História como processo em construção e não como verdade pronta e acabada, ou seja, com novas pesquisas, o surgimento de outras fontes, podem levar a uma nova visão sobre um determinado evento. Os professores 10 e 11 tratam deste tema, abordando tal referência da seguinte maneira:

“Como professor de História, procuro sempre despertar em meu aluno o sentido crítico pois a ciência da História não está pronta e acabada”. (Professor 10)

“Em sala de aula é importante mostrar ao aluno a credibilidade das fontes analisadas, ou seja, a informação a qual será contextualizada, desta maneira, será possível fazer a reflexão e crítica da fonte, pois demonstra credibilidade para refletir sobre o momento abordado, chegando o mais próximo da veracidade dos fatos”. (Professor 11)

Nas reflexões dos professores 10 e 11 é possível perceber o papel que os professores têm ao trabalhar a História em sala de aula. Na primeira afirmação, o professor se vê como responsável em levar até o aluno informações distintas, visando dotar o estudante de capacidade de análise no sentido de que não há nada acabado, pelo contrário abre espaço para novas informações e mudanças que podem ocorrer com o tempo. No segundo relato, a preocupação do docente em demonstrar através das fontes um olhar mais próximo do fato ocorrido. O professor aponta para uma aproximação da veracidade do fato a partir da confiabilidade da fonte, mas não afirma que o material trabalhado apresenta uma versão definitiva ou a realidade como ela ocorreu. Neste sentido, e corroboramos com essa ideia de que não se pode trazer para o tempo presente um fato que ocorreu no passado. Compartilhamos do pensamento que podemos fazer inferências, aproximações, oferecer explicações sobre um fenômeno histórico, porém não é possível a reconstituição do passado da maneira que ocorreu, pois os tempos, as perspectivas e as compreensões de cada evento têm suas especificidades próprias em cada momento de análise.

No apontamento feito pelo professor 13, verifica-se uma relação de causalidade entre os acontecimentos do presente com o ocorrido no passado. Na visão deste

professor, o presente é um reflexo das ações passadas e, portanto, seus estudos contribuem para a compreensão da realidade atual. Percebe-se isso na expressão:

“Considero que a história construída ao longo do tempo é capaz de nos dar respostas ou ao menos pistas do que vem acontecendo no presente”. (Professor 13)

Na afirmação do professor 13, vemos que as nossas ações são construídas ao longo do tempo e compreender o nosso momento histórico só é possível a partir do conhecimento do passado, manifestada pelos documentos, fontes e outros objetos que nos permitem revisitar o passado. Neste sentido, a História é vista dentro da perspectiva de mestra da vida.

Muitos professores entendem que o principal papel do ensino da História está em desenvolver um pensamento crítico, onde o aluno possa, ao se deparar com uma situação concreta, agir sobre ela. Assim termos como reflexão, crítica, compreensão, opinião, orientação são uma constante. Os professores 15, 17, 20 e 24 seguem nessa direção, como podemos verificar nos seus relatos:

“A disciplina de História tem como princípio a reflexão e a possível crítica do conteúdo trabalhado. O profissional da História ao trabalhar com a turma deve apresentar algumas orientações para o aluno também se orientar, e assim, tomar as decisões ou a criticá-las”. (Professor 15)

“É necessário levar os alunos a compreender a necessidade da crítica histórica para que se possa perceber as diferentes formas de compreensão dos fatos como ocorreram no decorrer da humanidade”. (Professor 17)

“Porque devemos desenvolver a reflexão e opinião dos alunos sobre questões abordadas” (Professor 20)

“Levar os alunos a refletirem sobre a situação apresentada, fazendo com que os mesmos tenham o senso crítico sobre”. (Professor 24)

Dentre os professores que compreendem a História, nos seus aspectos formativos, como mais relevantes por “desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos” justificaram suas escolhas a partir dos apontamentos a seguir:

“Através da problematização dos temas e conteúdos, de forma que o aluno reflita e contextualize o fato histórico e sua realidade pessoal e como isso pode ser um estímulo para ele vencer sua inércia sócia”l. (Professor 5)

“Levar o aluno o conhecimento e a reflexão”. (Professor 7)

“Desenvolver criticidade nos alunos”. (Professor 14)

Observa-se que professores veem em sua disciplina de trabalho possibilidades de tornar os estudantes mais críticos em relação à realidade vivida, tornando-os sujeitos ativos e, por consequência, aptos a interferir no seu meio. Nota-se, portanto, que os docentes entendem que a História tem um papel significativo a partir do momento que os estudantes se apropriam dos conhecimentos produzidos e com isso pode refletir diretamente no seu cotidiano como agentes transformadores.

Na dimensão “explicar o mundo hoje e tentar estudar as tendências de mudança tendo como referência o passado” os professores 3, 12 e 18 entenderam como aspecto formativo da História como mais importante. Justificaram suas escolhas a partir das seguintes argumentações:

“Procuro mostrar aos alunos a importância de refletir sobre todas as informações obtidas, buscando várias fontes para analisar e comprovar os fatos, para que os mesmos se conscientizem e sejam cidadãos mais preparados para tomar decisões e exercer sua cidadania”. (Professor 3)

“A abordagem de informações a partir de reflexões fundamentadas seria um dos caminhos para atingir objetivo da aprendizagem, possibilitando a contextualização por meio de debates ou discussões para a tomada de decisões”. (Professor 12)

“Fatos novos podem ser contextualizados com os do passado a fim de que se compreenda melhor o que se passa”. (Professor 18)

A relação estabelecida entre a disciplina de História e o estudante, na visão dos professores 3, 12 e 18, é extremamente importante para as tomadas de decisões destes estudantes na vida prática. O passado é a chave para compreender o presente e orientar as ações destes sujeitos. Neste sentido, a História tem um papel decisivo para o exercício da cidadania, colaborando para o entendimento do mundo que se vive.

Como mais relevante na ação formativa da História, os professores 6, 21 e 23 entendem que “reconhecer as tradições, características, valores da nação e sociedade” são mais significativos no ensino da disciplina. Seus argumentos podem ser observados abaixo:

Através da contextualização dos fatos históricos, buscando comparar e valorizar cada tempo com a sua cultura específica, levando os alunos a entender o homem como fruto do seu tempo. (Professor 6)

Estudos de caso, análise e compreensão de imagens e fontes históricas. (Professor 21)

Deve-se passar aos alunos a importância do passado da humanidade ou de cada indivíduo para entender os acontecimentos da atualidade estão ligados, ou melhor, interligados. (Professor 23)

Dentre os aspectos apontados por esses professores, nota-se uma preocupação em analisar os sujeitos históricos em seu tempo, como forma de evitar anacronismos que inviabilizam a explicação histórica de um determinado fato. Esses professores também tratam das fontes históricas como instrumentos necessários para a compreensão da História e que tais eventos se caracterizam pela sua ligação entre um acontecimento e outro. Não há, nesta perspectiva, fatos estanques, mas sim um encadeamento de atos que levam a tais processos históricos.

O professor 30 apontou que dentre as dimensões formativas da História “compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura” é a que tem maior significado, assinalando que essa disciplina deve possibilitar:

“Compreender o processo de construção e reconstrução da mentalidade com os alunos para assim aproximar-se do conteúdo estudado, analisando as mudanças e permanências do mesmo”. (Professor 30)

Na justificativa apresentada pelo professor 30, ele utiliza do termo “mentalidade”, muito difundido na historiografia do século XX, especialmente na francesa, destacando dessa maneira a intenção de analisar o pensamento, ideias, segmentos morais que estão presentes na conhecida “História das Mentalidades” e que para esse professor contribui para compreender o processo histórico em suas mudanças e permanências ao longo do tempo, levando em consideração aspectos da cultura.

Nas narrativas os professores sugerem que devem promover uma reflexão nos estudantes de tal modo que estes possam tomar decisões diante de uma determinada situação. Nestes apontamentos, no entanto, não fica claro quais orientações o professor de História deve fazer para promover no estudante uma reflexão crítica da realidade, porém fica evidente que a ação formativa da História se dá em função das ações dos estudantes no presente, ou seja, a disciplina de História deve promover a partir da ação docente uma mudança de comportamento que possibilite ao estudante autonomia de pensamento frente aos acontecimentos do presente. A formação histórica do estudante, na visão destes professores, passa pelo uso de fontes, do confronto entre as informações recebidas, tendo como princípio a contextualização dos acontecimentos. Desta forma, os profissionais consultados veem na História a possibilidade de ação formativa que garante aos estudantes senso crítico frente aos eventos estudados, agir em sociedade diante da realidade posta, portanto, contribui para o exercício da cidadania.

O modo como cada professor compreende e utiliza das orientações temporais tem relação com suas carências e perspectivas diante do cenário construído ao longo de sua profissão. Neste sentido, a constituição de sentido e significado histórico atribuído pelo professor vincula-se à sua própria identidade enquanto docente e, como consequência, resulta na forma como trabalha tais temas com seus alunos. Esse potencial cognitivo é fruto de sua experiência prática, intrínseco em cada docente, refletindo diretamente na concepção do professor frente ao caráter formativo de sua disciplina de atuação.

Ao analisarmos os relatos dados pelos professores quando inquiridos sobre a ação formativa da História vinculada ao uso do tempo para a explicação histórica e como objetivo de construção do pensamento histórico em suas aulas, observamos uma tipologia de orientação, fundada na formação de significado histórico de Jörn Rüsen (2018), que consiste numa variação entre os pesquisados que vão desde uma estrutura de pensamento tradicional até o pensamento genético. Portanto, o significado dado pelos professores demonstra uma variedade na forma como é concebido o tempo na sua relação com a explicação histórica.

Quadro 6 – Tipos de Formação de Significado Histórico de Jörn Rüsen (2018)

OS QUATRO TIPOS DE FORMAÇÃO DE SIGNIFICADO HISTÓRICO		
Tipo	Conceito para a passagem do tempo	Tempo como significado
Tradicional	Continuidade através da mudança.	O tempo é imortalizado como significado.
Exemplar	Validade atemporal das regras da vida humana que abrangem diferentes modos de vida.	O tempo é espacializado como significado.
Genética	Desenvolvimentos em que os modos de vida mudam para permanecerem dinâmicos.	O tempo é temporalizado como significado.
Crítica	Interrupções, descontinuidade, contradições.	O tempo é avaliado como significado.

Fonte: Autor 2020, (RÜSEN, 2018, p. 29, tradução nossa).³

Depreendem-se das respostas sobre as dimensões formativas da História, elencadas nesta pesquisa, que o trabalho desenvolvido pelo professor relaciona a vida prática dos estudantes com a cultura de cada tempo e grupo, ou seja, a relação entre a contingência e a historicidade do trabalho docente é um aspecto presente nas aulas de História que produz uma ação formativa de orientação temporal.

3

The four types of forming historical meaning		
Type	Concept for the Passing of Time	Time as Meaning
Traditional	Continuity through change	Time is immortalized as meaning
Exemplary	Timeless validity of rules of human life that encompass temporally different ways of life	Time is spatialized as meaning
Genetic	Developments in which ways of life change in order to remain dynamic	Time is temporalized as meaning
Critical	Disruptions, discontinuity, contradictions	Time is assessable as meaning

(RÜSEN, 2018, p. 29)

5.5 CATEGORIAS SOBRE O CONCEITO DE TEMPO

O tempo é a categoria histórica que possibilita a historicidade das ações humanas. É através de sua interpretação que os acontecimentos no passado são transformados em História, a partir do sentido que lhes são dados. Neste sentido, sua definição e como ele é incorporado em sala de aula definem a História como uma ciência e a diferencia de outras ciências humanas. Na Educação Histórica a categoria tempo é trabalhada dentro da perspectiva apresentada por Jörn Rüsen (2010) de orientação temporal.

No trabalho realizado podemos perceber que o professor de História concebe o conceito de tempo de diferentes maneiras e faz uso desta categoria de maneira heterodoxa, dando sentido e a utilizando também de maneira diversificadas.

Ao tratar da experiência temporal, Jörn Rüsen (2010, p. 115) a divide em três dimensões: “(a) a do tempo do homem, (b) a do tempo da natureza e (c) a da mediação de ambas com o tempo histórico propriamente dito”. Essas três dimensões dão conta de uma ampla atividade de compreensão das ações humanas ao longo de sua trajetória, que ao formularem de maneira intencional possibilitam a formação da consciência histórica. Rüsen explica cada dimensão da seguinte maneira:

O tempo humano é experimentado sempre que as mudanças do homem e de seu mundo podem ser tornadas inteligíveis por meio de intenções, com as quais essas mudanças são produzidas (ativa ou passivamente). O tempo da natureza é experimentado sempre que as mudanças temporais do homem e de seu mundo dependem de circunstâncias e condições externas ao agir humano, não aplicáveis como decorrências de intenções. As duas experiências são medidas, como experiências temporais propriamente históricas, quando os fatores condicionantes internos e externos do comportamento da evolução do homem e de seu mundo são integrados num conjunto de processos que permita a orientação, com sentido, das ações humanas. (RÜSEN, 2010, p.115-116)

Como observado a experiência do tempo perpassa por ações movidas pela intenção e em outras situações ocorrem de modo natural, externo à nossa própria vontade. Quando pensamos no trabalho com o tempo em sala esse torna-se intencional, tendo em vista que o utilizamos para dar sentido a um determinado acontecimento, ou seja, fazemos uma interpretação de sua passagem com vistas a compreender um fenômeno. Há também os professores que trabalham a categoria tempo de forma fixa em suas temporalidades. O tempo não caminha e não se movimenta.

Essa intencionalidade em trabalhar o tempo em sala de aula faz toda a diferença na transformação de um acontecimento em História, portanto, garante a legitimidade de nossa ciência, assim, a sua menção e a sua explicação é uma obrigatoriedade no trabalho desta ciência em sala de aula.

Geralmente os professores e os livros didáticos não trabalham com o conceito de tempo fora do espaço destinado no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio quando se discute os conceitos importantes para se entender/aprender história, não é trabalhado efetivamente como um conteúdo de segunda ordem ou substantivo. Ele está subjetivamente pairando sobre os conteúdos sem ser trabalhado efetivamente.

Nos documentos oficiais que direcionam o trabalho com a disciplina de História em sala de aula, o tempo é abordado, especialmente no 6º. Ano do Ensino Fundamental, onde é dado ênfase a esse tema, sendo observado tanto nos conteúdos básicos, quanto na abordagem teórico-metodológica, bem como na avaliação, quando verificamos as Diretrizes Curriculares de Estaduais de História (2008). No início dos anos finais do Ensino Fundamental observa-se uma preocupação, em relação aos conteúdos básicos em demonstrar ao estudante a experiência humana no tempo, bem como que esse tempo histórico não é o mesmo para todas as sociedades, mesmo que, cronologicamente estamos igualmente situados. Nas abordagens teórico-metodológicas, válidas para todos os anos do Ensino Fundamental, a preocupação é com a relação aos conteúdos básicos, especialmente vinculados às temporalidades mudanças e permanências, simultaneidades e recorrências, assim como enfatiza as periodizações. Nota-se um interesse em compreender a passagem do tempo mostrando sua diversidade de ações que nele possa conter, como as diferenças entre diferentes sociedades, a relação entre o presente com o passado, observado ao desenvolver a capacidade de comparar mudanças e permanências, por exemplo. Esses elementos citados estão presentes na proposta de avaliação, onde se concebe o estudante como um sujeito capacitado para relacionar presente, passado e futuro e suas relações com diferentes sociedades.

