



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SUELI DE FÁTIMA DIAS

**PROFESSORES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:  
APROPRIAÇÕES DE UM CAMPO EM FORMAÇÃO  
NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA  
DO ESTADO DO PARANÁ**

---

Londrina  
2021



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2021

SUELI DE FATIMA DIAS

**PROFESSORES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:  
APROPRIAÇÕES DE UM CAMPO EM FORMAÇÃO  
NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA  
DO ESTADO DO PARANÁ**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli

Londrina  
2021

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

D541 Dias, Sueli de Fátima.

Professores de História e Educação Histórica: : apropriações de um campo em formação no ensino de História na rede pública do estado do Paraná / Sueli de Fátima Dias. - Londrina, 2021.  
225 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Inclui bibliografia.

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

CDU 37

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

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Dantas Pina  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -  
UESB

---

Prof. Dr. Marcelo Fronza  
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

---

Prof. Dr. Tony Honorato  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 30 de agosto de 2021.

Ao meu pai Antônio que, desde pequena, só o tenho na memória,  
mas lembro segurando minha mão para desenhar meu primeiro A.

À minha mãe Maria Rosa, por ser meu exemplo de ser humano.  
Mulher de luta e dona de uma sabedoria sem fim.

Ao Paulo, companheiro em tudo e na vida!

Porque mais uma vez entenderam minha ausência e confiaram no meu retorno.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao apresentar esta pesquisa pensando nas condições em que trabalhamos e temos vivenciado nesse período de pandemia, nos anos de 2020 e 2021, tenho muitas situações para refletir. Uma delas é que não fazemos nada sozinhos. Mesmo a pesquisa que parece solitária é parte de cada um que compartilhou comigo suas ideias, seu tempo, seu apoio... deixando na minha história marcas da sua.

Aprendi que precisamos uns dos outros, aqui e na vida e por isso, a palavra que mais quero usar nesse momento é *AGRADEÇO*.

Agradeço a Deus pela vida enquanto tantos que lidam com o poder nos empurram para a morte.

Agradeço a toda a minha família pela força e compreensão dos momentos em que o trabalho tem mais da gente que eles próprios.

Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli, minha orientadora. Professora de sempre. Mão estendida oferecendo sabedoria e acolhendo com amizade. Presente mesmo com um oceano de distância. É uma honra tê-la como professora, orientadora e formadora em toda a minha carreira.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcelo Fronza por participar da banca e pelas maravilhosas contribuições neste e em outros momentos. Obrigada pela disponibilidade e sorriso acolhedor.

Agradeço a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Dantas Pina também por participar da banca e pelas considerações precisas que tanto contribuíram com a pesquisa. Obrigada por compartilhar do seu respeito com o ensino de História.

Agradeço a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Ferreira de Oliveira pela disponibilidade em participar da banca e viver compartilhando sabedoria, luta e esperança para a educação e para a vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Tony Honorato por aceitar o convite para participar da banca e pelo empenho nesse Programa de Pós-Graduação em Educação. Vocês fazem a diferença.

Agradeço aos amigos e colegas do Grupo de Estudos – Ensino de História, da UEL, pelo aprendizado e por tornarem o caminho mais fácil e prazeroso. Os momentos com vocês acrescentam conhecimento e trazem a alegria do encontro como em família. Amizades para sempre.

Agradeço aos colegas e professores do Programa de pós-graduação em Educação pela oportunidade de aprender por diferentes caminhos, mas com o mesmo horizonte. Quero sempre ter presente o aprendizado de nossas discussões e alegria das conversas. Amigos que também vão no coração.

Agradeço aos colegas professores de História que participaram da pesquisa cedendo parte do pouco e precioso tempo que têm para qualquer outra atividade que não seja a escola.

Agradeço a Dayse pelo carinho e disponibilidade não medindo tempo, nem nas madrugadas para ajudar em questões técnicas. Sua contribuição foi imprescindível.

Enfim, que bom tê-los comigo. Gratidão é o que quero retribuir a cada um pelo apoio. Em muitos momentos foram vocês que me fizeram acreditar ser possível.



DIAS, Sueli de Fátima. **Professores de história e educação histórica: apropriações de um campo em formação no ensino de história na rede pública do estado do Paraná.** 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a formação continuada e atuação de professores de História, nas escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, da rede pública, no Estado do Paraná. Tem como objeto de estudos as interações e apropriações que professores em serviço fazem com as ideias e aporte teórico metodológico da Educação Histórica. O principal objetivo é compreender como os professores em serviço, na rede pública estadual paranaense, se apropriam da Educação Histórica e se a relacionam ou não em suas formações e práticas. Para o desenvolvimento deste estudo foram consultados, por meio de grupo focal, questionários e entrevistas, 26 professores atuantes no ensino de História, nas Escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, da rede pública de ensino, pertencentes ao Núcleo Regional de Ensino de Apucarana, que é uma das 32 unidades que compõe com a Secretaria da Educação e Esporte, no Estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, embasada na Grounded Theory (Teoria Fundamentada nos Dados), na tendência construtivista (CHARMAZ, 2009). Baseia-se em autores que abordam a estruturação do ensino de História (ABUD, 2013), (FONSECA, 2006), (SCHMIDT, 2012). E em autores que apresentam a Educação Histórica como um campo em formação e expansão no Brasil, a partir de 2003, investigando a cognição em História (BARCA, 2011), (SCHMIDT, SILVA, CAINELLI, 2019), (SCHMIDT, 2021) e fundamentando-se em concepções da Teoria da História de Jörn Rüsen (2016) que aponta para a atribuição de sentido no aprendizado histórico e a consciência histórica como forma de agir na vida prática. Enfatiza que professores relacionam Educação Histórica à formação, especialmente a formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas em aulas de História. Considera que professores associam Educação Histórica a metodologias no ensino de História e apresenta a distinção ressaltando a aula oficina, a unidade temática investigativa e a aula histórica como possibilidades metodológicas ancoradas nesse aporte. Conclui que professores, reconhecem elementos e concepções da Educação Histórica possibilitando análises da complexificação destas relações e da organização de ações educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ensino de História. Educação Histórica. Grounded Theory.

DIAS, Sueli de Fátima. **History teachers and history education: appropriations of a field in development on history education in public education in Paraná.** 225 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2021.

### **ABSTRACT**

This research addresses the continuing education and performance of History teachers in Elementary Schools – Final Years and High School, in public education, in the State of Paraná. Its objects of study are the interactions and appropriations that in-service teachers make with the ideas and methodological theoretical contribution of History Education. The main objective is to understand how teachers in service, in the Paraná state public education, appropriate History Education and whether they relate it or not in their training and practices. For the development of this study, 26 teachers working in the teaching of History were consulted through a focus group, questionnaires, and interviews, in Elementary Schools - Final Years and High School, of the public education system, belonging to the Regional Education Center of Apucarana, which is one of the 32 units that are part of the Department of Education and Sport, in the State of Paraná. It is a qualitative research, exploratory-descriptive, based on the Grounded Theory (Theory Based on Data), in the constructivist trend (CHARMAZ, 2009). It is based on authors who address the structuring of history teaching (ABUD, 2013), (FONSECA, 2006), (SCHMIDT, 2012). And in authors who present History Education as a field in formation and expansion in Brazil, from 2003, investigating cognition in History (BARCA, 2011), (SCHMIDT, SILVA, CAINELLI, 2019), (SCHMIDT, 2021) and based on conceptions of the Theory of History by Jörn Rüsen (2016) which points to the attribution of meaning in historical learning and historical awareness as a way of acting in practical life. Emphasizes that teachers relate History Education to training, especially continuing training, and development of pedagogical practices in History classes. It considers that teachers associate History Education with methodologies in the teaching of History and presents the distinction emphasizing the workshop class, the investigative thematic unit and the historical class as methodological possibilities anchored in this contribution. It concludes that teachers recognize elements and conceptions of History Education, enabling analysis of the complexity of these relationships and the organization of educational actions that guide the teaching and learning process.

**Key words:** Teacher training. History teaching. History Education. Grounded Theory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Núcleos Regionais de Educação – SEED - PR.....	89
<b>Figura 2</b> - Anexo da Lei nº 19.912, de 30 de agosto de 2019.....	124
<b>Figura 3</b> - O PDE e suas interações na formação continuada de professores - SEED-PR .....	153
<b>Figura 4</b> – modelo de plano da aula oficina .....	177
<b>Figura 5</b> - Sínteses da aula oficina .....	178
<b>Figura 6</b> – Passos da Unidade Temática Investigativa .....	180
<b>Figura 7</b> - Competências do pensamento histórico .....	182
<b>Figura 8</b> – Matriz da Aula Histórica.....	184

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Tempo que leciona História na rede pública de ensino no estado do Paraná.....	112
<b>Gráfico 2</b> - Número de escolas em que o professor trabalha .....	114
<b>Gráfico 3</b> - Ano de conclusão da Licenciatura Plena em História e quantidade de professores concluintes.....	119
<b>Gráfico 4</b> - IES onde professores cursaram Licenciatura Plena em História .....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Dissertações e teses .....	77
<b>Quadro 2</b> - Idade dos participantes da pesquisa .....	110
<b>Quadro 3</b> - Escolha da docência em História .....	133
<b>Quadro 4</b> - Importância do estudo da História .....	135
<b>Quadro 5</b> - Contato com a Educação Histórica na formação de professores .....	149
<b>Quadro 6</b> - Potencialidades da aula de História .....	158

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGB	Associação dos Geógrafos do Brasil
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Departamento de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFIMAM	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
FAP	Faculdade de Apucarana
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GE	Grupo de Estudos
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDBN	Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED -PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte no Estado do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE DISCUSSÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	27
2.1 Relações da formação de professores e do ensino de História na afirmação da área no currículo escolar .....	36
2.2 Relações da formação de professores e ensino de história no contexto da Escola Nova aos Estudos Sociais .....	44
2.3 Relações da formação de professores no “Movimento de renovação” do ensino de História .....	52
<b>3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA</b> .....	64
3.1 Além da cognição: professores como sujeitos dos estudos da Educação Histórica 75	
<b>4 OS PROFESSORES E SUAS ATRIBUIÇÕES DE SENTIDO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	88
4.1.1 Construção de identidades e representação dos professores de História.....	109
4.2 O sentido da formação continuada para os professores de História .....	122
4.3 O sentido do ensino de História para os professores de História .....	131
<b>5 APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO</b> .....	141
5.1 Apropriações da Educação Histórica na Formação Continuada .....	142
5.2 Apropriações da Educação Histórica nas práticas de ensino .....	156
5.2.1 Educação Histórica na sala de aula: conhecimentos prévios como elemento das práticas .....	161
5.2.2 Educação Histórica na sala de aula: fontes históricas como elemento das práticas .....	164
5.2.3 Educação Histórica na sala de aula: construção de narrativas como elemento das práticas .....	168
5.3.1 Educação Histórica e a metodologia da Aula oficina .....	175
5.3.2 Educação Histórica e a metodologia da Unidade Temática Investigativa .....	179
5.3.3 Educação Histórica e a metodologia da Aula histórica .....	181
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	187
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	200
<b>APÊNDICES</b> .....	215



## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa desenvolveu-se na intenção de pensar o ensino de História a partir de elementos da formação e atuação de seus professores. Surgiu, portanto, das inquietações da vida e na vida do trabalho, no cotidiano de uma escola de Educação Básica. Nesse tempo e espaço, muitos hão de concordar que surgem situações que levam a questionar concepções e atitudes, por vezes, as próprias e, em outras, aquelas que somos impelidos a cumprir.

Como professora de História desde o início da década de 1990, trouxe, na bagagem da formação inicial, uma exultação por novos tempos. Havia o entusiasmo pela volta da democracia e, enquanto votava, pela primeira vez, em 1989, muitos retomavam o direito de votar. Enquanto comemorava a formatura em Licenciatura Plena em História, muitos celebravam o fim das Licenciaturas Curtas. Enquanto via, com medo e desafio, o mundo do trabalho que tinha pela frente, muitos acreditavam nas novas possibilidades e até no poder de transformação social que podíamos carregar.

Foram nessas circunstâncias que a carreira docente teve início e nem precisaria ser na área de História para, em pouco tempo, perceber o quanto é dinâmico o processo, mas foi como professora de História que a área de referência científica e espaço de reflexão da vida e do mundo foram encontrados.

Ao reunir o legado da formação de professores no século XX, Martins (2010) atenta para o produto do trabalho educativo que deve ser a humanização dos indivíduos, indistintamente, inclusive para os professores. Para a autora, as idas e vindas nos usos da formação docente ou universalização da educação escolar consolidada em reformas educacionais ou direcionamentos políticos desse período, privilegiaram mais as relações em prol ao capital que as relações humanas. Martins (2010) salienta que terminamos o século mergulhados nas contradições das possibilidades de uma nova Constituição Federal, em 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, diferentes correntes pedagógicas, dentre tantas outras perspectivas, mas com o peso de conviver com “a reestruturação do capital” e o estabelecimento da sociedade liberal.

No movimento de pensar o ensino de História que também se estabelecia em fins do século XX, se encontravam todas as perspectivas de mudanças da ordem conjuntural da educação e acresciam-se outras como a

superação do ensino tradicional para esta área. Tais perspectivas criavam um encadeamento de várias instâncias, pois, no desejo de repensar o ensino, vinha também a necessidade de repensar as relações do processo de ensinar e aprender, a formação dos professores que atuavam na área e até o resgate da função da disciplina e importância do saber histórico na vida prática e cotidiana. Consideramos todas essas instâncias em igual significado e, quanto à relação com o saber histórico, nos apoiamos em Rüsen (2016, p.38) afirmando que a experiência histórica interpretada se torna saber histórico e “o homem só pode viver se interpreta a si e ao seu mundo”. Sendo assim, compreender significativamente a importância do conhecimento histórico é questão de vida ou morte. Não falamos da vida biológica, mas, no entendimento figurado, da vida racional, da vida com sentido.

Trata-se de ver o passado com a importância que tem porque carrega o tempo da vida e dar-lhe sentido trazendo, conscientemente, orientações para o agir no futuro, conforme sugere Rüsen (2011), ao destacar a experiência, a interpretação e a orientação como as três dimensões mais importantes da aprendizagem histórica. É por isso, também, que Peter Lee (2006, p.136) anuncia que “há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado”.

O sentido de aprender para ser sujeito e vivenciar uma História transformativa, buscando no passado, na consciência histórica a orientação para o agir reforça na identidade do professor a opção pela área e torna o desempenho de seu trabalho um compromisso consigo mesmo, com os outros e com a sociedade. Logo, exige compromisso, reflexão, consciência e formação permanente.

Posto isto, a observação das mudanças no processo de ensino e as relações com seus estudantes precisa ser atenta e abrangente, pois, como destaca Pina (2013), as temáticas variam do método às metodologias, discorrem a respeito de materiais utilizados pelos professores em sala de aula, da busca de inovações e dinâmicas de ensino com a introdução de novas linguagens, além de se estenderem para esse início de século XXI. Carregam mais que orientações, porquanto são portadoras de concepções de formação que influenciam, orientam e conduzem formas de agir e pensar para toda a sociedade.

Foi na vivência e observação da realidade desses processos de expectativas e contradições do sistema educacional em que estamos inseridos e das relações entre ensinar a aprender História que nos pusemos a caminho de um percurso de formação continuada na pós-graduação na Universidade Estadual de

Londrina (UEL). Um caminho longo, cheio de interrupções e permeado pela indiferença das instituições do trabalho, mas prazeroso pelas acolhidas e apoios recebidos nessa universidade e pelos diversos sujeitos que a compõem. Isso nos fortaleceu.

Mas é importante registrar que também foi um percurso contínuo, pois da UEL saímos da graduação para a sala de aula e da sala de aula retornamos para o mestrado, para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e para o doutorado. A graduação nos mostrou o caminho para a comunicação com a sociedade através de uma profissão, ou seja, a profissão docente e a pós-graduação mostrou a necessidade do diálogo, pela pesquisa, com os nossos pares.

No diálogo estabelecido a partir da prática e pelo compartilhamento do trabalho docente com outros profissionais também formados no bojo do contexto histórico brasileiro de redemocratização, expectativas de transformação social pela educação e discussões acerca do ensino de História, configurou-se um apelo para a reflexão e pesquisa da identidade docente que foi sendo construída, assim como das especificidades que envolvem a formação e atuação do professor de História na Escola Básica.

Com base nas discussões e pensamentos de pesquisadores que tomaram o ensino de História por objeto de estudos, o diálogo foi ampliado e reforçou o apelo à pesquisa. Partimos de elementos das reflexões propostas por Fenelon (1982, 1985), Nadai (1993), Bittencourt (2004) Schmidt e Cainelli (2004), Abud (2005), Fonseca (2006), Schmidt (2012), Silva (2013), Cainelli (2017), entre outros, para compreender situações que nos inquietavam na prática e acabamos formulando mais e novas perguntas a respeito tanto de quem estuda ou quem ensina História, enfim, quem sempre aprende.

Nossas interrogações questionavam em tantas direções quantas possíveis. Não tinham mesmo uma ordem, mas se estendiam da formação até a atuação dos professores. Perguntávamos sempre:

- Porque ensinamos e aprendemos como se a História tivesse uma só narrativa?
- Porque o ensino de História tão marcado pela memorização?
- Porque o planejamento de ensino sempre tão arraigado à ordem e cronologia da pré-história à Idade Contemporânea?

- O que diferencia a formação do historiador com a formação do professor?
- Que metodologias são as mais adequadas às práticas pedagógicas de História?
- Como selecionar conteúdos, contemplar novas metodologias e repensar o ensino de História para o século XXI?
- Quais os sentidos da aprendizagem em História?

Desse modo, para cada uma dessas inquietações e também para as outras não citadas, poderiam surgir diversos objetos de estudos, diversas pesquisas e todas com a intenção de alcançar o professor em sala de aula na Escola Básica e subsidiar a prática. Assim, fomos percebendo que o foco estava mais relacionado à possibilidade de entender como o professor - que questiona ou que nem sempre consegue sequer questionar a prática - acompanha para interagir ou não com as discussões acerca do ensino de História.

No desenvolvimento da pesquisa intitulada “A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana – PR (1990)”, desenvolvida no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UEL, em 2008, já havíamos nos proposto a investigar alguns desses pontos, mas as interrogações se multiplicaram e em vista de novos elementos que se intensificaram na formação e atuação dos professores, como o campo da Educação Histórica.

Esse é um novo aporte teórico que tem ancorado estudos a respeito da cognição em História, no Brasil e em diversos outros países. De acordo com Moreira (2018), esta influenciando a formação de professores de História em Portugal, além de outros países, desde os fins do século XX. No Brasil, está presente a partir dos anos 2000 em núcleos acadêmicos e de pesquisadores organizados em laboratórios de ensino, programas de pós-graduação e projetos de formação de professores em caráter inicial ou continuado, em universidades como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro Oeste, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de Goiás (UFGO), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre outras.

Para professores da rede pública de ensino, no estado do Paraná, a Educação Histórica está implicitamente presente em documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Estaduais de História (DCE), os quais sugerem a organização do trabalho pedagógico da disciplina, na Escola Básica, ressaltando novas formas de sistematizar o aprendizado das ideias históricas e, conseqüentemente, oferecendo tacitamente novos parâmetros para a formação de professores. Para Schmidt e Barca (2014, p.21), trata-se de um novo campo de pesquisa inserido “no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios.”

Dentre as diversas contribuições da Educação Histórica para o ensino de História, estão a possibilidade de situar o aprendizado da área na ciência da História e não apenas na pedagogia e psicologia cognitiva como fora corriqueiro no decorrer do século XX. Supõe novas relações para o saber histórico orientando para a vida prática do sujeito. Tais referências são concernentes ao professor, haja vista que ele é o sujeito que, com orientação para a vida prática, reorganiza também o fazer pedagógico, incorporando, no ensino, a reflexão a partir de múltiplos recortes temporais, múltiplos sujeitos, problematização do passado, superação da verdade absoluta, busca da compreensão da consciência histórica por meio de narrativas, chegando até à ressignificação da História para si e para o outro.

Definimos, a partir da pertinência da Educação Histórica no ensino de História, um objeto de estudos relacionando esse campo à formação e atuação dos professores de História, na rede pública do estado do Paraná, nas turmas de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Esse objeto de estudo visou conhecer apropriações e interações de professores que já estão em serviço com ideias e concepções próprias da Educação Histórica.

A seleção de professores em serviço tem o interesse da delimitação e recorte da pesquisa, além da possibilidade de contribuir com a análise de processos de formação continuada apontando a relação dos programas com as carências de orientação quando são indicadas pelos professores.

Para a orientação dos trabalhos e organização do estudo, tomamos como problema e ponto de partida o seguinte questionamento: **Como professores em serviço, na Escola Básica, da rede pública estadual paranaense relacionam e consideram a Educação Histórica em sua formação e atuação?**

Este problema como ponto de partida acompanha o desenvolvimento do trabalho indicando o diálogo com pesquisas da área e orientando as ações estratégicas como a definição dos sujeitos ou o universo representativo da pesquisa. Possibilitou que fôssemos organizando os questionamentos de maneira mais sistêmica e percebendo a necessidade de compreender questões estruturais que acompanham a disciplina de História nos currículos escolares. Ainda, possibilitou a estruturação das perguntas que sempre fazíamos em um ordenamento de categorias como a organização do conteúdo, a forma e método de ensino e a função da aprendizagem para que continuássemos buscando compreendê-las no processo de formação e atuação do professor como instâncias que se interdependem no exercício da docência.

Para a organização do conteúdo, perguntamos:

- Por que persistem narrativas de História única?
- Por que a continuidade da abordagem linear, factual e quadripartite nas aulas de História?
- Como selecionar conteúdos, contemplar novas metodologias e repensar o ensino de História para o século XXI?

Para a forma ou método de ensino, perguntamos:

Por que a dicotomia em formar para a pesquisa e formar para a docência?

- Por que se mantem o ensino mnemônico?
- Que metodologias são as mais adequadas às práticas pedagógicas de História?

Para a aprendizagem histórica e sua função, perguntamos:

- Quais as possibilidades de compreensão da aprendizagem dos estudantes?

A sistematização do problema para o desenvolvimento da pesquisa nos conduziu à definição dos objetivos que serviram como princípios norteadores na condução do estudo.

O objetivo geral consiste em compreender como os professores em serviço, na rede pública estadual paranaense, relacionam e se apropriam da Educação História considerando-a em suas formações e atuações.

Já os objetivos específicos são:

- Relacionar a estruturação do ensino de História no currículo escolar brasileiro à formação de professores;

- Identificar a Educação Histórica na formação e atuação de professores conhecendo suas principais concepções;
- Identificar a indicação de pressupostos da Educação Histórica no processo de formação de professores e organização das práticas pedagógicas na rede pública de ensino do estado do Paraná;
- Indagar professores para entender como associam a Educação Histórica no contexto da formação e atuação pedagógica;
- Relacionar metodologias de ensino ao aporte teórico metodológico da Educação Histórica.

Para o tratamento metodológico do estudo, definimos, de acordo com a pertinência e constância empregada em muitos trabalhos da área da educação, como um estudo exploratório, no desenho científico da abordagem qualitativa que, conforme Minayo, Assis e Souza (2006), é uma prática de pesquisa mais usual, a partir de fins do século XX, combinando em sua análise a hermenêutica e a crítica sobre o objeto em questão.

Para os procedimentos pontuais do desenvolvimento da pesquisa, nos baseamos na *Grounded Theory* que tem sido denominada, no Brasil, como Teoria Fundamentada nos Dados, a qual tem sido amplamente utilizada nos estudos da Educação Histórica no Brasil e outros países (MOREIRA, 2018).

É uma teoria metodológica desenvolvida nos EUA, em 1967, pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss e publicada no livro *The Discovery Grounded Theory*. De acordo com Tarozzi (2008, p. 18), há tratamentos semânticos diferenciados na compreensão da teoria, desse modo, “Para Glaser (1978) é uma metodologia. Para Strauss & Corbin (1990) é um método e para Charmaz (2006), uma constelação de métodos.”

Nas investigações em que é empregada, tem o objetivo de gerar construtos teóricos, especialmente, a partir da análise dos dados coletados, pois intenta ampliar a descrição da realidade pesquisada extraindo aspectos significativos e fundantes das experiências dos sujeitos e prosseguir correlacionando teorias. Para Charmaz (2009, p. 15), “os pesquisadores que utilizam a Teoria Fundamentada reúnem dados para elaborar análises teóricas desde o início do projeto”.

Tarozzi (2008) traça um panorama da divulgação e ampliação da Teoria Fundamentada em tendências que estendem desde a sua criação. A primeira tendência clássica é representada pelo criador Barney Glaser (1998), o qual

demonstra características e elementos de análise de proximidade com o positivismo. A segunda, conhecida como evoluída, é representada por Anselm Strauss (1990, 1998, 2007) e é um meio termo já representando o movimento da mudança. A terceira tendência, chamada de construtivista, é representada por Charmaz (2009), a qual é a mais popular entre os pesquisadores que valorizam as múltiplas interpretações e consideram o pesquisador “inevitavelmente parte do processo que observa”. É também a tendência com a qual mais nos identificamos e buscamos contemplar nos propósitos do trabalho.

O emprego da Teoria Fundamentada tem se mostrado muito oportuno nas pesquisas de Educação Histórica, especialmente pelos níveis de complexidade exigidos quando a proposta é analisar ideias históricas de professores, alunos ou a cognição histórica de qualquer sujeito. Tem sido a conformação de uma relação identitária para a área, pois

Investigações envolvendo tais temáticas, dentro do campo da cognição histórica, requerem uma tipologia metodológica que se sustente de acordo com critérios científicos ao mesmo tempo que consiga abarcar o nível de complexidade exigido pela realidade pesquisada. Ou seja, investigar sobre os usos do saber histórico pelos alunos requer uma metodologia maleável, adaptável às condições de se trabalhar, por exemplo, com narrativas de alunos ou de professores. O estabelecimento de um passo a passo metodológico engessado (“ditadura do método”) pode prejudicar a coleta de dados, limitando ou cerceando a expressividade dos sujeitos participantes da investigação (THOMSON; CAINELLI, 2020, p. 10).

Foi na pertinência da Teoria Fundamentada que nos propusemos organizar as etapas da investigação. Para os sujeitos e universo representativo da pesquisa, selecionamos professores de História que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, na rede pública de ensino, no estado do Paraná. No necessário recorte espacial, dadas as dificuldades de deslocamento e tempo para pesquisa, definimos a realização da produção dos dados, pois Charmaz (2009) atenta para a questão de, em Teoria Fundamentada, não fazer coleta, mas, produção de dados. Nesse caso, selecionamos o Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Apucarana que apresentava, em outubro de 2020, conforme os dados do portal SEED em Números (PARANÁ, 2020), no geral, 3.431 professores, sendo entre estes, 231 profissionais atuando na área da História.



Importante ressaltar que nesse universo não se representa a totalidade dos professores, pois conforme o já citado portal *SEED em números* (PARANÁ, 2020), em outubro de 2020, constam 105.931 professores na rede pública do estado do Paraná. Destes, 7.161 atuam na área da História.

Dessa forma, buscamos não generalizar as respostas como uniformidade para todos os sujeitos e representações. Estes professores nos fornecem elementos para análise da realidade que vivenciam e permitem diálogos ampliados, mas qualquer generalização precisa ser compreendida como possibilidade interpretativa que carece de investigação própria.

Este Núcleo é uma das 32 unidades regionais que compõem a Secretaria da Educação e do Esporte no estado do Paraná (SEED-PR). É formado pelos municípios de Apucarana, Arapongas, Bom Sucesso, Borrazópolis, Califórnia, Cambira, Cruzmaltina, Faxinal, Jandaia do Sul, Kaloré, Marilândia do Sul, Marumbi, Mauá da Serra, Novo Itacolomi, Rio Bom e Sabáudia. Todos localizados na região norte do estado do Paraná, sendo Apucarana, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o da maior população estimada, em 2020 com 136.234 habitantes.

Para a seleção dos sujeitos, estabelecemos como critério que fossem professores de História e em atuação no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, não importando se fosse professor pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) ou professor substituto com contrato temporário do Processo de Seleção Simplificado (PSS). No NRE de Apucarana, constam 231 professores na área da História, distribuídos em 61 escolas, na rede pública estadual de ensino. Destacamos, pela busca e atualização de dados no transcorrer da pesquisa, que este é um grupo de número flutuante, assim como nas demais áreas. A explicação são as licenças, afastamentos para tratamento de saúde ou aposentadorias no decorrer do ano letivo.

No intuito de realizar a interlocução com os sujeitos, partimos para uma experiência preliminar com a organização de um grupo focal. Conforme Gatti (2005), Minayo *et al* (2005), esta é uma técnica de coleta de dados usada desde o início do século XX, mas reinventada e incorporada às Ciências Sociais, especialmente, nas pesquisas educacionais a partir de 1980.

A opção pela realização de um grupo focal pareceu oportuna diante da organização do projeto desta pesquisa, pois

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

O grupo focal formou-se a partir do contato que tivemos com professores de História, do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública estadual de ensino, na cidade de Apucarana, em um curso de extensão na Faculdade de Apucarana (FAP), realizado entre os meses de março a julho de 2018 e intitulado *Ensino de História: perspectivas para a formação de professores*.

Para desvincular a coleta de dados do curso de extensão onde fizemos os primeiros contatos e o convite para formação do grupo, nos reunimos no espaço de trabalho coletivo, na biblioteca do colégio Estadual Nilo Cairo, no dia 21 de junho de 2018, no período noturno. O agendamento nesse dia e horário não interferiu na carga horária de trabalho destes professores e o local escolhido também facilitou o deslocamento dos participantes, pois localiza-se na região central na cidade.

A organização e desenvolvimento dos trabalhos seguiu os passos da composição do grupo, seleção do local de reunião, definição das funções do moderador, representado por esta pesquisadora e esclarecimentos para os participantes, conforme as prescrições de Gatti (2005). A conversa transcorreu a partir de questionamentos acerca das discussões, mudanças e sugestões metodológicas para o ensino de História e suas relações com a formação continuada dos professores. Foram momentos de interação em que os participantes emitiram pontos de vista acerca da formação e atuação dos professores de História acontecendo o “debate entusiasmado e participativo” (SOUZA et al, 2005), inclusive, apontando para a necessidade de aprofundamento da temática.

Foi esclarecido, no início da reunião, que todos os comentários representariam opiniões dos participantes e que poderiam se sentir à vontade para expressá-las, não havendo resposta certa ou errada, apenas os relatos das experiências que vivenciavam. Foi explicado, ainda, que na transcrição dos comentários seria mantido o sigilo e anonimato para a identidade dos participantes. Todos seriam nominados apenas como professores e com um código numérico

Sendo o grupo já de certo convívio e conhecimento, as apresentações foram dispensadas partindo para o trabalho que envolveu, basicamente, três temáticas orientadas pelo moderador, representado pela pesquisadora:

- Quais os processos de formação continuada que têm realizado?
- Que avaliação fazem a respeito da formação continuada ofertada pela SEED -PR? Essa formação contribui com o exercício de suas práticas? Em que aspectos?
- Conhecem perspectivas de trabalho embasadas na Educação Histórica? O que tem a dizer a respeito desse novo campo?

A escolha do grupo focal permitiu consolidar a intenção da pesquisa compreendendo a possibilidade de ampliação da interlocução com os sujeitos e o próprio objeto do estudo. Enquadrou-se na análise de que

Há casos em que o grupo focal não é utilizado como principal instrumento de coleta, mas sim como técnica exploratória, na etapa inicial do estudo, por exemplo para ajudar na escolha do delineamento final do projeto, ou dos conteúdos para elaboração do questionário. Ou de roteiros de entrevista ou de observação, os quais, depois oferecerão o corpo central de dados para a pesquisa (GATTI, 2005, p 45).

Para a continuidade, conforme o embasamento da Teoria Fundamentada indicando possibilidades de reestruturação de instrumentos, elaboramos um questionário, com questões abertas e fechadas, estruturado em quatro eixos relacionados à identidade do professor; aos processos formativos que realizam; às ponderações que fazem para o ensino de História; às apropriações da Educação histórica. Dados desse instrumento foram considerados no capítulo 4 e 5, seguindo apresentações em gráficos tipo *pizza* e colunas para melhor visualização das variáveis e condições percentuais.

O questionário é um instrumento bastante viável, mas precisa ser utilizado com cautela nas pesquisas. Ao mesmo tempo que proporciona recebimento de respostas em certa uniformidade e permite atingir maior número de pessoas, convive com a possibilidade do retorno incerto (RICHARDSON, 1999). No entanto, em nossas condições tornou-se viável e pertinente e, por isso, consentimos que “Usamos as perguntas não para gerar dados, mas, sim, para gerar ideias ou formas de olhar para os dados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 93).

Para o tratamento dos dados, estabelecemos subdivisões que se integram ao objeto da pesquisa, denominando-as em *o professor* com o intuito de especificar a identidade desse sujeito participante da pesquisa, *os processos formativos*, para reconhecer elementos da formação desse sujeito relacionando-os ao problema que orienta esta pesquisa, *ponderações para o ensino de História* percebendo as compreensões com a concepção de História e ensino que os sujeitos apresentam e *apropriações da Educação Histórica* buscando entender como professores associam esse campo para, conforme o objeto do estudo, ressaltar a interação com esse novo aporte teórico metodológico.

Utilizamos a definição de aporte teórico metodológico para a Educação Histórica pela força do significado da palavra *aporte* expressando subsídio<sup>1</sup> e por compreender, como em Gevaerd (2009), que nesse campo uma linguagem própria vai se firmando à medida que as investigações se aprofundam e se expandem.

Na possibilidade de reorganizar, no decorrer da pesquisa instrumentos e categorias de análise relacionados aos objetos do estudo, ressaltamos a realização de entrevistas com três professores aprofundando a análise da interação dos sujeitos com a Educação Histórica. A prática das entrevistas justifica-se por ser

A melhor situação para participar na mente de outro ser é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Reforça-se, ainda, a sua conveniência, pela possibilidade de conferir maior presteza às hipóteses levantadas conforme as interpretações formuladas no decorrer da análise, especialmente, a de que professores relacionam Educação Histórica à formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas em aulas de História. Ocorreram então, afirmativamente, apropriações a partir dessa instância de formação.

---

<sup>1</sup> Definição de Aporte: Subsídio; qualquer tipo de auxílio que se destina a um propósito específico: aporte financeiro, social, literário, científico. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aporte/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Essa interpretação atenta, inclusive, para o alcance da formação continuada nas práticas pedagógicas e, por esse motivo, demanda organização e cuidado no planejamento e execução, pois tem significado no trabalho docente.

Dentre as interpretações do entendimento dos professores na Educação Básica, a respeito da Educação Histórica, ressaltamos a hipótese que a reconhecem em elementos e a intencionam como metodologia de ensino e aprendizagem da História, sem, contudo, categorizá-la sistematicamente. Buscamos ainda, compreender se a complexificam ou a sofisticam (BARCA, 2004) localizando-a na interação com a Didática da História, ancorada ainda na Filosofia e Teoria da História.

No desenvolvimento da pesquisa, enfrentamos dificuldades com a execução do cronograma, pois, como professora da rede pública e privada, com carga horária extensa, tivemos indeferidas todas as solicitações de licença e afastamento para estudos, pelo governo do estado do Paraná. Enfrentamos calendários letivos em constante mudança e reorganização, em vista das paralisações e greves da categoria. Estes são momentos importantes na reivindicação de condições de trabalho, salários e construção da identidade docente, mas que impactam sempre e com algum transtorno na rotina das escolas e das pessoas, sejam alunos ou professores. Contudo, a causa e o aprendizado da luta são sempre maiores que os arranjos ou reposições que temos que fazer.

A condição que mais nos afetou foi, no ano de 2020, tempo essencial para o estudo, o surgimento da doença da Covid-19<sup>2</sup>, que obrigou a decretação de uma pandemia e modificou a rotina das escolas, da universidade e da sociedade de maneira geral. Em vista da falta de vacinas e tratamento da doença, houve a necessidade de controlar o contágio mantendo as pessoas em isolamento social. As aulas foram transpostas do presencial para o ensino remoto<sup>3</sup> até o final do

---

<sup>2</sup> O Ministério da Saúde apresenta dentre as características dessa doença que “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos”. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 27 ago. 2021.