Como já destacado, o tempo é expresso literalmente no 6º. Ano do Ensino Fundamental, nos demais anos repete-se a preocupação em relação às abordagens teórico-metodológicas que estão presentes em todos os anos. Somente no 8º. Ano no quesito avaliação remete-se a observação do tempo ao mencionar as diferentes sociedades e acontecimentos numa perspectiva evolutiva.

No Ensino Médio, o tempo não é abordado como conteúdo, mas, assim como acontece no Ensino Fundamental, ele está presente nas abordagens teórico-metodológicas, ou seja, o tempo é colocado como algo que perpassa todos os anos de estudo, e mesmo não sendo explicitamente abordado nos conteúdos, deve ser levado em consideração em todos os assuntos que fazem parte da disciplina de História, pois, destaca-se que a relação tempo-espaço é fundamental para o ensino de História.

Quadro 7 – O Tempo nas Diretrizes Curriculares do Paraná – História

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Abordagem Teórico-Metodológica	Avaliação	Ano
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais	A experiência humana no tempo Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo	Os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações	Pretende perceber como os estudantes compreendem: a experiência humana, os sujeitos e suas relações com o outro no tempo; a cultura local e a cultura comum. Verificar a compreensão do aluno acerca da utilização do documento em sala de aula, propiciando reflexões sobre a relação passado/presente.	6º.
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais		Os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações.		7º.
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais		Os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações.	Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações dos mundos do trabalho que estruturam as diversas sociedades no tempo (sociedades indígenas, trabalho coletivo, patriarcal, escravocrata, servil e assalariado). As contradições de classe na sociedade capitalista; as lutas pelos direitos trabalhistas.	8º.
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais		Os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações.		9º.
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais		Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; Os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;		Médio

Fonte: DCEs, 2008, p. 89-90

Ressalta-se que o trabalho com tempo, perpassando pelos diferentes anos e séries contribui para evitar a ideia de um tempo único e linear, onde os acontecimentos

presentes nos materiais de estudos são singulares. Neste sentido, o entendimento das experiências humanas, dos diferentes sujeitos será completo à medida que o tempo histórico seja analisado de maneira própria, evitando as uniformizações do passado como processo de estudo da História. Assim, a ideia de uma História global não reflete a necessidade de um olhar mais específico sobre as diferentes sociedades. O tempo histórico tem suas particularidades e é dentro desta perspectiva que possibilita uma análise mais profunda, dando base para estudos que consigam dar voz e existência a todos, rompendo, portanto, com uma História única a partir de um tempo e espaço únicos.

Em 2012 foi instituído na Rede Estadual de Educação do Paraná o Caderno de Expectativas, o qual suprimiu a avaliação, sendo esta substituída pelas Expectativas de Aprendizagem, mantendo-se, portanto, os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos. No Caderno de Expectativas o tema tempo só aparece no 6º. Ano, sendo que nos conteúdos básicos é indicado como experiência humana no tempo e os sujeitos e suas relações sociais no tempo, a partir de então, espera-se que o estudante possa compreender diferentes temporalidades, conceitos de história e memória, a construção do conhecimento histórico a partir do vivido, buscando sempre uma associação entre o tempo presente e o passado. Em relação às Diretrizes Curriculares, a introdução do Caderno de Atividades acabou minimizando a importância do tempo nas aulas de História.

Quadro 8 – O Tempo no Caderno de Expectativas de Aprendizagem

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Expectativas de Aprendizagem	Ano
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais	A experiência humana no tempo. Os sujeitos e suas relações sociais no tempo.	1. Compreenda as diversas formas de temporalidades e de periodizações como as noções de processo, de continuidade, de ruptura e de simultaneidade. 2. Compreenda os conceitos de história e memória. 3. Entenda o processo de construção do conhecimento histórico por meio das influências do tempo presente vivido pelo historiador. 4. Compreenda que o tempo presente influencia a maneira como os sujeitos percebem os fatos e processos históricos. 5. Compreenda a noção de sujeitos e suas relações com o outro no tempo. 6. Compreenda a simultaneidade dos acontecimentos históricos em diferentes espaços, por meio do estudo de sociedades que num mesmo tempo histórico vivenciaram contextos diferentes.	6º.

Fonte: SEED: Caderno de Expectativas de Aprendizagem, 2012, p. 62

Na mais recente alteração curricular, ainda em curso, temos a Base Nacional Comum Curricular que dá origem, no Estado do Paraná, ao Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018), neste documento a organização dos conteúdos divide-se em unidade temática, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem. De acordo com o Referencial, as unidades temáticas abrem espaço para os objetos de conhecimento, os quais são entendidos como conhecimentos em que os estudantes tem direito à aprender, dentro da perspectiva da Base Nacional Comum Curricular, os quais desdobram-se nos objetivos de aprendizagem, vinculados aos processos próprios de apropriação cognitiva do componente curricular de História. (PARANÁ, 2018, p. 443).

O tempo é mencionado neste referencial no 6º. Ano: na unidade temática aparece como “História: tempo, espaço e formas de registros” que reflete em dois aspectos nos objetivos de conhecimento: “a questão do tempo, sincronias, anacronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias e a experiência humana no tempo”; quanto aos objetivos de aprendizagem se manifesta na intencionalidade que o estudante apreenda as diferentes maneiras de compreensão do tempo, bem como de periodização, identificando as continuidades, rupturas, simultaneidades, permanências entre as diferentes sociedades, enfatizando o entendimento de que o tempo cronológico é uma construção humana.

Quadro – 9 O Tempo no Referencial Curricular do Paraná de História

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem	Ano
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias, anacronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. A experiência humana no tempo.	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas, simultaneidades e permanências) entre as diversas sociedades antigas (povos do Oriente e do Ocidente) e entender o tempo cronológico como construção humana.	6º.

Fonte: SEED: Referencial Curricular do Paraná, 2018, p. 465

Destaca-se no Referencial Curricular uma ênfase na compreensão do tempo associado à noção sincrônica do tempo histórico, ou seja, o tempo simultâneo com seus eventos, conjunturas, estruturas, um tempo social, múltiplo, heterogêneo, assim como, uma

visão diacrônica do tempo, cuja preocupação se dá com o tempo cronológico, linear, sucessivo, factual, envolvidos por processos unidimensionais dos acontecimentos. Faz referência também aos processos anacrônicos de análise dos eventos históricos, desta forma, trata dos processos de compreensão de um evento com base em valores de outra época. Percebe-se na sua construção, que o referencial aponta para algumas situações que estão presentes nos estudos sobre o tempo e que demandam atenção por parte dos professores, pois sua aplicação resulta em uma compreensão mais adequada do fenômeno histórico, dando ao estudante ferramentas de análise que permitam fazer as relações necessárias entre o passado, o presente, bem como perspectivar o futuro.

O tempo é um elemento essencial do pensamento histórico. A sua compreensão permite à História realizar uma inter-relação entre passado, presente e futuro. Jörn Rüsen (2018) aponta que há diferentes maneiras de relacionar o tempo com a História:

Primeiro, é provocada pela experiência do tempo no presente, principalmente na forma de contingência. Segundo, refere-se às mudanças do mundo humano no passado. Terceiro, coloca o tempo presente em um relacionamento abrangente com o passado e o futuro; e quarto, esse conceito serve às intenções e expectativas voltadas para o futuro da atividade humana. (RÜSEN, 2018, p. 24, Tradução nossa)⁴

Nota-se na perspectiva apontada pelo autor que o tempo possui um significado o qual altera a ordem cronológica simples, desenvolvendo uma forma de pensar que gera uma função explicativa para o fenômeno analisado. O tempo apresenta-se como uma categoria filosófica do pensamento histórico, relacionando o presente com a experiência do passado e as expectativas de futuro, gerando as ferramentas necessárias para a aprendizagem histórica. Neste movimento, Rüsen propõe uma lista de níveis de tempo na formação do pensamento histórico, sequenciando-os de modo crescente os graus de abstração.

- nível de experiência existencial do tempo: antes / depois, mudanças, vida / falecimento, contingência;
- nível de experimentar mudanças temporais no passado;
- nível de perspectivas temporais como molduras para interpretar a cadeia de eventos no passado;
- nível de uma perspectiva abrangente das mudanças temporais no passado;
- nível de princípios fundamentais do significado da mudança temporal: conceito do curso do tempo. (RÜSEN, 2018, p. 25, Tradução nossa)⁵

⁴ First, it is provoked by the experience of time in the present, mainly in the form of contingency. Second it refers to the changes of the human world in the past. Third it places the present time in a comprehensive relationship with the past and the future, and fourth this concept serves the future directed intentions and expectations of human activity. (RÜSEN, 2018, p. 24)

⁵ - level of existential experience of time: before/after, changes, coming into life/passing away, contingency;
 - level of experiencing temporal change in the past;
 - level of temporal perspectives as frames for interpreting the chain of events in the past;
 - level of a comprehensive perspective of temporal changes in the past;

Na abordagem dada ao tempo por Rüsen para compreender o pensamento histórico, o autor parte de análises simples, compatíveis com níveis de compreensão inicial do ponto de vista da complexidade do entendimento da mudança temporal, como exemplo, o antes e o depois, vida e morte, ou seja, formas de percepção de um momento para o outro que não exige grandes operações mentais. De forma crescente, amplia as possibilidades de progressão do pensamento com análises mais abstratas e com exigências maiores, num movimento que rompe com a linearidade temporal, desenvolvendo a ideia de curso do tempo, o qual envolve a relação entre passado, presente e futuro.

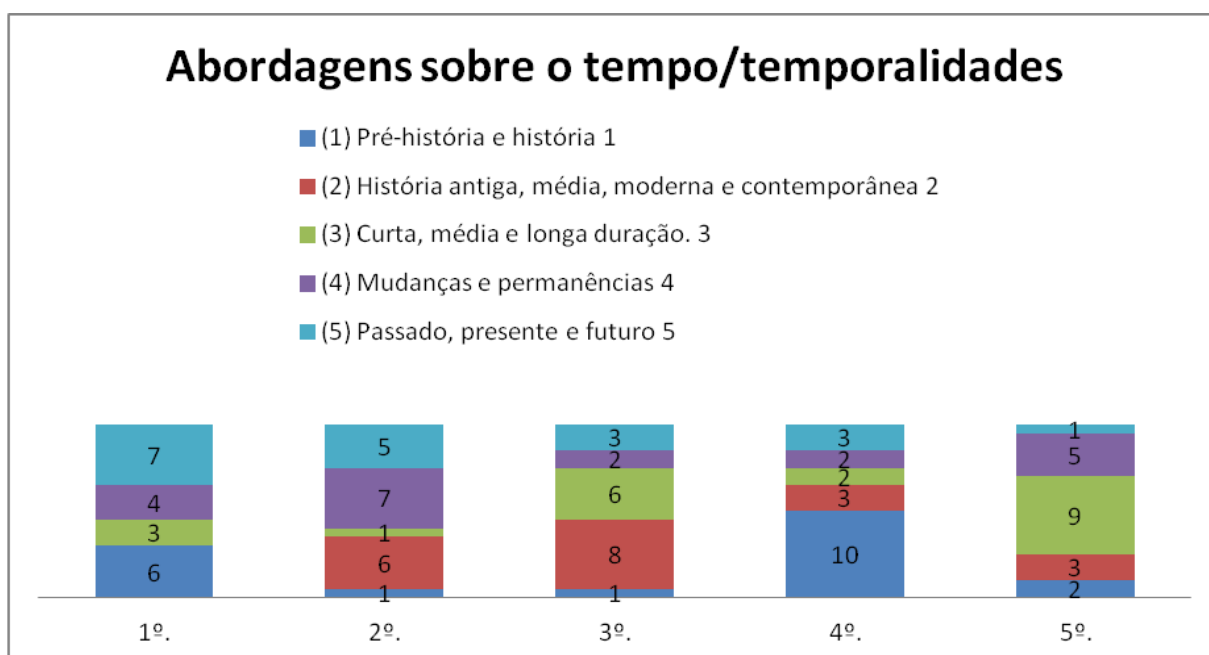
Sobre a questão do tempo ou das temporalidades, os professores foram consultados sobre qual melhor maneira de abordar o tema dentro das aulas de História. Neste quesito adotaram-se cinco conjuntos de termos que marcam tendências de historiadores e livros didáticos ao longo do tempo. As expressões foram colocadas da seguinte maneira:

- 1) Pré-história e história.
- 2) História antiga, média, moderna e contemporânea.
- 3) Curta, média e longa duração.
- 4) Mudanças e permanências.
- 5) Passado, presente e futuro.

Na questão foi pedido aos docentes que indicassem na ordem de maior importância os termos utilizados. Dos trinta professores consultados, três não responderam a esta questão e outros sete assinalaram o mesmo número em todas as questões. Desta forma, não computamos estes professores no total de respostas para cada item.

Dos resultados obtidos, há um equilíbrio nos termos mais utilizados. Como o mais usado pelos professores com sete indicações ficaram os termos “passado, presente e futuro” na sequência com seis anotações ficaram “pré-história e história”, com quatro marcações apareceram os termos “mudanças e permanências”, e na sequência, sendo assinalados por três professores os termos “curta, média e longa duração”. Dentre os professores que responderam a esta questão, nota-se que um termo bem comum “história antiga, média, moderna e contemporânea” não apareceu nenhuma vez como mais utilizado.

Gráfico 39 – Abordagens sobre o tempo/temporalidades



Fonte: Autor, 2019

Diante dos dados coletados, partimos para outra questão que orientou nosso trabalho na organização de categorias para analisar como o tempo, enquanto tema relevante para a História é tratado pelos professores que fizeram parte de nosso estudo. A questão consistia em discorrer sobre a importância de se trabalhar o tempo em sala de aula, exemplificando como tal abordagem poderia ser concretizada na prática. De acordo com a recorrência de termos relacionados ao tema, chegamos às seguintes categorias:

- 1 - Sentidos do Tempo
- 2 - Tempo em Movimento Múltiplo
- 3 - Tempo fixo

5.5.1 Sentidos do Tempo

Neste perfil de pensamento sobre o tempo, os professores, de modo geral, apontam para a importância deste tema para compreensão histórica. O tempo é entendido como uma questão central no trabalho de ensino da História e sua apreensão por parte dos estudantes é fundamental para a apropriação do conhecimento histórico.

A questão da temporalidade no ensino de história é crucial, uma vez que, a aprendizagem, em seu sentido amplo, só ocorre através da conscientização do educando em questão aos fatos passados vinculados ao seu contexto social vigente, repercutindo assim no entendimento da concepção do tempo, o qual este classifica-se em passado, presente e futuro. Dessa forma, os alunos compreenderão e assimilarão que toda estrutura que constituiu uma sociedade, seja ela política, socioeconômica e cultural, partem de conjunturas, das quais estas se concretizam por meio de todos nós, seja de forma consciente e/ou inconsciente. (Professora 1).

Também há uma preocupação em se trabalhar as noções do tempo em cada conteúdo desenvolvido em sala, pois é entendido como fundamental para o ensino da História, ou seja, como matéria-prima para os estudos historiográficos. Neste olhar, o sentido atribuído ao tempo deixa evidente que sem ele a História perde sua essência, tornando o trabalho com esta disciplina inócuo na propositura da elaboração de um pensamento histórico que contemple significado ao que é estudado.

A preocupação tem que ser constante, pois o tempo tem que ser levado em conta, sempre em cada tema que está sendo estudado. (Professora 4)

Costumo dar uma importância muito grande, afinal, a matéria base da História é a passagem do tempo e os fatos ocorridos nestes períodos. (Professora 5)

O tempo é matéria-prima para o professor de História. O grande referencial que o aluno poderá entender a temática abordada é como está e se mudou ou não. Permanecer com outro enfoque também deve ser analisado. (Professora 15)

Ainda na perspectiva de atribuição de sentido ao tempo, observamos também a dificuldade do trabalho com o tema ou com as relações temporais em sala de aula. O sentido dado ao tempo o torna um assunto complexo, de difícil desenvolvimento com os estudantes. Na abordagem apresentada pelo professor nota-se que o tempo é apropriado pelo estudante a partir de uma experiência, ou seja, os mais novos apresentam mais dificuldades na compreensão da passagem do tempo, contudo, o assunto é visto como inerente à disciplina e em todos os projetos realizados deve fazer parte.

Concepção de tempo parece simples, mas é extremamente complexo, principalmente para os mais novos. O estudo destas concepções deve permear todos os projetos e trabalhos e mesmo assim para a maioria dos alunos no Ensino Médio, isto é difícil. (Professor 13)

O tempo também é visto como unidade de medida dos estudos históricos, nesta perspectiva o tratamento dado o vincula a uma contagem que estabelece início, meio e fim de um fenômeno histórico, sendo, portanto, decisivo nas marcações de períodos, eras, idades. Na compreensão estabelecida sobre o tempo, estabelece-se meios para o trabalho deste, como, por exemplo, o uso de linhas do tempo para definição de tal acontecimento. Portanto, observa-se o uso de estratégias para melhor explicar o fenômeno aos estudantes.

É necessário que os alunos compreendam que o tempo é a principal unidade de medida para os estudos históricos. É necessário, ainda trabalhar com linhas do tempo e apresentar as noções de permanência e modificações. (Professora 17)

O tempo assume um papel determinante na vida das pessoas, de acordo com o professor 23, pois estamos “condicionados ao tempo”, esta visão perpassa pela ideia de que todas as nossas ações são controladas pelo tempo, em todas as nossas atividades sempre há uma decisão que se remete ao tempo, portanto, passa a ser senhor de nossos atos.

Que atualmente somos todos condicionados ao tempo. (Professor 23)
O tempo delimita nossas ações fazendo com que agimos sempre em função dele. (Professor 27)

De acordo com os dados coletados, na perspectiva do professor de História, o sentido atribuído ao tempo passa pela importância que deve ser dado para essa categoria no que diz respeito aos estudos históricos. É visto como central no processo de ensino e aprendizagem e sua apreensão ajuda a compreender os processos históricos. Como matéria-prima dos estudos do passado, do presente e do futuro, denota-se toda sua complexidade, à medida que demanda experiência na sua apropriação com vistas à observação à sua passagem, sendo este uma unidade de medida que marca um período ou uma era.

5.5.2 Tempo em Movimento Múltiplo

O tempo é visto de diferentes maneiras e compreendido de acordo com a sociedade. Neste caso, o que se analisa são as características de cada povo, independente do caráter cronológico, assim, entendido dentro de sua diversidade e ambivalência, ou seja, se apresenta na simultaneidade e nas diferenças, nas permanências e nas rupturas, nas experiências individuais e coletivas, podendo ter a sensação de alongamento ou encurtamento de sua passagem convencionado às conjunturas que são observadas.

Até agora, conhecemos duas formas de tempo historiográfico: de um lado, a assim chamada história do tempo presente, que se limita ao espaço de experiência dos vivos e, em sua forma mais simples, continua de ano em ano; de outro, as determinações de profundidade histórico-universais. Mas o assunto não se esgota nisso, independentemente de quão razoáveis essas diferentes determinações temporais possam ser. Na prática, a ciência da história serve-se de grande número de modos temporais para cumprir suas numerosas tarefas. Pois não existe só um tempo na historiografia, mas uma multiplicidade de tempos. (KOSELLECK, 2014, p. 271)

Ao deparar com a questão do tempo, o mesmo é percebido como algo relativo, sendo entendido de modo diferente a partir do local de análise. Há uma associação do tempo com o ocorrido, de modo que estes dois elementos não se dão ao mesmo momento e lugar. Nota-se uma preocupação em como o estudante interpreta e correlaciona os fatos históricos e o tempo em que ocorreram, sendo um diferencial na aprendizagem histórica.

O tempo histórico é relativo, pois a contagem do tempo não é a mesma dos diferentes lugares do planeta, bem como os acontecimentos históricos não são simultâneos. Nesse sentido, é necessário que os alunos possam correlacionar os fatos históricos nos diferentes tempos históricos e sociedades. (Professora 2)

Entre as possibilidades de análise estão as mudanças e permanências, bem como o comparativo dos acontecimentos ao longo do tempo. Nota-se que os professores buscam demonstrar como os eventos se dão, em que velocidade acontecem, se há alguma alteração de um período para outro. Alguns buscam relacionar os conteúdos trabalhados com elementos do cotidiano, especialmente na relação com a história familiar.

Quando tenho a oportunidade de trabalhar as comparações ao longo do tempo, procuro mostrar aos alunos as mudanças que ocorreram, porque elas aconteceram. Bem como, aquelas ainda permanecem ou são mudanças que ocorrem lentamente. (Professora 12)

Grande importância para os alunos compararem o passado com o presente. (Professora 14)
Compreender o tempo através das mudanças e permanências, com um enfoque no contexto político e cultural. Pode-se analisar a história familiar dos alunos para que eles compreendam o conteúdo discutido acima. (Professora 30)

Nas abordagens apresentadas pelos professores sobre sua compreensão sobre o tempo na relação de ensino e aprendizagem verifica-se uma tendência de contextualizar os processos históricos de tal modo que os estudantes possam compreender que os acontecimentos não são determinados e sua ocorrência se dá por questões próprias de cada sociedade. A velocidade com que ocorrem relaciona-se com cada grupo, podendo ter influências, porém não é algo pré-definido. Nesta linha de pensamento, busca-se uma contextualização entre o presente, passado e futuro refletindo sobre as mudanças e permanências, o que permite aos estudantes acompanhar de modo próprio a construção da História, além disso, incorpora na análise o espaço, elemento importante na definição dos acontecimentos históricos.

De grande importância, porque assim ele terá a reflexão do que ocorreu e comparar com o que ocorre, para que a história seja lembrada. (Professor 7)

Pois conhecendo o passado que ele compreenderá melhor o presente e futuro com mais reflexão. (Professor 9)

Temporalidade e espacialidade é de extrema importância para se trabalhar com os alunos, principalmente para os alunos de séries iniciais (6º e 7º anos), pois desta forma ele cria uma linha de raciocínio que servirá de base para os anos futuros e novos conhecimentos temáticos que serão posicionados a esta linha de raciocínio. (Professor 11)

O tempo é fundamental para compreensão do espaço que o homem produz sua história. (Professor 20)

Sempre explico para os alunos o conteúdo dando exemplo de hoje para voltar ao passado. (Professor 28)

A definição de um tempo em movimento, na compreensão destes professores, passa por um modo diferente de ocorrência, de certa maneira, relativo, pois as durações são variadas e também os fatos históricos nem sempre se dão ao mesmo tempo. Neste sentido, é fundamental associar o tempo ao fato histórico, bem como observar as

mudanças e as permanências, comparando fatos, sociedades, muitas vezes com cotidiano dos estudantes, além de relacionar o tempo presente com o passado e perspectivando o futuro.

Lourençato (2013) ao tratar da compreensão da temporalidade na perspectiva da Educação Histórica, aponta que:

Para a Educação Histórica, a temporalidade tem um papel importante em seus estudos, e está muito presente em suas pesquisas. Na visão deste campo da educação, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo, além de que a consciência histórica, conceito bastante importante e que já discutimos, é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal. Como vimos até o momento, a consciência histórica está ligada à forma em que utilizamos a experiência temporal em nossas vidas, tornando o conceito de tempo importante para a compreensão da consciência histórica. (LOURENÇATO, 2013, p. 4)

No contexto da Educação Histórica é determinante a compreensão do tempo sob a perspectiva da orientação temporal, que representa para os sujeitos a aprendizagem num processo de formação e desenvolvimento da consciência histórica, orientando, de maneira prática, a relação entre passado, presente e futuro.

5.5.3 Tempo Fixo

Neste perfil de pensamento sobre o tempo, a relação presente e passado é contemplada de modo que os acontecimentos nesse processo são similares, mantendo-se aspectos do passado no presente. Assim o tempo passado é importante tendo em vista que ele reforça o presente em atitudes que devem continuar e outras que devem desaparecer. Observa-se que as relações temporais são estabelecidas de modo linear e que a compreensão do presente tem suas origens no passado.

Nesta premissa, o tempo é tratado como algo constante, que pode apresentar mudanças, mas que estas ocorrem de modo lento, gradual.

Que o tempo não é o que é determinado em datas, que as mudanças são de forma gradual, e que em todo (tempo) que é estudado de determinada época não significa que houve uma ruptura de um momento para outro e que em toda sociedade permanece características de outras épocas. (Professora 3)

O trabalho com o tempo não é algo simples, especialmente na Educação Básica, onde se encontram estudantes com idades variadas, uns mais novos outros mais

velhos, mesmo que isto não seja condicionante para a Educação Histórica. Nesta realidade a atividade docente também precisa se adequar ao contexto. No Ensino Fundamental as atividades ligadas às explicações sobre o tempo tendem a ser mais objetivas, concretas, sendo assim, a cronologia ligada a uma linearidade ganha espaço na prática docente.

O tempo é o papel no qual a História é escrita. Procuro, dentro do possível, tratar do tempo como categoria filosófica e cronológica. Logicamente, no ensino fundamental há maior dificuldade em entender o tempo filosoficamente, pois a cronologia é mais concreta. (Professor 6)

A relação presente e passado é comum na abordagem feita por docentes ao explicar a importância do tempo. Alguns posicionamentos remetem a um processo para garantir uma memória do passado ou para que a História seja lembrada. Em outro momento verifica-se que se utiliza de exemplos do presente para ilustrar o passado, numa relação de continuidade dos fatos do agora com aquilo que já aconteceu.

Na perspectiva de um tempo fixo o que se depreende dele é uma constância dos elementos que ocorrem no presente com os eventos do passado. As mudanças que porventura se desencadeiam não são abruptas, se sobressaem de maneira gradual. A passagem do tempo não é um processo simples de compreensão por parte dos estudantes, especialmente os do Ensino Fundamental, neste sentido, faz-se uso do tempo cronológico para, segundo a visão de alguns docentes, facilitar a sua apropriação, pois com isso tornar-se algo mais concreto. Verifica-se que o tempo se relaciona com a memória nos estudos da História, assim como os exemplos do presente são essenciais para ilustrar o passado, fazendo jus a ideia de que ambos têm uma ligação, mas que estão fixos em suas épocas.

6. ORIENTAÇÃO TEMPORAL, CURRÍCULO, FORMAÇÃO CONTINUADA E AS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE

No contexto da Educação Histórica, a consciência histórica se caracteriza pela percepção das experiências do passado conjugadas nas interpretações do presente, orientando as expectativas de futuro. Neste sentido, o modo como o professor de História aborda o tempo em suas aulas nos faz compreender qual sua estratégia e forma de incorporar tal categoria em situação de docência.

As operações mentais do pensamento histórico (experiência no tempo e interpretação da experiência no tempo) constituem consciência histórica ao serem aplicadas em seu conjunto na vida prática por meio da orientação no tempo. Dessa forma, ter consciência histórica é aplicar praticamente na vida as operações mentais do pensamento histórico, por meio da narrativa histórica, com o fim de dar sentido às suas experiências no tempo e à sua identidade. Tais competências narrativas da consciência histórica, habilmente trabalhadas, geram pessoas letradas historicamente, pois conseguem aplicar as operações mentais do pensamento histórico, conscientemente na vida prática. (ALVES, p. 54-55)

Nesta pesquisa, nos orientamos pelo estudo do tempo histórico a partir da relação entre o passado, o presente e futuro, como fundamento para o desenvolvimento da consciência histórica, tendo como objetivo que a partir de sua apropriação possamos interpretar o passado com vistas a compreender o presente e perspectivar o futuro. Nesta perspectiva, nos interessa a aprendizagem histórica, a qual compreendemos como “um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado” (Rüsen, 2016, p. 26). Neste processo, torna-se significativo as relações estabelecidas entre professores e estudantes no desenvolvimento da consciência histórica vinculada à orientação temporal, criando mecanismos que resulte na aprendizagem histórica.

Diferentes correntes historiográficas analisaram o uso do tempo e de que maneira contribuiria para a compreensão das ações humanas nas diferentes sociedades. A percepção do tempo, portanto, ganhou diferentes olhares e ajuda a compreender como distintos povos ao longo da história se relacionaram com ele. Isabel Barca (2018) ao tratar das mudanças na História, aponta que o tempo histórico

Pode ser estudado, por exemplo, com um enfoque na estrutura de longa e média duração ou focar acontecimentos e situações concretas de um breve período. Na ótica de historiadores marxistas e dos *Annales*, importa atender sobretudo às estruturas para captar e compreender o essencial do fluir da vida: nos primeiros, há uma concepção dialética de mudança no sentido de progresso (em que a utopia não deixa de conter também uma certa ideia de retorno ao comunismo primitivo); nos segundos, o enfoque no movimento dialético é substituído pela atenção à

complexidade histórico-geográfica e que privilegia o sentido de permanência. (BARCA, 2018, p. 48)

As Diretrizes Curriculares de História do Paraná (2008), aborda a temática tempo como procedimento metodológico do pensamento histórico, sintetizando algumas tendências historiográficas como a Nova Esquerda Inglesa, a Nova História Cultural, além de adotar em tal documento uma perspectiva que se aproxima da Educação Histórica.