<sup>3</sup> A PORTARIA Nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 27 ago. 2021. Ainda, nesse sentido,

ano letivo e retomadas em modelo híbrido, em fevereiro de 2021 com parte dos alunos em sala e parte, ainda, em casa causando-nos o transtorno da permanente reorganização da rotina de trabalho. No entanto, as maiores dificuldades ocorreram pela imprevisibilidade da situação e as exigências da SEED-PR estabelecendo ferramentas, aplicativos, tarefas, domínio de tecnologias e propostas de ensino desconsiderando a participação coletiva e a formação dos professores para esse enfrentamento. Nesse quadro de exigências, houve, além do isolamento social, a intensificação do trabalho refletindo no andamento da pesquisa, tanto na produção pessoal quanto na interlocução com os sujeitos.

No entanto, em vez de nos provocar esmorecimento, essa situação nos forneceu mais elementos para a pesquisa. Reconhecemos a necessidade de adaptação e, até mesmo, de (re)invenção da identidade docente como mais um dos critérios da formação de professores.

A apresentação da pesquisa segue uma padronização em capítulos abordando o objeto do estudo em interação com os dados e a historiografia que nos referencia.

O capítulo 2 relaciona o ensino de História e a formação de professores passando por elementos das fases elencadas por Schmidt (2012), como a construção, consolidação, crise e reconstrução do código disciplinar da História no currículo escolar brasileiro. Nesse processo, destaca o movimento de discussões em fins do século XX, em vista das expectativas de mudanças no sistema político e educacional brasileiro. Aborda reflexões acerca do ensino de História pelas orientações estabelecidas em documentos como as Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná e outras situações que influenciam a relação ensino e aprendizagem da área.

O capítulo 3 aborda a Educação Histórica como um objeto de estudos a partir da Didática da História e das movimentações em torno do ensino de

---

o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNP/CPNº 5/2020 pronunciou-se para o desenvolvimento do ensino remoto no Brasil, por intermédio de tecnologias de informação e comunicação. Afirmando que “as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 27 ago. 2021.

História no início de século XXI, no currículo escolar brasileiro. Destaca a influência desse campo de estudo na formação e atuação dos professores de História, na rede pública de ensino do estado do Paraná. Considera, pelas investigações desenvolvidas na área, em vista da cognição em História, a prioridade da compreensão das ideias de alunos e professores no aprendizado histórico e suas relações com a orientação para a vida prática. Destaca o papel do professor pesquisador e suas contribuições relacionadas ao ensino de História e a atribuição de sentidos para a carreira docente.

O capítulo 4 contempla a interlocução com os professores sujeitos da pesquisa, constitui-se em um importante aspecto do estudo, pois apresenta, pelos dados produzidos, o perfil e a realidade do trabalho docente para os professores da rede pública paranaense. Demonstra aspectos da análise da formação continuada pelos sujeitos que a realizam, além de sua abrangência no trabalho docente. Ressalta ponderações dos professores a respeito do ensino de História possibilitando conhecer a realidade da sala de aula e da relação entre teoria e práxis oferecendo pressupostos para compreensão do currículo real e das apropriações ou lacunas que a formação continuada oportuniza ou explicita.

O capítulo 5 aborda apropriações da Educação Histórica nas práticas pedagógicas dos professores do NRE de Apucarana, na rede pública de ensino, do estado do Paraná, apresentando as associações que fazem a partir dos processos de formação a que têm acesso, especialmente, a formação continuada. Nesse contexto, expõe elementos indicados pelos professores que se apresentam relacionados ao entendimento que fazem da Educação Histórica no desempenho das aulas de História como a mobilização dos conhecimentos prévios, o trabalho com fontes históricas e a produção de narrativas históricas.

Diante da contínua interrogação do que é a Educação Histórica para os professores e como a associam em sua formação e prática, propõe-se a distinguir *metodologia da para metodologia a partir da* e, para tanto, apresenta propostas metodológicas como a aula oficina, a unidade temática investigativa e aula histórica.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE DISCUSSÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA

*O verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descobertas.  
Queremos um profissional de História na qual  
as pessoas possam se reconhecer e se identificar,  
porque para nós a História é uma experiência  
que deve ser também concretizada no cotidiano,  
porque é a partir dela que construímos o hoje e o futuro  
Dea Ribeiro Fenelon<sup>4</sup>*

As investigações acerca do ensino de História se intensificaram no Brasil a partir dos anos de 1980, apontando diferentes possibilidades de análise para compreensão das relações da disciplina com o currículo, com as práticas pedagógicas e com a própria construção do conhecimento.

Partimos, assim, em uma marcha em que, como afirma Nascimento (2013), somos narradores e personagens no intuito de compreender especificidades dos processos de discussão e sistematização do ensino de História com elementos relacionados à formação de seus professores, considerando que são instâncias que se complementam e, por vezes, se confrontam, especialmente, quando as propostas de ensino e aprendizagem supõem estruturas que ultrapassam as perspectivas de formação de determinadas circunstâncias políticas e culturais.

Apoiamo-nos, também, em considerações como as de Mesquita e Zamboni (2008) ao situar a formação de um território de reflexão e análise com participações individuais e coletivas que, principalmente a partir de 1980, em consequência da conjuntura sociopolítica, conduz a projetos de revisão de concepções do ensino de História e da formação de seus professores.

Destacamos que nos empenhamos em uma temática que acreditamos ser permanente nas discussões das questões do sistema educacional e com grande nível de exigência, pois tornou-se ponto de partida para muitos assuntos e, em muitas vezes, com apontamentos descomprometidos ou sem perspectivas de mudança social. Para Caimi (2009), muitos pesquisadores demonstram até certo “desconforto” em empenhar-se nesses estudos, pois há a

---

<sup>4</sup> FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 2, 1982. p.19



possibilidade de se recair no lugar-comum das pesquisas que descortinam um leque de inconsistências e insuficiências presentes nos cursos de formação, que denunciam a precariedade do saber e do fazer do professor e criticam a totalidade do sistema educacional, desde as políticas educacionais públicas até a direção da escola, sem, no entanto, apontar para a construção de possibilidades de superação de tal cenário (CAIMI, 2009, p. 28).

Dessa forma, nos propomos a levantar questionamentos e reflexões que possam subsidiar a compreensão de elementos da formação e atuação dos professores de História e, de alguma maneira, contribuir nesse contexto.

O ensino de História foi inserido no currículo escolar brasileiro a partir do ano de 1837, mas, foi durante o século XX que a disciplina se consolidou na grade curricular avançando, inclusive, na proposta de abordar a História do Brasil como conteúdo específico. Para Abud (2011), nasceu enraizada na historiografia francesa e impregnada dessas estimativas, pois “surgiram ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos” (ABUD, 2011, 164-165). Reitera-se, então, que recebeu forte influência filosófica do positivismo e direcionamento pelas concepções da Escola Metódica, especialmente representados por Leopold Von Ranke, reforçando o pragmatismo europeu e o saber enciclopédico.

A informação com reforço para a cronologia era a tônica do ensino de História e, possivelmente, maior exigência para a formação de seus professores. Em suas considerações, Elza Nadai afirmava a respeito do ensino de História no Brasil que

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1992-1993, p. 146).

Conforme sua análise, a organização dos conteúdos pautou-se em uma cronologia de eventos políticos valorizando o encadeamento de atos e realizações, na maioria das vezes individuais, que pareciam se suceder e se encaixar desconsiderando rupturas ou mudanças. Tais abstrações demonstram uma intenção ideológica de “realçar mais uma vez, um país irreal, mascarando as

desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (NADAI, 1992-1993, p. 151).

Esse processo de implantação da disciplina é acompanhado por princípios muito próximos que acompanham também o processo de formação de professores. No Brasil, seguiam-se padrões iluministas e positivistas já em decurso na Europa e presentes nas perspectivas do ensino de História. A preparação dos professores estava influenciada pelo ideário burguês de educação e inserida nos interesses do grupo político conservador preponderante no nascente Estado brasileiro, o qual grupo tinha interesse em manter o controle do poder político e concentração de rendas nas suas próprias esferas. Conforme aponta Villela (2000, p. 102),

O Estado Imperial que se constituía deveria responder às pressões que o mundo tido como “civilizado” fazia para que as sociedades deste continente se ajustassem aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado, de novas relações econômicas internacionais, assim como aos velhos interesses dos grandes proprietários escravistas, que temiam perder seus privilégios e buscavam uma forma de manter sua presença no mercado mundial.

E poderia se constituir uma estratégia de conduzir a determinados tipos de ações de conformismo e aceitação da estrutura da sociedade, pois “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político” (TANURI, 2000, p. 64). Deste modo, ressaltamos que

Os governantes do Brasil se deparavam com a tarefa de organizar a sociedade [...] para isso, além de sanear conflitos internos à própria classe senhorial, disciplinar as populações brancas não proprietárias e conter as revoltas de escravos, era preciso coordenar uma ação visando à formação de um pensamento que permitisse a aceitação da autoridade da Coroa imperial e o reconhecimento desse grupo de governantes como representantes de uma “vontade geral” (VILLELA, 2000, p. 102).

Conforme Tanuri (2000) e Villela (2000), essa formação de professores, no fim do século XIX e início do século XX, ocorria basicamente nas escolas normais, mas visando a atuação nos níveis de ensino das escolas pedagógicas que consideramos, atualmente, como iniciais. Para o nível secundário,

Monteiro (2013) ressalta que a docência era desempenhada por catedráticos vindos de funções como juristas, bacharéis das letras, médicos, preceptores e religiosos, entre outros liberais e, também, os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838, que se apropriavam das cadeiras acadêmicas. Afora essa particularidade, para o Rio de Janeiro, a formação e atuação era regionalizada e considerada de responsabilidade das províncias ou Estados carregando as marcas de um processo oscilante e descontínuo. Assim, destacamos entre as suas particularidades que

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos [...] O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

Desse modo, podemos interpretar que, até o início do século XX, a formação de professores seguiu um padrão que pode ser entendido nas perspectivas da pedagogia tradicional que também afluía nas práticas escolares e impregnada, como destaca Saviani (2019), de uma visão filosófica essencialista de homem, centrada na figura do professor, privilegiando o conteúdo e o repasse de informações. Nessa pedagogia que também subsiste em nosso cotidiano, o professor ocupou a posição privilegiada de detentor do conhecimento, sendo sua tarefa, primordialmente, transmiti-lo sem maiores preocupações com o encadeamento da aprendizagem do aluno.

Na compreensão de que a análise da formação de professores no Brasil pode seguir por diversos caminhos, optamos, nesse momento, pelo expediente de categorizá-la em etapas que acompanham também possibilidades para averiguações e especificações relacionadas ao ensino de História.

Schmidt (2012) apoia-se na conceituação de código disciplinar proposto por Cuesta Fernandez (1997) quando desenvolve investigações a respeito da história do ensino de História na Espanha. O autor, referenciando-se no pensamento de Foucault (1992) e Hobsbawm (1984), considera que as disciplinas escolares são determinadas como relações de poder configuradas pelo saber, constituídas por tradições ou invenções sociais condicionadas a se repetirem. Assim, não surgem à margem ou revelia das relações e interesses políticos e sociais

em que as instituições educacionais estão inseridas, mas inter-relacionadas a elas. Ademais, sua própria existência implica uma distribuição de poderes entre os agentes sociais que participam de sua criação e reprodução. Posto isto, para Cuesta Fernandez (2009, p.7), a definição de código disciplinar de história designa

a uma tradição social configurada historicamente e composta por um conjunto de ideias, valores, princípios e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática do seu ensino. O código disciplinar da História abriga, assim, as especulações e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos pedagógicos e os modelos da prática docente, que ocorrem ao longo do tempo e são considerados, dentro da cultura, valiosos e legítimos (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 7. Tradução nossa.)<sup>5</sup>

No encadeamento dessas reflexões, a pesquisadora Schmidt (2012) estabelece quatro fases para o ensino de História no Brasil, as quais são periodizações que oferecem elementos concernentes ao desenvolvimento da disciplina no currículo brasileiro com as políticas educacionais e conjunturais do país, inclusive, permitindo destacar elementos balizadores de perspectivas da formação de professores. Na concepção da autora, tais fases podem ser denominadas como: *1 – Construção do código disciplinar da história no Brasil (1838 – 1931)* marcado pela inserção da História no currículo escolar, sob influência europeia, sobretudo francesa e num período de afirmação do poder da escola em relação ao momento político de formação da República no Brasil. Destaca que é um período em que a cultura escolar está embasada pelo tripé da difusão da escola, da formação de professores e da renovação pedagógica; *2 – Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931 – 1971)* marcada pelo fortalecimento da disciplina sob influência de princípios da Escola Nova e com destaques para a formação de professores, em vista das políticas educacionais governamentais. Nesse período já havia experiências com os Estudos Sociais, porém ainda não estavam incorporados oficialmente aos currículos; *3 – Crise do Código disciplinar da História no Brasil (1971 – 1984)* marcado pela substituição do ensino de História e Geografia pelos Estudos Sociais interferindo na organização de conteúdos, na grade

---

<sup>5</sup> No original: a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 7).

curricular e na formação de professores. Foi um momento de censura e perseguição, mas também de contínua resistência e reivindicações pelo retorno do ensino de História; 4 – *Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984 - ?)* Marcado pelo fim dos governos de ditadura militar e luta pela retirada dos Estudos Sociais retomando o ensino de História na Escola Básica. Merece destaque nesse período a apresentação de novas e várias propostas de organização curricular, dentre elas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997.

São balizas que categorizam as relações do ensino e aprendizagem da História com a realidade social, política e econômica da sociedade brasileira. Nesse ensejo, ponderamos se a autora, diante dos (des)caminhos propostos nas últimas mudanças com relativização de temáticas e junção de áreas institucionalmente direcionados em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup> ou novos parâmetros para produção e escolha de livros e materiais que chegam à Escola Básica pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>7</sup> desconsiderando critérios que apontam para a diversidade, além de outras situações como o negacionismo<sup>8</sup> (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021) da ciência presenciado nos tempos de 2021, possivelmente reorganizaria esta última fase. Para tanto, subdividiria esta última fase e criaria novas definições em vista da importância do estudo da História ou a permanência e o espaço que a disciplina tem ocupado no currículo escolar e consciente coletivo da sociedade brasileira? O estudo da História, certamente, produz questionamentos.

É necessário ressaltar que podem existir ainda outras diferenciações ou formas de periodização para a história do ensino de História, seguindo reformas políticas e educacionais (FONSECA, 2006), no entanto, apontadas por Schmidt

---

<sup>6</sup> Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2021.

<sup>7</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em: 13 jan. 2021.

<sup>8</sup> Os autores partem do conceito de negacionismo e o apontam como fenômeno contemporâneo que nega passados sensíveis, como a ditadura militar, a escravidão e os genocídios das comunidades indígenas e negras. Demonstram a intensificação desse fenômeno na condução política bolsonarista para o combate à pandemia de Covid-19 no Brasil que apresenta em julho de 2021, mais de 500.000 mortos.

(2012), possibilitam estabelecer relações com o código disciplinar da Didática da História relacionando ensino de História, formação de professores e a História do Brasil.

## 2. 1 RELAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO ENSINO DE HISTÓRIA NA AFIRMAÇÃO DA ÁREA NO CURRÍCULO ESCOLAR

No contexto de transição do século XIX para o século XX e com elementos que se mantêm em todo o seu percurso, o ensino de História no Brasil se consolida, como afirma Abud (2011, p. 167), como caudatário do ensino europeu. Primeiramente, foram as perspectivas das escolas francesas pós-revolução e, em seguida, ampliando-se para influências de demais escolas europeias, mas integrando a História do Brasil no conjunto da cronologia e das informações das ações políticas, expansionistas e “civilizatórias” da sociedade europeia.

Nas pesquisas como em Franco (1982), Vesentini (1984), Munakata (1997), Villalta (2001), entre outras que, há muito, analisam manuais didáticos ressalta-se, dentre os propósitos para tais escolhas, a intenção de construção da identidade nacional às expensas das identidades europeias. Buscava-se projetar, no aluno, ações e personalidades significativas na Europa despertando, além da admiração, padrões de conduta cidadã que se estenderiam em processo, dos professores aos jovens e demais brasileiros. Logo, não se priorizava a análise, reflexão ou interpretação de diferentes perspectivas dos eventos históricos, mas encaminhava-se para uma homogeneização dos sujeitos e de suas construções, pois

A ideia de nação, no contexto intelectual e político do século XIX, enlaçada à de cidadania, se embasava na crença de uma identidade comum dos indivíduos de variados grupos étnicos e/ou classes sociais. A história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados (ABUD, 2011, p. 167).

Assim, é preciso destacar a possibilidade de experiências diferenciadas que, certamente, inscreveriam o ensino de História no Brasil de forma plural e variada e com trajetórias que divergem desse caminho que como um percurso hegemônico.

Os programas de ensino focados na transmissão e assimilação, conforme as perspectivas da pedagogia tradicional, destacavam as ações individuais. Ainda, pautavam-se por estudos de biografias selecionando, como ressalta Bittencourt (2004, p.61), “temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes”. A autora prossegue destacando que os procedimentos metodológicos comumente se valiam das aulas de leitura e a valorização da memorização, assim, “Aprender significava saber de cor nomes e fatos com suas datas” (BITTENCOURT, 2004, p. 67). Importante compreender que, mesmo tendo algum lugar como uma prática no processo de ensino e aprendizagem, quando ocorre de forma mecânica, não contribui para a aprendizagem significativa ou construção reflexiva do conhecimento como o esperado para todas as áreas e, em especial, no ensino de História. No entanto, diante dos modelos de abordagem nos manuais didáticos que Bittencourt (2004) chama de catecismo porque eram baseados em perguntas e respostas, inferimos que memorizar era prática corriqueira.

As práticas de avaliação também reforçam elementos da pedagogia tradicional. Para a pesquisadora, as avaliações estavam associadas a castigos físicos sendo que alunos “pela imprecisão de termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou férula” (BITTENCOURT, 2004, p.67).

A formação de professores para as escolas elementares ou de primeiras letras, como afirma Saviani (2009), mantinha a exigência de que “os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”. Continuavam alocadas nas Escolas Normais e, mais tarde, nos Institutos de Educação. Para o ensino secundário que assistiu certa expansão no início do século XX e exigia professores especialistas, mantinha-se nos moldes da formação do século XIX, no colégio Pedro II, mas centralizou-se nas universidades que se ampliavam no país, principalmente, na década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, Universidade do Distrito Federal, em 1935 e a Universidade do Brasil, em 1937.

O surgimento e crescimento da Universidade no Brasil, no início do século XX, está atrelado a deliberações de reformas educacionais como a Rivadavia Correa, em 1911, que aponta para a responsabilização dos estados com o Ensino Superior. Nesse contexto, localizamos a fundação de instituições como Universidade

Federal do Amazonas, em 1909, Universidade Federal do Paraná, em 1912, e Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. A função dessas instituições, em parte, ganhou notoriedade ou foi reforçada pelas discussões de associações como a Associação Brasileira de Educação (ABE) e Academia Brasileira de Ciência (ABC) que, na década de 1920, apontavam para as novas atribuições da universidade como “abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa” (SAMPAIO, 1991. p.8) cogitando uma remodelação para um possível sistema educacional brasileiro e culminando com as atribuições do nível universitário.

As principais mudanças para o Ensino Superior tornam-se mais evidentes nas ações de Francisco Campos que instituiu diversas deliberações com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dentre elas, o Estatuto da Universidades Brasileiras. Conforme Sobanski (2017), essa ação impacta diretamente na formação quase “autodidata” dos professores, mormente, naqueles que atuavam no ensino secundário e seriam, agora, direcionados pelos propósitos da fundação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras consolidados nas Faculdades de Filosofia ou Filosofia, Ciências e Letras oficializando o magistério e apontando para um caráter mais científico para a formação docente no Brasil.

De maneira prática, na constituição destes centros de estudos de fortes influências dos pressupostos da educação francesa, são perceptíveis intencionalidades do pensamento educacional que se instituía, no Brasil, dos grupos sociais e políticos que tutelavam os propósitos da organização do sistema educacional e das perspectivas da formação de professores, além do encadeamento com as organizações sociais que começavam a se estruturar. Nesse sentido ressalta-se “para esse grupo, a Universidade deveria ter como seus objetivos preparar as classes dirigentes, formar o professorado secundário e desenvolver a obra nacionalizadora da mocidade” (MONTEIRO, 2013, p. 25).

A partir dessas instituições, começavam a ser encaminhadas as decisões que nortearam a fundação de órgãos públicos reguladores e a estruturação de estratégias de ação que auxiliam compreender as conduções políticas, filosóficas, sociais e pedagógicas que se projetavam para a educação brasileira estendendo-se para todas as representações da intelectualidade entre os governantes e a elite dos pensadores como cientistas e docentes de todos os níveis de ensino. Reafirma-se a consideração para a educação escolar, pois



A escolarização seria um instrumento de preparação das novas camadas dirigentes, dos cidadãos que iriam governar o país. A escola deveria transmitir um tipo de saber civilizatório, para formar “aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política como na ciência (ABUD, 2011, p. 168).

A organização de associações como ABE, em 1926, e a criação de órgãos governamentais como o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, ou ainda, a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, são eventos que trazem inúmeras especificidades implicando em ser analisados em seus contextos e relações que desencadeiam, mas, também, nos servem como parâmetro para auferir que elementos, como fundamentos e princípios norteadores, estrutura curricular e formação de professores, dentre outros aspectos próprios da organização do sistema educacional pontuavam nas discussões políticas da sociedade de início do século XX.

Na relação direta com o ensino de história, encontramos, nas universidades que surgiam, a dupla função de promover pesquisas com vistas à base do desenvolvimento da historiografia nacional e à formação de professores para ensino secundário e superior rompendo com o autodidatismo destacado por Saviani (2009) como critério para o exercício do magistério, mas mantendo a formação mais conteudista e enciclopédica da pedagogia tradicional. Oliveira e Freitas (2013) também ressaltam, ao abordar a formação de professores de História, o conteudismo e seu domínio como um critério dessa demanda. Apresentam essa prática como recorrente desde os primeiros cursos História e que além de pautada na exposição oral e assimilação do saber se estendia dos formadores de professores para os professores em formação e destes, para os alunos. Neste sentido e analisando a objetividade das ações da política educacional nas suas extensões, questionamos quais as intencionalidades que se sobressaíram entre a necessidade de licenciar e formar professores.

Na possibilidade de analisar a diversidade de elementos em torno da disciplina de História que se estendem nas relações tanto do ensinar como do aprender têm surgido pesquisas que localizam especificidades como, junto à construção do código disciplinar da História, também, a construção do código disciplinar da Didática da História.

Urban (2011) considera que essa temática incipiente no Brasil pontua em estudos realizados em diversos países citando, mais especificamente, a organização de grupos de pesquisa na área em universidades da Espanha e da Itália. Para o Brasil, destaca a organização de pesquisas, eventos e publicações que evidenciam abordagens relacionando ensino e aprendizagem em História e a formação de seus professores consolidando-se como um objeto de pesquisa, assim como o ensino de História tem se consolidado. Diante do levantamento das fontes para a temática e na direção de código disciplinar proposto por Cuesta Fernandez (1997), a autora seleciona manuais de formação de professores e evidencia a formação do código disciplinar da Didática da História. Sua investigação aponta que há diversidade e diferenciações nos grupos de pesquisa e estudo da temática, situando suas abordagens ora na área da História, ora na área da educação. No entanto, está presente e é possível considerá-la como “um corpo de conhecimentos, inseridos num campo de reflexões, o qual leva em conta a relação do ensino e da aprendizagem, tendo na História a ciência de referência principal” (URBAN, 2011, p. 35).

Em nosso campo de investigação, reforçamos a importância da Didática da História, pois, nela, localiza-se uma das relações mais importantes e impactantes do conhecimento histórico: o ato de ensinar e aprender a História. Para Rösen (2016, 247), é um “campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem mais ser ignorados pela academia. ”

Reconhecer a importância e reservar o espaço científico da Didática da História representa compromisso com a compreensão da própria História destacando-lhe um lugar específico para as discussões que envolvam as competências peculiares ao processo de seu ensino e aprendizagem. É nessa área que se encontram as concepções e que se retomam os resultados da teoria da História pensando os processos mentais da constituição histórica de sentido para a aprendizagem da disciplina. Importante ressaltar que

A didática da história possui, assim, um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. **Ela é a ciência da aprendizagem histórica.** Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente (grifo nosso) (RÜSEN, 2016, p. 248).

É um campo de conhecimento que precisa partir das diferentes formas em que foi considerado, seja pela diversidade de nomenclaturas comumente envolvidas nas disciplinas de formação de professores como metodologias de ensino, práticas de formação, fundamentos de ensino, entre outros, seja pela relação dos “textos invisíveis” destacados por Cuesta Fernandez (1997) que aparecem nas práticas dos professores e no cotidiano escolar.

Nos estudos das fontes que abordam a temática no início do século XX, Urban (2011) cita as obras de Jonathas Serrano como referência na formação de professores utilizada na Escola Normal. Serrano publicou, em 1917, a obra *Methodologia da História na aula primária* e, em 1935, a obra *Como se ensina História*. Para Schmidt (2004), são as conduções de práticas e abordagens de ensino dessas obras que reforçam um percurso já iniciado, mas que se cristaliza como um processo ao longo do século XX, de aproximar a prática de ensino e aprendizagem da História aos pressupostos da Pedagogia como ciência relacionando-a à área da Didática Geral e aos critérios de aprendizagem da Psicologia cognitiva. Tais obras centralizam as perspectivas de ensino nos métodos, mas que, ao considerarmos a complexificação de método como relação que implica compreensão da objetividade da prática do professor, poderia ser reconsiderada como procedimento e estratégia de ensino. Para a autora, são também elementos constitutivos de uma cultura escolar e concorda que na essência tais “publicações destinadas a professores consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em particular” (SCHMIDT, 2012, p.79).

Conforme Gasparello (2013), ao destacar Serrano como professor/autor e seu envolvimento com as questões da educação brasileira, este foi um intelectual sensível às mudanças em curso no início de século XX e grande entusiasta com os princípios escolanovistas, ainda que estivesse inserido em um círculo social católico que confrontava com certos pressupostos e tendências da Escola Nova. Evidencia a contribuição de Serrano para o ensino de História e para a formação de professores, apontando perspectivas críticas e inovadoras em relação à pedagogia tradicional. Para esta autora, professores/autores como Serrano, por seu envolvimento com a produção didática, a experiência docente e a reflexão acerca da História e seu ensino, são agentes responsáveis pela formulação de “normas

pedagógicas” e “constituição de tradições pedagógicas” para a disciplina. Evidencia que

Serrano demonstrou sua opção por uma pedagogia renovada em métodos e instrumentos didáticos — com a valorização dos meios de aprendizagem —, como ilustrações, mapas e quadros sinóticos que levassem o aluno a superar a simples memorização, própria do ensino marcadamente verbal da chamada pedagogia tradicional. Foi, ainda, grande defensor dos recursos didáticos visuais e da utilização do cinema na educação (GASPARELLO, 2013, p. 167).

Bittencourt (2004, p. 70) reforça que a obra de Serrano se constituía como modelo para a formação de professores mantendo o direcionamento do ensino de História no estudo de cronologia de feitos da sociedade europeia, da biografia de personalidades com ações de cunhos religiosos ou políticos, exaltando o ensino da história da pátria e o culto aos heróis, além de indicar estratégias de ensino como o uso de mapas e gravuras. Tais procedimentos mantinham o caráter informativo e assimilativo da gênese do estudo da História e estavam em conformidade com as perspectivas da pedagogia da Escola Nova que chegava ao Brasil no início do século XX.

A Escola Nova é considerada um movimento pedagógico de renovação do ensino e, como pensamento, envolve todos os elementos do sistema educacional. Tem suas raízes na Europa, no contexto das ideias iluministas e chegou ao Brasil no início do século XX, influenciando as principais instituições que se formaram, os órgãos governamentais e os grupos políticos que pensavam a educação nacional. Além de expressa na defesa de professores autores como Serrano ou associações como a ABE, desponta, também, em documentos como o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, quando este defende educação como instrumento de integração social devendo ser essencialmente pública, obrigatória, laica e gratuita para a sociedade brasileira (FREITAS, 2013).

Tanto no Brasil como nos Estados Unidos, o principal representante do pensamento da Escola Nova foi John Dewey. Para este filósofo, o movimento escolanovista seria antagônico à pedagogia tradicional, pois esta não propunha interação com a realidade, tampouco, valorizava a condição do aluno diante do volume de saber trazido pelo professor e sua importância no processo educativo. Em suas concepções o movimento inovador da Escola Nova provocaria rupturas e

novas significações tanto para a identidade do professor como do aluno, todavia, conforme as condições na realidade vivenciada e estrutura educacional brasileira,

O movimento da escola nova se contrapôs ao modelo tradicional de ensino, mas não chegou a representar uma ruptura com o modelo de educação, em termos da relação política entre educação e sociedade. O teórico inovou, no entanto, em termos de método, na forma de trabalhar com o conhecimento (PEREIRA et al, 2009, p. 157).

Mesmo sem a amplitude de uma revolução educacional, o pensamento de Dewey pode ser percebido nas propostas de formação docente que pontuam nas obras de Serrano ao indicar abordagens por meio de mapas e gravuras ou no questionamento da aprendizagem embasada unicamente nos métodos mnemônicos. Também pode ser compreendido como suporte à implantação de tentativas de mudanças no currículo com novas reorganizações das áreas de ensino e introdução de disciplinas como os Estudos Sociais.

A influência de Dewey e do pensamento pedagógico trazido pela Escola Nova tem momentos de retorno e com certa tenacidade na História da educação, na década de 1990, com discussões acerca da prática reflexiva e sua função na formação e desenvolvimento do trabalho docente. Autores que fundamentam a epistemologia da prática reflexiva na educação ou a prática do professor reflexivo como Schön (1983, 1987 e 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1990 e 1992) e Marcelo García (1992 e 1999) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal, referenciam em Dewey pressupostos teóricos e conceituais que embasam suas análises nessa área de conhecimento.

Quanto à chegada e Implantação da disciplina da Estudos Sociais na grade curricular brasileira, podemos como afirma Bittencourt (2004), localizá-la em ações experimentais a partir da década de 1930 e, oficialmente, após a Lei nº 5.692 de 1971.<sup>9</sup> Essa disciplina trouxe princípios da escola Nova e novas abordagens de seleção e organização de conteúdos. Promoveu mudanças na estrutura curricular especialmente para a História e para a Geografia.

---

<sup>9</sup> A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deliberou a respeito da reforma do ensino de 1º e 2º Graus. O ensino de 1º Grau (7 a 14 anos) compreendia de 1ª a 8ª séries. O ensino de 2º Grau voltava-se para a habilitação profissional dos alunos. No 1º Grau suprimiu a disciplina de História e instituiu a disciplina de Estudos Sociais. No 2º Grau manteve a disciplina de História, porém com carga horária reduzida e dividindo espaço com disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (FONSECA, 2006, p. 17).

## 2.2 RELAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA NOVA AOS ESTUDOS SOCIAIS

Conforme a periodização proposta por Schmidt (2012), o período que se estende a partir da década de 1930 pode ser considerado como da consolidação do código disciplinar da História nos currículos escolares brasileiros e, a partir de 1971 até 1984, período de crise provocada especialmente pela perda de autonomia da área frente à implantação da disciplina de Estudos Sociais na grade curricular brasileira. Para a autora, é a conjuntura política, social e econômica do país que oferecem bases para as mudanças educacionais. Nessa conjuntura, é importante destacar, ao menos, dois elementos que influenciam as mudanças. O primeiro é o início do governo de Getúlio Vargas com diferentes medidas e atores no cenário nacional. O segundo é a afirmação do pensamento da Escola Nova que vinha se estruturando desde o início do século XX e incentivou pronunciamentos revolucionários como o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, estabelecendo princípios para a educação nacional. A influência do escolanovismo foi notória porque mesmo tão diverso promoveu impactos sociais, pois

evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão *Escola Nova* aglutinasse diferentes educadores - católicos e liberais - em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo *Manifesto* e por seus signatários (VIDAL, 2013, p. 581).

Consideramos o movimento como propositor de mudanças educacionais no ensino de História por lembrar os significados que esta área tinha de forma implícita e explícita desde sua incorporação no currículo escolar. De acordo com Bittencourt (2004), aprender História significava também aprender a ser cidadão brasileiro e atuar conforme as necessidades para o “progresso” e inserção de nossa sociedade nos padrões de “civilização” tidos como oficiais. No entanto,

como afirma Abud (2011) nesse contexto de mudanças e reformas educacionais da década de 1940, não há alterações estruturais, pois, as reformas

não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginásial: a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica (ABUD, 2011, p. 168).

Outro aspecto desse movimento que influencia diretamente o ensino de História são os direcionamentos e perspectivas para a formação de professores, pois nessas proposições estão também as intencionalidades do perfil de cidadão que se pretende formar a partir da educação escolar. Dentre as ações para dar continuidade aos novos propósitos das reformas, especialmente para o ensino secundário lembramos pela investigação de Schmidt (2012), a criação, em 1953, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária (CADES) que partindo do objetivo de tornar o ensino secundário mais acessível e dotado de sentido social promovia ações que influíam diversos setores do sistema educacional.

Ainda, dentre as ações da CADES, destacamos a concessão de bolsas de estudos com vistas à formação de professores, a promoção de estudos a respeito dos métodos de ensino e a realização de publicações, cursos e estágios prevendo o aperfeiçoamento docente. A autora localiza em todos os números da Revista da CADES sempre algum artigo destinado aos professores de História e ressalta a realização de seminários de formação, em 1960 com abordagens no propósito de instrumentalizar o professor em exercício. Tais seminários eram abertos a professores de qualquer nível de ensino e, também, aos estudantes. Interpretamos o interesse em abordar a prática docente e a condução metodológica do trabalho em sala de aula pela programação do seminário que estava organizada na seguinte maneira

1. Objetivos do Ensino da História na Escola Secundária: prof. Guy de Hollanda (6 de setembro);
2. Métodos e processos do ensino da História na escola secundária: prof. Hugo Weiss (13 de setembro);
3. A formação do professor de História: prof. Eremildo Luiz Vianna (s/d);
4. A motivação no Ensino da História: prof. Arthur Bernardes Weiss (s/d);
5. A verificação da Aprendizagem em História: prof. James Braga Vieira da Fonseca (4 de outubro);
6. O estudo dirigido na aprendizagem da História: prof. Vicente Tapajós (11 de outubro);
- 7.

O material didático e sua utilização no ensino da História: prof. Cláudio José de Figueiredo (18 de outubro); 8. A História no currículo secundário brasileiro: programas oficiais, sua interpretação. Prof. Roberto Accioli (25 de outubro) (SCHMIDT, 2012, p. 83).

Sem confrontar ou anular esse aspecto de abordagem de princípios metodológicos do ensino de História liderado pelo ensino secundário surge, também nesse contexto, a possibilidade de implementação da disciplina de Estudos Sociais, especialmente para o ensino primário. Conforme Bittencourt (2004) e Fonseca (2006), essa incorporação de uma nova disciplina vem da experiência norte americana da *social studies* e fundamenta-se nas teorias de aprendizagem da Psicologia Cognitiva, além das bases pedagógicas da Escola Nova. Iniciou-se como disciplina experimental e em escolas privadas na década de 1930, mas chegou ao posto de disciplina oficial para as escolas públicas de 1º Grau, a partir da deliberação da Lei nº 5.692 de 1971.

A proposta de organização de conteúdos previa novas abordagens e a supressão da especificidade da História. O ensino nos Estudos Sociais

tomava como ideia central para o ensino de História a interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares (SCHMIDT, 2012, p. 84).

A implantação dos Estudos Sociais tanto na relação ensino e aprendizagem como na formação de professores representa certa estagnação no processo de consolidação do código disciplinar da História. Não possibilitou avanços significativos na discussão das especificidades, objetivos ou práticas pedagógicas da área, pois

a preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas 'localizar e interpretar fatos', utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente (FONSECA, 2006, p.23).