A dimensão temporal constitui-se em um dos elementos centrais na formação do pensamento histórico, sendo assim, o conhecimento histórico opera de acordo com a localização do tempo em sua relação com o presente, o passado e o futuro. A percepção das sociedades sobre o tempo é construída de modo particular, ou seja, o tempo histórico é erigido a partir das experiências de cada grupo e cabe ao professor abordar o tema de tal modo que permita aos estudantes a compreensão dos eventos e mesmo das mudanças e permanências que são diferentes em cada grupo social.

Assim, inquirimos os professores a responderem como abordam o tempo em suas aulas e indicamos a síntese observada nas DCEs de História para resposta. No documento estadual o tempo é observado da seguinte maneira:

Com relação à temporalidade, os historiadores da Nova Esquerda Inglesa valorizam metodologicamente a relação dialética entre as permanências e as mudanças, e privilegiam as rupturas como elementos dinamizadores do processo histórico.

Os historiadores da Nova História Cultural tenderam a adotar o conceito de temporalidade criado por Fernand Braudel relativo à longa duração (estruturas), à média duração (conjunturas) e à curta duração (acontecimentos). Carlo Ginzburg investigou como as temporalidades se relacionam com a circularidade cultural entre os sujeitos e como se dão as defasagens temporais entre os sujeitos de uma localidade com as grandes estruturas da História.

Nestas Diretrizes, considera-se que o estudo das ações e das relações humanas do passado parta de problematizações feitas no presente por meio de expectativas de futuro. (PARANÁ, 2008, p. 61-62)

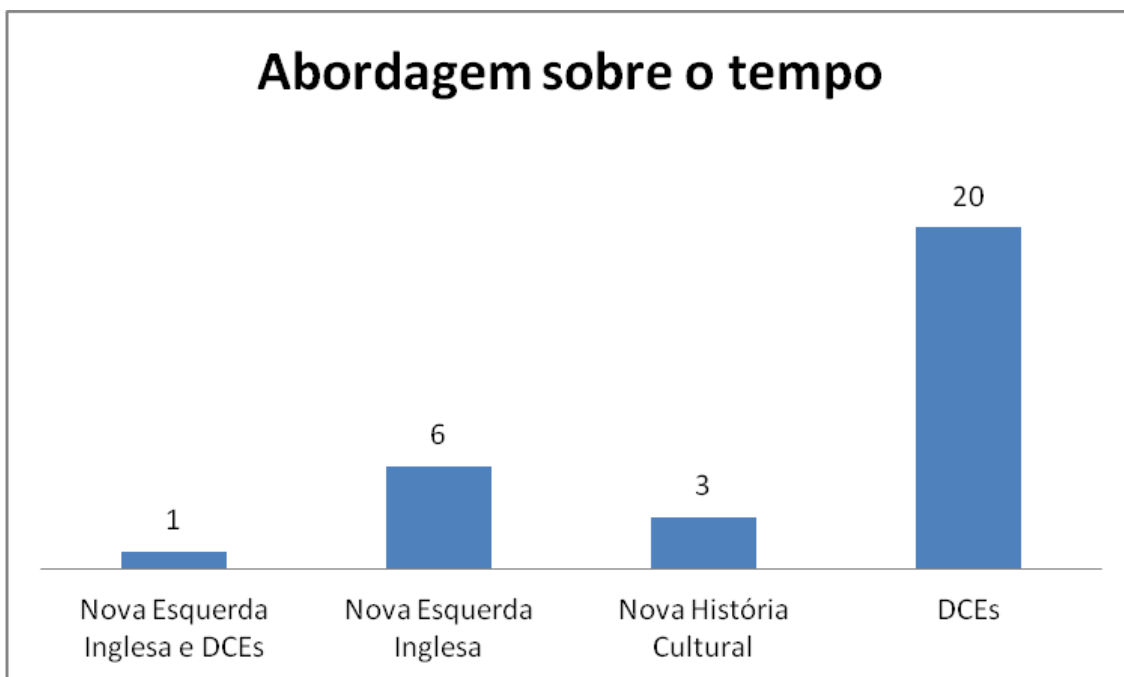
Na proposta apresentada, com base nas DCEs de História indicou-se a seguinte questão: nas aulas de História ao abordar o tempo com seus alunos você leva em consideração:

1 – a valorização metódica da relação dialética entre as permanências e as mudanças, e privilegia as rupturas como elementos dinamizadores do processo histórico.

2 – como as temporalidades se relacionam com a circularidade cultural entre os sujeitos e como se dão as defasagens temporais entre os sujeitos de uma localidade com as grandes estruturas da História.

3 – o estudo das ações e das relações humanas do passado parta de problematizações feitas no presente por meio das expectativas de futuro.

Gráfico 40 – Abordagem do tempo nas aulas de História



Fonte: Autor, 2020

O resultado da questão mostra que os professores, em sua maioria, adotam como conceito de tempo o que está previsto nas DCEs, na qual é expresso pela relação entre o presente e o passado com perspectivas de futuro.

Prefiro partir das relações humanas do passado e então fazer a ligação com as situações da atualidade, buscando a criticidade dos alunos. (Professor 5)

O tempo passado está presente também, como desdobramento social nos dias atuais. O que aconteceu no passado pode ser pilares dos acontecimentos futuros. (Professor 6)

Analiso com os alunos aspectos do presente e os do passado, buscando relacionar com fatos futuros. (Professor 12)

A compreensão da história passa necessariamente pela questão temporal, onde o presente tem suas marcas no passado. (Professor 18)

Um grupo menor de professores indicou conceitos abordados pela nova esquerda inglesa, como também da nova história cultural. Além de um caso que assinalou em sua resposta a nova esquerda inglesa e o conceito de tempo previsto nas DCEs.

Trabalho bastante com o termo processo, seus motivos e consequências, visando o entendimento do passado/presente. (Professor 1)

Dialogo sobre a compreensão do passado/presente e sua influência no processo histórico que irá convalidar-se no futuro. (Professor 1)

No levantamento realizado percebeu-se que os professores tem uma preocupação em associar o tempo histórico em seu movimento entre o presente e o passado, mas também em suas relações com o futuro. Assim, o trabalho com essa categoria, demonstrado nas respostas, expressa uma preocupação na compreensão de um elemento central no entendimento dos processos históricos.

Na questão 2 indagou se o tempo histórico é o mesmo para todas as sociedades e indivíduos, tendo como possibilidades de respostas as seguintes afirmativas:

- 1 – sim, o tempo tem um caráter cíclico que se manifesta a todos de modo igual.
- 2 – sim, tem uma marca cronológica e disciplinadora: o dia X, a hora Y diz respeito a todos.
- 3 – não, há múltiplas temporalidades e perspectivas históricas, devido às diferentes sociedades e sujeitos.

Nas respostas coletadas houve uma unanimidade em relação à questão, todos os professores apontaram para a terceira opção, expressando um entendimento de que a compreensão do tempo passa necessariamente pela visão que uma sociedade tem sobre o mesmo e, diante disso, há diferentes modos de percepção desta categoria histórica. Assim, a abordagem temporal não deve ser a mesma quando se analisa um fenômeno histórico e isso deve influenciar o modo como se ensina a História.

A noção de tempo é diferente aos diferentes grupos/comunidades (Professor 1)

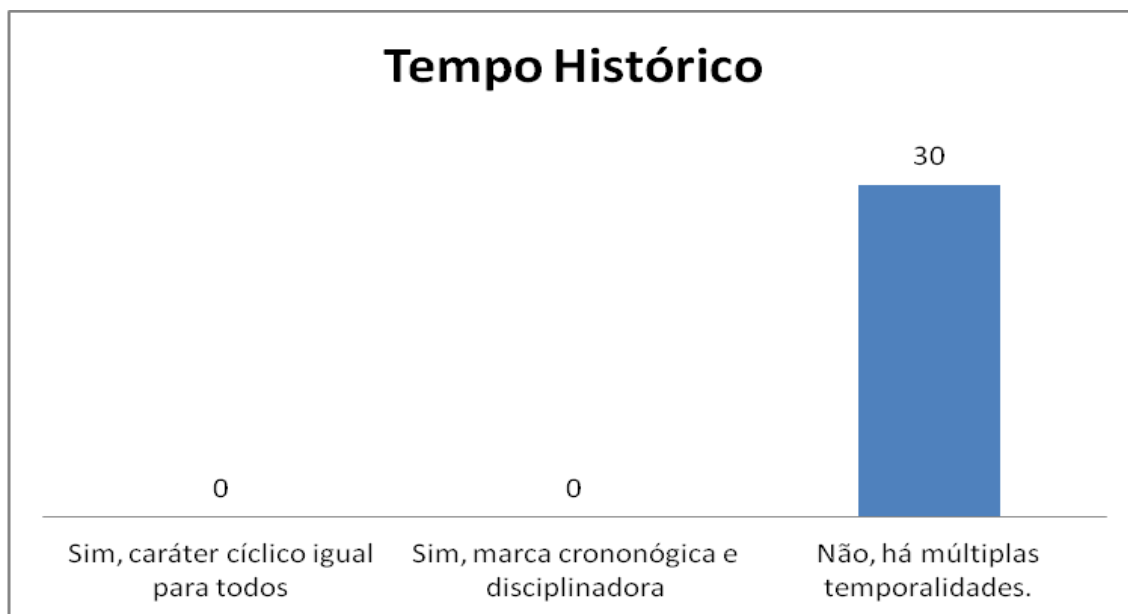
Cada sociedade teve suas histórias e deixou suas marcas em tempos diferentes. (Professor 5)

O tempo cronológico é único, no entanto, cada sociedade apresenta níveis de desenvolvimento diferenciados, portanto, socialmente são diferentes. (Professor 15)

O tempo histórico, via de regra, é diferenciado, pois as sociedades pensam diferentes, agem diferentes, mesmo estando num mesmo tempo cronológico. (Professor 17)

Cada sociedade compreende o seu tempo de maneira diferente, portanto, aquilo que está presente no grupo A pode ser diferente do grupo B. (Professor 24)

Gráfico 41 – O tempo histórico em diferentes sociedades.



Fonte: Autor, 2020

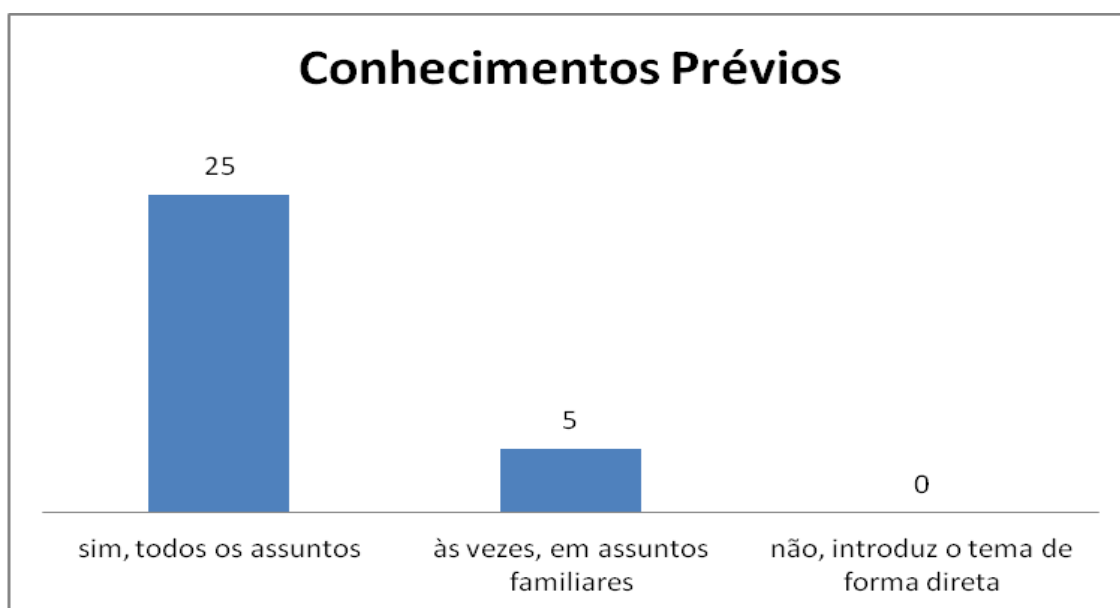
Em relação à introdução de um assunto, questionou-se sobre como os professores procedem metodologicamente na relação dos saberes seus com o dos estudantes, indagando se os mesmos observam os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Como opções foram disponibilizadas aos docentes as seguintes afirmações:

- 1 – sim, sempre faço introdução do tema perguntando aos alunos situações que diz respeito ao assunto a ser estudado.
- 2 – às vezes, utilizo dessa estratégia quando o assunto é mais familiar e o retorno é mais garantido.
- 3 – não, introduzo diretamente o tema, abrindo discussões ao longo do trabalho.

Como resultado da questão, chegou-se a dados em que direcionam que o professor faz uso dos conhecimentos prévios que os alunos acumularam ao longo do tempo. Um percentual acentuado aponta que essa prática é realizada cotidianamente em suas aulas independente do assunto tratado, alguns assinalaram para o uso em temas específicos, onde se espera que o resultado seja positivo sempre, ou seja, utiliza-se da ação quando o assunto é entendido como de senso comum.

Questiono sobre alguns conceitos relacionados ou tema abordado. (Professor 1)
A conversa informal prévia é fundamental para iniciar qualquer assunto. (Professor 5)
Para contextualizar. (Professor 8)

Gráfico 42 – Uso dos conhecimentos prévios dos estudantes



Fonte: Autor, 2020

Ao buscar compreender como se vincula a ação dos professores de História com o currículo vigente no Estado do Paraná, questionou-se sobre como o docente se relaciona com as Diretrizes Curriculares. Como alternativas para responder ao assunto arguido apresentaram-se as seguintes afirmações:

- 1 – contribui para organizar o trabalho em sala de aula, garantindo uma sequencialidade das atividades docentes.
- 2 – apresenta-se como documento central no planejamento das aulas, seguindo de maneira rigorosa.
- 3 – pouco utilizada, recorre-se a ela em momentos esporádicos, pois o livro didático já traz uma organização que contempla com os objetivos da aula.

Como resultado, pode se constatar que esse documento tem um papel importante na organização do trabalho do professor, uma vez que é entendido como agente da sequencialidade dos conteúdos trabalhados, como também definidor daquilo que deve ser trabalhado em sala de maneira rigorosa.

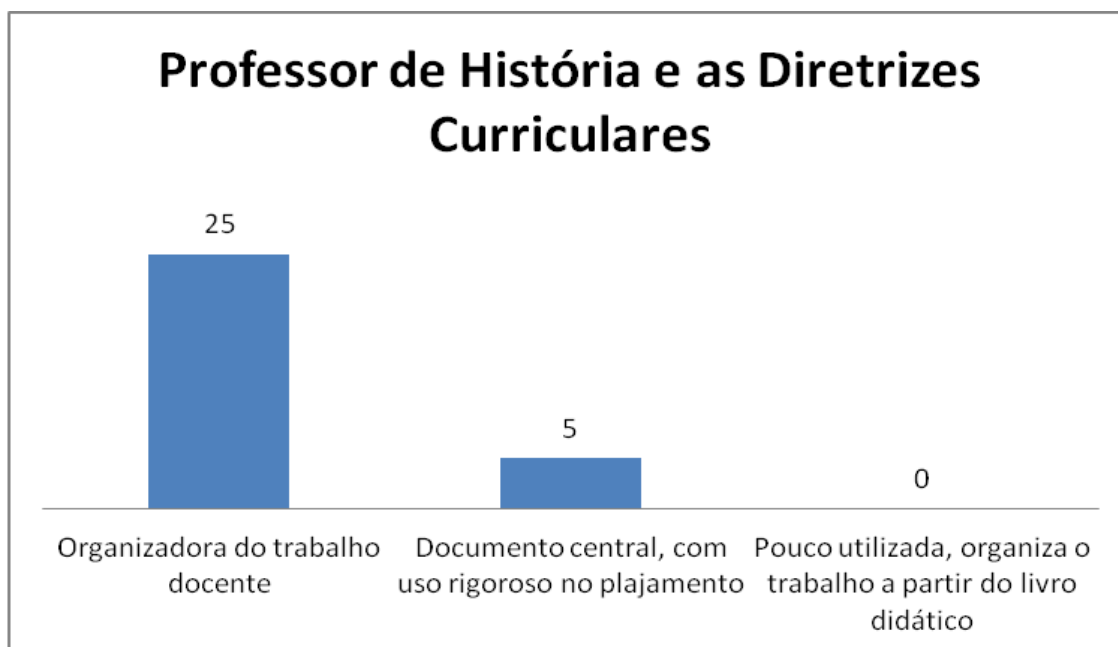
As respostas dadas pelos professores indicam que as DCEs é de domínio de todos e seu uso é caracterizado pela relevância que representa, sendo assim indispensável para a organização do trabalho pedagógico exercido em sala de aula. Ressalta-se que nos dados coletados não houve manifestação quanto ao uso do livro didático enquanto agente de organização do trabalho pedagógico. Fato importante, tendo em vista que esta ferramenta é

um componente de destaque entre os professores, mas que não necessariamente existe uma organização do trabalho docente em função do mesmo.

Utilizo para rever as expectativas de aprendizagem do conteúdo em questão. (Professor 1)
Gosto de estar sempre consultando este documento que serve de norteador. (Professor 5)
Base para estudar (Professor 8)
Orienta na organização do trabalho em sala de aula. (Professor 15)
Ajuda na elaboração do plano de trabalho docente, facilitando a organização do planejamento. (Professor 18)
Fundamental na elaboração do plano de trabalho docente e auxilia na definição dos conteúdos a serem trabalhados, especialmente no ensino fundamental. (Professor 22)

Quando analisado as justificativas dadas pelos professores, nota-se que em grande medida o uso das DCEs dá-se em função da orientação que este documento pode trazer para os mesmos. É onde os professores buscam uma referência para a organização do seu trabalho docente, bem como dos objetivos que se espera de um determinado conteúdo.

Gráfico 43 – Relação do Professor de História com as DCEs



Fonte: Autor, 2020

As Diretrizes Curriculares de História da rede estadual de educação do Paraná são compostas pelas seguintes partes: Dimensão Histórica da Disciplina, Fundamentos

Teórico-metodológicos, Conteúdos Estruturantes, Encaminhamentos Metodológicos, Avaliação e Lista de Conteúdos. Os professores que fizeram parte da pesquisa foram inquiridos a relatar quais são as partes mais relevantes ou mais utilizadas das Diretrizes, assim, poderiam indicar mais de uma das partes identificadas em suas respostas. O resultado mostra que algumas partes são usadas por um número expressivo de professores e outras por poucos professores, houve ainda quatro professores que indicaram todas as partes como relevantes ou utilizadas em seu trabalho de organizar e executar o trabalho pedagógico em sala de aula.

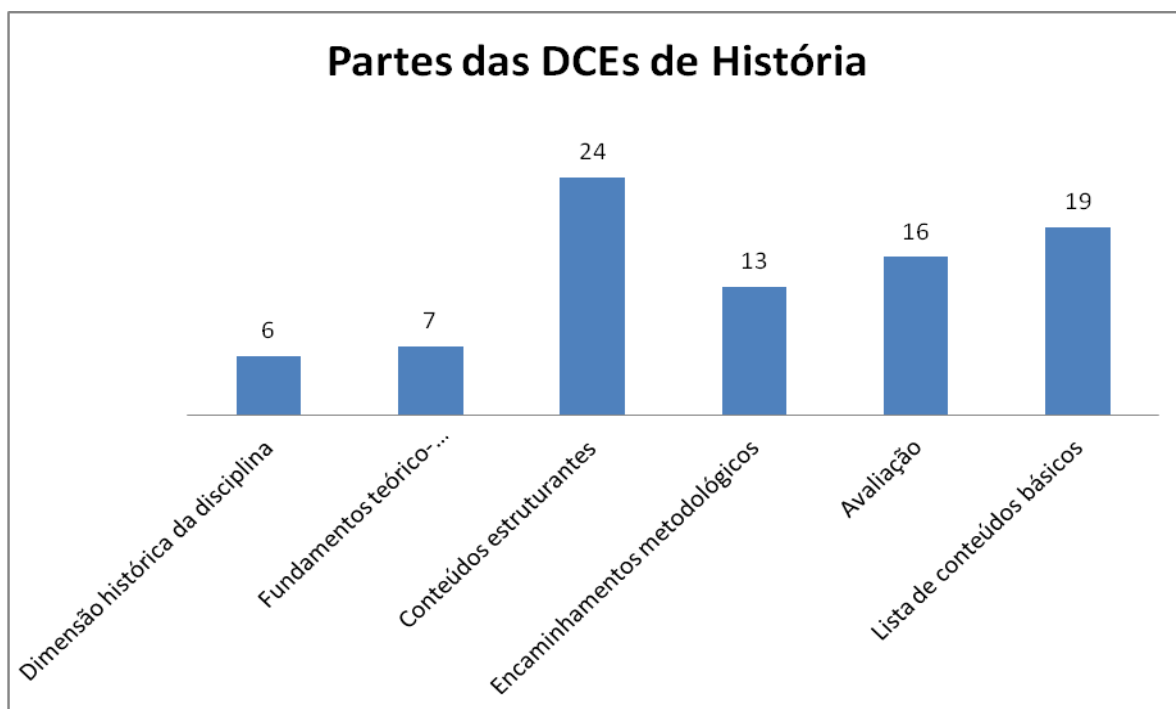
Das seis partes previstas para as respostas, uma diz respeito aos conteúdos básicos, dispostos como anexo nas Diretrizes. Verificou-se que a dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos e os encaminhamentos metodológicos foram citados por menos de 50% dos participantes da pesquisa, enquanto que os conteúdos estruturantes, a avaliação e a lista de conteúdos básicos foram mencionados por mais 50% dos partícipes.

Diante destes dados coletados, cabem algumas perguntas e reflexões. Em relação à dimensão histórica os professores pesquisados, de modo geral, não levam em conta esse tema, nossa hipótese é que os professores se preocupam com os itens de aplicação imediata em suas aulas e menos com a trajetória da disciplina. Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, os quais norteiam a forma como se concebe nas DCEs a disciplina de História, dando sustentação para os objetivos da disciplina também é pouco utilizada pelos professores, reforçando uma atuação mais pessoal do que institucional. Assim, também em número reduzido, os encaminhamentos metodológicos, que direcionam como os conteúdos devem ser organizados e trabalhados não são uma unanimidade. Nas DCEs os encaminhamentos metodológicos indicam que o ensino de História deve partir de unidades temáticas, rompendo com uma visão cronológica, muito comum nos livros didáticos. Everton Crema (2019), tratando da temática aponta que:

A percepção dos professores sobre o currículo e sua dinâmica reflete em parte seu caráter prescritivo e distante da escola, dada a pouca ou nenhuma participação docente. Somam-se as dificuldades de apropriação dos documentos de ensino em meio à sua sucessão e sobreposição, como no caso paranaense. A dificuldade de compreensão do currículo e sua contribuição dentro dos processos de ensino-aprendizagem são significativas, pois devidamente pesadas as críticas, os currículos apresentam concepções de ensino-aprendizagem, que podem vir a contribuir com, ou pelos menos diminuir, os equívocos no ensino escolar. (CREMA, 2019, p. 136-137)

Nota-se, assim, como podemos perceber nos dados, que os professores fazem uso das DCEs, mas não na sua totalidade, deixando de lado tópicos importantes que dão as características centrais deste documento.

Gráfico 44 – Divisão das DCEs de História



Fonte: Autor, 2020

Dentre as partes mais citadas, com mais de 50% de indicações, encontram-se os conteúdos estruturantes, as listas de conteúdos básicos e a avaliação. Os dados apontam para os itens obrigatórios nos planos de trabalho docente exigidos nas escolas da rede estadual. Mesmo assim, em nenhuma das partes selecionadas houve unanimidade por parte dos professores. Denota-se, portanto, que as DCEs são um documento orientador, porém, não há um item obrigatoriamente presente no dia a dia dos professores, utilizam o documento, mas o fazem de modo fragmentado, compondo pontos de interesses particulares nos momentos de preparação dos planejamentos.

As Diretrizes Curriculares de História em termos gerais foram relevantes na organização do ensino e na maneira como o professor desenvolveu o seu trabalho em sala de aula. Como foi possível identificar nos relatos dados pelos docentes que fizeram parte desta pesquisa, ela contribuiu na definição dos conteúdos, na forma de avaliação, contudo, é um desafio compreender a minimização feita por esses mesmos professores nas questões relacionadas às orientações metodológicas, ou seja, a preocupação maior foi em relação a quais conteúdos trabalhar e menos em como levar esses conteúdos até os estudantes.

Nas justificativas dadas pelos professores são evidentes a consulta às DCEs de História para a confecção dos planos de trabalho docentes associado ao planejamento das aulas. Podemos observar nas respostas abaixo:

Para fazer o PTD e para os conteúdos serem mais relevantes. (Professor 11)

Para usar como suporte no planejamento (Professor 12)

São informações necessárias para o desenvolvimento de um bom PTD. Qual atinge os objetivos propostos. (Professor 16)

São itens importantes para o bom funcionamento do trabalho docente. (Professor 17)

Preparação e trabalho em sala. (Professor 18)

São itens necessários para um planejamento bem elaborado. (Professor 19)

Para a realização do PTD e utilização em sala de aula. (Professor 23)

Contudo, há entre o grupo pesquisado, professores que se manifestaram na perspectiva da compreensão da disciplina, suas concepções bem como os princípios que estão presentes nas DCEs.

Atendo a noção da importância do ensino de História e suas concepções. (Professor 1)

Gosto de consultar os encaminhamentos metodológicos para ajudar a abrir nossas ideias de abordar determinado tema. (Professor 5)

Os fundamentos são os princípios de todas as ações voltadas ao ensino. (Professor 6)

Essa pesquisa aponta algumas contradições sobre o pensamento e as ações dos professores quando instigados a tratar dos documentos curriculares e do uso do livro didático. A investigação mostrou que as relações dos professores com as propostas curriculares são indiciárias da maneira como tais documentos influenciam, de forma relativa e não absoluta, as práticas docentes e que, uma das formas que expressam esta forma de relação é a importância que conferem à lista de conteúdos e minimizam as orientações metodológicas. Neste aspecto, o modo como apontam o uso do currículo contradiz o uso do livro didático, pois, ao tratar de um não insere o outro, ou seja, ao mesmo tempo em que indicam que os documentos curriculares orientam o trabalho pedagógico, não mencionando o livro didático,

em outra situação, em que é questionado sobre sua utilização, em sua maioria, os professores apontam que o fazem de maneira sistemática.

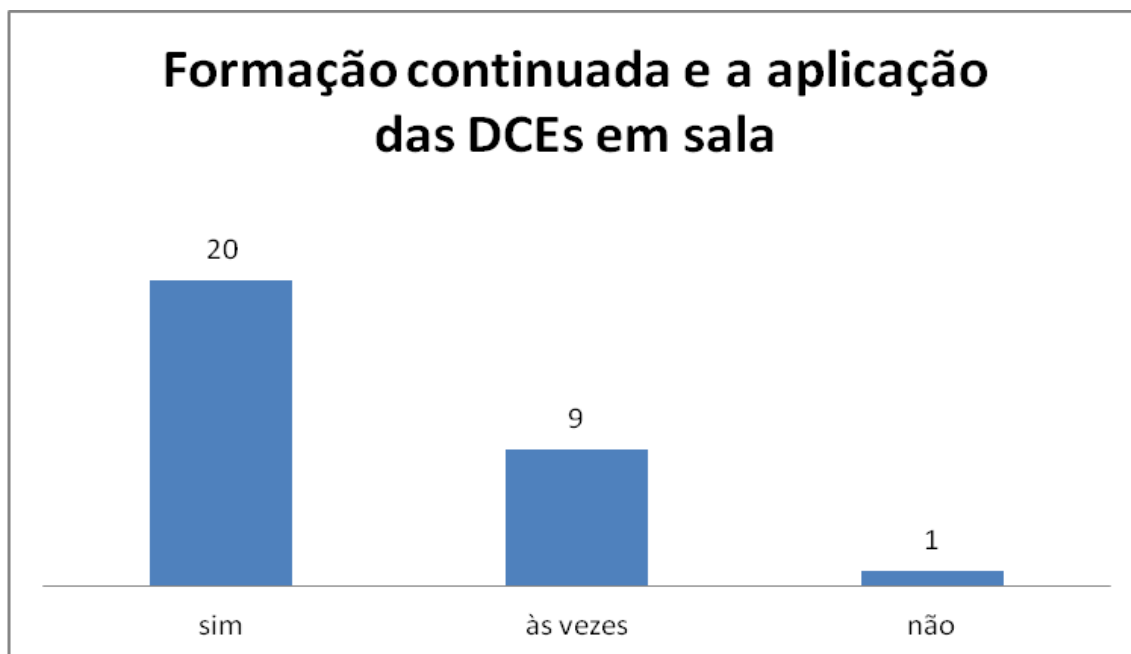
A versão definitiva das DCEs foi publicada em 2008, nesta mais de uma década deste currículo os professores puderam tomar conhecimento deste documento. Nesta perspectiva de conhecimento e aprofundamento, solicitou-se aos professores se as formações continuadas contribuíram de maneira efetiva para sua aplicação em sala de aula. Como possibilidades de respostas, elencamos três respostas possíveis:

- 1 – sim, as formações são voltadas para o trabalho em sala de aula, com aprofundamento do currículo em vigor.
- 2 – às vezes, nas formações específicas as tratadas de temas referentes a currículo, porém, não são todas voltadas para esse tema.
- 3 – não, as formações continuadas tratam de temas diversos que não colaboram para a apropriação do currículo na sua integralidade.