Muitos professores e pesquisadores se posicionaram no lugar de críticos e resistentes à implantação dos Estudos Sociais. Em análises categóricas, como a de Fenelon (1985), consideravam perda da autonomia das disciplinas de História e Geografia nas condições de seleção de conteúdos, carga horária e da



própria presença dessas ciências de referência na grade curricular. Para esta pesquisadora, a questão dos Estudos Sociais era assunto polêmico para professores das ciências humanas em geral e envolvia as preocupações com estudo e formação em todos os níveis de ensino. Explicitava que faltavam fundamentos epistemológicos para embasá-lo com disciplina científica. Sua crítica se estende da análise das inadequações desse projeto para a defesa de critérios consistentes e representativos da importância do conhecimento e da formação de professores. Enfatizava que

Ao definir como necessária a formação do professor "polivalente" a política educacional subordinou a uma suposta necessidade de formação mais rápida toda a estrutura do ensino universitário, no que diz respeito à licenciatura, consolidando uma tendência perigosamente ambígua: a de que a formação do professor deve ser reduzida em relação à do pesquisador ou do bacharel. Esta concepção estava alicerçada no pressuposto consagrado como válido de que o ensino, sobretudo o de 1º grau, pode ser esvaziado do seu sentido formativo, que seria inteiramente desnecessário. O aluno de 1º grau é passivo, mero receptor de informações e como tal não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa pensar e refletir, deve apenas "aprender". Assim, o professor idealizado para produzir este tipo de ensino deveria, portanto, ser submetido a um treinamento superficial e generalizante. Nestas formulações parecia implícito ser o ensino tarefa mais fácil, ou menos importante, e que o professor encarregado de ministrá-lo não necessitava de formação mais aprofundada, podendo, portanto, ser menos qualificado (FENELON, 1985, p. 96)

Para Nadai (1993), a incorporação da disciplina dos Estudos Sociais é reflexo de um projeto maior e de uma relação de poder empenhada pelos governos militares no Brasil, a partir de 1964. Trata-se de uma forma de controle diante da possibilidade de reflexão e geração de novos comportamentos que a compreensão da História, adquiridas por um estudo que oportunizava reflexões acerca da realidade e seus sujeitos podia favorecer. Em sua concepção,

o controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação dos cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros. De um lado, ter-se-ia dado o "esvaziamento do seu sentido crítico e contestador" e, do outro, manifestado o seu caráter de "instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia" (NADAI, 1993, p.158).

Os estudos que relacionam elementos dos Estudos Sociais também citam a formação de professores como uma característica peculiar e de reforço às intenções da implantação dessa disciplina nos currículos brasileiros. Na observação da formação mais ampla, proporcionada pelas universidades que se estruturavam a partir da década de 1930, percebemos a valorização e aprofundamento no conhecimento específico da área. Abud (2011) destaca a formação mais acadêmica e menos pedagógica no já conhecido esquema 3 + 1, ou seja, formação universitária visando o exercício da docência, mas organizada majoritariamente na abordagem de temáticas do conhecimento científico da História e menos nas questões relacionadas ao ensino, metodologias, sistema educacional ou cultura e cotidiano escolar.

A vivência dessa relação trouxe consequências para todo o sistema educacional e as diversas áreas de ensino deixando suas heranças, pois a partir dela,

inventou-se uma tradição que afirma uma concepção tecnicista de pedagogia. Essa tradição ainda se mantém, de certa forma, e sustenta resistências a propostas que buscam superar dicotomias que acirram o desprestígio da profissão docente ainda hoje (MONTEIRO, 2013, p. 27).

Questão polêmica e que pode ser discutida, mas não desconsiderada, especialmente por seus impactos em todas as áreas do conhecimento. Oliveira (2003) e Fonseca (2006) ponderam a polarização que surge desse contexto e explicam que, nessa organização da formação, surgem ou reforçam-se as dicotomias entre bacharéis e professores, áreas de conhecimento de uso corrente na educação escolar, contrapondo-se às relações habituais e estruturais do sistema educacional. A gênese desse projeto configura formação acadêmica específica e formação pedagógica como se fossem áreas distantes ou até de confronto quando, na prática, são relações que coexistem e se complementam no cotidiano e cultura escolar.

O conjunto das mudanças com a implantação da disciplina de Estudos Sociais e o início dos governos militares, a partir de 1964, modificando as relações das representações e expressões populares, além da participação política afetando a vivência da democracia, influenciam a reorganização da formação de professores no Ensino Superior com a introdução das Licenciaturas Curtas. Para

Fonseca (2006) também é uma parte do projeto maior de relação de poder que se instaura no país. Para essa pesquisadora do ensino de História,

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. Esse fato fez com que tais cursos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais (FONSECA, 2006, p. 19).

As Licenciaturas Curtas podiam ser implementadas conforme as políticas próprias das instituições, mas a deliberação tinha alcance nacional e só começaram a ser suprimidas em fins da década de 1980 ou 1990. Abrangiam a área das Letras, habilitando o professor para o ensino de Português e uma outra língua, de Estudos Sociais dando habilitação para o ensino de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, além da área de Ciências com habilitação para a Iniciação as Ciências e a Matemática. Podem ser analisadas também em outras áreas do conhecimento e trazem uma constatação tácita de que formaram como afirma Monteiro (2013), muitos professores brasileiros. Mas não ao acaso e sim por definição, pois deliberadamente e mais uma vez

A ênfase recaía sobre o aspecto quantitativo do problema em detrimento do qualitativo, não seria preciso que o professor do ensino das primeiras séries tivesse formação aprofundada. Um professor habilitado, mesmo que minimamente, a ensinar um bloco de disciplinas diminuiria a carência de profissionais (NASCIMENTO, 2012, p. 340).

Tanto no ensino de História quanto nas outras áreas científicas, ressalta-se que esse tipo de formação aligeirada, baseada na pretensão da polivalência contribuiu mesmo, ainda que em conjunto com outros elementos, para uma despersonalização do trabalho docente e conseqüentemente à proletarização do profissional da educação. Nesses outros elementos ressaltam-se questões estruturais que envolvem sobretudo, relações políticas e econômicas.

De acordo com Fonseca (2006), descaracterizou as áreas específicas das ciências humanas como saberes autônomos propondo um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais sem grandes possibilidades de reflexão com

a realidade social. Essa perspectiva era benéfica ao poder político autoritário que conduzia o país e as políticas educacionais. Para os profissionais formados na área, seria mais adequada a proposição de Fenelon (1985, p.99) que compreendia a realidade por compartilhamento e defendia que

Considerando a existência de professores graduados em Estudos Sociais, sugerimos que aos mesmos sejam dadas a oportunidade e as condições para, dentro de um prazo limite, realizarem a necessária complementação em História ou Geografia, conforme opção em cursos de licenciaturas plenas específicas.

Como reação social e de profissionais do magistério, além da participação de defensores da liberdade de pensamento e retorno à democracia, destacam-se as pressões na ação de professores da Escola Básica pelo respeito à especificidade da disciplina de História. Diante destas realidades, sociedade organizada e instituições como a Associação Nacional de História (ANPUH), fundada em 1961 e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), fundada em 1934, levantaram também suas bandeiras se incorporando na luta pela reconstrução dos valores da educação e pelo fim dos governos militares.

Destarte, no empenho da ANPUH na manutenção da História como disciplina autônoma (MARTINS, 2000, p.108), ponderamos que essa ação envolve muitos sujeitos que nem eram reconhecidos como associados e decorre das relações conflituosas que vinham se estabelecendo no interior da própria instituição. Nessa causa, a luta da ANPUH é tardia e exigiu aceitação de certa reconfiguração do perfil do profissional da História para além do puramente pesquisador.

De acordo com Martins (2000) e Freitas (2013), a luta pelo fim dos Estudos Sociais é, além de uma reivindicação para a identidade da área, um conflito pela ocupação e conquista do espaço profissional, sobretudo, dos professores da Escola Básica. No processo do acatamento da luta pela ANPUH, é preciso reforçar que professores deste nível de ensino, ou seja, das redes básicas, já vinham se manifestando pela disciplinarização da História e da Geografia e encaminhando reestruturações curriculares em secretarias de Estados e municípios brasileiros e de forma bastante diversa e heterogênea (BITTENCOURT, 1998). Nesse sentido,

Na Bahia, por exemplo, em 1984, a Secretaria de Educação do Estado publica as novas diretrizes para a área de Estudos Sociais propondo (apenas propondo!) que a partir da 5ª série História e Geografia voltassem a ser ministradas como disciplinas autônomas.

Só em 1994 é elaborada a primeira diretriz curricular de História para o ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino, para o 1º grau, as mudanças começaram a acontecer ainda na década de 1970 (OLIVEIRA, 2011, p. 37)

Freitas (2013) considera o manifesto da ANPUH explicitando a luta de historiadores contra os Estudos Sociais, mas resgata as ponderações de quem representava de forma ativa os professores e o ensino de História. Martins (2000) ressalta o pronunciamento comprometido de alguns pesquisadores nessa interação da ANPUH com as questões do ensino e da formação de professores afirmando que

Fenelon (1984) e Glezer (1988) assinalam a importância da ANPUH na permanência da História como disciplina autônoma, mas sugerem as dificuldades que os historiadores tiveram, no interior de sua própria associação, para definir os caminhos dessa luta. O crescente poder dos administradores e conselheiros da educação em definir os rumos da história a ser ensinada, promoveu na ANPUH alterações quanto ao seu papel político e científico. A história da Associação se confunde com a história das lutas contra os Estudos Sociais não somente pelo seu papel de protagonista nessa luta - como ela faz questão de enfatizar - mas porque exigiu dela a reconfiguração do "profissional da história" (MARTINS, 2000, p. 108).

A autora registra, em sua pesquisa, o empenho pessoal de Dea Fenelon, contatando instituições e departamentos em busca de apoio para a rejeição das diretrizes dos Estudos Sociais, para o respeito e manutenção da área específica da História e da Geografia nos currículos escolares e, conseqüentemente, o reconhecimento da área do ensino de História e seus professores, especialmente aqueles da Escola Básica, como objeto de estudos. O apoio formal e manifestação expressa da instituição foi um processo longo, que se iniciou com a pressão de estudantes de pós-graduação, graduação e professores das redes básicas, em 1977, e se estendeu até década de 1990. Para Mesquita e Zamboni (2008, p. 141) só em fins da década de 1970 é que se juntam na associação a luta pelo fim dos Estudos Sociais e pela inclusão de professores da Escola Básica.

Dessa maneira, a ANPUH, nascida como associação científica de historiadores durante o I Simpósio de Professores de Ensino Superior, ocorrido na cidade de Marília, em São Paulo, nos dias 15 a 21 de outubro de 1961, não pôde mais desconsiderar a participação de graduandos, pós-graduandos e professores da Escola Básica, possibilitando-lhes a incorporação como associados. Essa discussão

marcada por muitas polêmicas começou no simpósio de 1977, em Florianópolis e terminou no simpósio de 1979, em Niterói.

No conjunto das diferenças internas e das condições políticas e sociais brasileiras, se encontram bandeiras de lutas que contribuem para a redemocratização do país. São, ademais, também influências para a formação de professores e reivindicações de mudanças no sistema educacional.

### 2.3 RELAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO “MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO” DO ENSINO DE HISTÓRIA

Na análise e periodização proposta por Schmidt (2012), ao resgatar elementos imprescindíveis do ensino de História e da formação de seus professores, destaca-se a conjuntura sócio-política do país. O elemento mais importante é que os governos militares chegavam ao fim, em 1985, assistindo à organização da sociedade em movimentos sociais e manifestações populares pelo retorno da democracia e mudanças estruturais em favor da cidadania. As reivindicações apresentavam a necessidade de mudanças em todos os setores e, dentre eles, destacamos a educação. De maneira geral, a resistência ao sistema, com todas as alternâncias, interrupções e descontinuidades inerentes a quaisquer processos de lutas populares é que foi lançando os feitiços para a reconstrução do ensino de História e da formação de seus professores.

Para Saviani (2007), os movimentos a partir do setor educacional e dos educadores mirava, nesse contexto, aspectos de luta distintos e, ao mesmo tempo, complementares, pois as reivindicações ocorriam por uma educação de função social em favor da democracia, da emancipação e diminuição das desigualdades criticando o sistema capitalista na sua totalidade. Era a luta pelo significado social e político da educação e sua defesa como direito de todos como condição indispensável para o exercício da cidadania. Por outro lado, também se fazia uma luta corporativa pela condição da identidade docente, das relações de trabalho e das possibilidades de transformação social a partir dos sujeitos que se construía no interior das escolas e universidades.

No pronunciamento de Fenelon (1985), a pesquisadora alertava para a realidade da educação e a necessidade da ação, tanto por esse significado social

da educação como pela relação de formação e condição de trabalho do professor de História. Traçava o panorama da realidade onde as

condições de ensino e de trabalho do professor, tais como salas superlotadas, nenhuma condição de infraestrutura, excessiva carga horária para o professor e reduzida para a disciplina que ministra, salários irrisórios e indignos, nenhum incentivo a seu aperfeiçoamento, tem-se claramente completado o quadro de descrédito a que se encontra reduzido o profissional do ensino de 1º e 2º graus. Na verdade, o caminho parece bem traçado: desqualifica-se a sua formação universitária para desvalorizá-lo como profissional, submetendo-o as piores condições de remuneração e trabalho dos últimos tempos (FENELON, 1985, p. 7).

A partir do encorajamento de refletir e expor na sociedade a realidade do trabalho docente aliado às dificuldades de enfrentamento da sala de aula com formação inicial tão generalizante e insuficiente, tomaram mais corpo as reivindicações pelo fim dos Estudos Sociais e questionadas as suas relações na grade curricular e formação de professores.

Foi uma luta árdua que, conforme Mesquita e Zamboni (2008), ao “tecer” a trajetória e participação da ANPUH no ensino de História e na formação de professores, especialmente após a incorporação dos professores da rede básica em 1979 pontuou em diversos eventos e fóruns acadêmicos para chegar às instâncias políticas de onde partem as deliberações. Para as pesquisadoras, as discussões propostas pediam a extinção dos Estudos Sociais em centros de formação como universidades e faculdades, o retorno das disciplinas de História e Geografia na Escola Básica e se estendiam para a necessidade de repensar a organização curricular da disciplina, assim como as suas bases metodológicas e as perspectivas da formação de professores. Indicaram o surgimento de

Combates por mudanças cristalizadas em currículos e práticas formativas em que a visão da docência no ensino de História na escola fundamental e média permanecia consubstanciada na transmissão de uma versão da história que se fixava como única verdade (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 133).

Os resultados que começaram a surgir, a partir de então, evidenciam a formulação de novas propostas curriculares e novos caminhos para o ensino de História. Conforme os levantamentos, em uma investigação de Bittencourt, em 1998, destacam-se 23 propostas, partindo das discussões de centros de formação, universidades e escolas de vários estados brasileiros (SCHMIDT, 2012). Ribeiro

(2004) também destaca o surgimento de novas propostas sendo discutidas a partir de 1983, em secretarias municipais e estaduais de educação, ressaltando a condição de que se apresentavam de “forma muito diversa e heterogênea” e “influenciadas pelos debates entre as várias tendências historiográficas que surgiam nos meios acadêmicos do Brasil desde os anos 1970” (RIBEIRO, 2004, p. 84).

Tais propostas curriculares traziam no seu bojo perspectivas de mudanças conjuntas entre metodologias e organização ou seleção de conteúdos. De modo geral, “apresentavam-se de maneira variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas se caracterizam por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador” (NADAI, 1993, p.158). Para Bittencourt (1998), ao analisar as propostas apresentadas no Brasil entre os anos de 1985 a 1995, a maior parte delas tendiam à superação do tecnicismo predominante até a década de 1970.

Nessas propostas, além das expectativas mais amplas de mudanças pedagógicas que auxiliassem a repensar o sistema educacional estavam as aspirações de novas abordagens metodológicas e concepções teóricas da História como área de conhecimento científico.

Buscou-se as contribuições de novos paradigmas da historiografia como as correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. Reconhecendo as possibilidades de reorganização do ensino de História a partir dessas correntes em países como a França, Portugal, Espanha e Inglaterra, propôs-se também uma reestruturação aqui no Brasil a partir de novas abordagens, novos problemas e novas metodologias.

Em uma conferência do XI simpósio nacional da ANPUH que ocorreu em João Pessoa, na Paraíba, em julho de 1981, a professora Dea Fenelon sintetizou as aspirações pronunciando que as mudanças que viriam teriam que necessariamente passar por reflexões e mudanças nas “concepções de ciência, de saber, de produção do conhecimento, de nossa posição social, de nossa situação enquanto “fazedores de História” em todos os sentidos” (FENELON, 1982, p.8)

Nos estudos de Abud (2005), Bittencourt (2004), Fonseca (2006, 2010), Schmidt e Cainelli (2004), Schmidt (2012), Zamboni (2005), entre outros, os pontos que sobressaíram foram a reivindicação do fim dos Estudos Sociais com o



retorno da disciplina em licenciatura plena nas universidades, a retomada da disciplina nos currículos de 1º Grau com garantia de carga horária, a discussão em torno da formação de professores e a incorporação de novas linguagens de ensino. Estas aludiam especialmente para mudanças metodológicas que precisam ser compreendidas para além de novas estratégias ou utilização de recursos de ensino, mas estendendo-se a novas relações com a própria teoria e epistemologia da História (SCHMIDT, 2014). A reflexão e reestruturação de tais quesitos apontava para alcançar o principal objetivo que deveria ser a discussão do método de análise da História, a concepção de homem e transformação social apoiadas na importância do conhecimento histórico na formação do sujeito.

Fonseca (2006) considera que tais mudanças tinham caráter de urgência, pois o ensino de História mantinha-se de forma diretiva e não crítica, favorecendo a assimilação e memorização, em vez da reflexão. Nas práticas pedagógicas, predominavam os métodos mnemônicos, ditados e cópias e as demais relações da Escola Tradicional. Os manuais didáticos mantinham a concepção eurocêntrica, organizada linearmente em História antiga, medieval, moderna e contemporânea e em continuidade às características do surgimento da disciplina no currículo escolar brasileiro. As inovações ficavam por conta de textos que promoviam a História Integrada apenas intercalando textos de História Geral com História do Brasil. De maneira geral, mantinha-se o estudo de atos políticos, a exaltação de personagens como modelos de civismo e nacionalidade (BITTENCOURT, 2004).

Estas situações foram todas abordadas no simpósio da ANPUH em 1981 pela professora Dea Fenelon. Ela chamava os formadores de professores à responsabilidade por manterem o curso de História arraigado à historiografia, supostamente intelectualizado, mas distante do diálogo com o estudante do curso e com os propósitos profissionais desse estudante depois de formado, ou seja, a sala de aula. Denunciava que esta abordagem, quando ocorria, apenas sacramentalizava o tecnicismo comum no pensamento predominante de didática da época. Dizia que os cursos de formação de professores “encastelados” na departamentalização das universidades não incentivavam a investigação como caminho mais seguro para problematizar tanto a produção historiográfica como a realidade de trabalho que o professor saído dos cursos superiores enfrentaria na Escola Básica, na época chamada de escola de 1º e 2º Graus.

Através dela se poderia aprender, sobretudo, a problematizar e a questionar não apenas a historiografia no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sábia de ensinar a praticar a própria disciplina, olhando em volta, tentando mostrar uma História viva, que permita aos alunos sua própria identificação social. Ao invés disto, estamos simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada sem nenhum referencial teórico ou metodológico, se não aquele das teorias já cristalizadas e estáticas. Com isto se perde o sentido do dinamismo da História e se impede qualquer perspectiva de compreensão da possibilidade de mudança e da situação do historiador também como agente do processo, capaz de agir sobre ele e transforma-lo (FENELON, 1982, p. 11).

Para essa pesquisadora e porta voz das expectativas de mudanças no ensino e formação de professores de História, a formação herdada das estruturas positivistas, cientificistas e tecnicistas, que se consolidaram ao longo do século XX, não qualificavam para as necessidades das mudanças sociais e educacionais que a sociedade brasileira exigia. Dizia que o profissional oriundo dessa formação não tinha segurança nem intelectual diante da compreensão do conhecimento histórico nem profissional para enfrentar a complexidade do mercado de trabalho. Argumentava que, nesse academicismo, teria dificuldades até para escolher o livro didático que nortearia seu fazer pedagógico em sala de aula, mas alertava que isso era apenas um exemplo porque não estava questionando a didática da História, mas, antes disso, a própria concepção de História predominante nos cursos de formação de professores. O seu questionamento girava em torno de que tipo de homem e profissional o curso de História, até a década de 1980, estava formando e para qual sociedade pretendia contribuir.

É importante destacar que o empenho da ANPUH no processo dos questionamentos e reorganização do ensino de História e formação de seus professores, apesar de constar em publicações e eventos, conforme investigação de Mesquita e Zamboni (2008, p. 152), era limitado. A ampliação desse espaço foi acontecendo a partir da organização da comunidade de professores historiadores que, por identidade, compartilharam e continuam compartilhando dessa causa.

Também é parte de um processo de questionamento da educação e do sistema educacional brasileiro. Em fins da década de 1970 e durante a década de 1980, muitos educadores e em todo o país se organizaram em torno de associações como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em

Educação (ANPED), criada em 1977, ou o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), criado em 1978, além da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), criada em 1981, entre outras instituições e sindicatos de professores tornando estes espaços centros de referência e discussão para questões educacionais e identidade docente no Brasil. São estes espaços, aliados às experiências da prática, os destacados por Saviani (1998) para justificar o surgimento da pedagogia histórico-crítica como uma ação coletiva e embasada na realidade.

Para o autor, a conjuntura do país clamava por mudanças estruturais na organização do sistema educacional e suas práticas pedagógicas abrindo caminho para o surgimento da pedagogia histórico-crítica. Esta vinha para somar, no contexto de reivindicação pela redemocratização e abertura política do país, pelas mudanças no processo de ensino e aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, além de trazer novas propostas para a formação de professores. Essa denominação surgiu em 1984 como uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista.

De acordo com Saviani (1998), ela apresenta cinco passos ordenadores da concepção e prática educativa que sem ecletismos, mas com racionalidade valem-se dos elementos positivos da pedagogia tradicional e nova propondo-lhes superação. Para o autor, nessa forma de compreender o trabalho da educação, a busca é para valorizar o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo e a prática social como ponto de partida e chegada do ensino e aprendizagem. O primeiro passo para o trabalho pedagógico é a prática social, diferindo-se da pedagogia tradicional em que a partida é a proposição do professor, ou ainda, da pedagogia nova em que é o interesse do aluno. O segundo passo é a problematização detectando as situações que necessitam da intervenção racional do conhecimento para a solução dos problemas vivenciados na sociedade que, na pedagogia histórico-crítica, não tem o propósito de destacar a apresentação do conhecimento do professor como competência de solução dos fenômenos levantados como tem sido praxe na pedagogia tradicional. O terceiro passo é a instrumentalização, ou seja, a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários na intervenção dos problemas detectados na prática social. O quarto passo é uma reelaboração da compreensão da realidade e chamada de catarse. O quinto passo é a intervenção e retorno para a prática social.

Ao apresentar a estrutura da pedagogia histórico-crítica, Saviani (1998) considera o processo educativo como lugar de passagem, como exemplo, na mudança da desigualdade para a igualdade e democracia, bandeira de luta naquele contexto de redemocratização, como ponto de partida e de chegada da educação. Considera ter lançado as bases de uma diferente proposta e afirma, categoricamente, ter iniciado uma provocação, pois acredita que o sentido da pedagogia histórico-crítica tem que ser construído coletivamente

o desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das ideias expostas passam pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual. Daí o interesse em que os professores as submetam a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem. Com isso espero também contribuir para que os professores revejam sua própria ação pedagógica auxiliados e/ou provocados pelas minhas proposições (SAVIANI, 1998, p. 88).

Reconhece os avanços significativos dessa pedagogia na formação inicial e continuada de professores sugerindo que estes, contemporâneos ou não à formulação da proposta, se encaminhem para superar a divisão do saber relacionando-a às suas experiências e propósitos para que a prática social seja o ponto de partida e chegada do seu trabalho e vivência do processo histórico. Sugere ainda que professores, pelo compromisso social que podem e devem ter, superem a corriqueira formação de “práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando o sujeito para o modo de produção capitalista” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Para Saviani (1998), mesmo trilhando por diferentes caminhos e com diferentes sujeitos o compromisso de transformação da educação com a sociedade tem a mesma finalidade, pois

um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc., têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que

concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais (SAVIANI, 1988, p. 88).

Nesse aspecto, retomando elementos do ensino de História e suas influências na formação de professores relacionamos a importância do conhecimento histórico e da organização desse código disciplinar no currículo escolar selecionando conteúdos significativos como possibilidades de compreensão e mudança da realidade social a partir da atuação dos sujeitos. De acordo com Fonseca e Couto (2008, p. 108), tornou-se iminente a necessidade de formação de historiadores-professores para atuar num mundo multicultural. Entretanto, necessidade ignorada nos documentos que se seguiram.

O pensamento da sociedade por redemocratização, pelo fim da ditadura civil-militar instaurada desde 1964, aliado à organização política de associações ou instituições representativas mais o empenho de inúmeros educadores deu forma, a partir de 1970 e 1980, a novas teorias pedagógicas, novas propostas curriculares e diferentes ações no sistema educacional reforçando a necessidade de, inclusive, uma nova lei de ensino. Para tanto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

A nova LDBN reafirmou a responsabilidade do Estado com a educação reforçando-a, conforme a Constituição de 1988, e em vigor, como um direito de todos. Deliberou a respeito de princípios e fins da educação nacional abordando também a formação de professores tanto no nível inicial como continuado e abriu caminhos para propostas de reformulações curriculares e ensino. Muitas propostas surgiram do diálogo de professores e equipes de trabalho em secretarias e departamentos isolados, no entanto, entre os anos de 1997 a 1999, o Estado encaminhou um documento que entre outros objetivos propunha-se também a ser uma proposta de reformulação do ensino e oferecer novos parâmetros para as práticas docentes constituindo-se como elemento das novas perspectivas da formação de professores. Referimo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que envolvia os níveis de escolarização da Educação Infantil até o Ensino Superior.

Para Bittencourt (2004, p 100), ainda que por força do contexto nacional, a série de reformulações não é um fenômeno nacional. Antes disso, é

parte de um conjunto de mudanças em países do Mercosul, Portugal, Espanha, entre outros e que seguem o mesmo padrão de organização e, por vezes, até a mesma nomenclatura. No caso do PCN, trouxe releituras da aprendizagem nas elaborações de Piaget reinterpretadas pelas reflexões do construtivismo do espanhol Cesar Coll.

O documento chegou nas escolas amparado pela LDBN e como subsídio norteador na organização do trabalho docente. Trazia a marca da pesquisa e elaboração técnica ao ser elaborado por equipes de renomados pesquisadores do ensino de cada área do componente curricular. Houve grande logística na divulgação e distribuição do material, mas como afirma Magalhães (2006, p.50) essas propostas, não necessariamente surtiram os efeitos esperados nas práticas docentes. Professores sentiam-se direcionados por equipes técnicas com estratégias que nem sempre se adequavam à realidade de cada escola ou comunidade.

No documento do ensino de História o grande destaque estava no resgate da autonomia da área resguardando-a como disciplina específica, assim como a disciplina de Geografia. Também restabelecia uma análise da objetividade do estudo e conhecimento histórico reafirmando seus pressupostos ao citar que

A História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegadas a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (BRASIL, 1997, p.30)

Quanto aos objetivos e construção da identidade dos sujeitos, enfatiza que

O ensino de História possui objetivos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997, p. 32).

Concomitante ao processo de implantação dos PCNS, muitas outras mudanças foram surgindo. Mesmo que não se pretendessem, modelos foram apresentando experiências alternativas na utilização de “diferentes linguagens e

recursos de ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, história em quadrinhos e outros documentos” (FONSECA, 2006, p.86). No entanto, a maior contribuição foi que, no intuito de ressignificar o ensino de História, iniciou-se um processo que se consolidou e se estende aos dias de hoje como nos reforçam as pesquisas na área, pois

Há cerca de quatro décadas vimos assistindo à introdução de novas concepções da história, que já alcançaram a organização de currículos e a atuação de professores e que modificam o ensino e promovem inovações teóricas e métodos renovados, substituindo as velhas práticas consagradas de ensinar história, que valorizavam sobretudo, o fato político, o herói e a data. Concepções renovadas da disciplina e conduziram em busca de novos objetos, de novos temas e sujeitos que passaram a compor os currículos escolares e mostraram caminhos trilhados pela pesquisa sobre o ensino de história, ao buscar o significado para sua existência (ABUD, 2013, p.10).

Reafirma-se, no entanto, que as mudanças ou propostas de reorganização do ensino de História, assim como, para as outras disciplinas, pautaram-se nas deliberações da nova LDBN, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997-1998 e na formulação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores e orientações disciplinares, mas para a recolocação da disciplina em seu lugar mais apropriado ainda carecia fundamentação de um novo paradigma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, publicadas em 2001 e instituídas pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002 norteiam a organização da proposta pedagógica para que IES ofereçam a formação destes profissionais. No seu teor estabelece o perfil dos formandos, as competências e habilidades requeridas e demais aspectos que estruturam conteúdos curriculares, estágios e avaliação no curso. Conforme Fonseca (2006) o documento é explícito ao destacar que a graduação em História deve formar o historiador. Formar um profissional para o exercício da pesquisa e este, como numa relação direta estará pronto para atuar em diversos campos, inclusive na docência. É uma constatação que dificulta a formação de professores, pois reforça-se que

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Nas Diretrizes dos cursos de História a preocupação central incide na

formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história (FONSECA; COUTO, 2008, p. 108)

Dessa maneira as expectativas de diretrizes afinadas à formação de professores não se concretizaram, nem contemplaram as discussões que vinham sendo realizadas, em fins do século XX, a respeito da educação brasileira. Mas, a necessidade de preparar docentes, especialmente para atuar nas questões multiculturais advindas das diferenças de raça, etnia, gênero, religião, entre outras perceptíveis nesses tempos, nunca deixou de existir

Nem mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo PARECER N.º: CNE/CP 009/2001, em 08 de maio de 2001, apontaram caminhos para a transformação das relações sociais e atendimento das necessidades da sociedade multicultural a partir da educação escolar. Conforme Fonseca e Couto (2008) nas prerrogativas do Estado a formação de professores permanecia alheia à realidade abordando superficialmente a diversidade cultural. Para as autoras as deliberações apontavam para a assimilação e acomodação das situações, “convocando os educadores para uma política de tolerância para com os diferentes e as diferenças” (FONSECA; COUTO. 2008, p. 119).

Essa é a direção contrária dos anseios manifestados na década de 1980 e 1990 para a formação de professores e para a educação em geral. As perspectivas indicavam para romper com o caráter tecnicista do sistema escolar ao mesmo tempo apontado para uma educação emancipadora e com destaque para a formação de professores. E dessa forma buscar no

caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, 139)

A intenção de uma formação crítica, para uma sociedade plural e multicultural não foi contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de História nem nas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que priorizaram tão somente a instrumentalização e domínio cognitivo para o desempenho do trabalho docente.



Os processos de formação inicial e continuada de professores tiveram nesse contexto “o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão professor. Essa concepção de formação fundamenta-se no saber fazer, ou seja, é preciso dominar conteúdos e técnicas para ensinar” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 117).

As mudanças impactaram todas as áreas de conhecimento que constam no currículo escolar brasileiro e por vezes, interrompendo relações que vinham se consolidando como conquistas ou avanços. No ensino de História diminuiu-se o avanço de um percurso de confronto de propostas que derivavam das discussões, na década de 1980 e 1990, mostrando-se promissoras e localizando o aprendizado mais próximo a ações que precisavam ser desenvolvidas ao abordar os conteúdos em detrimento de formas de compreensão histórica. Contudo, essa, sim, precisaria ser priorizada. Pois, os

processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade. (SCHMIDT, 2012, p.88)

Para a autora houve uma gradativa separação entre a Didática da História e a História acadêmica que promoveram características específicas para a formação do código disciplinar da História empurrando as questões do ensino para a cultura escolar.

No intuito da interação da cultura escolar com a cultura histórica vão se abrindo, no início do século XXI, caminhos para novos campos de estudos. São nestes que a Educação Histórica desponta como possibilidade de uma perspectiva de compreensão do ensino que pode atribuir sentidos a partir da epistemologia da História e ressignificar ações educacionais orientando o processo de ensinar e aprender.

### 3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

*A educação histórica, que organiza o passado para responder à(s) demanda(s) surgidas no presente (e por causa do presente), tem uma função notável: a de ensinar, instruir, prover informação de maneira a produzir compreensão, de modo formal ou informal. Exerce, pois, a função clássica da orientação: äëäÜóêù<sup>10</sup>*

*Estevão Rezende Martins<sup>11</sup>*

No processo de repensar o ensino e a aprendizagem em História, tem surgido, no Brasil, a partir do ano de 2003, em interação com as reformulações para o ensino de História na Inglaterra, Alemanha e Portugal, desde fins do século XX, um novo pressuposto teórico-metodológico conhecido por Educação Histórica. Para Schmidt e Urban (2018), foi mais especificamente a partir de 2003, quando durante o VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História com uma conferência da pesquisadora portuguesa Isabel Barca e intitulada – *Educação Histórica: uma nova área de investigação?* - que essa temática começou a se desenvolver junto aos pesquisadores da área, principalmente no estado do Paraná.

De acordo com Ramos (2013, p. 4), “pesquisadores deste campo, investigam como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino/aprendizagem de história. ” A partir desse período, vem se formando uma rede de pesquisa em torno de núcleos acadêmicos e pesquisadores organizados em laboratórios de ensino, programas de pós-graduação e projetos de formação de professores em caráter inicial ou continuado, em universidades como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Londrina (UEL), Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal da Integração Latino-

<sup>10</sup> Questionado, o autor justificou que houve um erro no ato de impressão, substituindo o termo correto, original (que havia sido mantido em grego, para dar uma indicação de que a questão tem uma longa e produtiva história), a saber: διδάσκω - didásko.

<sup>11</sup> MARTINS, Estevão Rezende. **Teoria e Filosofia da História**: contribuições para o ensino. Curitiba: W.A. Editores, 2017. p. 243.

Americana (UNILA), Universidade Federal de Goiás (UFGO), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) entre outras que abordam o ensino de História a partir dessa nova racionalidade.

A Educação Histórica está implícita nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de História, organizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), no estado do Paraná. Estas sugerem a organização do trabalho pedagógico na Escola Básica a partir da concepção desse campo ressaltando novas formas de sistematizar o aprendizado das ideias históricas e conseqüentemente apontando parâmetros para a formação de professores. Para Schmidt e Barca (2014, p.21), é uma nova área de pesquisa que se insere “no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios.”

A Educação Histórica tem suas origens na Inglaterra, na década de 1960, diante de uma crise de legitimidade da disciplina já considerada optativa e ameaçada de desaparecer dos currículos escolares ingleses, ganhando impulso nas diversas pesquisas de Peter Lee. Conforme destaca Silva (2012), a mais conhecida delas é tratada no Brasil como *Projeto CHATA - Concepts of History and Teaching Approaches*, realizada em fins do século XX e que investigou o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo na disciplina de História entre os estudantes crianças e adolescentes. Nesses estudos, observou-se a progressão da compreensão e capacidade de pensar historicamente, ou seja, como o conhecimento histórico é construído. Também promoveu a problematização das abordagens piagetianas de aprendizagem enfatizando que “fases” de desenvolvimento cognitivo precisam ser amplamente analisadas no contexto histórico-cultural do sujeito.

Um dos reflexos das pesquisas na Inglaterra foram as atribuições de sentido à construção do conhecimento histórico estabelecendo a importância e lugar da História no currículo escolar e, ainda, oferecendo aos pesquisadores e professores da área novos parâmetros a respeito do processo de cognição histórica. Tais contribuições auxiliam no aprofundamento e complexificação dos fundamentos e propriedades da disciplina tornando-a mais completa e significativa (SADDI, 2014, p.10).