No conjunto das respostas, nota-se que as formações ocorridas ao longo desse período permitiram aos docentes terem contato com esse novo currículo e que para um grupo maior resultou em capacitações que foram importantes para a apropriação e implantação das DCEs em sala de aula, ou seja, contribuíram para a incorporação das mesmas no trabalho docente. As formações ocorreram, de maneira programada, no início e no meio de cada ano letivo, com possibilidades de realização em pelo menos uma vez ao longo do ano. Sendo assim, alguns professores indicaram que essas formações permitem às vezes um estudo que envolva as DCEs, especialmente quando os estudos são feitos de modo específico na disciplina. Apenas um professor apontou que as formações que ocorrem nas escolas não colaboram para a apropriação do currículo.

Destaca-se nos resultados obtidos com essa questão que a política curricular esteve presente nos momentos de formação dos professores. Neste sentido, ao entendermos que o currículo é o caminho pelo qual é traçado os objetivos educacionais, a mantenedora agiu para sua implantação e, desta forma, conseguiu implementar na rede seu documento principal de orientação curricular, pelo menos do ponto de vista da formação docente.

Gráfico 45 – Formação continuada e as DCEs



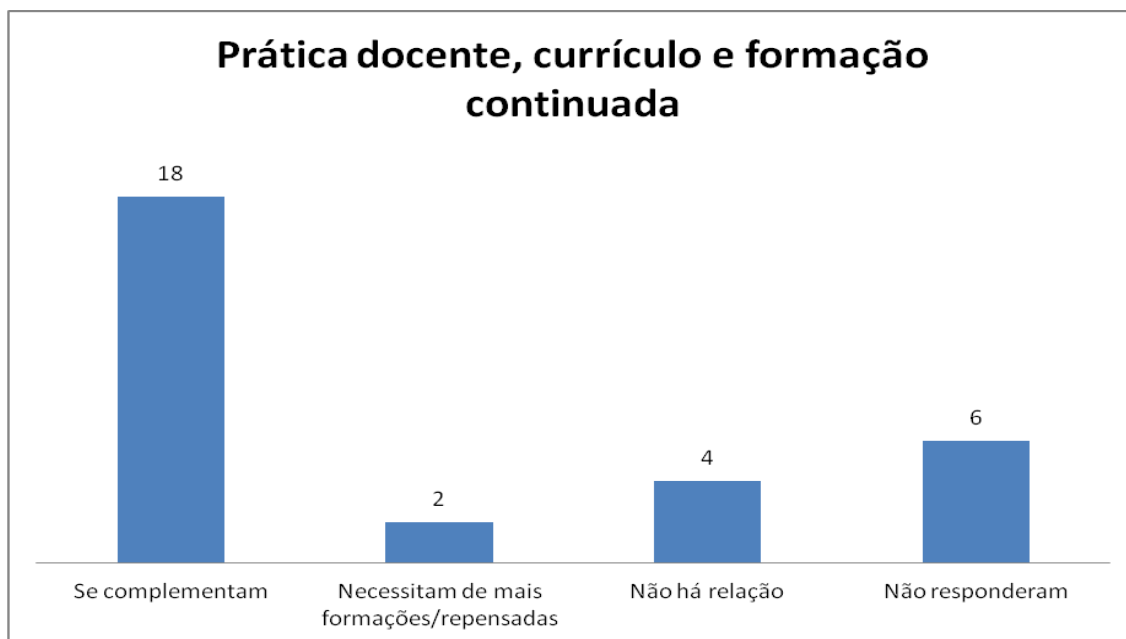
Fonte: Autor, 2020

O ser professor e sua forma de atuação em sala de aula passa, necessariamente, por um conjunto de ações que vão desde a formação inicial, passando pelo contato com os estudantes onde desenvolve suas práticas e se apropria do currículo vigente, bem como pela formação continuada que visa aprimorar seus conhecimentos com foco na sua ação educativa.

O cotidiano escolar tem sua dinâmica própria, contudo, uma das demandas mais importantes na escola diz respeito a formação docente e sua relação com o currículo, pois isso reflete diretamente na prática pedagógica na sala de aula. A compreensão de como a educação de uma instituição ou da rede como um todo caminha, passa, necessariamente, pela comunhão desses elementos, os quais indicam a coesão ou não com os objetivos educacionais propostos e buscados por mantenedores, profissionais, estudantes e familiares.

Diante desse cenário, perguntamos aos professores que relações estabelecem entre a prática docente, currículo e formação continuada, com o intuito de analisar como esses elementos se comunicam na relação estabelecida entre o professor e o seu trabalho em sala de aula. Do grupo pesquisado, seis professores não responderam ao questionamento, contudo outros vinte e quatro trouxeram suas impressões sobre a questão proposta, como podemos verificar no gráfico.

Gráfico 46 – Relação entre prática docente, currículo e formação continuada.



Fonte: Autor, 2020

Como se tratava de uma questão aberta, obtivemos diferentes respostas que foram agrupadas em três grupos, além de um outro que não houve respostas. No primeiro grupo, o qual teve o maior número de respondentes, indicaram que há uma relação entre a prática docente, currículo e formação continuada, se complementando entre si. No segundo grupo, apontaram que há a necessidade de mais formações ou que elas devem ser repensadas para terem uma efetividade maior em relação aos objetivos propostos. No terceiro grupo, assinalaram que não há relação, indicando que o problema está na formação continuada.

Na visão da maioria dos professores pesquisados, os três elementos questionados prática docente, currículo e formação continuada se integram, auxiliando no trabalho em sala de aula. Ressalta-se que tanto a formação continuada quanto o currículo estão associados a uma orientação institucional, promovida pela mantenedora das escolas públicas do estado do Paraná. As práticas docentes se juntam aos outros dois elementos como elo entre o que se pretende com o currículo formal e o real apresentado aos estudantes.

A formação continuada auxilia na análise do currículo e suas possibilidades de modificação e interpretação de seu critério, na medida em que o professor repense suas práticas e metodologias. (Professor 1)

Utilizo o currículo como um referencial afim de ter um norteamento, a formação continuada é importante para desenvolver melhor o currículo, procurando aumentar o leque teórico-metodológico para o desenvolvimento das aulas. (Professor 3)

São essenciais para uma boa prática em sala de aula. (Professor 5)

Muito importante para a prática em sala de aula e para um bom planejamento e andamento das atividades com qualidade no dia a dia. (Professor 11)

Importante para o dia a dia, além das trocas de experiências. (Professor 12)

Parte dos conteúdos trabalhados nas formações continuadas nos dão embasamento teórico e prático, tornando a prática docente mais interativa (Professor 16)

O currículo norteia a prática docente em sala de aula, e a formação vai ampliar e complementar a prática (Professor 20)

O currículo vai nortear a nossa prática em sala de aula e a formação vai ampliar esses conceitos para dar ênfase ao ensino e aprendizagem. (Professor 21)

Nota-se pelos relatos dos docentes consultados que a relação estabelecida entre a formação continuada, o currículo existente e a prática docente caminham de modo integrado, resultando num processo harmonioso, onde a consequência a partir desses três elementos são resultados positivos. No geral, os professores apontam para o currículo como sendo o responsável por nortear as práticas docentes, tendo como ponto de auxílio às formações continuadas que dão sustentação para a apropriação do currículo vigente.

Por outro lado, há professores que reconhecem a importância das formações continuadas para o aprimoramento profissional, contudo não estão de acordo com o modo como estas se dão. De um lado, acreditam que há pouca formação, não sendo suficiente para compor um cenário eficiente de atuação, além disso, há os que indicam a necessidade de rever o modelo de formação, argumentado que nos moldes atuais não dá conta das necessidades exigidas.

Estão interligados. O problema, na minha opinião, é que o professor deveria fazer mais cursos de formação continuada, como complemento à formação inicial. (Professor 6)

A prática docente está intimamente relacionada aos conteúdos pertinentes a serem estudados. A formação continuada é de grande valia, porém é necessário que as mesmas sejam repensadas para que efetivamente contribua para o trabalho em sala de aula. (Professor 17)

Observamos, portanto, que os professores reconhecem o tripé formado pelo currículo, formação continuada e prática docente como elementos essenciais para o bom andamento do trabalho educativo, mas que há necessidade de rever alguns pontos, como a

pouca quantidade de formações bem como o foco das mesmas, as quais deveriam ser voltadas para a prática propriamente dita. Outro aspecto que está presente nos relatos é enxergar a formação continuada como complemento da formação inicial, podemos inferir destas respostas que esta não consegue dar conta do processo educativo na prática, havendo a necessidade de uma complementação.

Destoando das respostas anteriores, há professores que não associam a prática pedagógica com o currículo e também com a formação continuada. Nestes casos observa-se entre esses professores um distanciamento entre aquilo que está previsto no currículo, as formações oferecidas nas semanas pedagógicas, assim como aquilo que é trabalhado em sala de aula, ou seja, nas práticas adotadas pelos docentes ao levar até os estudantes o conteúdo.

A prática docente está relacionada aos conteúdos do currículo, porém, a formação continuada muitas vezes não trata de temas referentes ao currículo. (Professor 18)

A prática docente está pautada no planejamento curricular, sendo seguido de forma que o aprendizado do aluno se dê de forma efetiva. Já as formações continuadas, muitas vezes, não acabam contemplando os nossos objetivos em sala. (Professor 19)

Muitas das vezes, analisando a minha prática, não há relação entre eles, ficando o conteúdo de forma aleatória (escolha) por interesse dos alunos e meu. (Professor 22)

Nestas respostas nota-se uma angústia dos professores, uma vez que esperam das formações continuadas elementos que possam ser aplicados no cotidiano da sala de aula. Nestes casos, observamos que não há uma integração entre currículo, formação continuada e prática docente, associando o problema às formações, mas também desvinculando a prática do currículo institucional, quando o professor se manifesta que o seu trabalho em determinadas circunstâncias atende ao seu próprio interesse ou dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com o ensino da disciplina de História está no meu horizonte desde que iniciei no magistério. Esta inquietação com alguns temas foram aos poucos amplificando e novos elementos se fizeram presentes nesse processo. No início da minha carreira, as preocupações estavam ligadas às melhores estratégias em ensinar e por consequência como os estudantes aprendiam a História que resultasse em sentido para suas vidas. Com o passar dos anos e com a experiência adquirida outros problemas foram aparecendo, mesmo que as apreensões iniciais ainda permanecessem. Neste sentido, abriu-se espaço para pensar a própria formação docente, desde a inicial, associada à graduação, bem como a continuada ou em serviço que se desenvolvem durante as atividades docentes.

Num outro aspecto temos os saberes e práticas das quais os professores se apropriam e desenvolvem em sala de aula e especialmente como tratam dos temas centrais para a compreensão histórica, este estudo, dedicou-se a discutir o uso do tempo em sala de aula. E ainda nos anseios do docente e pesquisador encontram-se as tendências, teorias e campos que norteiam a própria História. No meu caso, interessa a Educação Histórica, entendida como um campo de pesquisa que pressupõe uma “reflexão sobre a natureza multiperspectivada da atuação do professor e do conhecimento histórico tendo como um de seus objetivos investigar quais os sentidos que os indivíduos atribuem a História, seja ela ensinada ou vivida. (CAINELLI, 2016, p. 125).

Ao tecer essas considerações como desfecho do estudo proposto observou que o processo de formação de professores tanto numa etapa inicial quanto continuada é marcado pela complexidade que reflete na difícil missão de se estabelecer um padrão de respostas para o problema desta pesquisa. Nosso foco foi o professor na sua relação direta com a prática docente, tendo como pressuposto o trabalho com o tempo como elemento central na articulação entre o ensino e aprendizagem da História, relacionada aos desígnios da Educação Histórica. Para construir o escopo da pesquisa e consequentemente responder aos seus objetivos iniciais, foi necessário análises, reflexões e discussões sobre a formação de professores, destacando aspectos históricos na constituição dos cursos de graduação em seus diferentes períodos como também nos processos de formação continuada ao longo da carreira docente, estudos sobre o currículo e suas mudanças recentes, teóricos do campo da educação que tratam da temática da prática docente e os aspectos disruptivos em relação à Educação Histórica, assim como as percepções dos professores diante do tempo.

O professor frente aos papéis que lhe são atribuídos no dia a dia dialoga com uma série de questões que influenciam sua atividade docente. Esta relação se dá frente à instituição, aos estudantes, ao currículo e também diante de sua formação que lhe é peculiar. É um processo, portanto de mão dupla, pois tanto é submetido a uma série de prerrogativas como também empresta ao sistema sua influência ao colocar em prática a própria formação, visão de mundo, bem como seu entendimento sobre as proposições que lhes são atribuídas.

O trabalho docente não é estático, nem as recomendações institucionais e curriculares. Em todas as mudanças que foram propostas e, possivelmente, as que estão ainda por vir no que diz respeito ao papel do professor frente ao compromisso com o ensino e a aprendizagem, há sempre a preocupação da formação de indivíduos atuantes na sociedade, inseridos no mundo tecnológico e, especificamente em relação à disciplina de História, que consiga interpretar o mundo vivido. Busca-se o cumprimento de metas, como assinala Circe Bittencourt:

Tais metas, a “formação do pensamento crítico”, a formação de “posturas críticas dos alunos” ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” não são objetivos novos. A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformações que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada, e esta necessidade de formação escolar está expressa a partir dos anos 50. (BITTENCOURT, 2002, p. 19).

Nos apontamentos acima, duas situações são postas no que diz respeito à formação docente. Num primeiro momento, temos a constituição dos conceitos historiográficos e a finalidade da História, vinculado à formação inicial. Num outro aspecto, percebemos a ação docente propriamente dita, com a relação estabelecida entre professor e aluno. Neste caso, a experiência contribuirá para a atuação docente, entrando em cena, neste caso, a formação continuada que contemplará a realidade da sala de aula. Neste sentido, observamos que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, numa perspectiva que a sociedade é dinâmica e, portanto, os professores também necessitam caminhar para um processo constante de apropriação de novos saberes.

Num cenário de transformações constantes, refletir sobre a prática, definir o que é preciso ensinar, incorporar ou redimensionar os planos de ensino é uma tarefa árdua que exige do professor muito empenho. Além disso, cabe ao professor definir o que representa frente aos seus estudantes, o que ensinar e, especialmente o que oferecer durante sua ação educativa.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num

conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 2002, p. 57).

Nota-se que o papel do professor é essencial na formação do estudante, pois ele tem as ferramentas necessárias para levar adiante os propósitos da disciplina. Contudo, esse processo exige do docente um pensar real, ou seja, que reflita sobre sua prática, que problematize suas ações e que construa o conhecimento alicerçado em bases sustentadas na teoria e na prática. O palco para que ocorra esse encontro entre o ensino e a aprendizagem, de modo mais explícito, é a sala de aula, porém, isso não quer dizer que esse ambiente é um local isento de conflitos, de contradições, é na verdade um local diverso e complexo, mas, que exatamente por tudo isso, é o mais adequado para as ações da docência.