No Brasil, os estudos relacionados à Educação Histórica foram desenvolvidos incorporando-se aos conceitos da Didática da História e fundamentados em muitas das concepções do historiador e filósofo alemão Jörn

Rüsen (2001, 2007, 2010, 2016). Para este pesquisador em conformidade com as análises de Eric Hobsbawn e Norbert Elias (SADDI, 2014, p 4), a Alemanha vivia no contexto da segunda metade do século XX, uma crise de orientação temporal, passando então, como resposta, a questionar o historicismo e a produzir novas teorias para a História. Para ele, nesse contexto, a Didática da História deveria ir além do estudo da técnica da didatização do conhecimento, como acontece na dicotomia de ensino (técnicas de aprendizagem) *versus* pesquisa, reconhecendo-a como subdisciplina da Ciência da História e que investiga a consciência histórica na sociedade. Rüsen (2010) destacou quatro questões fundamentais (na época) para o ensino de História relacionando-as à aprendizagem e metodologias de ensino. São elas

A metodologia do ensino, as funções e usos da História na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica (SCHMIDT; BARCA, 2014, p. 22)

A partir das contribuições de Rüsen (2001, 2010, 2016), alguns pesquisadores (BARCA, 2004, 2011) (SCHMITD, 2014, 2020, 2021) (MARTINS, 2017) (BORRIES, 2018) relacionam a Educação Histórica como proposta de um novo referencial e aporte teórico-metodológico para o aprendizado com base na formação da consciência histórica. Um conjunto de operações mentais que definem o pensamento histórico e a suas funções na cultura manifestada pelos indivíduos. Entender a concepção de consciência histórica é fundamental na Educação Histórica e de partida consentimos que

não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e anteciper o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro (RÜSEN, 2011, p. 36)

Para melhor sistematizá-la, compreendemos que deriva de um termo amplo que, de acordo com Saddi (2014), equivocada e recorrentemente é atribuído à autoria de Rüsen, mas precisa ser compreendido como produção de diferentes autores e em diferentes momentos. Tem sua conceituação embasada na filosofia alemã do século XVIII e do início do século XIX, como exemplo, na obra

Fenomenologia do Espírito, produzida por Hegel. Conforme Alves (2013), é uma relação do pensamento e percorrida por pensadores como Droysen (1808-1884), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002) e Koselleck (1923-2006), entre outros.

Martins (2019, p. 56) mostra essa diversidade apresentando abordagens de sete dimensões de consciência histórica proposta por Pandel (1987) categorizadas como: de tempo, de sensibilidade com a realidade, da historicidade, da identidade, da política, econômico-social e da moral e ainda atenta para as demais que podem ser agregadas como a das diferenças entre indivíduos e grupos, da dignidade e direitos da pessoa humana, entre outras. Todavia, Rüsen desenvolve essa terminologia com profundidade e maestria, relacionando-a no conceito e essência ao principal objetivo da apropriação do conhecimento histórico.

Salienta a ideia de que a crise de fins da década de 1960 que a Alemanha atravessava traduziu-se em uma questão conflituosa no ensino de História e na compreensão da ciência da História, pois mantinha-a arraigada às “explicações do passado distante” sem oferecer reflexões nas questões daquela atualidade (ALVES, 2013). Foi uma crise de orientação esbarrando também num conflito de gerações e demonstrando que o ensino de História não havia acompanhado ou se colocado adequadamente na condição de análise das situações pelas quais a sociedade alemã esteve exposta, por exemplo, diante dos acontecimentos do século XX.

Saddi (2014) ressalta que, nesse contexto e a partir da década de 1970, é que se sobressaiu a reflexão de historiadores intencionados em demonstrar a importância da História e suas circunstâncias para a compreensão e orientação da vida em geral. Tais ponderações foram marcadas por divergências e, dentre elas, as que relacionavam as abordagens da Didática da História, principalmente, as discussões acerca da questão da emancipação humana. O autor reforça em relação aos pensadores alemães que

Essas diferenças estavam marcadas por posições políticas, que segundo Bodo Von Borries (2001) podiam ser localizadas entre dois extremos: o campo emancipatório (“didática da história crítico-comunicativa” de Annette Kuhn) e a posição liberal-conservadora (“didática da história teórica da formação” de Joachim Rohlfes). O grupo do centro, que saiu mais fortalecido nos anos 70, era formado pelos que se unificaram em torno da noção de consciência histórica.

Em uma topografia política, podem ser divididos em Bergman e Pandel mais à esquerda, próximos de Annette Kuhn, Rüsen no centro, e Jeismann mais à direita, próximo a Rohlfes (SADDI, 2014, p. 138)

Conforme o autor, o grupo do centro onde localiza Jörn Rüsen, uniu-se em torno da ideia de consciência histórica que garantia “peculiaridade e especificidade” ao ensino de História. Registra que o termo esteve presente nas elaborações de Rolf Schörken, em 1972, de Bergmann e Pandel, em 1975 e, como já dito, em Rüsen (2016) que, importante frisar, não definia a consciência histórica como objeto da Didática da História por sua abrangência e amplitude. Para ele, o objeto de pesquisa e o objetivo principal da Didática da História é a investigação do aprendizado histórico e esta deve produzir “de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente.” (RÜSEN, 2016, p. 248). Sua importância está delimitada porque “é uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar (RÜSEN, 2006, p. 6). Suas contribuições para o reconhecimento da importância da Didática de História podem ser ampliadas conforme a função que a ela atribui na composição de suas obras e conjunto de reflexões.

Para Fronza (2020, p. 83), Rüsen “propõe uma Didática da História humanista que permita aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do *outro*. A consciência histórica e suas relações no estudo e aprendizado da História foram popularizadas nas abordagens da Didática da História e pelos interlocutores ruseianos.

De acordo com Rüsen (2001, p.58), a consciência histórica é o modo como os seres humanos interpretam a experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo em que vivem. Possibilita compreender os fatos a partir dos diversos sujeitos que os vivenciam diferenciando-se da História factual que prioriza a ação dos heróis ou balizada pelas causas e consequências do evento histórico sem problematizá-lo. Esta sistematizada em quatro tipos – tradicional, exemplar, crítica e ontogenética – combinando três operações mentais nas ações humanas como a experiência, a interpretação e a orientação. Pode ser expressada nas ações dos sujeitos demonstrando como compreendem o passado para entender e agir no

presente projetando o futuro. Dessa forma, a consciência histórica tem relação direta com a práxis dos sujeitos e expectativas de transformação de seu meio, pois o “histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual (RÜSEN, 2010, p. 56)

É um modo específico de orientação em situações reais da vida ajudando-nos a entender a realidade passada para compreender o presente. Para melhor explicá-la, o autor se vale da narração de Samuel Johnson, publicada em 1775, a respeito do tratado firmado em Highlands pelos clãs Maclonish e Maclean após as disputas familiares e a troca de dois bebês, originando um pacto de gratidão em que um Maclonish deveria ser sempre acolhido entre os Maclean. No entanto, na atualidade, um crime traz à tona o tratado e faz o leitor refletir as ações tomadas por um Maclean de acordo com a perspectivas de cada categoria da consciência histórica.

De maneira genérica, exemplificando as condutas diante da compreensão dos fatos e ação dos sujeitos, a consciência tradicional tende à afirmação do tratado como ação cristalizada pelo tempo. A consciência exemplar se direciona para a regularidade da situação perante a moral estabelecida entre os sujeitos. A consciência crítica aponta para a reanálise e negação do tratado em vista das novas formas de compreensão da realidade e finalmente, a consciência genética ou ontogenética tende para a permanência ou mudanças a partir do processo histórico e novos pressupostos baseado nos modelos culturais e na complexidade das relações sociais. Configura-se numa síntese dialética das demais consciências e com propósito de transformação da realidade (RÜSEN, 2010).

A partir do modelo no exemplo de consciência histórica formada no caso Maclean/ Maclonish, é possível analisar a compreensão da História que, por vezes, é praticada no contexto escolar e reforçar a Educação Histórica como pressuposto e na prática docente como um aporte teórico-metodológico que ressignifica o ensino de História, pois a forma de entender a História nos dá identidade e compreensão da realidade (RÜSEN, 2010, p.54).

A consciência histórica, para Rüsen, é um “processo de aprendizagem” (SCHMIDT; BARCA, 2014, p.23), expressada na linguagem e nas narrativas, a qual pode ser considerada como manifestação da compreensão com orientação para a ação prática do sujeito nos seus espaços, tempos e experiências

de convivência, constituindo-se de três elementos básicos, quais são: forma, conteúdo e função (RÜSEN, 2010, p.59).

Para o autor, todo o processo de aprendizagem tem, na consciência histórica, o seu ponto de partida e de chegada e esta

vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de modo aceitável para si mesmas (RÜSEN, 2011, p. 80).

A narrativa pontua no ensino escolar e envolve o processo de ensinar e aprender. De certa forma está presente em todas as áreas do conhecimento e nos procedimentos de construção e difusão do mesmo. No ensino de História pode ser encontrada no percurso das práticas desde a constituição desse código disciplinar.

Como destaca Gevaerd (2009), narrativa é uma maneira de ensinar e pode ser considerada uma forma como professores e estudantes externam suas versões a respeito dos acontecimentos. Para essa autora, fundamentando a teoria da aprendizagem nas concepções de Jörn Rüsen (2011) e reforçando o sentido da ação no conjunto da Educação Histórica “a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas” (GEVAERD, 2009, p. 25).

Nas considerações de Barca (2004), a narrativa é de fundamental importância “porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais (OLIVEIRA, 2012, p.868)

No sentido dessa importância, foram incorporadas indicações para a produção de narrativas históricas no ensino de História no estado do Paraná a partir das DCE. O documento salienta que a narrativa histórica tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois constituem-se como princípio organizador das ideias históricas e investigações de alunos e professores, além de demonstrar a capacidade dos jovens de se orientarem na vida constituindo uma identidade a partir da diversidade de diferentes temporalidades e múltiplos sujeitos (PARANÁ, 2008, p. 57).

Para a aproximação da Educação Histórica como prática pedagógica, destaca-se a sugestão de Isabel Barca (2004) a partir de recortes



temáticos relacionando passado e presente e em proposta metodológica da aula oficina. Uma sugestão de trabalho que parte de princípios básicos como a exploração de ideias prévias dos alunos, utilização de fontes e apresenta uma (re)conceitualização da aula de História colaborando para o reconhecimento da identidade do professor como também um investigador (OLIVEIRA, 2017). No desenvolvimento da aula-oficina, ocorrem construções das narrativas e reflexões da relação do conhecimento histórico com a vida prática.

Certamente, não existe um caminho ou direção única para estruturar o ensino de História, mas podem surgir no exercício da reflexão das práticas inúmeras possibilidades e tratativas em vista dos encaminhamentos metodológicos, e dentre estes está a aula-oficina como uma proposta de abordagem mais ativa tanto para o ensino como para o aprendizado e afinada aos pressupostos da Educação Histórica.

Para Barca (2004), a aula-oficina apresenta-se como uma possibilidade de mudança diante da permanência da aula-conferência que, retomando Oliveira e Freitas (2013) tem marcado presença nas aulas de História estendendo-se da Escola Básica para o Ensino Superior e do Ensino Superior para a Escola Básica aproximando-se de um ciclo com conseqüente ensino mais informativo que reflexivo.

Na aula-oficina o professor, após selecionar um recorte temático que deve representar um conceito substantivo para os estudos da História, parte dos conhecimentos tácitos dos alunos reconhecendo neles seres com apreensão da realidade, não apenas porque têm informações a respeito de fatos ocorridos, mas porque são sujeitos que experienciam diversas relações sociais e encontram no passado significação para o presente.

Outro aspecto relevante na aula-oficina é a seleção de fontes que possam promover o diálogo entre o estudante e o fato histórico permitindo-lhe o exercício e a compreensão de aprender a pensar historicamente e em diferentes interpretações. O uso de fontes não é novidade para as aulas de História, mas a concepção e os significados que professores e alunos lhes atribuem podem ser (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 79). Sua utilização deve ser amplamente difundida, pois aproximam o estudante da produção do conhecimento histórico partindo da concepção de Bloch (2001, p.79) ao ressaltar que “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

No contexto do surgimento e expansão das concepções da Educação Histórica no Brasil, a partir de 2003, é importante reforçar a possibilidade de aprofundar as discussões do ensino de História em seu método e metodologias. Seus pressupostos fortalecem a compreensão do conhecimento histórico construído por múltiplos sujeitos e diversos recortes temporais. Cada vez mais, consolida-se como uma “área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 127) que, em detrimento das teorias do processo de aprendizagem, prioriza a racionalidade histórica. Parte da problematização do passado e da percepção da realidade por meio da formação da consciência histórica. Valoriza as fontes por evidenciar os fatos e promover o diálogo entre passado e presente consubstanciado nas narrativas e relaciona o conhecimento com a vida prática. Pode ser reconhecida como instrumento para que

professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

É um campo de pesquisa ainda em construção, principalmente no Brasil, mas já conta com certa organização para realização de associações e encontros de seus pesquisadores. Schmidt, Silva e Cainelli (2019) consideram já a formação de uma comunidade de pesquisadores em torno da Educação Histórica e contribuindo com as reflexões relacionadas ao ensino de História. Nas universidades brasileiras, há diversos estudos em dissertações, teses e outras publicações, além dos eventos como as *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*.

Em âmbito internacional, registra-se a participação de diversos pesquisadores do Brasil, Argentina, Chile, Portugal, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, entre outros países, no *Historical Education International Research Group* (HEINERT), assim, a análise do desenvolvimento dessas pesquisas é considerada como

importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade da narrativa histórica. Além disso, apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário (ALVES, 2013, p. 60).

Conforme destacam Schmidt e Barca (2014), os estudos que vem sendo desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) ligado à UFPR ou em demais núcleos como a UEL, UNILA, UNICENTRO, UFGO, UFMT, UESB indicam a utilização desse novo referencial para a compreensão das questões da escolarização na interação da História com parâmetros da Sociologia e da Antropologia, baseando-se na fundamentação da Sociologia crítica inglesa e aproximando-se das concepções de Basil Barnstein, Raymond Williams e Stuart Hall nos estudos culturais (SCHMIDT; BARCA, 2014, p.26). Ainda, de acordo com as autoras, nas investigações no campo das relações entre sujeito e conhecimento escolar envolvem percepções do pensamento de Paulo Freire e na sociologia da experiência apoia-se em François Dubet e Bernard Charlot. Em seu conjunto são

Investigações que englobam temáticas com relações de gênero e ensino, questões de identidade e ensino, exclusão/inclusão e ensino, bem como a especificidade das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização (SCHMIDT; BARCA, 2014, p.26-27).

Nos diálogos que se propõe entre Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia, a respeito das questões educacionais e envolvendo a construção do conhecimento a partir da História como ciência de referência, integra análises da fundamentação filosófica no materialismo histórico dialético. Na fundamentação do aprendizado aproxima-se do construtivismo social, sobretudo nas contribuições da compreensão dos processos cognitivos analisados por Vygotsky e no destaque que confere à interação do sujeito com o objeto de estudos ponderando os conteúdos como uma produção histórica das práticas sociais. No entendimento desse pensamento pedagógico o conhecimento se constrói, não é dado e a aprendizagem se dá por meio da composição das experiências pessoais em interação com o meio

social (CARRETERO, 1997). Bitencourt (2004 também reforça a importância desse pensamento valorizando mais a aquisição social dos conceitos que a maturidade biológica apresentada por Piaget.

Estudos como o de Magalhães (2002) também ressaltam contribuições das abordagens construtivistas da aprendizagem fundamentando-se em concepções com as do psicólogo Vygotsky que tanto direcionam pensamentos pedagógicos. A autora reforça nessa perspectiva a possibilidade de compreensão da aprendizagem na interação dos sujeitos com as relações culturais da sociedade e num processo dialético. Ao analisar o processo de aprendizagem em que se deparam os professores 'em torno do ensino de História' afirma que

Esta abordagem construtivista assenta em três pressupostos fundamentais: a iniludível responsabilidade do aluno na construção da sua aprendizagem, sendo o ensino mediatizado pela atividade mental do aluno; a consideração de que a atividade mental dos alunos se aplica a conteúdos pré-existentes e relativamente elaborados; o papel do professor na criação de condições e na orientação da atividade mental do aluno para a obtenção desses conhecimentos pré-existentes (COLL, 1987; 1990 apud MAGALHÃES, 2002, p.97)

Ressaltamos, ainda, que a compreensão da aprendizagem na Educação Histórica pode relacionar-se com as concepções do construtivismo à medida que destacam e preenchem de sentido as identidade e relações dos sujeitos e seus conhecimentos. Dentre os pesquisadores que relacionam Educação Histórica e construtivismo, reforçamos a consideração de Gago (2012) ao destacar que a aprendizagem construtivista será reconhecida e construída na realização de um "processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento recorrendo à experiência e à informação que a todo momento recebe" (GAGO, 2012, p.24). Princípios fundamentais na concepção de ensino e aprendizagem apontados no arcabouço da Educação Histórica.

Tais abordagens reforçam a Educação Histórica como proposta epistemológica e esta, a partir da consciência histórica aponta para novas perspectivas com

novas problemáticas e novas abordagens de pesquisa 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 (SCHMIDT; BARCA, 2014, p.34).

É, portanto, um referencial que se junta ao conjunto das reflexões acerca do ensino de História, reforçado no Brasil desde os fins do século XX, tornando-o um processo coletivo e de interação entre as áreas, mas privilegiando o potencial do conhecimento histórico como compreensão das relações humanas, da realidade em que vivemos e das ações que orientam o presente com as perspectivas de construção do futuro.

### 3.1 ALÉM DA COGNIÇÃO: PROFESSORES COMO SUJEITOS DOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

No intuito de considerar a relação da Educação Histórica no ensino de História, buscamos a possibilidade de uma conexão com a formação de professores. Partimos do princípio de que este é um processo de reflexões, apropriações, construções, enfim, das mais diversas experiências que o sujeito, que opta pela carreira docente, vivencia. Como afirma Nóvoa (1992), é um processo de construção pessoal e coletivo que não se valida pelo acúmulo de participação em eventos, tampouco, pelo tempo de trabalho, mas pelo potencial de reflexividade crítica e reconstrução de sua identidade pessoal.

Caimi (2009), analisando especificamente o contexto de formação do professor de História destaca, ainda, um sujeito que, nas perspectivas da Educação Histórica se constitui como um “investigador prático-reflexivo”. Para a autora,

[...] o desenvolvimento profissional se efetiva, fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela refletir sistematicamente, em interlocução com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência atinentes às problemáticas que emergem do cotidiano escolar (CAIMI, 2009, p. 30).

A individualidade e denominação desse sujeito também é objeto das reflexões de Sobanski (2017) ao ressaltar que há uma construção na definição dessas identidades. No decorrer dos anos de 1990, com as possibilidades de “repensar o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem a partir de sua autonomia na realização da pesquisa e, portanto, da construção do conhecimento, o que deu origem ao conceito de Professor Pesquisador Reflexivo”

(SOBANSKI, 2017, p. 41). A autora percorre o conceito de professor pesquisador em diversas áreas do conhecimento e no ensino de História relaciona-os à Educação Histórica apoiando-se nas constatações das pesquisas que vem se realizando na área e disseminando a temática no Brasil, especialmente a partir de 2003. Conforme os pressupostos desse campo, ressalta-se que

Nessa área, os investigadores procuram focar a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, seja no recorte específico das análises das ideias de alunos e professores, seja investigando o significado da aprendizagem histórica nos artefatos da cultura escolar e da cultura da escola. (CAINELLI; SCHMIDT, 2012. p. 509-510).

Ao apresentar a diversidade de definições em torno do professor como produtor de conhecimento atenta para a necessidade de reconhecer a função da pesquisa como um dos elementos da docência e que, no ensino de História, no apoio das concepções e possibilidades da Educação Histórica ganha novos significados de reforço e interesse. Enfatiza que

Embora utilizando diferentes conceitos, como professor-reflexivo, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, a concepção de que esses profissionais devem ser empoderados de sua ciência de referência e de autonomia para a produção de conhecimento é consenso, tanto no campo mais amplo da Pedagogia, assim como da História em particular (SOBANSKI, 2017, p. 221).

Em referência a esse campo mais amplo, Paulo Freire (2008) afirma que ensino e pesquisa, em qualquer circunstância e área do conhecimento são fazeres que se encontram num mesmo corpo. Destaca que a pesquisa é inerente a todo professor. Para o autor,

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2008, p. 29)

De acordo com seu pensamento, a pesquisa possibilita ao professor o acerto na crítica e na prática pedagógica dotando-o de poder científico. Sobanski (2017) também reconhece essa condição e, em consequência desse

“empoderamento”, em especial no campo da Educação Histórica, suscita a pertinência do professor pesquisador que investiga a aprendizagem, seu processo de ensino e procura fundamentá-lo. Está posta uma relação direta e determinante, pois “Uma identificação mais profunda do professor de História com a natureza de sua disciplina e o domínio de sua cientificidade passam pela dimensão investigativa da natureza do ensino de História (THEOBALB, 2007, p. 62).

O reconhecimento e consideração dessa dimensão são uma necessidade, pois, como afirma Schmidt (2015, p. 519), o professor tem a função de “produtor de um tipo diferenciado de conhecimento, pautado na e voltado para a prática. Na abordagem de Schmidt (2015), Lagarto (2016), Sobanski (2017), Fronza (2020), entre outros, estão incorporadas as terminologias de professor investigador, professores-historiadores em referência aos que se empenham no desenvolvimento de estudos e investigações relacionadas a atuação e práticas no ensino de História. Nesse sentido, é importante ressaltar que não se trata de questões de semântica, mas questões de representação e identificação dos sujeitos.

No intento de conhecer abordagens, no campo da Educação Histórica, que relacionam elementos da formação e atuação dos professores com o ensino de História e nas perspectivas desse campo de estudo, fizemos uma seleção de investigações. Buscamos centrar na busca de pesquisas nesse campo específico e que têm, também, o professor, dentre as diversas relações com o processo de ensinar e aprender História, como sujeito de seus estudos. As investigações estão distribuídas em teses e dissertações.

**Quadro 1 - Dissertações e teses**

<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
<b>2000</b>	Tese	Universidade de Évora - Portugal	Olga Magalhães	Concepções de professores sobre história e ensino de história – um estudo no Alentejo
<b>2007</b>	Tese	Universidade do Minho - Portugal	Marília Gago	Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores
<b>2009</b>	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	Tiago Costa Sanches	Saberes históricos de professores na séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula

<b>2009</b>	Tese	UFPR	Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná
<b>2012</b>	Dissertação	UFPR	Thiago Augusto Divardim de Oliveira	A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores
<b>2013</b>	Tese	UFPR	Marilu Favarin Marin	Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da associação de professores de história em Portugal (1980-2010)
<b>2015</b>	Dissertação	UEL	Marilsa de Paula Casagrande	A compreensão histórica dos professores PDE – um estudo no campo da educação histórica
<b>2016</b>	Tese	Universidade do Minho - Portugal	Mariana Serrano Lagarto	Desenvolver e avaliar competências em história – um estudo com professores do 3º ciclo básico
<b>2017</b>	Tese	UFPR	Adriane de Quadros Sobanski	Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento
<b>2018</b>	Tese	Universidade de Santiago de Compostela/ Lugo/ Espanha	Ana Isabel Dias Moreira	A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas
<b>2019</b>	Tese	UFPR	Everton Carlos Crema	Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula

**Fonte:** a autora



Estas são apenas algumas entre as várias investigações que se desenvolveram no percurso da Educação Histórica, mas que aqui citamos porque podem nos oferecer elementos de análise para formação de professores de História e o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. São estudos desenvolvidos em Portugal e no Brasil e nos servem para compreender a formação de um campo de pesquisa, ou como reforçam Schmidt, Silva e Cainelli (2019), uma comunidade de pesquisadores produzindo pesquisas cientificamente fundamentadas. Estão citadas aqui não como um estado da arte das pesquisas em Educação Histórica, mas como investigações que referenciam aspectos na abordagem de nosso objeto de estudos, quer seja, a formação e atuação de professores de História e dialogam conosco no decorrer do trabalho.

Um dos trabalhos pioneiros que aborda a formação de professores para disciplina de História é a pesquisa de Olga Maria Santos de Magalhães – *Concepções de Professores sobre História e ensino de História – um estudo no Alentejo*, desenvolvida em Portugal, no ano de 2000. A pesquisadora parte das considerações da carência de estudos sobre pensamento de professores e a constatação de que, naqueles que se realizaram, há sempre a preocupação em sublinhar o conhecimento disciplinar específico reforçando a “necessidade de uma maior reflexão, quer teórica, quer prática sobre a natureza desse conhecimento”. (MAGALHÃES, 2000, p. 18). E também aponta para uma lacuna da Didática da História que, em Portugal, estava mais direcionada à abordagem de práticas de ensino que a reflexão das concepções de professores a respeito desse ensino.

Compreendendo que o desenvolvimento de competências históricas vinha se despontando dentre as grandes questões para o ensino de História pôs-se a investigar concepções de professores. Fazendo um panorama do ensino de História em países europeus como Reino Unido, Espanha e Portugal acentuou a análise na

forma como os docentes compreendem os conceitos históricos e como manipulam esses conceitos, como se relacionam com fontes primárias e secundárias e como é que as suas concepções se reflectem na suas práticas docentes (MAGALHÃES, 2000, p.115).

Ao apontar as conclusões do estudo, apresentou um princípio que cabe à formação dos professores em qualquer país ou como apontam Oliveira e

Freitas (2013) um desafio, um critério que ajuda a significar a docência nessa área, pois afirmou que

Parece ser possível que a formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas a uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração de conhecimentos teóricos e sua articulação com a prática docente (MAGALHÃES, 2000, p. 275)

Destacando a importância da reflexão e, ainda mais, em torno da cognição em História, a autora aponta para uma profícua relação com a Educação Histórica em que o professor é sempre levado a se assumir como um investigador (BARCA, 2004). Condição que é reforçada também em Gago (2007, p. 164) destacando a necessidade “de flexibilidade do professor de História no campo teórico e empírico”. Nesse sentido, o estudo de Sobanski (2017) ressalta essa construção na interação das instâncias da formação e atuação docente.

No Brasil, no percurso da formação de professores de História, como destaca Fonseca (2006), apresenta-se a dicotomia professor *versus* pesquisador, mas, para Sobanski (2017), este distanciamento pode e precisa ser superado.

A pesquisa da autora se insere nas concepções da Educação Histórica e apresenta elementos da formação de professores que são intensificados também em Portugal. Reforça que Barca (2011, p. 36) destacou, nesse país, a indicação dos conceitos da aula oficina e de professor-investigador social como princípios da operacionalização da Educação Histórica. A autora reforça a interação entre Educação Histórica e a formação de professores em diversos aspectos, especialmente na relação com a pesquisa

As dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, produzidas dentro do domínio científico da Educação Histórica também apresentam o conceito e possibilidade de realização de pesquisa entre os professores de História, quando se relacionam com a teoria, dominando sua ciência de referência e lidando com esse conhecimento. Combinando esse saber com o domínio das fontes primárias, sua ação em sala de aula aponta novos caminhos, diferentes daqueles que concebem as aulas da Educação Básica como prontas e acabadas, definidas por livros didáticos e programas pré-estabelecidos (SOBANSKI, 2017, p. 223).

Aponta também para a organização da formação continuada como proposta pessoal, mesmo que sem o apoio de uma política pública para esta ação. Salienta como professores da Escola Básica buscam realizar cursos de pós-graduação em IES atravessando percursos de dificuldade em concatenar o trabalho na docência e a continuidade dos estudos.

Marin (2013) localizou uma dessas possibilidades na interação entre IES e Escola Básica. Não se trata do estigma tradicional considerando a universidade como centro de produção do saber, nem o professor como receptor e reprodutor, mas uma relação de parecerias e destacou experiências de laboratórios de ensino como o LAPEDUH, que se orientam diretamente pelas abordagens da Didática da História oferecendo um norteamento na organização e investigação das práticas pedagógicas.

Ao analisar o significado dos laboratórios de ensino de História e a relações que estabelecem com os professores reconheceu novos papéis, pois o para o

professor da escola básica, na medida em que esse é compreendido como um profissional apto a debater, investigar e produzir esboça-se também um novo perfil de Laboratório de Ensino de História, sobre o qual ainda há muito a conhecer no acompanhamento de suas ações (MARIN, 2013, p.269)

A formação de professores tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada, ou ainda, na interação das duas. No âmbito da formação continuada atribuindo concepções da Educação Histórica, encontramos o estudo de Casagrande (2015) no qual verificamos análises que possibilitam relacionar tanto o processo de formação continuada em que professores em exercício na rede pública estadual paranaense estão inseridos pela promoção institucional, como a própria relação com as apropriações do aporte teórico metodológico da Educação Histórica.

A pesquisadora parte do PDE relatando a participação de professores nesse programa de formação e apresenta análises do que estes consideram como aprendizagem embasando-se nas concepções de teoria da História de Rüsen. Podemos observar interações e apropriações nas concepções da Educação Histórica de professores em formação continuada, pela análise que ela faz do produto dos estudos do PDE, em especial, nas IES cujos núcleos de estudos,

grupos de ensino e pesquisa ou laboratórios de ensino estão relacionados à comunidade de pesquisa.

Os professores cursistas desse programa têm que elaborar, além da socialização dos estudos com seus pares por meio de trabalho remoto, nos referimos ao Grupo de Trabalho em Rede (GTR), um material didático para ser aplicado no Plano de Intervenção Pedagógica do PDE. Uma proposta de trabalho com a experimentação das práticas e abordagens que pontuaram no momento de formação em que o professor estava inserido. Esta ação reforçaria um dos propósitos do PDE, ou seja, a formação partindo e retornando os resultados conforme as necessidades da escola. Nesse Programa, muitos professores partiram para a investigação da cognição em História e retornaram com práticas diferenciadas de ensino nas perspectivas da Educação Histórica.

A autora considera o rigor e a especificidade da formação de professores de História salientando a

constatação de que o principal objetivo do ensino e da aprendizagem histórica seja o de, a partir de um passado e seus elementos de comunicação, motivar ações no presente que levem a conhecer e reconhecer o desenvolvimento do homem no tempo e criar possibilidades de ação para o futuro. Constitui-se assim, como fundamental o papel do professor de história e o preparo deste profissional para desempenhar tal função (CASAGRANDE, 2015, p. 145)

Contribui ainda com os significados que os professores atribuem à formação continuada e as interações entre os saberes acadêmicos e da prática cotidiana demonstrando relações entre eles e não hierarquias, aspecto destacado por Marin (2013) como resultado de uma conquista do professor da Escola Básica.

No desenvolvimento de seu estudo, Marin destacou características da formação de professores aproximando Portugal e Brasil, sobretudo, nas situações típicas vivenciadas pelos dois países, em fins do século XX. Devemos ressaltar que nossas prerrogativas de formação inicial e continuada são realmente muito próximas, pois esperamos

Profissionais atentos à realidade que os cerca e, portanto, capazes de intervir nela e, dessa forma, estimular os seus alunos a considerarem a História não como um mero repertório de datas e factos há muito sucedidos, mas como uma arma para compreender o

mundo, situar-se e intervir nele, num tempo em que a diversidade marca o quotidiano (MAGALHÃES, 2000, p.275).

A formação de professores é assunto que não se esgota e deve estar atenta a todo tipo de debate nas questões da Educação Histórica, da História ou nas temáticas mais amplas da Educação. As reflexões, as controvérsias e até os conflitos na área são o motivo constante para reinvenção da formação e atuação dos professores.

Nas investigações que vêm se desenvolvendo nessa comunidade de pesquisa da Educação Histórica, encontramos muitos estudos relacionando práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Básica. São abordagens que permitem aprofundar concepções e metodologias desse aporte teórico metodológico.

Encontramos trabalhos direcionados aos diversos níveis de ensino. O trabalho de Sanches (2009), por exemplo, teve por objetivo investigar os saberes que professores nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, detêm a respeito dos fundamentos teóricos e metodológicos específicos da disciplina de História. O pesquisador parte da exigência de saberes pedagógicos e saberes específicos para o exercício da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para a disciplina de História, vincula tais saberes na área da Didática da História e, a partir desta, nas concepções da Educação Histórica selecionando, ainda mais especificamente, o conceito de saber histórico.

Para este pesquisador a formação de professores de História para os Anos Iniciais deve priorizar a análise do saber histórico e todas as relações que dele decorrem como condição básica para o exercício da prática. Ressalta que

O saber histórico pode se mostrar um conceito muito amplo e generalizado. Podemos definir inclusive, o saber histórico como o produto de todas as pesquisas realizadas na área da história, os resultados de projetos e teorias formuladas a partir de regras metódicas e validadas pelos pares. Assim, toda produção intelectual acerca do passado, tudo o que sabemos sobre o passado constituiria o conceito Saber Histórico (SANCHES, 2009, p. 50).

O autor compreende que a de formação de professores unidocentes que atuam nos Anos Iniciais pode ser relacionada às perspectivas da Educação Histórica favorecendo a relação do ensino na disciplina de História quando o professor se prepara para ajudar o estudante na compreensão da realidade e

entender que terá que tomar atitudes na vida embasado no conhecimento que construiu. Essa é uma característica da formação para atuação em qualquer nível de ensino.

Posto isto, serve como elemento de análise para destacar, entre outros aspectos, como professores se apropriam de saberes ou reflexões metodológicas no exercício de suas práticas. Aspectos que aparecem também no estudo de Crema (2019) que realiza interlocução com professores da rede pública de ensino, no estado do Paraná. O autor reconhece relações do cotidiano que também aparecem no estudo realizado. Na análise do trabalho docente, o pesquisador destaca, entre outros aspectos, que professores

1) desenvolvem o planejamento anual coletivamente; 2) consultam os projetos político-pedagógicos do colégio e o currículo oficial; 3) desenvolvem uma coerência estrutural dos conteúdos; 4) usam fontes e linguagens de ensino diversas; 5) contextualizam e relacionam conteúdos; 6) usam o livro didático; 7) têm na experiência forte componente de ensino; 8) observam os contextos sociais dos alunos e 9) desenvolvem perspectivas multidisciplinares em suas aulas (CREMA, 2019, 210).

São relações do trabalho e da identidade dos professores da rede pública estadual de ensino, no estado do Paraná e nos contribuem com a compreensão da estética da aula de História, além de elementos da formação continuada e a interação com documentos como a DCE.

Já Divardim de Oliveira (2012), em dissertação, aborda referências da formação de professores num diálogo entre a epistemologia da História baseada em Rüsen e a teoria educacional de Paulo Freire. Constrói sua pesquisa a partir da narrativa de professores apresentando suas concepções de aprendizagem histórica e analisa as consequências do processo de formação e reflexão profissional influenciando as ações e subjetividade desses sujeitos.

O autor analisa professores do município de Araucária (PR) e apresenta, em sua análise, que o ensino de História pode auxiliar no desenvolvimento de consciências históricas mais complexas e humanizadas. Suas reflexões contribuem em muitos aspectos com a análise da formação de professores, entre eles, como os professores se apropriam de elementos da Educação Histórica quando se direcionam para a investigação do aprendizado de seus alunos. Para ele

O aluno explica, relaciona, compara, detecta uma evidência, realiza inferências, estabelece relações temporais entre presente, passado e futuro. E o professor analisa as narrativas como expressão do próprio pensamento histórico dos alunos. Essas narrativas, porém, não são fruto de um pensamento histórico que emerge apenas das experiências dos sujeitos alunos. Os professores apresentaram em suas entrevistas, que, mesmo em meio as dificuldades impostas no dia a dia escolar, realizam o levantamento das ideias históricas dos alunos, e detectam suas carências de orientação. E essas carências são levadas em consideração durante as aulas desses professores (OLIVEIRA, 2012, p. 197).

O autor atenta para a mediação e importância do professor no processo de ensinar e aprender. Ressalta que elementos como a narrativa histórica e ação na vida prática servem de referencial e exposição da aprendizagem no ensino de História.

A narrativa histórica como elemento fundamental no estudo da História, no Brasil é objeto da investigação de trabalhos como de Gevaerd (2009), apontando para as relações dessa operação, conforme considera Rüsen (2011), com o desenvolvimento da consciência histórica. O estudo ressalta a importância da narrativa para professores e alunos, nos momentos de ensino e aprendizado.

A autora observa que narrativas de professores, sobretudo, quando apoiados em manuais didáticos, tendem à manutenção da abordagem tradicional e conteudista no ensino. Tendem ao tipo de narrativa “descritivo-explicativo que tentam mostrar "o que" aconteceu e explicar "como" ocorreram os acontecimentos no passado” (GEVAERD, 2009, p. 203).

Diante do significado que tem a narrativa histórica como demonstração do aprendizado e potencial de relação entre passado, presente e futuro, ela precisa ser muito valorizada nas práticas pedagógicas. Para ajudar o professor a dar sentido a essa prática, a autora aponta a abordagem na formação continuada como a saída mais viável. Desse modo, valorizar a formação continuada parece uma constante nas investigações que relacionam formação e atuação do professor de História.

Em outro exemplo, apontamos para a investigação de Moreira (2018), realizada na Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, que aborda as representações de estudantes e professores acerca do ensino e aprendizagem da História e a contribuição da Educação Histórica para a formação

de alunos como cidadãos críticos e reflexivos. Para tanto, considerou 6 professores e 91 alunos em 9 escolas da cidade do Porto, ao norte de Portugal.

No desenvolvimento dos objetivos da pesquisa, a autora analisa a diversidade da formação dos professores de História, destacando que não há formação única. Ainda, afirma diante das expectativas da formação do professor de história que dele se espera sólida formação científica, mas também

competência para selecionar metodologias de trabalho adequadas àqueles alunos, transformando a história em algo com sentido e utilidade para os mesmos. Mais do que um instrutor, o docente é um pensador (Martínez, Souto e Beltrán, 2006), alguém com uma particular personalidade, que se faz de experiências e convicções pessoais, que confere uma função social à escola e à educação, que olha de particular forma para o currículo e para as diretrizes administrativas, que vivencia uma determinada realidade institucional com os seus pares. E alguém a quem se exige um conhecimento profundo, flexível e suficiente dos conteúdos históricos e dos saberes pedagógicos, que, depois, se pretendem aplicados na prática (MOREIRA, 2018, p. 240)

Ressalta, nesta pesquisa, a importância da formação continuada como uma necessidade dos princípios educacionais e construção da identidade docente, assim como o estudo de Lagarto (2016), para quem tornou-se fundamental entender como desenvolver e avaliar competências essenciais em História. Para tanto, investigou aulas observando professores e alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Construiu sua análise a partir de três padrões conceituais no estudo com fontes – reprodução – interpretação – compreensão.

A autora definiu dois grandes enfoques para seu estudo: o contexto de preparação das aulas, em que levantou questões próprias da formação e do trabalho docente como as dificuldades no planejamento, carga horária, acúmulo de conteúdos e exigências das avaliações externas; e o processo de ensino e aprendizagem propriamente dito.

Na apresentação do estudo, ressalta que professores não demonstraram maior interesse para a formação continuada em Portugal, pois apenas um dos sujeitos que investigou, em um grupo de seis professores, sublinhou a importância dessa instância de formação. No entanto, a autora ressalta que “formação contínua, que é tão necessária para uma atualização profissional ao longo



da vida, tem de ser repensada pelos decisores da política educativa” (LAGARTO, 2016, p. 285).

Citamos tais estudos no sentido de perceber que a Educação Histórica tão mais caracterizada como a investigação da cognição em História tem uma intrínseca relação com o professor da disciplina, analisando elementos condicionantes e levando em consideração como se formam e como ensinam.

#### 4 OS PROFESSORES E SUAS ATRIBUIÇÕES DE SENTIDO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA

*História só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas:  
se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas,  
se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas –  
e se é relevante na vida.  
Bodo Von Borries<sup>12</sup>*

No desenvolvimento da investigação, seguimos como objeto de estudo a possibilidade de identificar relações ou elementos da Educação Histórica no ensino de História e na formação de seus professores. Para tanto, procuramos conhecer apropriações e interações de professores em serviço com as ideias e o aporte teórico metodológico da Educação Histórica.

No universo representativo da pesquisa os sujeitos que nos respaldam falam a partir de suas vivências e práticas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública, no estado do Paraná, principalmente, as localizadas no Núcleo Regional de Ensino de Apucarana (NRE), um dos 32 núcleos regionais que compõem a Secretaria da Educação e do Esporte.<sup>13</sup>

Esse NRE é formado pelos municípios de Apucarana, Arapongas, Bom Sucesso, Borrazópolis, Califórnia, Cambira, Cruzmaltina, Faxinal, Jandaia do Sul, Kaloré, Marilândia do Sul, Marumbi, Mauá da Serra, Novo Itacolomi, Rio Bom e Sabáudia. Abrange 61 escolas da rede pública estadual de ensino ofertando Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>12</sup> BORRIES, Bodo Von. Jovens e consciência histórica. 2018. p.33.

<sup>13</sup> O município de Apucarana localiza-se no norte do estado do Paraná. Tem conforme dados do IBGE, em 2020, população de 136.234 pessoas. É a sede do Núcleo Regional de Ensino de Apucarana que abrange 16 municípios vizinhos. Ainda, nos dados do IBGE a região, na totalidade apresenta a estimativa de 370. 724 pessoas.

**Figura 1 - Núcleos Regionais de Educação – SEED - PR**

**Fonte:** <https://www.nre.seed.pr.gov.br/>

Um aspecto que parece natural nessa e em toda oportunidade que parte do diálogo com professores são as inúmeras possibilidades para tantas outras explorações. Como afirma Nóvoa (1992), ao abordar a profissão no magistério; partindo do conceito de carreira em que ocorre a probabilidade de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização compreendendo como as características do indivíduo influenciam e são, ao mesmo tempo, influenciadas pelo contexto que compartilha, há que se reconhecer a carreira docente como “desenvolvimento de um processo e não uma série de acontecimentos” (NOVOA, 1992, p. 38) desencadeados entre si.

Nesse processo, pessoas que vivenciam as ações das políticas públicas do Estado ou do governo e as relações do cotidiano escolar têm sempre muito a dizer a respeito da concretização das ideias e da conformação da realidade. Essa interlocução oferece elementos para análise de inúmeros aspectos da construção da identidade docente e das diversas relações que estruturam o sistema educacional, além de muitas outras concernentes às diferentes características do ensino de História.

Sem menosprezar nenhuma dessas inúmeras possibilidades, partimos no intuito de nosso principal objetivo para compreender a ocorrência da

Educação Histórica nas práticas pedagógicas dos professores de História identificando apropriações dessa metodologia pelos processos de formação continuada em que estão inseridos os professores da rede pública de ensino, no estado do Paraná.

Muitas das investigações do ensino de História no contexto da Educação Histórica integram indireta ou diretamente a formação e atuação dos professores como elemento pontual da construção do conhecimento nessa área (SOBANSKI, 2017; OLIVEIRA, 2012, 2017; LAGARTO, 2016). O interesse que demonstram na investigação da cognição em História está relacionado à identidade de professor-pesquisador que desenvolvem também em vista desse aporte teórico-metodológico e se, por conseguinte se interessam pela *literacia* e compreensão da consciência histórica de seus alunos podem também demonstrar uma apurada consciência de sua função como profissional do ensino. As mudanças, apropriações ou compromissos que afloram em suas intenções e forma de agir fazem parte de sua identidade pessoal e profissional e podem ser indicativos de como este profissional do ensino de História também lê o mundo ao seu redor e pensa historicamente ou, por extensão, expõe a consciência histórica do professor diante do ensino da História.

Sobanski (2017) investigando pesquisas de professores que atuam no contexto do aporte teórico-metodológico da Educação Histórica considera-os intelectuais orgânicos que se orientam em abordar o ensino de História a partir de múltiplas perspectivas e evidências e mostram ser possível superar uma tradição das práticas educativas que reconhecem no professor a tarefa de transmissão para posicioná-lo na condição de também produção de conhecimento. A função do professor pode ser analisada em muitas bases. No conjunto de suas funções, pode

ser tomado na dimensão de intelectual que investiga, produz e transforma pelas experiências organizadas, coletivas e situadas, as relações sociais e as relações de saber em que está inserido. Ademais, ele também investiga e transforma as concepções que tem em relação a si próprio e à sua função; aos alunos em suas relações com o saber; à relação com a sua formação e à relação com conhecimento com o qual trabalha, sua produção e seu ensino. (THEOBALD, 2007. p. 41).

Para o autor, o professor de História, na perspectiva do trabalho nos aportes da Educação Histórica diferencia-se por suas conexões com o processo de

produção do conhecimento e suas experiências ou relações sociais que determinam suas reações e ações no cotidiano.

Junto aos professores que são sujeitos desse estudo o diálogo, como já anunciamos, transcorreu embasado nas concepções de pesquisa da Teoria Fundamentada nos Dados. Esta é a tradução e trato comum no Brasil para a Grounded Theory, ou seja, a teoria desenvolvida pelos estadunidenses Barley Glaser e Anselm Strauss e apresentada à comunidade científica a partir de 1967.

Charmaz (2009) considera a Teoria Fundamentada uma composição de métodos e possibilidades interpretativas que em sua flexibilidade, combinada à legitimidade de uma investigação, atrai pesquisadores qualitativos com os mais diversos interesses teóricos. De acordo com tal proposição, partimos para a interlocução na intenção de desenvolver um estudo de caráter exploratório descritivo. Dentre as primeiras iniciativas, realizamos a seleção de espaço e tempo para a concretização da investigação.

Na conjunção de fatores de uma pesquisa que se realizou concomitante aos compromissos profissionais e sem algum apoio financeiro, tornou-se conveniente aliar as condições de acessibilidade e o desenvolvimento do projeto. Dessa forma, selecionamos o Núcleo Regional de Ensino de Apucarana (NRE), e nele os professores da disciplina de História como sujeitos da pesquisa estabelecendo o único critério de que, nessa rede pública de ensino, fossem eles, professores em exercício em Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse critério, acompanharíamos a interação dos professores com os processos de formação continuada oportunizados pela SEED e as abordagens ou temáticas relacionadas à Educação Histórica sugeridas como trabalho coletivo na rede de ensino.

No desenvolvimento da pesquisa, observamos constantes alterações no número de professores de História no NRE de Apucarana. A movimentação dos professores ocorreu, nesse NRE e nos demais que compõem a SEED – PR devido, sobretudo, aos processos de aposentadoria e licença saúde, pois demais tipos de licença como afastamento para estudos ou licença prêmio concedida com três meses de afastamento sem prejuízo de remuneração, após cinco anos de efetivo e ininterrupto serviço público estiveram, em diversas ocasiões, durante o período em que se desenvolveu a pesquisa, suspensas pelo governo do estado do Paraná.

Importante ressaltar que para suprir a lotação de um professor com contratos em 20 ou 40h semanais de trabalho em vínculo permanente no Quadro Próprio do Magistério (QPM), demonstrou-se necessária a contratação de vários outros em regime de contrato temporário e conhecidos como professores PSS, ou seja, aqueles advindos do Processo Seletivo Simplificado<sup>14</sup>. Dentre as explicações para a fragmentação dessa carga horária, estão a constância das licenças no decorrer do ano letivo e as dificuldades de organização de horários de trabalho para professores que se deslocam para várias escolas e, por vezes, até em diferentes municípios. Conforme os relatos dos sujeitos e os pronunciamentos da organização sindical da categoria, Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná (APP – Sindicato), esta é uma condição generalizada aos professores da rede pública do estado do Paraná. No NRE de Apucarana, trabalhamos, durante o desenvolvimento da pesquisa, com um número aproximado de 230 professores divididos entre docentes com contratos permanentes (QPM) e temporários (PSS).

Iniciamos a coleta de dados com um grupo focal do qual participaram professores do Ensino Fundamental e Médio do NRE de Apucarana. Foi uma experiência preliminar que possibilitou maiores reflexões a respeito do objeto da pesquisa, ou seja, as apropriações e interações de professores que já estão em serviço com as ideias e o aporte teórico metodológico da Educação Histórica.

A opção pelo Grupo Focal justificou-se pela facilidade da construção de indicadores do estudo a partir da interação com os sujeitos e pelo seu uso crescente. De acordo com Gatti (2005), Minayo et al (2005), esta é uma técnica de coleta de dados que vem sendo muito utilizada em pesquisas qualitativas e em diversas áreas como a educação, especialmente a partir de 1980.

Apesar de parecer reinventada, nesse período, para as ciências sociais, a técnica do Grupo Focal tem suas origens no início do século XX. Podemos considerá-la como um procedimento de coleta de dados muito oportuno para obter

---

<sup>14</sup> O professor pss realiza concurso específico para suprir o contingente de trabalhadores nas escolas da rede pública estadual de ensino no estado do Paraná. As vagas que ocupam são “de caráter transitório, oriundas da falta de servidores decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e licenças legalmente concedidas” (PARANÁ, 2020, s.p.) [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-12/edital\\_712020\\_gsseed\\_pssindigenas.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-12/edital_712020_gsseed_pssindigenas.pdf). Seguem as mesmas regras de carga horária e de trabalho. Realizam a formação continuada proposta pela SEED-PR como parte da jornada de trabalho. Não podem apresentar certificados de formação continuada para movimentação ou melhoria nos proventos, pois não estão integrados ao quadro de carreira do magistério.

uma variedade de informações a partir de grupos pequenos que compartilham realidades e experiências. Ademais,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

O convite para integrar o grupo foi realizado em uma das etapas do curso de extensão promovido pela Faculdade de Apucarana, entre os meses de março a julho de 2018, intitulado *Ensino de História: perspectivas para a formação de professores*, no qual tivemos participação e oportunidade de contatar professores de História que atuavam em diferentes níveis de ensino e nas esferas municipais, estaduais e privadas.

Formamos um grupo com seis docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio, das escolas da rede pública estadual de Apucarana. A formação do grupo apresentava certa homogeneidade que, conforme Gatti (2005), é um dos predicados para a realização desse tipo de trabalho.

O grupo se reuniu no dia 21 de junho de 2018, no período noturno, no espaço de trabalho coletivo, na biblioteca do Colégio Estadual Nilo Cairo. A escolha do local ocorreu pela posição central do colégio nessa cidade, facilitando o deslocamento dos participantes e também pela necessidade de desvincular essa atividade, constada no escopo de nossa pesquisa, das demais programadas no curso de extensão em que fora realizado o convite para participação no grupo focal. A data e horário foram definidos fora da jornada de trabalho dos participantes para não atrapalhar o desenvolvimento das atividades rotineiras na escola ou a grade horária de aulas dos professores.

Foi esclarecido que o objetivo da técnica seria uma primeira coleta de dados a respeito da formação e atuação dos professores de História e que o maior intuito seria o ponto de vista de cada participante partindo da conversa no

grupo e não com a moderadora salientando ainda, que todos ficassem à vontade para expor suas ideias.

Após explanação a respeito dos propósitos do grupo e solicitada a permissão para gravação, na função de moderador, solicitamos, ainda, aos participantes que comentassem se conheciam discussões a respeito de metodologias para o ensino de História e como as acompanhavam. Reforçamos que não haveria classificação de respostas em certas ou erradas e que estávamos reunidos para emitir opiniões a respeito do ensino de História e a formação continuada dos professores que atuavam na área. Nessa primeira fase da coleta de dados para a pesquisa, mantendo a confidencialidade, os participantes foram denominados como *professor* e seguido de um número que nos permitisse distingui-lo entre os demais. Para os participantes, a discussão acerca do ensino de História deveria ser um dos pontos centrais da formação de professores tanto na formação inicial como na formação continuada, especialmente em vista das possibilidades de trabalho após a conclusão da licenciatura. Ponderou um dos professores que

parece que nem é coisa só da História, mas de todas as licenciaturas. O sujeito faz geografia achando que vai ser geógrafo, biologia achando que vai ser biólogo, matemático, mas acaba todo mundo caindo na sala da aula porque é aqui o lugar onde tem emprego. Só que no curso a gente nem se prepara direito e nem acredita que vai ser professor. No meu curso quase não se falava da escola. Só falava de escola nas matérias de estágio e por isso acho que a formação continuada me ajuda bastante na sala de aula (PROFESSOR 2).

Os professores citaram que na formação continuada, em eventos ofertados pela SEED-PR, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cursos ou materiais disponibilizados pelas editoras participantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), encontros com autores de livros, bem como, nos próprios livros didáticos ou cursos de pós-graduação, frequentemente abordavam discussões acerca do ensino de História. Ressaltaram temáticas que tratavam de encaminhamentos metodológicos, usos de recursos, materiais ou linguagens de ensino.

No entanto, apresentaram o que consideravam problemas de organização da formação continuada como fragmentação ou superficialidade na abordagem das temáticas, distribuição insuficiente do tempo da formação no calendário letivo, dispersão diante da diversidade de temas do expediente interno



das escolas, da educação geral e da área específica e descaso do governo com o processo. Ressaltaram na recorrência dos cursos que

é bem produtivo quando temos contato com os professores das universidades. Eles estão mais ligados nas pesquisas e fazem experiências com materiais diferentes, mas, do jeito que a escola está vigiada, os diretores não querem liberar participação em cursos e eventos nem na hora atividade, nem as que acontecem aqui na cidade (PROFESSOR 3).

Dessa forma, os professores na Escola Básica relacionam a importância das pesquisas e socialização das reflexões que ocorrem no contexto acadêmico, mas precisam reconhecer que os sentidos e necessidades para essas pesquisas partem da própria escola e deve haver uma conjugação de saberes para não incorrer na situação já descrita por Candau (1997) como um destacamento da Universidade em *locus do saber versus locus do fazer* para a escola. Para a pesquisadora esse é um pensamento tradicional na História da Educação brasileira e

Por trás dessa visão considerada 'clássica' não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1997, p. 54).

Os professores esperam da formação continuada a resolução de lacunas da formação inicial e apoio para o desenvolvimento de suas práticas reforçando que, na execução das várias propostas de formação continuada, as que têm se apresentado com mais coerência são aquelas que aliam o reconhecimento e a valorização do saber docente. Temos compreendido que esse saber é

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é portanto, saber heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente, diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIFF, 2010, p. 54).

Esse pensamento acompanha a formação de professores de maneira geral e aponta caminhos para a operacionalização e racionalidade de muitos programas, mas na condição de professores de História e nas contribuições da Educação Histórica é preciso também atentar-se para necessidades específicas

e compreender as relações de ensino e aprendizagem centradas nas exigências e particularidades da ciência de referência. Como afirma Lee (2006, p.136), história tem que ser concebida para além de meras informações que advém do passado e seu trato cria um conjunto de critérios e necessidades que se despontam na formação e atuação dos professores, pois “os objetivos dos professores de história são geralmente mais complexos e matizados” (LEE, 2016, p. 112). O autor é referência nas investigações acerca da cognição em História e considera importante o ensino e aprendizado nas bases da literacia histórica como um conjunto de competências de interpretação e compreensão dos acontecimentos que permitam ler historicamente o mundo. Para o autor referindo-se às crianças, mas podendo ter o pensamento expandido para todos os demais estudantes é preciso dotar de maior significado a tarefa de aprender História. Defende que

Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas (LEE, 2016, p. 116).

Na complexidade e exigências da formação do professor e, sobretudo, do professor de História, podemos nos aproximar do pensamento de Tardiff (2010) que o saber docente é plural e heterogêneo demonstrando a necessidade de uma formação multidirecionada tanto no momento inicial como em serviço.

As pesquisas que têm o ensino e aprendizagem em História como objeto de estudo partem de referenciais teórico-metodológicos embasados em fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, antropologia, Didática, entre outras áreas (GERMINARI, 2011), contudo, nas perspectivas do ensino e aprendizagem reforçada no contexto da Educação Histórica há um direcionamento para a fundamentação científica baseada na Epistemologia da História, ou seja, compreende-se a constância de uma cognição própria da História exigindo uma racionalidade e lógica histórica que perpassa pela consideração das ideias de segunda ordem, das ideias substantivas<sup>15</sup> e do uso do saber histórico.

---

<sup>15</sup> Peter Lee exemplifica conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem como elementos pontuais do ensino de História. Para o autor, “existem conceitos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos

Cada uma dessas características apuram o sentido do aprendizado em História e apontam para especificidades para a compreensão dos saberes que se mobilizam na formação e atuação dos professores de História, especialmente em vista do aporte teórico-metodológico da Educação Histórica. Diante das exigências que se somam na formação de professores, é importante considerar que

Essa linha de pesquisa defende que as análises sobre o ensino e as aprendizagens em História devem ser realizadas por historiadores, porque acredita que eles detêm o arcabouço epistemológico necessário para perceber os fundamentos do conhecimento e da racionalidade histórica que estão presentes na Ciência Histórica, na cultura histórica, na cultura escolar e na vida prática (PINA, 2016, p.155).

Para Isabel Barca (2018), a compreensão do ensino e aprendizagem da História no conjunto dos pensamentos generalistas da educação contribuiu para a compreensão desse conhecimento em uma classificação em graus de dificuldades que não favorece a área e até facilita sua suspensão no currículo ou em algumas séries dos estudos escolares. Para a autora, a formação de profissionais que atuam nessa área resguarda especificidades e agrega identidades em torno do ensino de História. Exemplificando pesquisas na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Espanha, sendo que dentre estes agregamos pesquisas brasileiras, afirma que

Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia cognitiva) encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da história, através de tarefas concretas. **Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências ‘exactas’ como a Física e a Matemática** (grifo nosso) (BARCA, 2018, p. 32)

---

substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de ‘segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las”.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.) **Perspectivas em Educação Histórica**: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: UMINHO, 2001, p. 15.

Nessas especificidades do processo de ensinar e aprender História, voltamos nossa atenção para a formação de professores, especialmente a formação continuada ou em serviço. Nesse percurso da docência, destacam-se e contribuem com o desenvolvimento da área as propostas de programas que, além de aliar diversos saberes e, dentre estes, os que se encontram nas perspectivas da epistemologia da História, se fundamentam nas diferentes necessidades de formação, consideram o ciclo de vida profissional em que se encontra o professor; elegem as parcerias entre a universidade e a escola como espaço de formação continuada ressaltando sempre a escola como ponto de partida e chegada da pesquisa.

São de maior probabilidade de sucesso as propostas que tratam o saber docente como saber de um processo plural, contínuo e com a fundamentação enriquecida pela prática. Nestas experiências existe maior possibilidade de realização da *práxis* reflexiva e coletiva (NÓVOA, 1992) e a contribuição na construção da identidade do professor pesquisador (SOBANSKI, 2017), (SCHMIDT, 2020), (FRONZA, 2021).

Nas contribuições da formação continuada para o exercício das práticas pedagógicas nas aulas de História os participantes destacaram a participação em discussões abordando técnicas e procedimentos para o desenvolvimento das aulas como levantamento de conhecimentos prévios, uso de fontes e valorização de narrativas, mas demonstraram dificuldade em relacionar tais estratégias no amparo de uma teoria metodológica.

Ao questionarmos as indicações constantes nas DCE os professores citaram a complexidade do texto e a dificuldade para implementação de suas sugestões considerando que a organização do plano de trabalho docente e o desenvolvimento das aulas estava mais atrelado à organização do livro didático adotado em cada instituição.

Estava na escola quando as Diretrizes foram elaboradas. Em toda época de reunião tinha uma pergunta que a gente respondia no grupo da disciplina e enviava para Curitiba, mas parece que nossas considerações não chegam na SEED-PR. Tem muito professor que nem conhece o texto (PROFESSOR 2)

Para outro professor o texto das DCE apresenta direcionamentos para a organização do trabalho docente, mas em linguagem acadêmica nem sempre acompanhada pelo professor da Escola Básica. Nesse sentido afirmou

Li mais o texto das Diretrizes na faculdade durante a graduação que agora, durante o trabalho em que tenho que fazer planejamentos e “tal”. É um texto difícil e o professor precisa de tempo para ler e entender, mas tudo na escola é pra ontem. Então a gente nem usa direito. Percebo que na minha escola tem colega que nem conhece essas Diretrizes. E o texto é bom (PROFESSOR 6)

A construção da Diretrizes Curriculares Estaduais de História, assim como as demais áreas científicas que compõem a grade curricular, começou a ser requisitada no conjunto das produções da década de 1990, ou seja, no contexto das reestruturações curriculares pós conquista da substituição dos Estudos Sociais pelo retorno da História (SCHMITD, 2012), deliberações da LDBN (1996), dos PCNs (1997) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs) ordenadas pelo Parecer CNE/CEB n. 4 de 29 de janeiro de 1998 e Resolução CNE n. 2 de 7 de abril de 1998. No estado do Paraná, este processo situa-se entre os anos de 2003 a 2008, até a publicação do documento e envolvendo diferentes etapas ou momentos de participação para professores, consultoria e equipe técnica pedagógica da SEED- PR (NODA, 2014). (CREMA; SCHMIDT, 2017)

No teor do documento, destaca-se na construção dos fundamentos teórico-metodológicos, contribuições de correntes historiográficas como a Nova História, nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa que “dialogam entre si” e pautam o pensamento histórico numa nova racionalidade (PARANÁ, 2008, p. 48).

De acordo com Crema e Schmidt (2017), o documento é um norteador das práticas pedagógicas e balizador dos saberes que envolvem professores e alunos na reflexão, construções e função deste saber curricular. Apresenta correntes historiográficas que, relacionadas às abordagens da teoria da História defendidas pelo pesquisador alemão Jörn Rüsen, apontam para novos significados e compreensão para o pensamento histórico. Então, decorre uma das situações que torna importante fundamentar as dimensões do ensinar e aprender História na concepção de Educação Histórica.

Questionando os professores a respeito daquilo que conhecem das concepções da Educação Histórica, ressaltamos, pelos relatos no Grupo Focal, que poucos relacionam esse aporte teórico metodológico à formação inicial. Dos

professores participantes do grupo, apenas uma pessoa (PROFESSOR 1) afirmou ter realizado discussões a respeito da Educação Histórica na formação durante a graduação e na disciplina de prática de ensino. Outro participante afirmou desconhecer do que se tratava a Educação Histórica e não haver participado de nenhuma discussão a respeito. Para os demais, os contatos com essa temática vieram na formação continuada, principalmente, após a apresentação da DCE de História e em eventos promovidos pela SEED-PR ou participação no PDE. Necessário reforçar que professores do NRE de Apucarana cursaram o PDE na Universidade Estadual de Londrina, um núcleo de discussão da Educação Histórica.

A Educação Histórica não aparece nominalmente no texto da DCE de História, no estado do Paraná, pois esse tratamento foi se firmando na última década. Gevaerd (2009) atenta para a diversidade nas denominações e tratamentos em torno da Educação Histórica e os elementos que a constituem por ser este um campo em construção e com nomenclaturas que vão se instituindo tanto mais conforme o desenvolvimento dos estudos na área. No entanto, as ideias estão potencialmente presentes no tratamento, na abordagem da cognição histórica e compreensão da consciência histórica, situando-a para além da pedagogização da História, visto que é uma temática para a formação de professores, pois

Dentro das concepções de ensino e diretamente ligada à tarefa de ensinar, a compreensão do processo de aprendizagem histórica é fundamental para o professor, visto que a compreensão do processo, permite o professor dialogar diretamente com o aluno, através das suas formas de compreensão e dos níveis de complexidade da elaboração das ideias históricas (CREMA; SCHMIDT, 2017, p.58).

Como já citado e em vista das possibilidades (GATTI, 2005), o grupo focal serviu como fase preparatória e de apoio para a construção de outros instrumentos como questionário e entrevista, além de reforçar na condução da Teoria Fundamentada, a possibilidade de reorganizar instrumentos que intensifiquem a investigação e a fundamentação das hipóteses que levantamos a partir deste objeto de estudos.

A conversa foi suscitando, cada vez mais, novas perguntas e nos destacando como personagens, como narradores, mas sempre impelindo ao compromisso com a investigação e ressaltando a necessidade de analisar o ensino de História pela formação de seus professores para promover discussões e, quando

possível, apontar possibilidades que privilegiem o ensino e aprendizagem. Assim, na necessidade de ampliar o diálogo para conhecer a complexidade das identidades do professor de História, suas apropriações e relações na prática docente com a Educação Histórica organizamos na Técnica do questionário um instrumento com questões abertas e fechadas. Charmaz (2009) consente que esse é um percurso compreensível para as pesquisas amparadas na Teoria Fundamentada permitindo a recomposição de instrumentos sempre que necessário para fortalecer os propósitos do estudo e a proximidade com o objeto em questão.

Para a distribuição do instrumento de coleta de dados, utilizamos as redes de contato do grupo de professores de História do NRE de Apucarana. No primeiro momento, enviamos os questionários via correio eletrônico, no entanto, devido ao retorno de apenas um formulário, nos propusemos a outras formas de contato, como a entrega realizada, nas escolas ou em mãos, do instrumento impresso para os professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Aproveitamos, também, momentos de encontro de formação continuada para solicitar o apoio de outros professores e, dessa forma, obtivemos o retorno de 21 formulários e 20 deles com condições de aproveitamento para análise, visto que o formulário descartado não apresentava respostas.

Como exposto, a coleta de dados com questionários é uma estratégia viável para o recolhimento de informações de um grande grupo e em menos tempo, no entanto, apresenta sempre a condição do retorno incerto ou inaproveitável (RICHARDSON, 1999, p. 205), mas, mesmo assim, tornando todos esses elementos propícios para análises dos desenvolvimentos das pesquisas e participações dos sujeitos com elas envolvidos.

Uma hipótese para a dificuldade da participação dos professores na resposta aos questionários é a falta de tempo. Os sujeitos que participam de nossa investigação expõem a realidade de acúmulo de tarefas e sobrecarga de trabalho que acomete os professores em serviço, sem, contudo, a contrapartida do estado do Paraná, na função de empregador, com cumprimento legal de 33% de sua jornada em hora aula como hora atividade. Tramita na justiça, no momento de produção dessa tese, discussão jurídica pelo entendimento dos cálculos pelo tempo deliberado como hora atividade aos professores da rede pública paranaense. Dessa forma, ressaltamos e compreendemos as dificuldades de empenho em atividades externas ao cotidiano escolar, dentre as quais, participação em pesquisas

comumente desenvolvidas em instituições de Ensino Superior. Também externamos nossos agradecimentos pela disponibilidade aos que se propuseram a participar auxiliando-nos a manter reflexões a respeito do contexto da formação docente, além de análises das possibilidades e desafios da formação continuada como instância tão importante para o exercício da prática.

Para a complexa e prazerosa tarefa de análise dos dados coletados, embasados na Teoria Fundamentada dispusemos as respostas dos sujeitos em conjuntos de ideias compreendendo-os como traço elementar da codificação dos dados, mas buscando atender-se, pois

Não se deve pensar no processo de codificação como se fosse uma série de procedimentos mecânicos que podem colher objetivamente as recorrências organizadas, escondidas atrás de uma multiplicidade de dados. [...] A codificação pode sempre ser definida como um processo de atribuição de significados, nunca, porém completamente livre nem infinito (TAROZZI, 2011, p 123-124).

O autor também sugere que nessa ação está o processo de análise do cruzamento dos dados coletados com a teoria apresentando três fases que estão inter-relacionadas e que se complementam, os quais são a codificação inicial, a análise conceitual e a construção da teoria. Instâncias que não ocorrem de maneira linear, podendo, inclusive, apontar para a necessidade de retomada de uma ou da outra, a qualquer momento da pesquisa.

Em nossa organização, definimos os dados observados no conjunto das ideias em quatro eixos que se integram ao objeto da pesquisa relacionando-os em *o professor, os processos formativos, ponderações para o ensino de História e apropriações da Educação Histórica*.

#### 4.1 O PROFESSOR COMO TRABALHADOR INTELECTUAL E TRANSFORMADOR

Na tarefa de apresentar os sujeitos que participam dessa investigação, não podemos desfazer da companhia de Paulo Freire (2008), elencando para nossa compreensão elementos humanos e profissionais indispensáveis a quem opta pela carreira docente. Para este pensador, o professor já existe potencialmente no ser, mas é o processo de sua formação e a racionalidade que toda essa lógica implica que o traz ao ato e para o serviço.



É um profissional constituído de diversos saberes e todos indispensáveis, assim, deve atinar para mobilizá-los nos momentos adequados assumindo como princípio que o ensino e a aprendizagem que não se dissociam sempre estarão no seu horizonte de expectativas e, acima de tudo, reconhecer definitivamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22).

Muitos estudos têm abordado aspectos da formação, da identidade, das relações sociais, do trabalho ou da vida que envolvem o professor relacionando-o para além de um profissional com habilidades técnicas ou treinamento para operacionalizar ideias determinadas e repassar um conjunto de conhecimentos ou valores preestabelecidos (GIROUX, 1997; FONSECA, 2006A; SILVA; GUIMARÃES, 2007). Diversas linhas de investigação que abordam tais identidade profissionais apresentam análises de cenários que cabem na realidade brasileira e, também, de diferentes países considerando que

os estudos dão conta de uma identidade profissional que se vai construindo como ação permanente e dinâmica, de acordo com as circunstâncias sociais, históricas e profissionais experienciadas, marcada de forma invariável pela dimensão pessoal de cada docente (MOREIRA, 2018, p 76)

No sentido dessa construção permanente e consequente das circunstâncias sociais, buscamos aqui abordar o professor em uma dimensão de trabalhador intelectual que, conforme Giroux (1997), pode ser reconhecido como um sujeito histórico, um agente, um *intelectual transformador* na acepção da palavra. Um profissional dotado de muitas responsabilidades intensificadas pela conexão crítica que pode construir da realidade e a possibilidade de convivência social a que tem acesso atuando pela formação de cidadãos críticos e ativos. Para este autor, é imperativo o reconhecimento da importância do professor na sociedade, pois

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quanto *rotinizada* possa se tornar pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como "operadores

profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens". (GIROUX, 1997, p. 4).

Diante da força da função social do professor, o autor destaca o ambiente escolar, o seu principal cenário como "locais econômicos, culturais e sociais inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle" (GIROUX, 1997, p. 5) que reproduzem os valores sociais, as seleções e exclusões típicas da sociedade e são, portanto, o campo de atuação e base para as propostas de mudança em que este agente transformador pode atuar. Defende o professor como questionador em potencial e capaz de motivar diferentes maneiras de interpretar a realidade vivenciada.

Segundo Theobald (2007), ao traçar um estado da arte a partir de diversos autores a respeito do papel do professor como transformador da sociedade as análises são robustecidas nas perspectivas do pensamento marxista e gramsciano. Para Theobald (2007, p. 52),

Os estudos de Giroux (1997), Forquin (1993), Goodson (1992), García (1999), Gramsci (1978), Gonzáles (1984) e Schmidt (2006), ressaltados os limites, apontam para a possibilidade da dimensão intelectual do professor. Essa dimensão intelectual pode ser na perspectiva da transformação política, como militante, que defenda a escola como espaço de formação para a cidadania e a democracia.

Em sua análise, assim como em Sobanski (2017), assenta também para um outro aspecto que envolve a identidade do professor na totalidade ao mesmo tempo que reforça especificidades esperadas da essência do professor de História e nas perspectivas da Educação Histórica, pois

Aponta também para a possibilidade de um professor intelectual que investigue a sua ação, incorpore no papel de professor a dimensão da investigação da própria ação, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Aponta ainda, para a possibilidade do professor como intelectual que une teoria e prática por meio da investigação e produção de conhecimento de forma coletiva, apropriando-se dos meios de produção do conhecimento com que lida e criando condições para apropriação coletiva destes meios, além da posse do produto dessa produção (THEOBALD, 2007, p. 52).

São critérios caros e impactantes que fazem a diferença na constituição da identidade do professor de História. Critérios que transparecem como exigências e destacam o professor, como nos dizeres de Peter Lee (2016) ao afirmar a função do ensino de História, num sujeito em permanente processo de aprender a pensar historicamente e a ler o mundo à sua volta para nele também agir.

O professor de História e os elementos que constituem sua identidade ou compõem exigências específicas para o desempenho profissional na área têm sido abordados em pesquisas brasileiras no movimento de repensar o ensino de História, a partir de fins do século XX. São investigações de Schmidt e Cainelli (2004), Bitencourt (2004), Fonseca (2008), Monteiro (2007), entre outros, que variam nas temáticas de história de vida dos profissionais para exigências específicas do desenvolvimento do ensino de História ou, ainda, como estes sujeitos significam suas práticas.