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se 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.” (SCHMIDT, 2002, p. 57).

Na perspectiva de que a sala de aula é o ambiente propício para a aprendizagem, pois está envolta por sujeitos que podem construir sentido naquilo que é estudado, a Educação Histórica contribui para pensar um ensino de História que tem a preocupação em dar significado tanto aos saberes dos professores quanto dos estudantes. Neste ponto de vista, entendemos que o campo da Educação Histórica traz elementos significativos para o ensino e aprendizagem da História uma vez que articula as ideias históricas prévias de estudantes e a experiência dos professores. Este último passou a ser um investigador constante, problematizando suas aulas, abrindo caminho para uma leitura do mundo de maneira histórica. Assim:

No campo específico da Educação Histórica importa entender como os estudantes aprendem História, por isso a ênfase no domínio da ciência de referência e na pesquisa realizada a partir da investigação dos conceitos substantivos e de segunda ordem. O campo de investigação da Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização tendo, como princípio, que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores. A principal referência para esse campo de investigação, portanto, é a própria epistemologia da História. (SOBANSKI, 2017, p. 195)

Neste aspecto e analisando as aproximações e distanciamento entre os pressupostos da Educação Histórica e os saberes e práticas docentes apregoados pela Pedagogia destacamos que há pontos de convergência, pois da prática pedagógica se espera um sentido, o mesmo pode-se afirmar em relação à Educação Histórica, ou seja, suas prerrogativas vão em direção a tornar o ensino da História significativo para o estudante à

medida que as próprias ideias históricas que lhes são oriundas são componentes essenciais para a apropriação do conhecimento histórico.

Os saberes docentes, bem como as práticas executadas pelos professores, assim como a adoção de uma determinada teoria ou tendência pedagógica que sustentam o trabalho em sala de aula garantem uma identidade ao docente. Essa identidade não é imutável, pode ser alterada por diferentes meios, como a própria mudança do currículo, ao ambiente onde desenvolve suas atividades, assim como pela experiência acumulada. Acreditamos que o trabalho docente pode se adequar às mudanças diante do convencimento de que a proposta a ser desenvolvida possa trazer benefícios, especialmente na aprendizagem dos estudantes. Isso remete à função do professor, responsável por levar adiante o processo educativo.

A constituição de uma identidade docente ocorre, portanto, a partir de diferentes condicionantes, que estão vinculados ao próprio profissional, quando este busca novas formas de trabalho, incorpora novas metodologias, ou seja, por uma experiência própria que acaba construindo-se enquanto profissional; também temos as questões externas ao docente, que estão relacionados à instituição, ao estado, a um novo currículo e mesmo ao interesse dos estudantes. Neste sentido, a identidade docente é um misto marcado por concordâncias e divergências no resultado final do seu trabalho que é o executado em sala de aula.

No caso específico do professor de História, sua identidade enquanto representante de uma disciplina se deu de modo diverso. Entre tantas idas e vindas da História e na formação de seus professores, observamos ao longo deste estudo momentos em que houve uma desidratação da disciplina, quando, por exemplo, fora agrupada com Geografia e criado a disciplina de Estudos Sociais, ou na própria formação inicial quando havia uma dicotomia entre teoria e didática, onde ocorreu um distanciamento entre a parte específica e do como ensinar. Este processo formativo tem reflexo na identidade docente ao minimizar a prática docente, quando deixou esta ação a cargo de outras ciências, como a Pedagogia. Desta forma,

A problemática começa na formação, onde didática é "coisa da pedagogia" e o didático é aquele que faz apenas a transposição didática. A didática, conseqüentemente, é encarada como completamente externa à história como ciência, fora da teoria e, então, ocorre um desinteresse com a dimensão cognitiva da cultura histórica. Este fenômeno também é responsável pelo ensino de história ser ainda um campo obtuso, pouco aparelhado e teoricamente estigmatizado nos espaços da produção científica do saber historiográfico. (CUNHA, CARDÔZO, 2011, p. 156)

No cenário exposto, a identidade docente se constituiu na atividade prática de sala de aula. Assim, a experiência contribui para unificar a teoria com a prática no trabalho

executado pelos professores. Para superar essa dicotomia, novas compreensões sobre a História foram desenvolvidas, buscando aproximar a teoria da prática. Neste sentido, os estudos de Jörn Rüsen (2010) ganham espaço ao aproximar a didática da História à própria ciência da História, tendo como centro o conceito de consciência histórica. Para Rüsen interessa saber como as pessoas aprendem história para, então, refletir sobre como se ensina.

O ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e dos jovens. Isso significa que crianças e jovens aprenderem história é uma questão central da didática da história. O aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Abre-se assim o objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência histórica, e a didática da história caiu nas malhas da teoria da história. (RÜSEN, 2010, p. 91).

A incorporação de uma teoria, de uma concepção pedagógica, dos objetivos de uma disciplina escolar influencia sobremaneira na identidade do professor e isso reflete na sua própria prática. Neste sentido, a definição do conteúdo trabalhado, da metodologia a ser aplicada, dos conceitos fundamentais que embasam uma disciplina são essenciais para alcançar os propósitos objetivados.

Neste estudo abordamos a formação de professores, seus saberes e práticas, bem como analisamos a Educação Histórica como campo do ensino da História, estabelecendo aproximações e distanciamentos que possam ser verificados ao examinar esses temas. Por fim, abordamos um tema, que na nossa concepção, é relevante para a História e para a formação do pensamento histórico que é o tempo.

O pensamento histórico é o manejo interpretativo da experiência temporal, que de início é contingência carente de interpretação. O sentido histórico se constitui pela integração da experiência da mudança temporal do homem e de seu mundo em um modelo interpretativo. Esse modelo permite inserir a vida humana nos contextos de sua determinação temporal". (RÜSEN, 2015, p. 43).

O tempo é entendido neste estudo como um componente essencial para a compreensão da História. Conforme Koselleck, 2014, a História está intimamente ligada ao tempo e a sua incorporação aos estudos historiográficos ajudam a romper com as explicações míticas e teológicas que vinculavam aos eventos históricos.

A história sempre tem a ver com o tempo – todos sabemos disso. Mas demorou muito para que algo como um tempo histórico fosse tratado explicitamente. Penso vê-lo surgir na era do Iluminismo. Antes dele, encontramos divisões do decurso histórico conforme categorias míticas ou teológicas, que definem o início, o meio e o fim, ou então doutrinas das eras do homem, que precediam os eventos históricos individuais. (KOSELLECK, 2014, p. 299)

Nas indagações que fizemos, nosso objetivo foi compreender como os professores fazem uso do tempo em sala de aula e qual a percepção sobre a temática. Para tanto, inicialmente verificamos como o tempo é apresentado e qual o seu papel nos currículos oficiais que orientam o trabalho do professor em sala de aula. Neste caso observamos três

documentos: as Diretrizes Curriculares Estaduais de História (2008), os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (2012) e o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018). A partir dos documentos oficiais e dos instrumentos de investigação utilizados, chegamos a algumas constatações.

Em primeiro lugar, verificou-se que nos documentos analisados o tempo está presente, especialmente no 6º. Ano quando se inicia o Ensino Fundamental anos finais. Neste ano são propostos estudos sobre os conceitos, os tipos, ou seja, o tempo é abordado enfaticamente como um conteúdo. Dos três documentos verificados somente nas DCEs o tempo é mencionado não como um conteúdo ou como categoria de estudo, mas como procedimentos metodológicos do pensamento histórico. Na abordagem contida nas DCEs o tempo é discutido na perspectiva de articulação com a consciência histórica, onde se valoriza as múltiplas temporalidades, nesse processo busca-se problematizar o presente com vistas a estudar o passado e criando expectativas de futuro.

Nestas Diretrizes, considera-se que o estudo das ações e das relações humanas do passado parta de problematizações feitas no presente por meio de expectativas de futuro. Assim, a partir da temática proposta pela problematização, o professor e o aluno determinam o período que define os marcos temporais que balizam seu estudo. (PARANÁ, DCE, 2008, p. 62).

No Referencial Curricular, o tempo aparece como componente essencial do objeto de estudo da História ao considerar as ações e relações humanas. Destacando também que “o passado é compreendido em sua articulação com outras estruturas temporais: presente e futuro”. (PARANÁ, REFERENCIAL CURRICULAR, 2018, p. 440). Nota-se que há uma similaridade entre as DCEs e o Referencial Curricular na concepção dada ao tempo. Compartilhamos com a visão exposta que o tempo vai muito além dos conceitos de cronologia, do histórico, ele deve ser compreendido como um elemento que perpassa todo estudo historiográfico, servindo de base para a compreensão dos eventos históricos, ou seja, ser entendido que sem orientação temporal não há compreensão histórica.

Em uma segunda constatação, verificamos como o professor de História, durante sua atividade docente, trabalha com o tempo em duas situações: na perspectiva da importância e como abordá-lo em sala de aula, ou seja, na prática. Dos dados coletados, vislumbraram três características básicas atribuídas pelos docentes, com as quais dividimos em sentidos do tempo, onde os professores o entendem como importante, delimitador dos estudos históricos, ou seja, atribuem valores ao tempo. Em um segundo grupo estão aqueles que veem o tempo em movimento múltiplo, cuja característica principal relaciona-se com diversidade temporal, atribuída as diferenças existentes entre os diferentes grupos sociais,

onde os acontecimentos são dispares, podem ter relações um acontecimento com outro, mas, isso não é a regra, neste segmento supera a ideia de um passado uniformizado. Num terceiro grupo, elencamos o tempo fixo, onde a percepção do tempo é vista na relação passado presente, onde a explicação do presente passa pelo entendimento do passado de modo que os elementos deste são indicativo daquilo que se observa.

Ao apresentar essa pesquisa nesse momento, algumas questões nos parecem pertinentes. No que consiste à formação dos professores que fizeram parte deste estudo, em percentual significativo graduaram-se em um período onde ainda estava presente uma dicotomia entre as disciplinas específicas e a parte pedagógica, ou seja, a específica trabalhada por um historiador e a parte pedagógica/didática ligada a um profissional da área da Pedagogia. Em relação à formação continuada as realizam, tendo como principal oferta a disponibilizada pela instituição mantenedora, fato que muitas vezes não correspondem aos anseios profissionais, tendo em vista discussões que são alheias muitas vezes ao trabalho em sala de aula. Contudo esses professores em sua maioria, especialmente pela experiência acumulada são conhecedores dos documentos que orientam o trabalho pedagógico e por outros meios também buscaram formações para além daquela ofertada pela mantenedora. E por fim, quando tratamos das práticas pedagógicas e das ações realizadas há certa uniformização desses atos em sala de aula. Não verificamos grandes diferenças nas ações destes professores, o que dá um indicativo de uma uniformidade formativa destes profissionais.

Em relação ao trabalho com o tempo, observamos ao menos três compreensões sobre o tema, o que na nossa visão caracteriza distinção na consciência histórica destes professores. Os professores que mais se aproximam da perspectiva das DCEs e da teoria de Jörn Rüsen estão no grupo que compreendem o tempo em movimento múltiplo. Contudo, dado a dinâmica e a complexidade que marca o tempo, pensando numa proposta de desenvolvimento de uma consciência histórica, pautada numa orientação temporal, este elemento tão essencial na aprendizagem histórica pode ser incorporado na cultura dos professores de História como um pressuposto epistemológico.

Nesse processo de apropriação pelo professor das abordagens vinculadas à Educação Histórica, necessariamente, passa por um processo formativo. Os elementos que compõem a formação do professor compreendem ações dentro de procedimentos dinâmicos e contínuos, os quais englobam as transformações, mudanças e alterações curriculares que ocorrem ao longo da carreira docente. Nessa direção envolvem também a própria relação entre a teoria e a prática na constituição do profissional de ensino.

Neste cenário, observamos que a matriz da didática da História de Jörn Rüsen (2015) pode articular com a formação do professor de História, tendo em vista que esse processo ocorre em duas dimensões: uma relacionada aos conceitos substantivos, ligados aos conteúdos da História e outra atreladas aos conceitos epistemológicos, vinculados aos processos cognitivos de formação do pensamento histórico.

O processo de formação do professor e a matriz da didática da História de Rüsen estão conectados na relação que se estabelece entre a ciência da História e a vida prática, pois a adoção de tais procedimentos colabora para suprir as carências de orientação e os interesses dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, podemos inserir o tempo como elemento que integra as ações formativas do professor com a matriz da didática da História, pois como um item central no ensino e aprendizagem, o tempo pode ser o meio de articulação concreto entre a teoria e a prática implícitas tanto na matriz da didática da História de Rüsen como na formação do próprio professor.

Não obstante, esta análise ainda pode apresentar novos elementos, pois “se a aprendizagem da história passa pela experiência, pela orientação e pela interpretação, a habilitação dos docentes e dos aprendizes para lidar conscientemente com tais tarefas é fundamental” (MARTINS, 2012, p. 11), sendo assim, o que temos é um retrato atual, mas que pode sofrer mutações.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. SILVA, A. C. M. ALVES, R. C. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALVES, R. C. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.

AMARAL, M. J. MOREIRA, M. A. RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In: Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. ALARCÃO, I (org). Porto: Porto Editora, 1996.

BARCA, I. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BARROS, J. A. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Os usos da temporalidade na escrita da história. **Seculum Revista de História**, João Pessoa, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11335/6449>. Acesso: 15/03/2019.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. *In: O saber histórico na sala de aula*. BITTENCOURT, C. M. F. (org.). 7ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BLANCH, J. P. FERNÁNDEZ, A. S. La enseñanza y el aprendizaje Del tiempo histórico em La educación primaria. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>. Acesso: 12/01/2019.

BOTO, C. A base nacional comum curricular do ensino médio: fronteiras e conflitos. **Jornal da USP**, 10/08/2018. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/a-base-nacional-comum-curricular-do-ensino-medio-fronteiras-e-conflitos/>. Acesso: 28/12/2019.

BOULOS JUNIOR, Aldredo. **História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

_____. Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: Seção 1, DF, p. 7929, 6/4/1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>. Acesso: 12/04/2018.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 12/04/2018.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12/08/1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso: 12/04/2018.

_____. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23/11/1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso: 12/04/2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares do curso de História. **Diário Oficial da União**. Seção 1e. Brasília, DF, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 12/04/2018.

CAINELLI, M. R. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 22, p. 57-72, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155059283004>. Acesso: 15/01/2019.

_____. Ensinar história: um estudo sobre as práticas de ensino e a produção de narrativas históricas por professores de história da educação básica (Paraná/São Paulo – 1998-2014). In: **Consciência histórica e interculturalidade: investigações em educação histórica**. SCHMIDT, M. A. FRONZA, M. (orgs). Curitiba: W&A Editores, 2016.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccfd3e?version=1.2>. Acesso em 14/04/2020.