Schmidt e Cainelli (2004), em produção bastante conhecida nos programas de formação de professores<sup>16</sup>, destacaram a função do professor de História como a de um sujeito que ajuda o aluno a desenvolver o potencial de aprender a pensar historicamente. Para as autoras, o professor

É o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30).

Essa tarefa pode se tornar complexa se levada adiante nas bases da pedagogia tradicional em que o professor se destaca como detentor do saber e o transmite aos alunos. Para um ensino que promova a ação de aprender a pensar historicamente, o professor de História precisa desfazer-se da baliza comum de que ser bom professor é demonstrar o saber em quantidade e na rigorosidade ou exatidão das informações. As autoras destacam que precisa mostrar uma “prática docente distanciada o mais possível da imagem do professor-enciclopédia” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30) e mais próxima do professor que problematiza,

---

<sup>16</sup> Distribuído pela SEED-PR, em 2006, na lista do acervo da Biblioteca do Professor para subsidiar o trabalho docente em cada escola.

propõe e faz reflexões, assim como, os seus alunos e também se insere no processo de pensar historicamente.

Priorizar a reflexão e a atribuição de sentidos para um evento no estudo da História, em detrimento da quantidade de informações, também é um pressuposto da Educação Histórica. Barca (2004), igualmente, apresenta a necessidade desse distanciamento do enciclopedismo chamando a aula de História, nessa perspectiva, de '*aula-conferência*' e embasada nos moldes dos paradigmas tradicionais. Defende que a aula deva ser construída nos parâmetros do dinamismo e protagonismos dos sujeitos que nela interagem. Deve avançar de uma '*aula-colóquio*' em que o saber ainda está centrado no professor e nos materiais, porém, com alguma mobilização das ideias prévias e atividades cognitivas diferenciadas em relação ao primeiro tipo de aula citado, para uma '*aula oficina*'.<sup>17</sup> Mas para que esse processo se efetive, é necessário que o professor assuma uma condição de análise de suas práticas o que, invariavelmente, percorre os caminhos da pesquisa. Para a autora, esse professor

terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (BARCA, 2004, p. 132).

Essa relação com a pesquisa na constituição da identidade do professor de História é defendida pelos pesquisadores do ensino que assentam a aprendizagem na possibilidade de aprender a pensar historicamente e desenvolver consciência histórica nas suas reflexões. Apresentam a pesquisa e o professor de História como pesquisador enfatizando que

As práticas, as experiências, os saberes históricos, pedagógicos, curriculares não são apenas objetos de ensino, mas também de investigação. Dessa perspectiva, os professores da educação básica não são meros técnicos, reprodutores, transmissores, mas sim, sujeitos produtores de conhecimento (SILVA; FONSECA, 2007, p. 29).

---

<sup>17</sup> Aula oficina é a (re)organização da aula de História conforme propõe Isabel Barca (2004). Nessa perspectiva que rompe com a abordagem da aula tradicional a problematização e o diálogo são constantes. Nessa proposta, a seleção de uma temática de estudos é desenvolvida num processo a partir do reconhecimento das ideias prévias dos estudantes, do diálogo com fontes e produção de narrativas. A temática é analisada nesse estudo como possível metodologia de ensino na perspectiva da Educação Histórica, presente no capítulo 5.

É importante considerar essa constituição do professor investigador e da relação do ensino com a pesquisa para o professor de História como uma possibilidade de ressignificar o papel desempenhado por este docente da sala de aula de aula propriamente dita. Essa condição torna o professor partícipe e produtor de saber e oportuniza que, por meio dela, possa se desfazer “da opção de se tornar tão somente eco do que já foi dito por outros” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.30) e compreender que

a sala e aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.30).

É, ainda, uma exigência que se soma aos demais critérios que pontuam na formação e atuação do professor de História e pode apresentar parâmetros para a organização da formação inicial descrita por Oliveira e Freitas (2013) ao mencionar os cursos de graduação marcados pelo tradicionalismo do acúmulo de informações, saber livresco e enciclopédico. No entanto,

não se questiona que os professores de História devam ter conhecimentos históricos sobre matérias e concepções da História, mas parece ser fundamental que os professores reflitam, com fundamentação teórica e prática, sobre a sua ação pedagógica e sobre a forma como os alunos aprendem. Ou seja, um professor que se assuma como profissional deve apostar no seu conhecimento científico, mas também no desenvolvimento de conhecimentos e de competências para ensinar, como forma de evitar a confusão de que ensinar é um ato de transmissão de informação (LOUGHRAN, 2006 *apud* LAGARTO, 2016, p. 104)

Destacando estes princípios de que o professor é agente transformador da sociedade e que desempenha sua função nas bases da análise rigorosa e sistematizada, da ciência enaltecida pela pesquisa reconhecemos os apelos para que em sua atuação se envolva com as questões da cidadania, assim, parece algo intrínseco ao próprio estudo da História. É possível que pelas oportunidades reflexivas e orientação para a vida prática, observe-se com maior proximidade que o ensino de História possa auxiliar na formação para uma

cidadania sempre mais responsável e comprometida com o bem comum numa sociedade que se apresenta cada vez mais plural e diversificada. Concordamos que

Aprender história tem de ser, então, entender os diferentes valores, atitudes, crenças e intenções que distinguem indivíduos, também eles diferentes, porque habitantes de um mundo cada vez mais globalizado e de sociedades marcadas pela heterogeneidade étnica, cultural e linguística (MOREIRA, 2018, p. 75)

Reconhecendo a importância do estudo da História e até mesmo o seu uso legitimando ações políticas, sociais e culturais, destacamos essa disciplina como intensamente informativa, mas do professor, nessas perspectivas que apresentamos como pesquisador, agente promotor da transformação social e da ação cidadã, reafirmamos a necessidade de, em seu trabalho, atuar como aquele que ajuda a compreender “o que passou e como o explicamos” (PRATS, 2006, p. 204). Nos dizeres de Paulo Freire (2008, p. 27), seria um alerta para a “tarefa docente de não apenas pensar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Esse autor categoriza naquilo que compreende como finalidades do ensino da História premissas básicas da formação e compromisso social do professor com essa disciplina. Aponta que entre diversas outras possibilidades o estudo da História deve servir como atividade formativa para

facilitar a compreensão do presente; [...] preparar os alunos para a vida adulta; [...] despertar o interesse pelo passado; [...] potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade; [...] ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum; [...] contribuir para o conhecimento de outros países e culturas do mundo atual; [...] contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado; introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores; [...] enriquecer outras áreas do currículo (PRATS, 2006, p. 196-197)

Diante destas atribuições, retomamos na figura do professor e especialmente do professor de História, um sujeito que é instigado a assumir inúmeros compromissos com o fazer da educação e com sua formação permanente, pois é levado a compreender que dentre as muitas atribuições do magistério é imprescindível que “para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João” (OLIVEIRA; CAIMI. 2014, p.97) ao mesmo tempo em que reconheça a interação em sua formação e conduta pessoal e profissional, pois o

“preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética (FREIRE, 2008, p. 16).

#### 4.1.1 Construção de identidades e representação dos professores de História

No desenvolvimento da investigação, além do grupo focal fizemos interlocução com 21 professores utilizando a técnica de questionários e entrevistas semiestruturadas. Lançamos mão dos questionários por entender que esta é uma forma bastante acessível e rápida para coleta de dados (MINAYO, 2005; RICHARDSON, 1999).

No retorno dos formulários que obtivemos, selecionamos para análise as considerações de 20 sujeitos, visto que um questionário foi descartado por conter o nome do sujeito e nenhuma resposta às interrogações encaminhadas. Na totalidade válida, participaram 11 mulheres e 09 homens que exercem o trabalho docente diretamente em sala de aula e na disciplina de História, com alunos matriculados na rede pública paranaense, no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio.

Apoiados na possibilidade, apresentada pela Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009), de reorganizar instrumentos e retomar etapas da investigação reforçando a interação com os objetivos do estudo, nos encaminhamos após análises dos questionários, à realização de entrevistas com três destes professores. Foi uma oportunidade para aprofundar questionamentos e compreender elementos da formação, da atuação e suas possíveis relações com o aporte teórico metodológico da Educação Histórica. Partimos da compreensão de que entrevista “é uma conversa orientada” e “muito útil para a investigação interpretativa” (CHARMAZ, 2009, p. 46).

A idade dos sujeitos que participaram do estudo não foi critério nessa cooperação, mas torna-se dado relevante para compreendermos possibilidades e experiências vivenciadas de acordo com o processo histórico brasileiro e as mudanças, tanto no sistema educacional como mais especificamente na formação de professores. São idades que variam dos 28 aos 59 anos de idade conforme a demonstração a seguir:

**Quadro 2 - Idade dos participantes da pesquisa**

<b>Faixa etária</b>	<b>Quantidade</b>
30 a 40 anos	11 professores
40 a 50 anos	04 professores
50 a 60 anos	03 professores
20 a 30 anos	02 professores

**Fonte: a autora**

Estes índices estão de acordo com os números apresentados no Resumo Técnico do Estado do Paraná - Censo da Educação Básica (2020), para a Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>18</sup>. Conforme dados apresentados para o censo nacional nesse Resumo Técnico, a faixa etária predominante dos professores em exercício tanto no Ensino Fundamental – Anos Finais quanto no Ensino Médio variam dos 30 aos 49 anos de idade. Nesse Censo confirma-se também a predominância das mulheres no exercício do magistério paranaense.

Como já mencionamos, a investigação foi desenvolvida no NRE de Apucarana que é composto de 16 municípios da região norte do estado do Paraná e um dos 32 núcleos que se integram para formar a Secretaria de Educação e do Esporte no Estado do Paraná. Conta com a participação de professores de 4 diferentes municípios desse NRE, ou seja, professores que residem nas cidades de Apucarana, Arapongas, Califórnia e Faxinal.

No desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, reforçamos o compromisso com o anonimato de todos os participantes assim como da subjetividade de suas considerações, todavia, apoiando-nos na concepção de que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 *apud* Nóvoa, 1992, p.13), optamos por nomear os sujeitos com nomes, em vez de, apenas, um substantivo, letras e números como já procedemos na organização do Grupo Focal. São nomes de professores de História que carregam inúmeras histórias de vida e que, se investigadas, conforme aponta Fonseca (2006a) podem atribuir muitos e novos significados à docência e ao ensino de História.

<sup>18</sup> Para maiores esclarecimentos, ver Resumo Técnico do Estado do Paraná - Censo da Educação Básica 2020. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_parana\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_parana_censo_da_educacao_basica_2020.pdf)



Os nomes que empregamos foram indicados pelos sujeitos conforme o solicitado na realização dos questionários. Sendo que, para obtê-los foi esclarecido que deveriam ser nomes de professores que marcaram em suas vidas de estudantes e que este seria usado para, aleatoriamente, nomear participantes da pesquisa mantendo-lhes o anonimato. São nomes reais, mas que usados aqui, de forma casual, representam a humanidade e profissionalidade na fala de professores que, como demonstra Freire (2008, p. 146), são “gente mais gente” e podem ser portadores da utopia das mudanças sociais.

Reforçamos que a intenção de homenagear professores garantindo a subjetividade da pesquisa, pois além de nomes universais e comuns da sociedade brasileira, não têm referência de tempo ou lugar. Dessa forma, por meio da lembrança de César, Maria, Aldacir, Gelsa, Marilu, Eugênio, Luís, Marli, Maria Inês, Devanir, Artur, Pedro, Rosenir, Isabel, Antônio, Neli, Joaquim, Sílvia, Décio e Leopoldina, mais uma vez nosso respeito e gratidão a todos que assumiram o compromisso da profissão docente e dentro desta, na função de promover a compreensão e reflexão do pensamento histórico.

É necessário ressaltar que foram citadas mais mulheres que homens reforçando, ainda, uma importante característica na construção da identidade e profissionalização docente, ou seja, a participação da mulher. Para a garantia dos anonimatos, a possibilidade de saber em que nível ou etapa de ensino demonstram maior constância, porém, todos são atuantes na Escola Básica. Dentre os sujeitos que nos responderam aos questionários, os três que também participaram das entrevistas foram chamados de Aldacir, Devanir e Rosenir. Foram escolhas propositais com nomes que podem sugerir tanto a identidade de homens quanto mulheres e, assim, manter anonimato também do gênero destes participantes.

As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2020, por meio virtual, on-line, no *Zoom Meetings*<sup>19</sup>, com duração média de 30 minutos cada e gravação autorizada pelos participantes. Foi a opção mais viável dado ao impedimento de encontros presenciais em vista da ocorrência da pandemia de Covid-19 e às necessárias medidas de prevenção e saúde apresentadas pelas autoridades científicas como distanciamento, uso de máscaras e constante

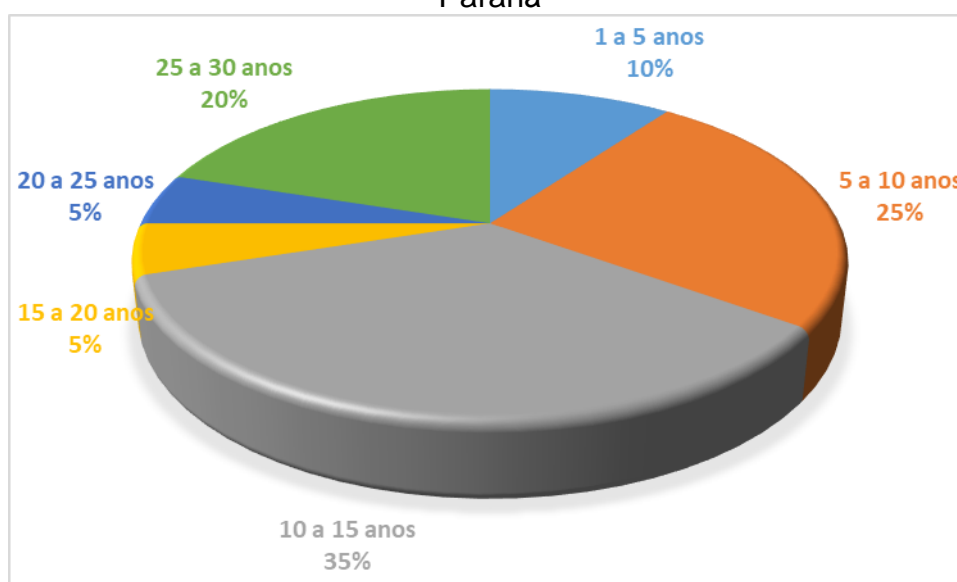
---

<sup>19</sup> Trata-se de um serviço de vídeo conferência criada pela Zoom Vídeo Communications que possibilita gratuitamente ambiente e ferramentas para a realização de reuniões on-line, com até 100 pessoas, por até 40 minutos. <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>

higienização para pessoas e espaços físicos. Importante lembrar que esta tornou-se, junto ao *meet* (um serviço de vídeo chamadas da Google), uma ferramenta bastante usual para professores em tempos de ensino remoto e escolas com atividades presenciais suspensas.

Junto ao perfil dos sujeitos, buscamos organizar os dados para reconhecer características específicas no desempenho do trabalho docente. Na pergunta a respeito de quanto tempo leciona História na rede pública de ensino, no estado do Paraná obtivemos o seguinte panorama:

**Gráfico 1** - Tempo que leciona História na rede pública de ensino no estado do Paraná



Fonte: a autora

Evidenciamos que a maioria dos sujeitos que consultamos afirmou ter entre 10 a 15 anos de trabalho, representando sete professores ou 35% dos sujeitos que participam desse estudo. O segundo maior tempo de trabalho informado foi de período entre 5 e 10 anos, em um total de cinco professores ou 25% dos participantes.

No cruzamento desse dado com o vínculo de trabalho QPM, que 15 professores afirmam ter junto a SEED-PR, percebemos que são profissionais ingressantes na carreira de magistério da rede pública paranaense pelos concursos realizados nos anos de 2003, 2004 e 2007. Mesmo que tenhamos professores com maior tempo de serviço e menor tempo de vínculo QPM é importante esclarecer que o último edital de concurso da SEED-PR, para contratação nesse nível, ocorreu em

2013. No decorrer desse período até a apresentação dessa pesquisa, as contratações vêm ocorrendo em concursos para o vínculo temporário PSS, salvo os casos de intervenção jurídica com julgamento de recursos de candidatos inscritos e classificados no edital de 2013.

É uma informação importante porque a condição QPM acrescenta a obrigatoriedade de participação nos eventos de formação continuada promovidos pela rede e nos oferece elementos para relacionar abordagens a respeito da Educação Histórica. Todos os professores participam obrigatoriamente desses eventos que estão incorporados na carga horária e organização do ano letivo, porém, os professores PSS participam somente quando estão na vigência do contrato de trabalho.

Os programas de formação continuada ainda que, com exigência expressa e deliberada pela LDB em vigor, tornam-se efetivos conforme as estratégias e ações dos governos. No estado do Paraná, houve um procedimento de diminuição e até rupturas na formação continuada de professores, no período de 2011 a 2018, mandato do ex-governador Beto Richa. Especialmente a partir de 2015, quando o cenário de greves e paralisações modificou o calendário letivo daquele ano e dos anos seguintes<sup>20</sup>.

Os professores que apresentam vínculo empregatício QPM devem obrigatoriamente cumprir carga horária de formação continuada ofertada pela rede, tanto para registro de ponto de trabalho como para movimentação na carreira. No entanto essa carga horária necessita ser, ainda, complementada por outros eventos para complementar a carga horária.

As jornadas de trabalho dos professores participantes desse estudo concentram-se majoritariamente em 40 horas semanais. Todavia, salientamos que encontramos professores com cargas de trabalho de até 52 horas semanais. Nesse caso, são profissionais que exercem o magistério tanto na rede pública quanto

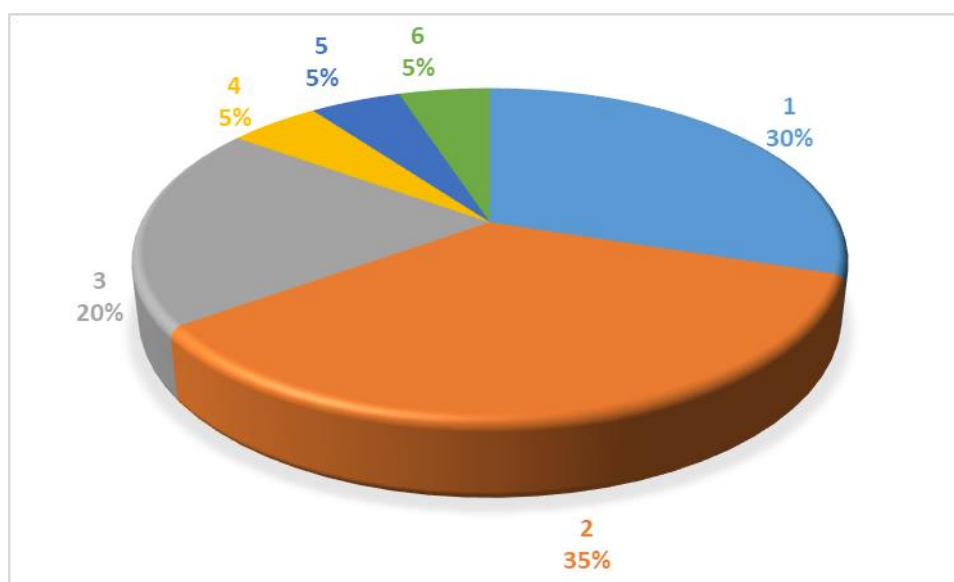
---

<sup>20</sup> Os últimos anos ficaram marcados pelo enfrentamento de muitas lutas dos professores da rede pública estadual contra o governo do Estado do Paraná. Destacam-se nessas lutas o “Massacre do dia 29 de abril de 2015” quando o Secretário de Segurança Pública – Fernando Francischini, com anuência do presidente da Assembleia Legislativa – Ademar Traiano e do governador Beto Richa autorizou o uso de força policial contra professores em manifestação na praça de Santa Salete, em Curitiba – PR. De acordo com o presidente do sindicato dos professores, nesta ação “Ao legitimar a violência policial – ou naturalizá-la como forma de controle das manifestações sociais, ao bater em estudantes e professores(as), como ocorreu no dia 29, o Estado assume sua face mais nefasta, como instrumento de opressão que atende aos interesses da classe burguesa (LEAO, 2016, p. 13).

privada, pois na SEED-PR, limita-se a distribuição de aulas em carga horária de até 40 horas para cada professor, quando há disponibilidade para tanto. Comumente, os professores QPM cumprem a jornada de 1 ou 2 padrões. Cada padrão contempla 20 horas, sendo 15 em sala e 5 em atividade fora da sala de aula.

Organizamos, no gráfico a seguir, a distribuição dos profissionais desse estudo em número de escolas que trabalham, a quantidade de professores e o percentual que isso representa no contexto dessa pesquisa. Conforme as informações obtidas o número de escolas em que estes professores trabalham pode ser representado da seguinte maneira:

**Gráfico 2 - Número de escolas em que o professor trabalha**



**Fonte:** a autora

Os professores com vínculo QPM têm locais fixos de trabalho definido em concurso, além de prioridade na escolha de turnos e turmas para o desempenho de sua carga horária. Contudo, devem seguir a distribuição de aulas da disciplina de História, bem como os demais professores de outras áreas, a partir da grade curricular estabelecida pela SEED-PR. Dessa maneira, temos professores com 40 horas semanais distribuídas em 30 horas de efetivo trabalho em sala de aula e 10 horas de atividades de organização do trabalho pedagógico e estudos conhecidas, como já citado, em hora atividade.

A grade curricular apresentada pela SEED-PR estabelece duas ou três aulas semanais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e duas aulas

semanais para qualquer turma do Ensino Médio. De acordo com essa distribuição um professor com jornada de 40 horas pode desempenhar o seu trabalho em até 14 turmas e, ainda, conforme relato dos professores, como as salas estão comumente superlotadas, com turmas acima de 40 alunos, tais professores chegam facilmente a atender mais de 500 alunos na semana. Esse é um elemento importante na análise do desempenho do trabalho docente, especialmente, quando quantificadas as tarefas rotineiras de preparação de aulas, elaboração de atividades e avaliação, correção de tarefas e avaliações, dentre as demais necessidades de estudo e formação permanente para a categoria.

Essa intensificação e acúmulo de tarefas do trabalho docente pode conduzir à desmotivação na carreira e certamente prejudica o desempenho profissional. É uma característica ressaltada em diversas pesquisas que ‘dão voz’ ao professor ou tem nele o sujeito de seus estudos. Lagarto (2016) apresenta a realidade de professores que, nas salas de aula de escolas portuguesas também se veem às voltas com as tarefas de, além do processo para execução da aula que já sai prejudicado, desempenhar funções “pluridimensionais” e de “caráter administrativo” da escola.

Apresentamos aqui, dentre as muitas perspectivas que envolvem a identidade profissional do professor, o potencial que reconhecemos como de um sujeito transformador (GIROUX, 1997), colaborador para a formação para a cidadania e ainda, um trabalhador intelectual pesquisador que no ensino de História traz em suas reflexões, a educação de modo geral. Diante desses aspectos e da realidade de trabalho que sobrecarrega os professores, nos inquietamos a conhecer que elementos orientaram estes sujeitos para a escolha da carreira docente e mais especificamente como professores de História.

As respostas foram variadas e para compreendê-las as dividimos em características abrangentes que, conforme interpretação, relacionam-se ao potencial que destacamos na constituição do perfil do professor. Entendemos que o a maioria dos professores apresentou a sua escolha embasando-a num compromisso social e de transformação da realidade. Também entendemos que professores destacam ter identidade com a área científica e gosto pela forma e estrutura desse conhecimento.

Outros professores disseram que receberam incentivos de professores ao longo de sua vida como estudantes e para isso, resolveram segui-los como exemplo tanto nos aspectos positivos como para superar as características

negativas que observaram. Num extremo encontramos professores destacando que cursar uma licenciatura foi a única possibilidade de formar-se cursar uma graduação, isso em vista das instituições a que tinha acesso e, ao fim desta, o magistério se apresentou como uma única possibilidade profissional.

Na condição do professor que se reconhece diante de um compromisso social somam-se as análises para diversos estudos e que consentem na possibilidade de compreender o professor

como intelectual transformador da realidade em que vive, militando por uma escola como esfera pública democrática, contribuindo para superar a racionalidade técnica e instrumental da profissão, assumindo a sua função social, repensando e reestruturando a natureza da atividade docente, defendendo uma pedagogia crítica realizável, e desenvolvendo um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade (THEOBALD, 2007, p. 46)

Citaram desde um compromisso social que pode se enquadrar nas perspectivas do profissional agente de transformação da realidade (GIROUX, 1997; THEOBALD, 2007; SOBANSKI, 2017) até a identidade com a área científica, os gostos pessoais, a motivação de *outrem* até a inserção no magistério como necessidade de iniciar uma carreira profissional. Para este anseia-se que a sala de aula e todas as possibilidades que a aula de História proporcionem entender que

Ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética (FREIRE, 2008, p. 23-24).

O depoimento de recebemos de Devanir encaixa-se na categoria do compromisso social com o reconhecimento do potencial de transformação da educação para a sociedade e os problemas que apresenta. Em suas considerações, destacamos sua opção pelo magistério

Por acreditar que a “educação” é uma profissão capaz de colaborar com a transformação positiva de uma sociedade e a disciplina de História uma matéria que diretamente colabora com essa prática (DEVANIR).

O professor Joaquim também reforça o compromisso social e enfatiza as possibilidades de, pelo ensino de História, realizar diálogos entre o tempo e as experiências vivenciadas. Segundo suas considerações,

História é uma disciplina importante para a formação humana, na medida em que contribui para que os indivíduos tomem decisões e façam leituras do presente mais coerentes ao levar em conta os acontecimentos do passado (JOAQUIM)

Nesse questionamento, recebemos diversas respostas afirmando a escolha pela profissão docente e para atuação na área da História, pela mediação de outros professores. Há citações para a influência e o seguimento, conforme suas considerações, dos bons professores de quando estavam no Ensino de 1º o 2º Graus, atualmente chamados de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Novamente retomamos a lembrança de Freire (2008) atinando para a marcas que o professor, na condição de mediador, deixa nos estudantes e as mobilizações que podem advir dessa influência, pois lidamos com pessoas que se motivam ou desmotivam pela ação do outro.

Também encontramos narrativas que apresentam mais de uma explicação para a opção pelo magistério e a partir dele, para a opção de tornar-se professor de História. É o caso do professor César que afirma suas escolhas “devido ao encantamento em relação a disciplina de História durante o Ensino Fundamental e ao desejo de contribuir para a Educação” e da professora Maria destacando que “já atuava no magistério quando dei início a graduação em História que para mim sempre foi apaixonante e transformadora. ”

Nesse ínterim reconhecemos como personagens e narradores que somos que a opção pelo magistério e, especialmente pela área de estudos da História têm significados relacionados às concepções que envolvem a complexidade da vida e das relações vivenciadas pela sociedade. Isso exige um profissional em contínua formação, pois

Ingressar na carreira do magistério, exercer a profissão de professor de história requer muito mais do que competências inerentes à prática docente. O fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um (FONSECA; COUTO, p. 2008. 117).

Como construção e de caráter permanente deve integrar diversas temáticas e em diferentes perspectivas para atender as exigências de atuar num espaço de convivência também diverso e plural. Por isso, em quaisquer circunstâncias

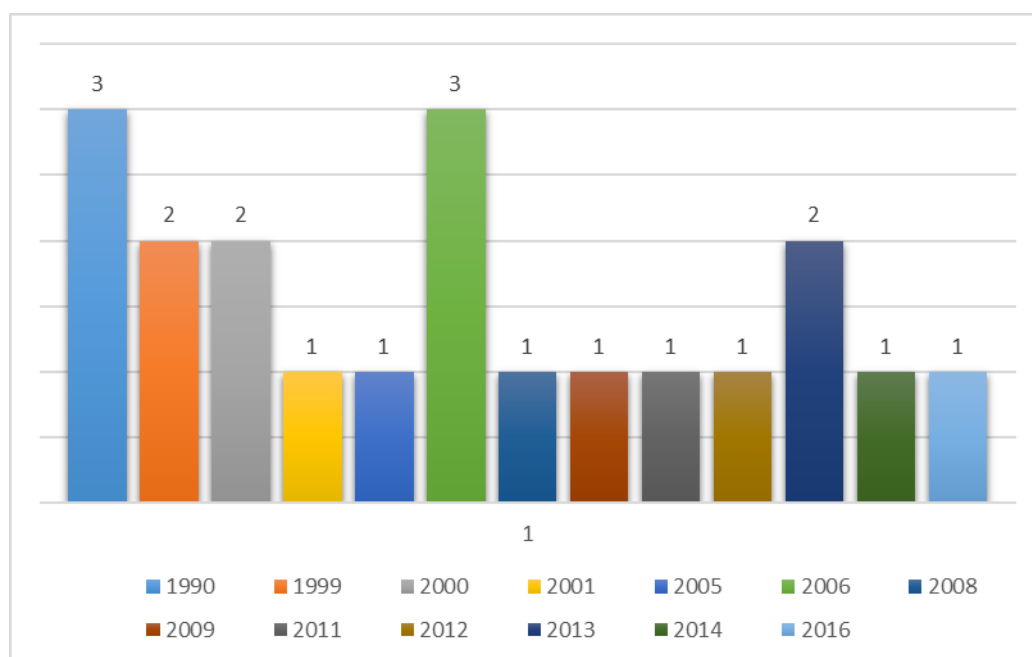
a formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas e uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente (MAGALHÃES, 2002, p. 172)

Das questões relacionadas à formação inicial, temos condições de localizar elementos impactantes e pontuais determinados pela conjuntura sócio política do país e os paradigmas predominantes no sistema educacional influenciando a formação de professores e as discussões em torno do ensino de História. Os sujeitos com os quais fizemos interlocução indicam ter cursado Licenciatura Plena em História, sendo, então, estudantes já no período posterior às Licenciaturas Curtas e a partir da movimentação acadêmica pelo fim dos Estudos Sociais no Ensino Superior.

No gráfico a seguir, demonstramos o ano de conclusão dos cursos de graduação dos professores aqui consultados, a quantidade de professores formados no período e o percentual que isso representa em nosso universo de investigação.



**Gráfico 3 - Ano de conclusão da Licenciatura Plena em História e quantidade de professores concluintes**



**Fonte:** a autora

Os professores indicam ter concluído seus cursos entre os anos de 1990 a 2016. Os que citaram a formação inicial na década de 1990 foram possivelmente impactados pelo contexto das mudanças conjunturais da sociedade brasileira, como a redemocratização de fins da década de 1980, as novas propostas pedagógicas e ações estratégicas para o sistema educacional que se encaminharam após a aprovação da LDB de 1996.

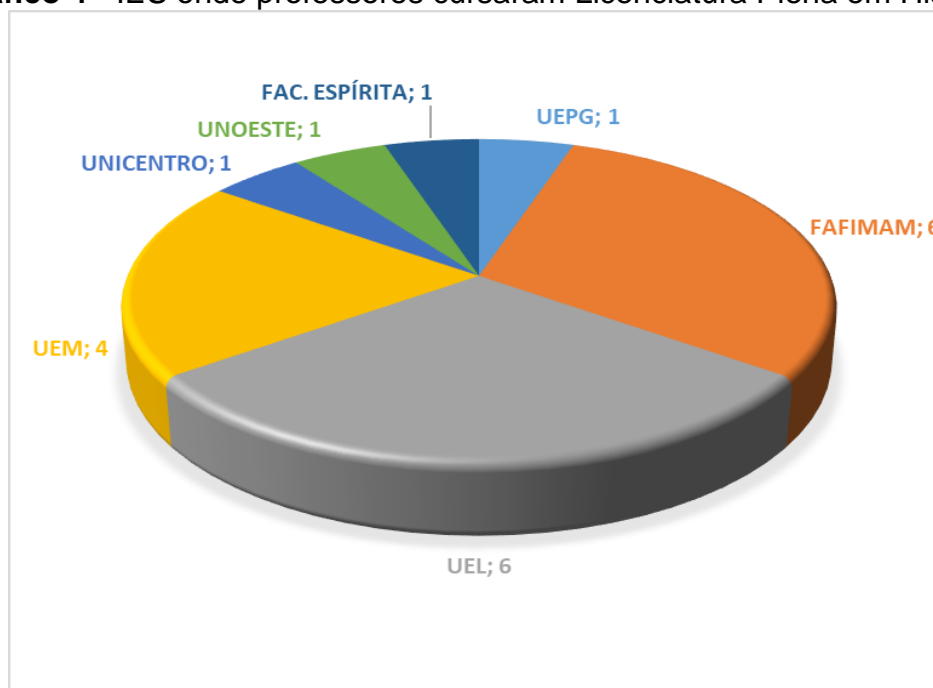
Outra deliberação importante que influenciou a formação de professores a partir de 2001 foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, além das Diretrizes Curriculares para os cursos de História, estabelecidos pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002. Nesse período de expectativas de mudanças encontramos muitas adversidades e predomínio político do neoliberalismo configurando um modelo de formação centrado na pedagogia das competências. O texto das Diretrizes do curso História consolida a perspectiva de formação de historiadores para a pesquisa e “sequer” menciona a palavra professor. Fonseca (2006, p. 60) até questiona “acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente?”). Foi nesse paradigma

que muitos dos professores que participam desta pesquisa se formaram. Assim, surgem preocupações com o direcionamento das políticas educacionais, pois

no modelo de formação centrado na pedagogia de competências, a dimensão multicultural crítica compromissada com a transformação das relações sociais assimétricas seja pouco considerada, ou melhor, desconsiderada nessas diretrizes, que visivelmente privilegiam a dimensão técnica (FONSECA; COUTO, 2008, p. 118).

Um viés não proposto nesse momento como objeto de estudos, mas passível de análise, são as influências destas relações da formação inicial, pois, de acordo com as considerações dos sujeitos que participam da pesquisa é plausível setorializar, conforme o número de participantes e a região de proximidade do NRE de Apucarana, as instituições de ensino em que cursaram, a partir de 1990, a Licenciatura Plena em História. O município de Apucarana dista cerca de 60/70 km das Universidades Estaduais de Londrina e Maringá. Muitos elementos podem ser ressaltados na organização da formação inicial destas instituições e suas possíveis influências na formação de professores em regiões de maior proximidade geográfica como é o caso do NRE de Apucarana.

No gráfico a seguir demonstramos as instituições onde se formaram os sujeitos que participam desse estudo, a quantidade de professores e o percentual que isso representa em nosso contexto de análise, em vista das pessoas que consultamos.

**Gráfico 4 - IES onde professores cursaram Licenciatura Plena em História**

**Fonte:** a autora

Na relação da formação de professores destacamos situações complexas e lacunas que certamente condicionam as práticas que desempenham. Apoiados em Nóvoa (2017), reafirmamos que não existem soluções simples, ações mágicas e tampouco atalhos nessa tarefa, mas compreendemos algumas ideias e dentre as quais, que formar professores é uma responsabilidade do conjunto do Estado com a sociedade, além do empenho pessoal do indivíduo que se determina a desenvolver essa carreira. O autor cita que “não bastam universidade e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais” (NOVOA, 2017, p. 1117) como sempre, mas mais indispensáveis ainda, nesses “tempos de desumanização”. Nessa afirmação, interpretamos que o autor possivelmente faz referência ao contexto da atualidade que pode ser compreendido como de intolerância, desqualificações e pouco diálogo entre as instituições políticas ou até nas próprias relações pessoais na sociedade.

Para este pesquisador o momento deve ser de concentração e resgate de características fundamentais para a formação de professores começando por estabelecer como alicerce nesse propósito o conhecimento científico e cultural, a disposição pessoal para a exigências de um trabalho metódico, sistemático e relacionado ao desenvolvimento pessoal de uma vida cultural e científica, permeada

por vínculos, apoio e compromissos coletivos. O grande horizonte para cenário não é apenas formar alguém que consiga lidar com o conhecimento científico, mas formar alguém para 'lidar com o conhecimento em situações de relações humanas'. Objetividade vislumbrada no aprendizado do conhecimento histórico na perspectiva da Educação Histórica (RÜSEN, 2011).

São elementos que pontuam na formação de professores em geral, mas superiormente e fundamentalmente significativos para a formação de professores de História. Imperativo reconhecer que são diversas exigências e em múltiplas dimensões apontando a grandeza dessa tarefa. Importante que retomemos a afirmação já citada de Oliveira e Caimi (2014, p. 97) reforçando que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”.

#### 4.2 O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Na observação da formação dos sujeitos que participam da pesquisa, destacamos que todos, pela formação inicial, são formados em Licenciatura Plena em História. Todos declararam possuir já, algum percurso na pós-graduação. Citaram ter cursado uma ou mais especializações *latto sensu* e 8 deles citam a pós-graduação *strictu sensu* com curso de mestrado em programas de História ou Educação.

A formação em caráter permanente não é exigência apenas para a atuação no ensino de História. É uma regra geral e, embora, seja nos cursos de formação inicial que se lancem reflexões e problematizações a respeito do ensino (FONSECA, 2006; OLIVEIRA; FREITAS, 2013), caracterizando a importância desta etapa na formação docente é, possivelmente, no processo contínuo de formação que muitas dessas reflexões se expandam. Esta é uma percepção que também é compartilhada por quem investiga a temática e vivencia a prática pedagógica no ambiente escolar ressaltando que

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 (SANTOS, 2020, p.50).

O autor menciona a necessidade da formação em caráter contínuo e os professores a direcionam como também exigência formal para a construção de sua profissionalidade. Nesse sentido, há também uma explicação para a totalidade de cursos em especialização *lato sensu*, a qual refere-se à movimentação na carreira docente, porquanto, conforme a Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, os profissionais da rede estadual de Educação Básica, no estado do Paraná, têm estabelecido no Art. 6º, § 4º, que a ascensão e progressão à hierarquia nos níveis de vencimento, “está associada à apresentação de títulos e certificados, além dos critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e e/ou qualificação profissional” (PARANÁ, 2004).

No Art. 11, a Lei estabelece especificidades da Promoção e Progressão dos profissionais da Educação Básica como a apresentação de diploma de Licenciatura Plena e certificados de pós-graduação. Delibera que

Art. 11. A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei.

I – Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º, § 2º, desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente;

II – Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena;

III – Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação;

IV – Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

§ 1º – Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando

realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim (PARANÁ, 2004).

O certificado de especialização permite ao professor movimentar-se verticalmente para o nível II e, no interstício de cada dois anos, avançar horizontalmente no trajeto desse nível que é composto por 11 classes, percebendo os aumentos em seus proventos.

Na imagem a seguir, em que consta o anexo da Lei nº 19.912, de 30 de agosto de 2019, é possível observar como ocorre a movimentação na carreira e os valores para cada classe, conforme se encontra o profissional QPM da rede pública paranaense.

**Figura 2 - Anexo da Lei nº 19.912, de 30 de agosto de 2019**

LEI nº 19.912, de 30/08/2019

ANEXO X DO DECRETO Nº 3.846/2020

TABELA DE VENCIMENTO BÁSICO E REMUNERAÇÃO  
QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO - QPM

AUXÍLIO TRANSPORTE 24% DO NÍVEL I - CLASSE 5 (ART. 26) : 421,27											
TABELA JORNADA 20 HORAS	CLASSES										
NÍVEIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEL III	3.087,35	3.241,71	3.403,79	3.573,99	3.752,68	3.940,33	4.137,34	4.344,20	4.561,43	4.789,49	5.028,96
NÍVEL II	1.805,10	1.895,38	1.990,12	2.089,64	2.194,11	2.303,81	2.419,02	2.539,96	2.666,97	2.800,32	2.940,33
NÍVEL I – INGRESSO	1.444,09	1.516,29	1.592,11	1.671,71	1.755,31	1.843,06	1.935,21	2.031,98	2.133,57	2.240,25	2.352,25

AUXÍLIO TRANSPORTE 24% DO NÍVEL I - CLASSE 5 (ART. 26) : 842,54											
TABELA JORNADA 40 HORAS	CLASSES										
NÍVEIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEL III	6.174,70	6.483,42	6.807,58	7.147,98	7.505,36	7.880,66	8.274,68	8.688,40	9.122,86	9.578,98	10.057,92
NÍVEL II	3.610,20	3.790,76	3.980,24	4.179,28	4.388,22	4.607,62	4.838,04	5.079,92	5.333,94	5.600,64	5.880,66
NÍVEL I	2.888,18	3.032,58	3.184,22	3.343,42	3.510,62	3.686,12	3.870,42	4.063,96	4.267,14	4.480,50	4.704,50

NÍVEL ESPECIAL JORNADA DE 20 HORAS - SEM INGRESSO											
III - SEM INGRESSO	1.227,47	1.288,86	1.353,30	1.420,95	1.492,02	1.566,60	1.644,93	1.727,18	1.813,54	1.904,22	1.999,42
II - SEM INGRESSO	1.083,06	1.137,22	1.194,08	1.253,78	1.316,47	1.382,29	1.451,41	1.523,97	1.600,18	1.680,20	1.764,20
I - SEM INGRESSO	1.010,86	1.061,41	1.114,47	1.170,20	1.228,70	1.290,14	1.354,64	1.422,38	1.493,49	1.568,18	1.646,60

NÍVEL ESPECIAL JORNADA DE 40 HORAS - SEM INGRESSO											
III - SEM INGRESSO	2.454,94	2.577,72	2.706,60	2.841,90	2.984,04	3.133,20	3.289,86	3.454,36	3.627,08	3.808,44	3.998,84
II - SEM INGRESSO	2.166,12	2.274,44	2.388,16	2.507,56	2.632,94	2.764,58	2.902,82	3.047,94	3.200,36	3.360,40	3.528,40
I - SEM INGRESSO	2.021,72	2.122,82	2.228,94	2.340,40	2.457,40	2.580,28	2.709,28	2.844,76	2.986,98	3.136,36	3.293,20

Fonte: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-01/anexo\\_x\\_qpm.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/anexo_x_qpm.pdf)

Para o nível III, último da carreira, o acesso ocorre pela certificação do Programa de desenvolvimento Educacional – PDE ou apresentação de certificados de cursos *strictu sensu*. Casagrande (2015) ao analisar concepções de

professores que participaram desse Programas lançado em 2007, identificou nele 3 eixos de sustentação “1 - atividades de integração teórico-práticas; 2 – atividades de aprofundamento teórico; 3 – atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico” (CASAGRANDE, 2015, p. 54), reconhecendo-o como um profícuo projeto de formação continuada. As análises nessas instâncias merecem ser ressaltadas, pois apresentam as interações dos professores em processos de formação continuada numa conjugação de intenções na sua constituição de professor-pesquisador, mas também como sujeito trabalhador envolvido com as questões próprias de sua profissionalidade e na necessidade de zelar pelo seu trajeto no plano de carreira.

A formação continuada é uma exigência legal deliberada pela LDBN em vigor, no seu Art. 62, § 1º, estabelecendo que

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

Para além da deliberação, esta instância vem sendo tratada, nas duas últimas décadas, como condição responsável para preencher lacunas da formação inicial. Para tanto, tem sido observada em dois direcionamentos que podem ou não se entrecruzar no percurso profissional docente. Referimo-nos às iniciativas institucionais e as empreitadas pessoais quando constatamos as duas situações em

Sistemas educacionais, sejam eles privados ou públicos, que visam propiciar aos professores uma formação diretamente focada em suas preposições metodológicas de afinamento com propostas pedagógicas às quais seguem. Esse trajeto pode ser reconhecido quando analisamos formação de professores após implantação de currículos nas esferas municipal, estadual ou federal, geralmente vêm acompanhados da ideia que professores necessitam passar por algum tipo interferência sobre aquela nova diretriz [...]. Outro caminho resulta das necessidades do próprio professor em manter-se em condição de reflexão, de ampliação de seus conhecimentos, de sua formação. Neste caso, os cursos de pós-graduação stricto sensu são possibilidades às quais os professores têm investido com frequência (NODA, 2019, p. 192).

Nessa empreitada tanto institucional quanto pessoal Freitas (2002, p.147) alerta para o surgimento de programas “reforçando a concepção pragmática

e conteudista da formação de professores” levando-os à frequência de cursos multiplicadores de políticas de governo ou a realizar “treinamentos para adquirir competências e habilidades” para auxiliar no desempenho de suas práticas pedagógicas, tornando-se, inclusive um filão de investimentos para a iniciativa privada. De uma situação necessária corre-se o risco do deslize de promover, de acordo com Nóvoa (1999, p. 5) “um mercado da formação”, atraindo grupos financeiros que nunca se interessaram pela área e se motivam tão somente por esse no comércio empobrecendo programas e suas possibilidades

Noda (2019) elenca diversos programas e propostas na esfera pública e privada, no contexto de fins do século XX e início do século XXI, que tendiam a este serviço de complementação da formação inicial ou treinamento em programas e políticas públicas educacionais amparados em análises de preparo teórico metodológico insuficiente por parte dos professores, para o enfrentamento das questões problemáticas do cotidiano escolar. A autora analisa iniciativas públicas brasileiras em programas do Ministério da Educação (MEC) e de grupos privados como do Instituto Ayrton Senna.

A temática da formação continuada vem sendo abordada com grande diversidade evidenciando a multiplicidade de conceitos que a envolvem. Desde que foi realçada pela LDB em vigor, a partir de 1996, já foi abordada como reciclagem profissional, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação em serviço e formação continuada entre outras denominações como destacam Nóvoa (1992, 1999), Freire (, 2001, 2008), Candau (1997), Freitas (2002), Mizukami (2013), entre outros. Não se trata apenas de indagações da semântica, mas, sim, de questões mais complexas e conceituais reforçadas pela necessidade e compromisso com a prática. Concordamos com Freire (2001) ao destacar a intencionalidade e compromisso com a formação continuada, pois

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 259).



De acordo com as análises de Cainelli (2014), a formação inicial e continuada é significativa nas práticas dos professores reforçando a certeza da necessidade destes programas. No entanto, é também necessária a exigência de critérios que os referenciem e nesse aspecto, concordamos com Nóvoa (1992) que mesmo antes dessa prática disseminar-se no Brasil, apontava para elementos imprescindíveis advindos das experiências e amplitude de suas análises, sobretudo na história da formação de professores em Portugal. O autor tornou-se referência na temática estabelecendo três eixos fundamentais que qualquer programa de formação continuada precisa contemplar: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e os seus saberes; a escola e seus práticas.

A exigência desses três itens não pode ser desconsiderada, pois o profissional da educação em processo de formação continuada tem uma história construída por meio de suas motivações anteriores à prática da docência; tem formado conceitos ou concepções do universo escolar e de sua disciplina de referência desde a formação inicial e, sobretudo, conhece, forma e se relaciona com diversos saberes em seu cotidiano escolar. Esses saberes advêm da prática, da convivência e têm, portanto, um valor inestimável que não se supõe maior ou menor que o saber científico-acadêmico, nem o desqualifica, devem ser apenas analisados em sua dimensão e diversidade.

Nóvoa (1992, 1999, 2017), em um contínuo processo de análise, chama a atenção para a força do professor, enquanto detentor dos diversos saberes. É o sujeito que deve conquistar sua autonomia e ser o protagonista de sua profissionalidade, rompendo assim com o possível profissional passivo, obediente que transmite concepções e executa o que lhe é imposto.

Buscando nas considerações e significados da formação continuada as motivações dos sujeitos da pesquisa para participar desse processo, seja nos eventos oportunizados pela SEED ou iniciativas pessoais de aprofundamento percebemos, na fala dos professores, assim como Santos (2020) um equilíbrio quanto às necessidades de avanço e motivação na carreira como também, busca de aprofundamento ou exigências para o desempenho das práticas pedagógicas e fundamentação do trabalho docente. Apontam a importância da formação continuada como estratégica e auxílio para:

Acompanhar as mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem, tomar conhecimentos de novas práticas pedagógicas, além de avançar em temas importantes como história e cultura afro (CÉSAR)

é a possibilidade do professor se atualizar sobre as pesquisas, projetos e estudos relacionados ao dia a dia da escola, como também das novidades da disciplina em que atua (MARILU)

por vezes, creio que a rotina da escola nos afasta a ideia de que somos produtores de conhecimento. Tal rotina nos torna técnicos e irreflexivos. A formação continuada seria a possibilidade de refletir sobre ações, paradigmas e estudos (PEDRO)

Mesmo destacando a importância da formação continuada e o apoio dessa instância de formação na compreensão das especificidades do trabalho docente ou dos significados das práticas pedagógicas que desenvolvem ou podem vir a desenvolver, os professores não deixam de analisar aspectos positivos e negativos dos eventos promovidos pela SEED-PR.

Falam com a propriedade de quem acompanhou momentos de formação continuada proporcionados no decorrer dos anos 2000, como a construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais de História. A produção desse documento é abordada como construção coletiva em diversas abordagens. Noda (2017) relata um cronograma de participação que envolveu professores da rede estadual em muitos momentos e em diversos eventos, com discussões embasados nas análises de pesquisadores do ensino de História relacionando o meio acadêmico, a instância da formação inicial e a formação continuada na Escola Básica. Relata a autora que

O trabalho de elaboração das DCEB/H-PR, realizado entre os anos de 2004 e 2006, foi dividido em dois grupos: um para elaborar a matriz curricular para o ensino médio; outro para elaborar as diretrizes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O segundo grupo mobilizou cerca de quatro mil professores entre os anos de 2004 e 2006 de todo o estado do Paraná (Cerri, 2005), e foi coordenado por uma equipe de técnicos da Seed e por professores de Instituições de Ensino Superior do Estado. A dinâmica de trabalho escolhida foi a formação de um 'Grupo Permanente', composto por professores representantes de cada um dos 32 núcleos regionais de ensino. [...] professores de todas as regiões do estado do Paraná, de alguma maneira, envolveram-se no processo, à medida que as atividades ligadas às diretrizes foram realizadas sob a forma de eventos específicos, atividades das Semanas Pedagógicas e grupos de estudos (NODA, 2017, p. 107).

Os professores relacionam também o DEB Itinerante que foi um programa de aproximação do Departamento de Educação Básica, em que a equipe técnica de ensino da SEED-PR se deslocava para os NREs de ensino, o programa formação em ação, além de estudos em semanas e reuniões pedagógicas nas escolas.

Quando questionados a respeito da formação continuada oportunizada pela SEED- PR, apresentando seus aspectos positivos e negativos, analisaram criticamente o projeto na constituição dos programas e no todo do processo. Dentre os pontos positivos, citaram o momento de encontro e troca de experiências com colegas da área, a possibilidade de diálogo com especialistas em certas temáticas e a destinação de carga horária, ainda que, insuficiente para o bom desenvolvimento do processo. No entanto, na avaliação dos pontos negativos foram enfáticos citando que governo do estado do Paraná, especialmente no contexto de enfrentamento com a categoria dos professores no governo Beto Richa (2011-2018) e no governo de Carlos Massa Ratinho Júnior (eleito para o exercício 2019 – 2022), não só não realiza formação continuada como também dificulta o acesso de professores a projetos de estudos individualizados. Apresentam esta crítica diante das negações do governo para conceder licenças para estudos ou licenças-prêmio para professores com direitos adquiridos. As licenças concedidas em 2019 destinaram-se somente aos professores em tempo adquirido para o direito de aposentadoria.

Professores citaram criticamente também a descontinuidade dos cursos, a falta de investimentos do governo, a falta de parcerias com as universidades e até a falta de valorização da opinião do professor na escolha das necessidades para a formação continuada.

Essa é uma característica que desponta nas investigações a respeito da formação de professores no estado do Paraná. No desenvolvimento da pesquisa *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)*, encontramos elementos que fundamentam o descontentamento relatado pelos professores. Noda afirma em sua análise que

Ao que verificamos a formação oferecida ao professor do Estado do Paraná passa ao largo de acrescentar argumentos para ele se

qualificar e encarar as dificuldades advindas das relações ensino-aprendizagem nascidas em sala de aula (NODA, 2019, p, 201).

A necessidade de organizar adequadamente os programas de formação continuada é iminente. Para Nóvoa (1999) nenhum grupo profissional está isento dessa responsabilidade. Formação permanente é um apelo da sociedade contemporânea e necessita de relações colaborativas e práticas de partilha profissional. No caso da formação de professores é urgente e emergente a necessidade de diálogo 'inter-pares' que permitam a interação da categoria, os órgãos públicos e as instituições de Ensino Superior. Não se fala na perspectiva tradicional de repasse, de transmissão, mas de compartilhamento e diálogo das situações que se apresentam no cotidiano do sistema educacional. Para o autor essa relação tem que ser reconstruída, pois reconhece-se que

a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (NOVOA, 1999, p. 6).

Nas considerações dos professores que participam desse estudo o descontentamento pela falta de diálogo e descontinuidade nos programas de formação continuada são aspectos negativos e prejudicam, em vez de auxiliar na reorganização das práticas. Em nossa interlocução, os professores ressaltam nestes aspectos negativos da formação continuada na SEED-PR

A falta de investimentos do governo, não há parcerias com a universidade e falta participação efetiva dos professores para selecionar conteúdos (ALDACIR)

As reuniões tornaram-se instrumento do governo para impor suas demandas, e escolha do será tratado tem sido de forma unilateral, ou seja, sem a participação dos professores que são os mais interessados (JOAQUIM)

São aspectos reais e que se sobressaem na observação apurada da realidade do magistério da rede pública paranaense. Difícil aceitar que boa parte dos professores em exercício dependem fundamentalmente da proposta de formação oferecida institucionalmente e os que apresentam iniciativas pessoais têm pouco incentivo da mesma instituição para executá-la.

Os relatos são impactantes e demonstram ao ressaltar aspectos negativos que o professor, em eventos sem a possível organização e significados que pode carregar está obrigado a vivenciar momentos que beiram o desagradável. De acordo com os professores os eventos

Em geral são momentos mal elaborado principalmente as presenciais de início e meio do ano letivo e repetitivas (ISABEL)

Turmas muito grandes ou com espaço de fala muito limitado; pobres em teorias, debates, reflexões, distante das demandas da comunidade escolar, sem objetivos ligados à educação. Parece uma série de instruções para serem apenas executadas. (PEDRO)

Temas insuficiente que não atendem às necessidades dos educadores. A oferta tem sido insuficiente (MARLI)

A análise destes relatos e as reflexões em investigações acerca de cursos e eventos de formação continuada tidos como objetos de estudos permitem observar que

Quase sempre são desprovidos de uma identificação do professor com a formação proposta, são atividades que não consideram os interesses dos professores, são genéricos, não tratam das especificidades das áreas de ensino. Em grande parte, apenas certificam professores, sem despertar um pensamento pedagógico mais aprofundado, que desperte reflexões acerca e sustente sua prática pedagógica, que o encaminhe a práticas de pesquisa. [...] o impacto deste tipo de curso pouco contribui na constituição teórica do professor e muito fortalece a precarização de seu trabalho (NODA, 2019, p. 202).

Dar voz aos professores implica na necessidade de compromisso com suas falas e, nesse sentido, a pesquisa aponta para expectativas importantes. Professores esperam e confiam na formação continuada como processo de acompanhamento da profissão docente. Conforme Nóvoa (2017), se reconhecem como estudantes permanentes e se identificam como seres em formação. Resta à SEED-PR dotar este processo de maiores significados.

#### 4.3 O SENTIDO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Na interlocução com os professores, buscamos também, aliar a recorrência da formação continuada com as discussões acerca do ensino de História e as apropriações da Educação Histórica.

Percebemos na fala de professores como Leopoldina, Aldacir, Devanir, Maria, Antonio, uma crença na profissão docente e no exercício desta, na área da História, como atividade que possibilita interpretar os acontecimentos e a realidade da sociedade de maneira crítica e reflexiva. Para Leopoldina, “ser professora permite discutir a vida com os mais jovens e formar personalidades” e, para Antonio, “realizar uma atividade pensante que pode ajudar a transformar o mundo”.

Pelo tempo de formação e exercício profissional dos professores que responderam desta forma (professores formados em fins do século XX) podemos relacioná-los com formação inicial no contexto de mudanças políticas como fim dos governos militares, abertura política e redemocratização. Reconhecemos este como um período de esperança com nova Constituição Federal, eleições democráticas, exercício do direito de voto e a utopia da transformação social pelas relações de poder.

Estes professores podem querer demonstrar em suas falas contribuições das relações sociais que vivenciaram, inclusive dos cursos de graduação que frequentaram, pois, de acordo com Mesquita e Zamboni (2008) os cursos de graduação em História, sobretudo, a partir da década de 1980 apontavam para mudanças significativas, pois

Ao longo dos anos de 1980, vimos se consolidar o debate sobre o ensino de história, que resultou na reorganização de espaços e tempos de discussão nas universidades, nos eventos organizados pela ANPUH e por outras iniciativas, nas publicações acadêmicas, nas escolas de ensino fundamental e médio, na grande imprensa e nos próprios organismos públicos, ao patrocinar reestruturações de currículos. Assim, o território onde se constituiu a luta pela formação de professores e por um outro ensino de história nos anos de 1980 passou a ser habitado por identidades individuais e coletivas, na condução de projetos de revisão de concepções até então dominantes tanto na formação profissional quanto na história ensinada (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 133).

Um dos pontos de partida nessa reflexão foi conhecer as diferentes motivações que levaram estes sujeitos a optar, no exercício da docência, pela atuação na área da História. Selecionamos tais predileções identificando-as em 4 diferentes situações conforme as considerações dos professores. Procuramos ressaltar a motivação mais evidente, porém em alguns casos consideramos mais de uma motivação.

**Quadro 3 - Escolha da docência em História**

<b>Motivo da escolha</b>	<b>Quantidade</b>
Compromisso social/ crença no potencial de transformação social	12 professores
Interesse pelo conhecimento científico	04 professores
Motivação pelos professores que tiveram	04 professores
Inserção no mundo de trabalho	01 professor

**Fonte:** a autora

A junção da importância que professores destacaram para o conhecimento científico e a crença nas mudanças sociais que consideram que as reflexões nessa área podem ajudar a promover demonstram o sentido que dão à vida pessoal, profissional e nas relações com os outros. O sentido que empregamos aqui é o definido por Rüsen (2016, p. 42) como o “produto do espírito humano” que “torna possível a orientação” no mundo regulando a relação do homem “consigo mesmo e para com os outros”.

Estes sujeitos optaram pela docência na História por acreditar na importância desse conhecimento e atribuir-lhe o sentido de refletir a realidade e as possibilidades de transformação da sociedade. Essa orientação está destacada nos relatos

Acredito na educação como mecanismo de transformação social e a disciplina de História seu Motor (ISABEL)

Por acreditar que a “educação” é uma profissão capaz de colaborar com a transformação positiva de uma sociedade e a disciplina de História uma matéria que diretamente colabora com essa prática (DEVANIR)

Por acreditar na força política e transformadora que as ciências humanas e em particular a História pode ter na sociedade (ALDACIR)

História sempre foi apaixonante e transformadora (MARIA)

Destes relatos fazemos inferência às ideias de Rüsen (2011) ao apresentar as dimensões da aprendizagem histórica baseadas na experiência, interpretação e orientação. Para este autor “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos” (RÜSEN, 2011, p. 82).

A orientação que motivou estes professores a optar pela profissão docente e a atuação na área de História, aliada aos processos de formação e vivências que desenvolveram, têm relação com as práticas e atuação que realizam. É um percurso diverso em saberes e práticas. Para Fonseca e Couto (2008, p. 103), “esse movimento não é harmonioso, linear, preciso, que às vezes desafina, porque lida, dialoga, forma, (in)forma sujeitos”. Mas é a partir dele que estes e, em representação, os demais professores podem questionar o que ensinam e como ensinam ou o que os estudantes aprendem e como aprendem.

Para Schmidt (2019, p.25), essa indagação é importante e está instituída no campo da Educação Histórica. Para a autora, “se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina”.

Compreender a aprendizagem e as ideias históricas que crianças e jovens constroem é orientação teórica e metodológica da Educação Histórica. Nessa diretriz,

Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulado às necessidades de compreensão da realidade social (SCHMIDT; BARCA, 2009, p.12).

Entretanto, mesmo diante do reconhecimento do significado do conhecimento histórico na compreensão das vivências e relações sociais que desenvolvemos, pareceu imprescindível identificar na fala de nossos interlocutores, considerações que fazem para justificar a presença e manutenção da disciplina de História nos currículos brasileiros. Na busca de sistematizar nossa interpretação identificamos que consideram nas relações escolares, a disciplina de História num forte viés de promover reflexões críticas e com potencial formador de consciência cidadã em nossos estudantes. Para Martins (2017, p. 271) esta é uma característica da ‘missão’ da História, contribuir no “estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado”. Na resposta de Aldacir

Tenho certeza que mesmo nas limitações do trabalho e nos problemas que enfrentamos de falta de estrutura na escola, quando fecho a porta e faço minha aula com meus alunos, consigo incentivar



algumas dúvidas de que nada acontece por acaso e tudo pode ser analisado criticamente. Penso que estou ajudando a formar cidadãos

Outras respostas se aprumam também nessa direção. Apontam que a disciplina de História não pode ser retirada do currículo porque “tem compromisso social e ajuda a construir uma sociedade mais justa” (ANTONIO), ou que é um tipo de estudo que tem condições de “questionar e racionalizar a realidade” (DEVANIR) e, além de “entender o passado” (ROSENIR), “promover a alteridade” (ARTUR), “construir conhecimentos” (MARLI), “entender a sociedade que vive” (Neli). É a disciplina que “acentua a reflexão e a expectativa de futuro” (PEDRO).

O reconhecimento da importância do estudo da História implica compreender que o passado demonstra uma relação existencial que remanesce no presente (MARTINS, 2017). Para este autor importa refletir a respeito do papel do ensino de História, sobretudo, levando em conta que nesse transcurso há

Uma dimensão ‘interna’ e uma ‘dimensão externa’. Ambas são interdependentes. A dimensão interna abrange às questões referentes à formação profissional do historiador e de sua habilitação ao ensino, à organização das práticas de ensino e dos conteúdos nela adotados, à produção dos meios de apoio ao ensino e à difusão da história no meio escolar. A dimensão externa abrange dois grandes conjuntos de questões: o primeiro tem a ver com o ambiente social e cultural em que a história é pensada, produzida (como historiografia) (sic) e ensinada. (MARTINS, 2017, p. 275).

Na direção do sentido que estes professores atribuem ao estudo da História, tanto na dimensão interna como externa, de acordo com o autor, elencamos, pelos relatos, que a defendem como um componente do currículo escolar brasileiro e por conduzir basicamente a 3 grandes instâncias que envolvem o conhecimento cultural, a formação crítica para a vivência da cidadania e a orientação social e temporal, mesmo que em diferentes proporções.

**Quadro 4 - Importância do estudo da História**

<b>Justificativa</b>	<b>Quantidade</b>
Orientação social e temporal	11 professores
Formação crítica/cidadã	08 professores
Formação essencial/cultural	01 professor

**Fonte:** a autora

Ainda que possa ser constatada na prática, na comunicação que estabelecemos com estes sujeitos, não percebemos algum consentimento com o ensino de História nos moldes de educação conteudista, bancária que, conforme Schmidt (2019, p. 29), esse “método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonado”.

Os professores apresentaram concepções de ensino de História mais relacionadas à orientação na vida prática mesmo que, por força de materiais ou outras condições, não demonstrem um rompimento mais efetivo com a estrutura cronológica, linear, expositiva e com maior valorização da assimilação das informações que tradicionalmente acompanha o ensino de História.

Para os docentes, em depoimentos como o de Rosenir, a “obrigatoriedade de cumprir o planejamento e dar conta de todos os assuntos é um empecilho para um trabalho mais prazeroso e com liberdade para discutir os assuntos do dia a dia que são a história acontecendo”. Os professores citam o acúmulo de conteúdos ainda que, os planos de ensino sejam organizados por eles mesmo. Quando indagados a respeito da possibilidade de selecionar conteúdos para as abordagens em sala de aula, sendo esse também um critério nos trabalhos da Educação Histórica, afirmam que

Existe uma cobrança nos vestibulares, no ENEM e até no trabalho das pedagogas para que trabalhemos na sala de aula toda a História. Por isso estamos sempre correndo contra o tempo e fazemos mais aulas expositivas... as vezes é até melhor que o aluno não faça perguntas porque ou responde ao aluno ou dá conta do conteúdo (ISABEL)

Outros professores também consideram certa cobrança da equipe pedagógica

Estamos sempre sendo avaliados. (MARLI)

É preciso constar no plano de ensino os assuntos das diretrizes, dos livros, do caderno de expectativas, das leis, dos projetos da escola. Estamos sempre fazendo adaptações. (MARIA INÉS)

Não dou conta de tudo o que pedem. Estou sempre adaptando conforme os interesses da turma e o desenrolar de alguns temas. Não tenho medo de atrasar conteúdos (EUGÊNIO)

Para Oliveira e Freitas (2013) a tradição de ensino por uma aula magistral e expositiva está enraizada na formação de professores de História. É uma estrutura de ensino que transitou ou ainda transita (SOBANSKI, 2017) do Ensino Superior para a Escola Básica. Conforme análises é uma influência europeia que atingiu a academia brasileira e foi incorporada por afinidade e identidade ao trabalho do professor

Sabemos que a divisão da história do mundo em quatro grandes blocos – antiga, média, moderna e contemporânea – foi uma invenção da escola e para a escola e já dura mais de quatro séculos. Ela ajudou a estruturar corporações de pesquisadores e acabou por constituir o currículo dos cursos de formação de professor na Europa, ou seja, foi consolidada pela universidade moderna. Nas últimas três décadas, por causas várias que não vamos aqui elencar, passou a receber duras críticas dos professores formadores, que por sua vez foram disseminadas entre os professores da escolarização básica. Dos livros didáticos, no entanto, seu domínio nunca foi abalado, significando dizer que alguma função a divisão quadripartite preenche no cotidiano do professor (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 141)

Essa organização pode não impedir, mas dificulta a relação no exercício da docência com práticas reflexivas como as ancoradas no aporte teórico metodológico da Educação História onde a construção do conhecimento se faça a partir da seleção de temáticas significativas e mais pela análise e interpretação das evidências que recebimento passivo de informações. No entanto, numa das muitas perspectivas da formação inicial e continuada de professores está a possibilidade de refazer caminhos. Caimi (2009) considera possível um redirecionamento em novas concepções porque

É consenso entre as tendências contemporâneas a compreensão de que o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico [...] Sala de aula se constitui num espaço rico de possibilidades de interações entre os estudantes, os quais favoreçam a tomada de consciência de sua própria historicidade, relacionada à história do outro das coletividades (CAIMI, 2009, p.68-69).

Na interlocução, percebemos que os professores não desconsideram o passado como objeto de estudos da História e constructo para o conhecimento histórico, antes, afirmam que

Aprender História deve incluir também aprender como é esse conhecimento do passado, como se representa e dá significado a esse passado, iniciar-se na construção de conhecimentos históricos, mas sobretudo a utilizá-los para pensar e compreender a realidade social, para orientar-se no presente e no futuro desde a compreensão do significado do passado (SCHMIDT; SILVA, CAINELLI, 2019, p. 11)

Destacando nessas bases a importância do estudo da História os professores a qualificam como um conhecimento para a vida. Nessas concepções, reforçam-se a finalidade do estudo e reconhece-se

que o lugar da História como ciência, na escola, tem um valor inestimável [...] não qualquer conhecimento, mas aquele portador de sentidos, capaz de preparar o futuro e formar jovens e crianças que possam afrontar as situações originais, imprevistas e imprevisíveis de suas vidas (SCHMIDT, 2020, p.13).

Em suas considerações, ressaltam que é uma área da ciência que

Permite análise de diversos contextos essenciais para a formação como política, economia, cultura, relações sociais. Possibilita questionamentos críticos e a racionalidade diante de certos contextos, promove a alteridade e compreensão de conceitos; supera verdades prontas e absolutas. A História permite construir conceitos por meio da análise do conhecimento histórico, que leva a uma sociedade mais justa, sem preconceitos e crítica (ALDACIR).

É uma disciplina importante para a formação humana, na medida em que contribui para que os indivíduos tomem decisões e façam leituras do presente mais coerentes ao levar em conta os acontecimentos do passado (JOAQUIM).

Devido a importância da história para a construção da identidade (individual e coletiva) da cidadania, bem como do desenvolvimento da criticidade (a História talvez seja uma das disciplinas mais vocacionadas para a formação de indivíduos conscientes de seu lugar no mundo) (MARIA).

Por meio da História podemos estudar as marcas do homem no passado, entender o que acontece no presente e pensar no que pode acontecer no futuro (MARILU).

As narrativas dos sujeitos que participam de nossa investigação podem ser aproximadas das afirmações de Cainelli (2019) ao investigar as práticas de ensino e a produção de narrativas históricas por professores de História da Educação Básica. Para a autora,

Existe nos mesmos uma preocupação com a História no sentido de apresenta-la aos alunos sempre de forma dinâmica, apresentam também uma necessidade de justificar a importância da história para o tempo presente e para o entendimento do mundo onde os alunos vivem. Nesse sentido podemos afirmar que os professores entendem as relações que existem entre o conhecimento histórico e a vida prática. Perspectivando assim a ideia de Rüsen (2001), onde a função genuína da História seria a orientação no tempo dos indivíduos (CAINELLI, 2019, p.102)

São considerações que relacionam o estudo da História com a compreensão da realidade, das relações humanas e com a valorização da vida buscando orientação para as situações do cotidiano.

Neste capítulo partimos da fala dos professores em nossos instrumentos de coleta de dados relacionando-as a princípios da Educação Histórica. Nas primeiras reflexões participaram 6 professores em um grupo focal apontando para a possibilidade de aprofundamento das ideias a respeito da formação continuada de professores e da atuação nas aulas de História. Em seguida participaram 20 professores que devolveram questionários respondendo a questionamentos que variaram de como construíram sua formação profissional, pessoal e institucionalmente e elementos da organização de suas práticas pedagógicas. Estes aspectos foram reforçados na interlocução, por meio de entrevistas com 3 professores também participantes nos questionários.

Procuramos ressaltar o professor como um trabalhador intelectual que no processo de informar e formar auxilia na vivência da cidadania na sociedade plural e diversificada que presenciamos. E reconhecemos que, no ensino de História, além de atender às exigências específicas para a atuação no magistério os professores têm, na perspectiva da Educação Histórica, a possibilidade de significar suas práticas aproximando-se da identidade de um professor pesquisador.

Os professores que participaram da pesquisa destacaram a importância da formação continuada e a necessidade dos cuidados nesse processo, especialmente quando são promovidos institucionalmente, pois não podem ser

confundidos apenas com discussões da organização do cotidiano escolar. São momentos privilegiados de discussão das práticas e dos referenciais teóricos que as sustentam.

A valorização da formação continuada também está relacionada com a importância e atribuição de sentido que os professores dão ao estudo da História e à manutenção da disciplina no currículo escolar brasileiro. Para eles é um aprendizado fundamental que orienta posicionamentos e ações no dia a dia em sociedade.

## 5 APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM SUA FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO

*Os caminhos estão sendo traçados,  
há uma estrada a percorrer em direção à uma educação histórica  
que contribua para a formação da consciência histórica  
de nossos jovens e nossas crianças a partir da  
compreensão do presente à luz das controvérsias do passado.  
Não importa a vagareza,  
o importante é amanhecer.<sup>21</sup>*

*Maria Auxiliadora Schmidt*

No intento de conhecer apropriações da Educação Histórica que professores dizem construir a partir dos processos de formação continuada a que têm acesso e que considerações fazem a estes elementos em suas práticas, nos propusemos a intensificar o diálogo realizando entrevistas. De acordo com a fundamentação e organização da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008), nas bases da Teoria Fundamentada e que nos dispusemos a seguir é viável a recolha de dados sempre que a interação com o objeto de estudos demandar.

Tivemos como parâmetro o estudo de Lagarto (2016) que analisou nas ideias e trabalho em sala de aula de professores portugueses relações para o desenvolvimento e avaliações de competências em História. Na investigação, observando os professores, a autora construiu eixos norteadores em 3 áreas organizados em “1 - planificação das atividades; 2 – práticas mais centradas em ensino, aprendizagem e avaliação; 3 - referentes teóricos (LAGARTO, 2016, p. 122). Seus objetivos se estenderam em identificar as referências para o planejamento das aulas, conhecer práticas e avaliações que desenvolvem e as teorias que as fundamentam, no ensino de História. Reconhecemos aí muitas das nossas intenções, porém, adaptando-as à realidade e contexto brasileiro. Não investigamos aulas, mas percepções de professores a respeito da formação e atuação nas aulas de História.