CASAGRANDE, M. P. **A compreensão histórica dos professores PDE: um estudo no campo da educação histórica**. 2015, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CERRI, L. F. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, Histórias**. Brasília, vol. 1, n.2, 2013. ISSN 2318-1729. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>. Acesso em: 15/05/2018

_____. Construção curricular como educação de professores – o caso das diretrizes curriculares estaduais de história no Paraná. **ANPED, GT: Formação de Professores**, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt081460int.pdf>. Acesso: 15/04/2019.

_____. **Ensino de História e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. São Paulo: FGV Editora, 2011.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CREMA, E. C. **Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação – Curitiba, 2019.

CUNHA, J. L. CARDÔZO, L. S. Ensino de história e formação de professores: narrativas de educadores. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011. Editora UFPR.

FENELON, D. R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Revista Tempos Históricos**. Marechal Cândido Rondon, vol. 12 – 1, p. 23-35, 2008, ISSN 1517-4689. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1942/1534> Acesso: 18/02/2018.

FERREIRA, D. C. K. ABREU, C. B. M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação:** Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, mai-ago, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso: 18/05/2020.

FONSECA, M. FONSECA, D. M. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1: São Paulo, Jan./Mar., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000100151&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso: 14/05/2020.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas: Papirus, 2006. 3ª. Edição.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.

GAGO, M. **Consciência histórica e narrativa na aula de história:** Concepções de professores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Minho, Portugal, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009, ISSN 1984-5332. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scen11>. Acesso: 18/02/2019.

_____. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: André, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GENTILINI, J. A. SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. *In*: **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Orgs.: PARENTE, C. M. D. VALLE, L. E. L. MATTOS, M. J. V. M. Porto Alegre: Penso, 2015.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf. Acesso em 15/04/2018.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre a história**. Trad. Cid Knipel Moreira. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2010.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo: estudos sobre a história**. Trad. Markus Hediger. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

_____. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista: Número Especial**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/5543>. Acesso em 20/12/2017.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In*. BARCA, Isabel (Org). **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais da Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 39, 2013, 7-23. ISSN: 0872-7643. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em 13/12/2018.

LOURENÇATO, L. C. A orientação temporal e o pensamento histórico dos jovens-alunos. XXVII Simpósio Nacional de História: **Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal - RN, julho/2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais>. Acesso: 12/04/2020

MARTINS, E. C. R. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In: **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Rüsen, J. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

MARTINS, G. M. C. **O uso escolar de “Os miseráveis” em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes**: um estudo na perspectiva do novo humanismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2019.

MATHIAS, C. L. K. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos**. São Leopoldo, RS: v. 15, n. 1, 2011, ISSN 2236-1782. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959>. Acesso: 18/12/2018.

MELLO, R. M. As três durações de Fernand Braudel no ensino de história: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 237-254, 2017. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/330/232>. Acesso: 18/01/2019.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência**, volume II: a dialética da estrutura e da História. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de história no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

NODA, M. **A elaboração das diretrizes curriculares da educação básica no estado do Paraná** – história: uma análise sobre a participação dos professores. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2014.

OAKESSHOT, M. **Sobre a História e outros ensaios**. Trad. Renato Rezende. Rio de Janeiro: Tobooks, 2003.

PARANÁ. Lei complementar 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial n. 8262**, 14/07/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 20/12/2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica de história**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 02/02/2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações.** Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 02/02/2019.

PELLEGRINI, M. C. DIAS, A. M. GRINBERG, K. **Contato história**, 1º. Ano. 1. Ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem.** Trad. Patricia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRINI, M. POSSEBON, M. Usando a Grounded Theory na construção de modelos teóricos. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10. n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2009. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/marlei_pozzebon_usando_grounde_theory_na_construcao.pdf. Acesso: 04/06/2019

RAMOS, M. E. T. CAINELLI, M. R. A educação histórica como campo investigativo. **Revista Diálogos**, Maringá, v. 19, n.1, p. 11-27, jan./abr. 2015. Disponível em: periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/download/33801/pdf. Acesso: 15/01/2019.

REIS, A. S. C. **Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François et al. 6ª. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Trad. Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores, 2012.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In: Jörn Rüsen e o ensino de História.* SCHMIDT, M.A. BARCA, I. MARTINS, E. R. (orgs.). Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____. How to understand time in historical thinking. Some ideas about a core concept in theory and didactics of history. *In: Educação histórica – ousadia e inovação em educação e história: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.* Orgs. Urban, A. C., Martins, E. C. R., Cainelli, M. R. Curitiba W.A. Editores Ltda, 2018.

_____. O que é a cultura? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. Maria Auxiliadora Schmidt e Estevão R. Martins (Org.). *In: Jörn Rüsen – Contribuições para uma teoria da didática da História.* Curitiba: W.A.Editores, 2016.

_____. **Razão histórica: os fundamentos da ciência da história.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____ **Reconstrução do passado: teoria da história: os princípios da pesquisa histórica.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____ **Teoria da história: uma teoria da história como ciência.** Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: Profissão professor.* Nóvoa, A. (org.). Porto: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, P. A. S.R. COUTINHO, C. P. O professor como construtor do currículo. **Revista Brasileira de Educação.** V. 20, n. 62, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0635.pdf>. Acesso: 20/02/2019.

SANTOS, F. B. **O ensino de História local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti-PR.** 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 14/04/2020.

SCALDAFERRI, D. C. M. Concepções de tempo e ensino de história. **Revista História e Ensino,** Londrina, v. 14, p. 53-70, ago. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11522/10227>. Acesso: 12/01/2019

SCHMIDT, M. A. A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica. *In: História demandas e desafios do tempo presente: produção acadêmica, ensino de História e formação docente.* CAVALCANTI, E. Et al., (org). São Luís, EDUFMA, 2018.

_____ Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Revista Educação.** Santa Maria-RS, v. 40, n. 3 set/dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18206>. Acesso: 15/04/2018.

_____ A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In: O saber histórico na sala de aula.* BITTENCOURT, C. M. F. (org.). 7ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____ CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2009.

_____ URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00017.pdf>. Acesso: 02/06/2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. S. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301. Acesso: 12/01/2020.

SOBANSKI, A. Q. **Formação de professores de história**: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

_____ *et al.* **Ensinar e aprender história**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SOUZA, E. C. **Cinema e educação histórica**: jovens e sua relação com a história em filmes. 358f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____ LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Krech. 9ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____ RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso: 15/01/2019.

WHITROW, G. J. **O tempo na história**: concepções sobre o tempo da pré-história aos nossos dias. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A Questionário 1

Este estudo insere-se no âmbito da realização do projeto de investigação do Doutorado em Educação, em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina – PR. Com este questionário pretende-se obter dados sobre as concepções dos professores de História em relação à sua prática docente, bem como, seu perfil social e formativo. Agradece-se a sua atenta colaboração expressa pela resposta a todos os itens seguintes. Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a investigação, pelo que se garante anonimato e confidencialidade.

NOME: _____

ESCOLA: _____ Município: _____

1. Sexo
 masculino feminino.

2. Idade
 Até 24 anos. De 40 a 49 anos.
 De 25 a 29 anos. De 50 a 54 anos.
 De 30 a 39 anos. 55 anos ou mais.

3. Como você se considera?
 Branco(a). Amarelo(a).
 Pardo(a). Indígena.
 Preto(a).

4. Em que tipo de instituição você fez sua graduação em História?
 Pública federal. Privada.
 Pública estadual. Não se aplica.
 Pública municipal.

5. Qual era a natureza dessa instituição?
 Faculdade isolada. Universidade.
 Centro Universitário. Não se aplica.

6. De que forma você realizou o curso superior?
 Presencial. À distância.
 Semi-presencial. Não se aplica.

7. Há quantos anos você é professor(a) de História?
 Há 2 anos ou menos. De 15 a 20 anos.
 De 3 a 7 anos. Há mais de 20 anos.
 De 8 a 14 anos.

8. Indique a modalidade de cursos de pós- graduação de mais alta titulação que você possui.
 Atualização (mínimo de 180 horas).
 Especialização (mínimo de 360 horas).
 Mestrado.
 Doutorado.
 Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

9. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.
 História
 Outra: _____.

10. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos?
 Sim.
 Não. (Passe para a questão 14).

11. Qual a carga horária da atividade que você considerou mais relevante?

22. lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com o					
23. trabalhar com documentos escritos (fontes) durante as aulas de História					
24. discute a História por meio da Literatura.					
25. trabalhar letras de música para aprendizagem histórica.					
26. relaciona seu conteúdo com o meio (história					
27. utiliza-se de fotografia para suas abordagens.					
28. utiliza-se do cinema (filmes, documentários) como apoio nas aulas de História.					
29. realiza leitura do texto do livro didático com a					
30. discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.					
31. lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.					

Indique se você utiliza ou não na escola: (marque apenas uma opção em cada linha).

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
32. Computadores			
33. Internet			
34. Fitas de vídeo ou DVD			
35. Jornais e revistas informativas			
36. Revistas em quadrinhos			
37. Livros de consulta para os professores			
38. Livros de literatura em geral			
39. Livros didáticos			
40. Projetor de slides			
41. Retroprojetor			
42. Máquina copiadora			

ENSINO/APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

43 - Atendendo às dimensões formativas da História, ordene através da escala de 1-5 (1 para a mais importante e 5 para a menos importante), as afirmações seguintes:

___ Desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo como os direitos civis e humanos;

___ Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da cultura;

___ Explicar o mundo hoje e tentar estudar as tendências de mudança tendo por referência ao passado;

___ Reconhecer as tradições, características, valores da nação e sociedade;

___ Refletir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões.

44 - Demonstre como na sala de aula se pode operacionalizar a dimensão formativa da história que assinalou anteriormente como a mais importante (1).

45 - Das temáticas abaixo, ordene de tal modo que expresse, na sua concepção, a melhor maneira de abordar o tempo ou temporalidades nas aulas de História, sendo 1 para a mais importante e 5 para o menos importante.

- () pré-história e história
 () história antiga, média, moderna e contemporânea
 () curta, média e longa duração.
 () Mudanças e permanências
 () passado, presente e futuro

46 - Que importância, você professor (a) de História, dá para a categoria tempo nas suas aulas? Exemplifique sua abordagem.

47 - Na atual situação política como é explicar aos pais e aos estudantes o porquê deles precisarem tanto de História como de outra disciplina? que argumentos poderiam usar para convencê-los?

48 - das características abaixo, relacionadas à prática pedagógica do(a) professor(a) de História, escolha 10 e ordene de acordo com sua concepção qual identificaria o bom professor:

(1) Ter boa didática	(11) Ser persistente	_____
(2) Ter domínio do conteúdo	(12) Ter cultura geral	_____
(3) Ser criativo	(13) Ser amigo	_____
(4) Gostar do que faz	(14) Ser comunicativo	_____
(5) Ser planejador	(15) Ser compreensivo	_____
(6) Ser atualizado	(16) Ser compreensivo	_____
(7) Ser profissional	(17) Ser eficiente	_____
(8) Ser justo	(18) Ser atencioso	_____
(9) Ser dinâmico	(19) Ser objetivo	_____
(10) Ser exigente	(20) Ser consciente	_____

49 - Dentre as seguintes temáticas, por ordem de importância, aponte 10, sendo 1 para o mais importante e 10 para o menos importante:

() Antiguidade Oriental	() Iluminismo
() Antiguidade Clássica	() Revolução Industrial e Francesa
() História Medieval	() Conflitos e Independência da América
() Civilizações da América Pré-Colombiana	() Brasil Império
() Transição do Feudalismo para o Capitalismo	() A formação do proletariado
() Renascimento, Reformas Religiosas	() Imperialismo, Primeira Guerra e Revolução Russa
() Expansão Marítima do século XIV ao XVI	() Brasil República
() Brasil Colônia	() Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria
() Revoluções Inglesas século XVII	() Tendências do mundo e Brasil atuais

APÊNDICE B Questionário 2

Este estudo insere-se no âmbito da realização do projeto de investigação do Doutorado em Educação, em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina – PR. Com este questionário pretende-se obter dados sobre as concepções dos professores de História em relação à sua prática docente. Agradece-se a sua atenta colaboração expressa pela resposta a todos os itens seguintes. Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a investigação, pelo que se garante anonimato e confidencialidade.

NOME: _____

ESCOLA: _____ Município: _____

1) Nas suas aulas de História ao abordar o tempo com seus alunos você leva em consideração:

- A valorização metódica da relação dialética entre as permanências e as mudanças, e privilegia as rupturas como elementos dinamizadores do processo histórico.
- Como as temporalidades se relacionam com a circularidade cultural entre os sujeitos e como se dão as defasagens temporais entre os sujeitos de uma localidade com as grandes estruturas da História.
- O estudo das ações e das relações humanas do passado parta de problematizações feitas no presente por meio de expectativas de futuro.

Justifique sua escolha:

2) O tempo histórico é o mesmo para todas as sociedades e indivíduos?

- Sim, o tempo tem um caráter cíclico que se manifesta a todos de modo igual.
- Sim, tem uma marca cronológica e disciplinadora: o dia X, a hora Y diz respeito a todos.
- Não, há múltiplas temporalidade e perspectivas históricas, devido às diferentes sociedades e sujeitos.

3) Enquanto professor, no processo de ensino e aprendizagem, você observa os conhecimentos prévios de seus alunos?

- Sim, sempre faço introdução do tema perguntando aos alunos situações que diz respeito ao assunto a ser estudado.
- Às vezes, utilizo dessa estratégia quando o assunto é mais familiar e o retorno é mais garantido.
- Não, introduzo diretamente o tema, abrindo discussões ao longo do trabalho.

4) Que relação, você professor de História, estabelece com as Diretrizes Curriculares?

- Contribuí para organizar o trabalho em sala de aula, garantindo uma sequencialidade das atividades docentes.
- Apresenta-se como documento central no planejamento das aulas, seguindo de maneira rigorosa.
- Pouco utilizada, recorre-se a ela em momentos esporádicos, pois o livro didático já traz uma organização que contempla com os objetivos da aula.

5) Quando utiliza as Diretrizes Curriculares, que partes são mais relevantes ou mais utilizadas?

- Dimensão Histórica da Disciplina
- Fundamentos teórico-metodológicos
- Conteúdos Estruturante
- Encaminhamentos Metodológicos
- Avaliação
- Lista de Conteúdos Básicos

Justifique sua resposta

6) As formações continuadas contribuem, de maneira efetiva, para aplicação do currículo disciplinar (Diretrizes Curriculares) em sala de aula?

- Sim, as formações são voltadas para o trabalho em sala de aula, com aprofundamento do currículo em vigor.
- Às vezes, nas formações específicas são tratados de temas referentes ao currículo, porém, não são todas voltadas par esse tema.
- Não, as formações continuadas tratam de temas diversos que não colaboram para a apropriação do currículo na sua integralidade.

7) Que relações, você professor de História, estabelece entre prática docente, currículo e formação continuada?