Em nossa investigação, apoiamo-nos em elementos do estudo de Lagarto (2016) buscando conhecer os aportes teóricos e metodológicos que ressaltam na formação e atuação dos professores. Observamos as possíveis

---

<sup>21</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Caicó*, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

apropriações da Educação Histórica nos processos de formação continuada e em elementos que pontuam nas práticas de ensino. Para tanto, analisamos em questionários e entrevistas como professores tiveram contato e, em caso afirmativo, quando dizem ter se apropriado de elementos desse aporte teórico e metodológico, sob que perspectivas eles podem ser destacados em suas práticas e como reconhecem a Educação Histórica em suas atuações. Estabelecemos 2 eixos norteadores – Apropriações da Educação Histórica na Formação Continuada e – Apropriações da Educação Histórica nas práticas de ensino.

Parte dessa interlocução foi aprofundada nas entrevistas onde participaram os professores Aldacir, Devanir e Rosenir. Nesse grupo constam 2 professoras e um professor, mas optamos em seguir chamando-os por nomes que podem se adequar tanto a homens quanto mulheres e tentar não identificá-los quanto ao gênero em nenhuma situação. São professores do NRE de Apucarana e que já participam da investigação por meio dos outros instrumentos empregados, ou seja, grupo focal ou questionários. São professores que ressaltam, em suas falas, apropriações com a área de investigação da Educação Histórica. Estão na faixa de trabalho de 20 a 40 horas na rede pública do estado do Paraná e no vínculo QPM. Quanto ao tempo de trabalho Aldacir e Devanir estão em tempo mediano, com mais de 10 anos de carreira e Rosenir em fase final, com mais de 20 anos.

### 5.1 APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Analisando o processo de discussão acerca do ensino de História, sobretudo, nas últimas três ou quatro últimas décadas, conforme destacou Abud (2011), percebemos um movimento de mudanças apontando para reformulações curriculares, indicação de utilização de novas linguagens e diferentes abordagens metodológicas. Pina (2013) atenta para a diversidade, amplitude e dimensões desses estudos. Nessa direção, em vista do teor de orientação das práticas docentes de documentos como as DCE de História, da Educação Básica, no estado do Paraná, inserimos a necessidade de analisar a formação continuada de professores.

Noda (2014) destaca, em sua tese de doutoramento analisando a elaboração das DCE de História, no estado do Paraná, que, na gênese da proposta,



já se relacionava a questão da formação durante o processo de produção. Assinala que

Embora a elaboração de novas diretrizes curriculares tenha sido anunciada no ano de 2003, o trabalho efetivo teve início em 2004, e separadamente nos Departamentos da SEED. A proposta inicial era que os currículos fossem elaborados por nível de ensino, de modo que, ao final dos trabalhos, ter-se-iam duas Diretrizes: uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. É claro que essa divisão poderia representar uma forma diferenciada de condução dos trabalhos que teriam em comum o método de construção coletiva no seu encaminhamento. Era entendimento da SEED que a construção coletiva também viabilizaria a formação continuada dos professores. (NODA, 2014, p.113)

Essa proposta de formação continuada com o intento de construir coletivamente diretrizes para a organização curricular do ensino de História teve um percurso que se estendeu de 2003 a 2008 envolvendo todos os professores da rede pública estadual. <sup>22</sup>As tarefas de pensar elementos constitutivos desse ensino, bem como nas demais disciplinas, ocorriam no interior das escolas, nas Semanas Pedagógicas e demais dias de formação onde os profissionais realizavam leituras e respondiam questionamentos relacionados aos conceitos, demandas da disciplina e a legislação normativa da educação brasileira.

A respeito dessa participação é importante o depoimento de Rosenir

Havia sempre muita tarefa nas Semanas Pedagógicas. A SEED enviava textos e mais textos e tínhamos que fazer nossas leituras e enviar. Nem sabíamos direito o que estávamos fazendo. Ninguém dizia claramente que as respostas que entregávamos seriam usadas para fazer as Diretrizes e na verdade quando o texto veio pronto parece que não foi aquilo que dissemos (risos). Mas foi um tempo de muito trabalho. Toda reunião tinha tarefa para enviar para a SEED, aliás, tem até hoje.

Nesse depoimento está implícito o processo de interação professores-equipe técnica da SEED-PR. A consideração de que muitos professores não reconheceram seus trabalhos ao texto final pode ser devido ao processo de

---

<sup>22</sup> A produção das DCEs passou por inúmeras discussões e propostas de organização. Em seu processo de construção pode até ser dividido em diferentes momentos como 2003 a 2006 em que as perspectivas apontavam para um texto relacionando Diretrizes para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. A partir de 2006, com a estruturação do Departamento da Educação Básica, na SEED – PR houve uma unificação de textos e níveis de ensino e torno de cada componente curricular.

sistematização e apresentação como documento com linguagem e escopo formal adotado pela secretaria.

Na continuidade da elaboração das Diretrizes foram realizados eventos com equipes organizadas nos NREs e em todo o estado do Paraná, formando um Grupo Permanente de trabalho que alimentava as discussões entre a SEED-PR, NREs e as escolas. Ocorreram Seminários Centralizados e Descentralizados, em locais como Faxinal do Céu e na capital do Estado, além de inúmeras reuniões técnicas junto aos assessores de cada disciplina na SEED-PR buscando uma permanente construção do texto base e o diálogo com os professores em sala de aula (CERRI, 2007, 31). Para este autor, nesse transcurso, muitas situações não passaram possivelmente do ideal das discussões e profundidade nos debates, mas foi um processo “que não prescinde da voz do professor”. Ele também expõe a importância desse produto no contexto da formação de professores e consolidação de uma política pública educacional afirmando que

A elaboração das DCEEB é concebida como virada política educacional na proporção em que recupera a dimensão pública e coletiva do currículo, bem como busca devolver ao sujeito professor a voz para definição desses elementos coletivos (CERRI, 2007, p. 30).

A respeito do teor e significado da produção, prossegue argumentando que

A forma curricular “diretrizes”, tem como vantagem a abertura e flexibilidade às concepções mais diversas, sem render-se ao relativismo, uma vez que trata-se de discutir e registrar princípios sobre os quais se construirão os consensos a partir dos quais se estabelece a diversidade (CERRI, 2007, p. 30).

Na busca de conhecer os sentidos desses princípios, a abertura e flexibilidade às diversas concepções, incluindo-se aí a Educação Histórica observamos a transcrição das DCE. Como já dito, fizemos uma busca textual pela citação e não foram encontradas as palavras Educação Histórica como construção conceitual. Há diversas menções para consciência histórica, narrativas históricas, fontes históricas, pensamento histórico, ciência histórica, aprendizagem histórica, explicação histórica, racionalidade histórica, interpretações históricas, investigação histórica, entre outras. A palavra *histórica* combinada a um conceito ou ideia aparece

238 vezes. No entanto, no teor dessa publicação, estão implícitas as sugestões de organização do trabalho docente nas perspectivas dos elementos, do aporte teórico metodológico da Educação Histórica.

Schmidt e Urban (2018) explicam que Educação Histórica vem se consolidando como campo de pesquisa e prática de trabalho, no Brasil, a partir de 2003, mas vem de um percurso já firmado em outros países como Portugal, Espanha, Inglaterra desde os fins do século XX (BARCA, 2011, p. 24). Para Gevaerd (2009), foi ao longo dessa trajetória que foram se fixando nomenclaturas, definições e conceitos da área.

Maria Auxiliadora Moreira Schmidt, professora e pesquisadora na Universidade Federal do Paraná é uma pioneira propondo as discussões do ensino de ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, no Brasil. Relata que a partir de 1992 começou a ter como referência em seus trabalhos com alunos em pós-graduação e projetos de extensão, com as obras do historiador e filósofo Jörn Rüsen. Reconhecemos nesses projetos uma relação com a formação continuada de professores, pois, muitos desses alunos eram ou, ainda são professores da Escola Básica. Destacamos, ainda, que podiam ser professores buscando formação por iniciativas próprias, conforme a necessidade e motivação de seu cotidiano em sala de aula, pois a participação e estudo em Programas de Pós-Graduação ou em projetos de extensão raramente são iniciativas institucionais. São possivelmente buscas pessoais e com orientação diversa.

Para a professora, as aproximações com os estudos da Educação Histórica, em seus grupos de trabalho na UFPR, deslancharam, a partir de 2001 e embasados na concepção da “cognição histórica situada”. Foram estudos que se sobrepuseram às abordagens da aprendizagem em História na perspectiva de análises piagetianas. Esse embasamento instigou novos estudos, pois

Ao mesmo tempo em que apontava discussões acerca da influência das teorias psicológicas nas investigações sobre aprendizagem histórica, Isabel Barca mostrava caminhos para diálogos com autores que propunham novas abordagens e referências para as investigações em Educação Histórica, especialmente autores do Reino Unido, Canadá e Estados Unidos (SCHMIDT, 2021, p. 18)

Foi um entusiasmo crescente porque chegou apontando a possibilidade de conhecer e entender o aprendizado histórico e as inúmeras

relações que dele decorrem em pressupostos ancorados na ciência da História e respaldados pela pesquisa. Assim foi se postando a objetividade do campo da Educação Histórica consentindo que

tanto em Portugal quanto no Brasil iniciou-se a investigação sobre concepções de alunos e professores **em e acerca** da História, com pressupostos teóricos vindos da própria História, tendo em conta as experiências de vida e de ensino e aprendizagem concretas (grifo nosso) (BARCA, 2011, p.27)

O desenvolvimento dessa concepção levou à problematização de questões muito relevantes, ou seja,

de que maneira poderia ser entendida a aprendizagem histórica fora dos paradigmas da psicologia, como a teoria construtivista. [...] como elaborar e fundamentar cientificamente investigação que levassem em conta a mudança do paradigma da aprendizagem para a filosofia da história, (SCHMIDT, 2021, p. 19)

Essa discussão suscitou também a crítica ao conceito de “transposição didática” que vinha se consolidando nas concepções do francês Chevallard, desde a década de 1990, tanto no ensino de História como em outras áreas do currículo escolar brasileiro destacando que o conhecimento pode ser trazido para a sala de aula, dando um sentido que distancia a relação do professor com a produção do saber. Esta concepção foi contraposta por Chervel, contemporâneo de Chevallard que destacava a sujeição de professores e alunos na constituição da produção do conhecimento escolar e em cada disciplina. Esse caminho de análise enalteceu a apresentação do perfil, na ótica da Educação Histórica, do professor como produtor de conhecimento, ou seja, o professor pesquisador (SOBANSKI, 2017).

A incorporação das discussões do campo da Educação Histórica despertou perspectivas de análise e questões fundamentais ressaltando a importância da Didática da História e suas objetividades. Na abrangência desse campo

Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História que circulam em todos os âmbitos da sociedade, seja dentro ou fora da escola. Mas, para além desta constatação formal, a educação histórica também pode ser apreendida como um recorte específico

no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original (SCHMIDT, 2018, p.10).

No percurso das duas últimas décadas, a pertinência da educação Histórica pode ter suscitado inquietações e disputas de espaço na comunidade científica. Pesquisadoras como Schmidt, Silva e Cainelli (2019) apresentam que em vista de interpretações sectárias é necessário reforçar que a Educação Histórica pode ser compreendida como uma comunidade de investigadores como diversas outras que se dedicam a pensar o ensino de História. Tem suas bases sendo constituídas por inúmeras pesquisas como teses, dissertações, entre outras investigações e produções relacionadas às práticas pedagógicas diferenciadas. Oportuniza momentos de formação como eventos, encontros, simpósios, jornadas promovendo a interação de professores da Escola Básica, Instituições de Ensino Superior e a prática da pesquisa.

Afirmam que é uma comunidade com identidade definida que se insere no campo das discussões do ensino de História e com arcabouço teórico com referenciais da epistemologia da História. Para as autoras o diferencial, assim como a especificidade e a qualidade do campo são “a opção e adesão aos fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História como referenciais para reflexões, investigações e debates” (SCHMIDT; SILVA; CAINELLI, 2019, p.10).

Importante reconhecer a volume das pesquisas desenvolvidas no Brasil nos referenciais da Educação Histórica e as contribuições que têm oportunizado a respeito do ensino de História. Compreendendo-se que para os que investigam a cognição em História

a Educação Histórica já se consolidou como uma área importante, tanto quanto a Teoria da História ou a Didática da História. Os caminhos já percorridos por ela indicam que não é só mais um modismo dos tempos atuais, mas esse campo se configura como uma importante ferramenta que necessita ser popularizada junto aos profissionais que estão em contato diário com o ensino de História na educação básica brasileira (PINA, 2016, p. 153)

Este campo de estudo está presente na DCE de História como uma indicação para a organização do trabalho docente. Porém, assinalamos que quando da realização do Grupo Focal, no contexto de organização e definição de elementos da pesquisa, os professores com os quais fizemos interlocução apresentaram que a organização do trabalho docente transcorria em diversas e diferentes direções e

metodologias. Destacaram que não era unânime o reconhecimento de indicações teóricas ou metodológicas, nem a realização de práticas nas perspectivas da Educação Histórica e, ainda, reforçaram serem essas experiências pontuais.

Na fala dos professores torna-se perceptível a força da tradição no ensino e o suporte que os livros didáticos oferecem na organização e execução do trabalho cotidiano. Destacamos tais aspectos no relato de um dos professores ao se referir às orientações para a organização das aulas e elaboração do plano de trabalho quando afirmou “sigo o livro da turma para o aluno não se perder com tanta matéria e eles até já vem dentro Diretrizes da SEED” (PROFESSOR 04). É importante observar que, mesmo que o professor se oriente mais pelo livro que pelas DCE, estes são produzidos para abranger todas as regiões do país. As DCE, assim como o Caderno de Expectativas de Aprendizagem são elaborações do estado do Paraná e, se consideradas em sua produção coletiva, carregam as representações dos professores dessa realidade.

Buscamos aprofundar essa questão para compreender que contribuições esses documentos que norteiam o trabalho trazem para o professor em sala de aula. Na maioria as respostas são afirmativas, pois apontam que

Contribuem com a discussão sobre a história da disciplina, metodologia, avaliação, historiografia, conteúdos (MARILU)

No geral esses documentos servem para ajudar o professor a “pensar” sobre o seu “fazer” em sala de aula (MARIA)

Contribui para o desenvolvimento da seleção de conteúdos, gera certa orientação de como desenvolvê-los. É determinado para certa base de unificação sobre como ensinar e o que avaliar. São instrumentos norteadores (LEOPOLDINA)

Outros professores veem nesses documentos um ordenamento oficial e ressaltam o teor das deliberações quando citam que

São documentos que pautam e baseiam o trabalho do professor. É a organização curricular do profissional, ou seja, os documentos mais importantes no trabalho do professor (EUGENIO)

Ajudam a conhecer a fundamentação teórica e novas práticas pedagógicas (CESAR) ver tamanho da fonte)

Nesse questionamento também encontramos professores que teceram críticas para além das contribuições desses materiais, especialmente na forma que chegam às escolas, pois destacaram que

Sem uma compreensão teórica, esses documentos acabam adquirindo um caráter de manual (GELSA)  
Podem ajudar como base, porém é muita teoria que não é nossa realidade escolar (ISABEL)ver tamanho da fonte

No entendimento de como os professores organizam suas práticas pedagógicas em detrimento da compreensão e das contribuições de documentos e materiais que a SEED\_PR dispõe para cada disciplina como as DCE ou o Caderno de Expectativas de Aprendizagem relembramos uma primeira discussão ainda no primeiro estudo, no grupo focal, quando diziam das adaptações que faziam. É dessa forma que o professor vai fazendo seus caminhos entre a SEED-PR e a sala da aula.

Nos propusemos a entender nos questionários e entrevistas a fala de que as experiências com Educação Histórica eram pontuais. Primeiramente questionamos se tiveram contatos com leituras da Educação Histórica e as respostas permitiram a formação de um panorama demonstrando as abordagens da temática mais na formação continuada que na formação inicial. No entanto, no decorrer da análise, percebemos que a pergunta poderia ser mais adequada e abrangente para conhecer diferentes possibilidades do contato dos professores com esse campo de discussão e pesquisa do ensino de História.

A incorporação de pressupostos teóricos e metodológicos nas práticas dos professores não se faz na lógica das imposições dos gabinetes ou das relações hierárquicas que, no contexto escolar, tratam o professor e o aluno na base do sistema. As incorporações ocorrem por afinidade e identidade, ou seja, quando concepções ou relações conceituais respondem às inquietações de professores e alunos (FREIRE, 2008; RÜSEN; MARTINS, 2017).

Os sujeitos que investigamos nos forneceram o panorama de que Educação História é um elemento na formação de professores da seguinte maneira:

#### **Quadro 5 - Contato com a Educação Histórica na formação de professores**

**Formação**

**Quantidade**

Formação continuada	10 professores
Formação inicial	04 professores
Formação inicial e continuada	03 professores
Não teve contato	03 professores

**Fonte:** a autora

No cruzamento das informações dos professores que tiveram contato com a Educação Histórica na formação inicial temos formados em 2006, 2010, 2011 e 2014 em Universidades como UNICENTRO, UEL, UEM, FAFIMAM. Dentre eles, um afirma ter um ano de exercício da docência, dois dizem ter de 5 a 10 anos e outro de 10 a 15 anos. Apresentaram ainda, que as discussões acerca da Educação Histórica, quando as tiveram, ocorreram em disciplinas específicas de Estágio e em leituras como a DCE de História, do estado do Paraná.

É muito importante conhecer os elementos que pontuam na formação inicial de professores, porém também bastante difícil. Pela análise na historiografia conhecemos bem a trajetória da formação inicial marcada pela dualidade bacharelado/licenciatura (FONSECA, 2006; FONSECA; COUTO, 2008; OLIVEIRA; FREITAS, 2013; CAINELLI, 2001).

A deliberação das Diretrizes Curriculares para os cursos de História aprovadas em 2001 reforçaram a situação consolidada de formar na graduação o pesquisador, embora esmaecendo, na força da letra, o bacharelado em detrimento da licenciatura.

As diretrizes optaram por manter a dicotomia ensino/pesquisa/extensão claramente defendendo a ideia de que primeiro forma pesquisadores/historiadores e depois fornece a instrumentação que levará a alguma profissão complementar [...] importante para a discussão da relação conteúdo, metodologia no ensino de história é desvendar os nós dessa impossibilidade de formação integrada (CAINELLI, 2000-2001, p. 75).

Os professores que participaram desse estudo encontram-se no cruzamento da formação de fins do século XX e cursos já no cumprimento das deliberações das Diretrizes Nacionais, de 2001. Nesse sentido reforça-se o significado da chamada de atenção da autora para, na análise da formação de professores, incorporar as discussões e elementos a partir também dos professores universitários, ou seja, a instância da formação inicial.



Sobanski (2017) se predispôs a esta tarefa. Analisou em sua tese, a grade curricular do curso de História em 47 Universidades Federais, do Brasil. Nestas selecionou, de acordo com as ementas a que teve acesso, seis disciplinas que apresentavam alguma relação entre ensino e pesquisa. Elaborou um instrumento de coleta de dados junto aos professores responsáveis por essas disciplinas nas IES e não pôde prosseguir no seu intento porque, ou não conseguiu estabelecer contato ou, nem mesmo obteve retorno dos questionários enviados. Tal situação é o demonstrativo da dificuldade da pesquisa nesse sentido. Não é impedimento, mas constatação de que a formação inicial segue de forma diversa e variada.

Em nossas perspectivas, não foi objeto da investigação analisar programas de formação inicial e, partindo da observação que comumente os professores que atuam na região são formados em universidades e faculdades próximas, temos uma informação importante para a estruturação de processos de formação, realização de pesquisas e organização de coletivos de trabalho. Ademais, reconhecemos nesse sentido até uma possibilidade de análise, seja nos atuais planos de ensino desenvolvidos nas instituições que formam professores na região ou proximidades de onde realizamos esse estudo, seja na análise documental dos planos já desenvolvidos em outros tempos. Nesse viés, seria possível identificar muitos e significativos elementos da formação inicial.

Como já apresentado, o desenvolvimento do campo da Educação Histórica tem constituído núcleos de estudos ou grupos de pesquisa em diversas instituições em diferentes estados. São grupos em Programas de Pós-Graduação e projetos de extensão com estudos na área da cognição em História propondo diferentes abordagens que, em nossa constatação instigam o papel de professor pesquisador, a orientação de novas práticas e uma nova relação metodológica com o ensino de História. Estes grupos promovem interações entre Escola Básica e Ensino Superior, entre as diversas áreas que compõem o currículo escolar e, sobretudo entre professores e alunos porque suas pesquisas exigem permanente diálogo entre os sujeitos. São, portanto, vivências que se firmam como experiências de formação de professores.

Para os professores deste estudo que destacaram o contato com a Educação Histórica na formação continuada temos um panorama do exercício da docência em que a maioria apontou ter mais de 20 anos de trabalho e ser formada,

também em sua maioria, em instituições regionais próximas como a UEL e FAFIMAM.

Ao apresentar os momentos ou episódios em que perceberem abordagens da Educação Histórica em sua formação citaram estudos do PDE, da formação continuada para implementação das DCE de História e eventos de formação de área do DEB Itinerante, além do Dia de Formação que ocorreu em cidades polo do NRE de Apucarana. Dentre estes os professores apontam o PDE como experiência de destaque, pois

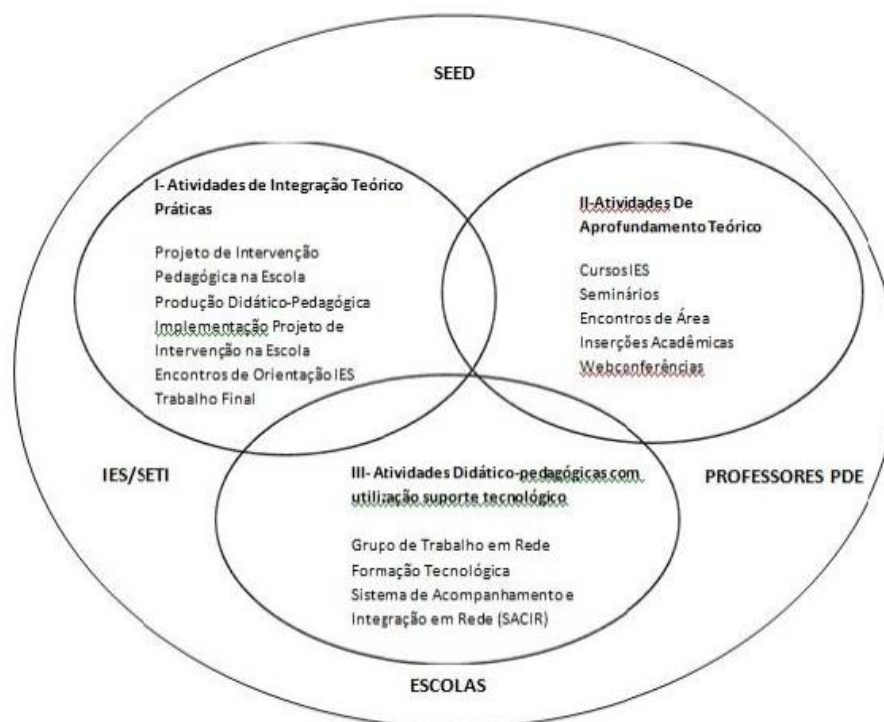
O melhor projeto de formação continuada foi o PDE. Nele houve estudo, pesquisa, divisão com os colegas e aplicação prática na escola. É uma pena ter acabado ou tão modificado que perdeu seus objetivos. Era um projeto que respeitava a necessidade do professor (MARIA)

O PDE como apresentado na pesquisa de Casagrande (2015) é um modelo de formação continuada que tem sofrido diversas modificações. Lançado em 2007, no estado do Paraná, trazia a proposta de, por meio de seleção, licenciar integralmente o professor no primeiro ano e em 75% de sua carga horária, no segundo ano, para cumprir um plano de estudos junto a uma IES. O resultado desse projeto de formação continuada seria, além do cabedal de estudos desenvolvido junto a um orientador na IES, um plano de intervenção na realidade do trabalho deste professor. Na proposta, fechava-se um ciclo de formação aliando diferentes saberes que partiam e retornavam para a escola e a realidade de trabalho do professor. Para descrever a intenção do programa, nos baseamos no Documento Síntese ao afirmar que

Objetiva-se que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes (PARANÁ, 2014, p.3).

A autora apresenta um esquema a partir do documento síntese do Programa do PDE demonstrando as interações por ele propostas e qualifica a iniciativas como medida qualitativa para a formação continuada de professores.

**Figura 3 - O PDE e suas interações na formação continuada de professores - SEED-PR**



**Fonte:** CASAGRANDE, 2015, p. 55. <sup>23</sup>

Nessa proposta em que os professores retornaram para as IES realizando discussões mais sistemáticas acerca do ensino das disciplinas de suas referências, de acordo com Casagrande (2015), na área da História, abordaram temáticas relacionadas à Educação Histórica, especialmente nos estudos da cognição histórica. Para a autora na análise das produções dos professores que cursaram o Programa promovido pela SEED-PR, como projeto inovador de formação continuada

Os trabalhos dos professores PDE deixam evidente, também, a necessidade de se trabalhar a história a partir da vida prática dos sujeitos. A direção dada aos temas e a construção narrativa das produções didático-pedagógicas e dos artigos finais demonstram saberes próprios das atividades desenvolvidas nas escolas e a partir delas são ainda muito latentes as carências, tanto na aquisição de novos saberes quanto na troca entre os sujeitos da aprendizagem (CASAGRANDE, 2015, p. 144).

<sup>23</sup> Representação das instâncias e interações do PDE conforme o Documento Síntese do Programa. Gráfico elaborado por Elaborado por Vitor Casagrande Calaza, com base em Paraná (2014, p. 10). In. CASAGRANDE, 2015, p. 54.

O DEB Itinerante foi outro evento citado nos projetos de trabalho da SEED-PR na promoção da formação continuada. Recebeu esse nome pelo tratamento dado à descentralização do Departamento de Educação Básica, da SEED-PR. Todos os técnicos do setor e das diferentes áreas dos componentes curriculares que formavam o departamento percorreram, a partir de 2007, os 32 Núcleos Regionais de Ensino, do estado do Paraná. Nos primeiros cursos, no modelo de oficinas, objetivavam a implantação da DCE e, nos eventos seguintes, as discussões metodológicas de cada disciplina.<sup>24</sup> Nessas ocorrências, também foram abordados elementos da aprendizagem situada na compreensão do campo da Educação Histórica. Atentava-se para a exemplificação de trabalho com fontes, construção de narrativas e experiências práticas como a aula-oficina.

Os primeiros eventos contaram com discussões mais específicas abordando o uso de fontes e a possibilidades de selecionar recortes temáticos ou organizar “Unidades Temáticas Investigativas” (FERNANDES, 2007), mas os que se seguiram no projeto tiveram assuntos bem diversificados. A proposta da Formação Itinerante indicava que cumprida a etapa da implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais, a partir de 2010, todos os departamentos e outras temáticas do cotidiano escolar estariam envolvidas na formação de professores

Em 2010, além de promover, por meio do Departamento de Educação Básica (DEB) e da Coordenação de Gestão Escolar (CGE), a troca de experiências e conhecimentos nas diferentes disciplinas, queremos promover a reflexão e mobilizar ações concretas que respondam às questões/situações que, de diferentes formas, influenciam a realização da prática pedagógica e o acesso ao conhecimento no processo de formação dos alunos. Para esta reflexão e mobilização, os Departamentos da Diversidade (DEDI), da Educação Especial e Inclusão (DEEIN), a Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos (CDEC - que integra a Diretoria de Políticas Públicas Educacionais, DPPE) e a Diretoria de Tecnologias Educacionais (DITEC) estarão presentes com a realização de oficinas (PARANÁ, 2010).

---

<sup>24</sup> O DEB itinerante foi um projeto de descentralização do Departamento de Educação Básica, da SEED-PR, iniciado em 2007, que afirma ter atingido quase 60.000 professores até o ano de 2009, com reuniões em cada um dos 32 NRES do Estado e priorizando a implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais. Em 2010 recebeu o nome de Formação Itinerante sendo promovido pela Superintendência de Educação e integrando todos os departamentos da SEED-PR. PARANÁ, 2010. Programa de Formação 2010 – Formação Itinerante. <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/PROGRAMA-DE-FORMACAO-2010-FORMACAO-ITINERANTE#>

Em paralelo às abordagens da Educação Histórica nos eventos de formação continuada promovidos pelo movimento institucional da SEED-PR, estudos e pesquisas vinham sendo desenvolvidas em núcleos como o LAPEDUH, na UFPR ou em grupos como o Grupo de Ensino de História, na UEL impactando professores em pós-graduação ou projetos de extensão universitária. Desenvolvendo pesquisas em torno da cognição em História e no campo da Educação Histórica Barca (2011, p.35) afirma que contribuíram para a constituição de “uma base sólida para a compreensão da construção conceptual dos alunos no seu percurso escolar”.

Importante ressaltar que, assim como esta comunidade de pesquisadores foi se estruturando no Brasil e princípios desse campo de estudo foram se integrando às discussões do ensino de História um espaço foi se consolidando. Investigações como em Magalhães (2002), Barca (2011), Gago (2012), Lagarto (2016) Moreira (2018) indicam que as concepções desse aporte também estão presentes em documentos orientadores em Portugal, como no Currículo Nacional do Ensino Básico desenvolvendo conceitos e relações de aspectos como a “aula-oficina” e “professor – investigador social” no ensino de História.

A aula oficina é assunto citado pelos professores com os quais fizemos interlocução. Especialmente porque foi apresentada como possibilidade no trabalho docente e “treinada” nos eventos de formação continuada. Mencionam esta temática em ocasiões do DEB Itinerante, Grupo de Estudos (GE) que se desenvolveram presencialmente nos NREs, a partir de 2009, em conteúdos programáticos do PDE em algumas IES e em Grupos de Trabalho em Rede (GTR) que, conforme Casagrande (2105), eram grupos de socialização, organizados remotamente e para o aprofundamento dos estudos do professor cursista do PDE.

Segundo relatos,

Conheci o trabalho com Educação Histórica na faculdade. Era indicada como um método de trabalho. Particpei de eventos e cursos na formação continuada onde houve sugestão para preparar a aula nesse método, mas tudo muito superficial. Estes eventos de formação não cumprem o que prometem, pois acontecem em meio ao tumulto do trabalho na escola. Acredito ainda que minha relação com a Educação Histórica é maior por conta da pós-graduação (DEVANIR).

Foi no PDE e na pós que aprofundei o estudo com a Educação Histórica. Na formação continuada do Estado tudo precisa ser repensado. O professor não se precisa de treinamento e em dias isolados. O PDE é que era experiência boa de formação (ALDACIR).

Minha formação inicial foi num tempo em que não se falava em Educação Histórica, no máximo falava do uso de TV, de música, de cinema em sala de aula. Não era costume discutir como dar a aula. O professor tinha que ter domínio de conteúdo mesmo (ROSENIR).

São considerações que alertam para a necessidade de zelo e compromisso com a formação continuada. Dessa observação, compreendemos que professores reconhecem a instância como responsabilidade institucional e pessoal e dela esperam contribuições para o exercício da prática.

## 5.2 APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS PRÁTICAS DE ENSINO

No intuito de conhecer apropriações desse aporte teórico metodológico na reflexão da cognição em História, percebida pelos professores da rede pública estadual de ensino questionamos aos professores como ou quando consideram que o aluno aprendeu. Professores que afirmam não conhecer a Educação Histórica disseram que é

quando o aluno é capaz de relacionar os eventos históricos a perceber que o caminhar desses eventos faz parte de sua realidade (SILVIA).

Nessa resposta, não encontramos algo que desabone o ensino de História, porém, há algo a ser complementado, pois, de acordo com Rüsen (2014, p.82), o conhecimento histórico é objetivo e transformador, além de indispensável ao desempenhar um papel mental nas relações e ações da pessoa na realidade que esta vivencia.

Os demais professores que afirmam conhecer elementos da Educação Histórica na formação inicial, ou na formação continuada, ou ainda em ambas, destacam em seus relatos que é quando

ele se apropriou de conceitos para construção e produção de narrativa histórica levando a capacidade de conhecimento histórico crítico (ALDACIR).

a história ganha significado para ele, ou seja, quando consegue relacionar o passado com as vivências atuais e pensar historicamente (MARLI).

percebe que os acontecimentos não são fatos isolados e que para tudo podemos ter uma opinião e um posicionamento. Na vida a gente tem que se posicionar e é tarefa da História oferecer reflexões ou condições para este posicionamento (GELSA).

Quando o aluno demonstra pensar historicamente levantando problemas, questionando documentos e fontes, produzindo sua própria síntese e narrativa do que está sendo ensinado (MARIA).

Nesse sentido, demonstram o aprendizado relacionado à compreensão do processo e maneira como se constrói o pensamento histórico. Atestam também a produção de narrativas e a compreensão da realidade no horizonte desse conhecimento, características que aparecem nas representações dos professores podem ser mediação do aporte da Educação Histórica, pois, nesse campo,

Compreender a história como forma de ver o mundo. Isto envolve uma compreensão da disciplina de história, isto é, ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível, e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela História, incluindo o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado (LEE, 2016, p.121).

Mesmo os professores que afirmam não conhecer, nem trabalhar nas perspectivas da Educação Histórica mantém em suas expressões a relação entre os eventos e a compreensão da realidade como objeto do conhecimento histórico. Esse é um elemento fundante do ensino de História que ganhou novos significados em momentos impactantes como, a partir do contexto de reivindicação social pela redemocratização do país, pelas mudanças educacionais e processo de renovação do ensino de História. É elemento anterior à Educação Histórica no Brasil e perpassa todas as análises que têm nessa área e na relação substantiva com o passado o seu objeto de estudos. Desconsiderar a importância do estudo da história causa prejuízos na construção do conhecimento científico, na compreensão que o sujeito faz de si e do outro. Dizia Fenelon (1982, p. 10), em tom de denúncia e chamamento para mudança, que

dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado,

especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de violões e heróis (FENELON, 1982, p.10)

Na Educação Histórica, o ensino de História ganha o reforço da responsabilidade de aliar o conhecimento histórico à orientação para o agir na solução dos problemas da vida prática. De acordo com Rüsen (2012, p.52), é função do ensino “localizar o sentido da história” reconhecendo-a imprescindível e de utilidade vital para o sujeito e a sociedade.

Questionamos aos professores que potencialidade consideravam mais importantes na condução da aula de História e solicitamos que fizessem uma classificação em 1ª e 2ª opção nas características que apresentamos. Conforme as concepções dos professores, as respostas ficaram assim distribuídas:

**Quadro 6 - Potencialidades da aula de História**

<b>Potencialidade da aula</b>	<b>1ª Opção</b>	<b>2ª Opção</b>
Adquirir conhecimento do fato estudado	15	04
Adquirir conhecimento da temporalidade do fato estudado	10	08
Construir narrativas a respeito do fato estudado	15	03
Analisar as explicações para o fato estudado	11	06

**Fonte:** a autora

A observação de que para um número tão expressivo de professores, uma aula de História está relacionada ao potencial de adquirir conhecimento do fato estudado e sua temporalidade pode ser compreendida nas bases tradicionais do ensino e na educação “bancária” presente no contexto escolar brasileiro. Ademais, como em Fenelon (1982), Barca (2004), Schmidt (2012), Oliveira e Freitas (2013), entre outros, uma relação do conteudismo, da concepção de ensino por transmissão e aprendizagem por assimilação que pontua na formação inicial de professores e no exercício da profissão na Escola Básica. No entanto, um aspecto que, nas concepções da Educação Histórica pode ser questionado, pois nessas não é a quantidade de informações que qualifica o ensino. O que o torna significativo é a reflexão e o sentido atribuído aquilo que é aprendido



Barca (2011) e Schmidt (2012) atentam para a condução de aulas que se destinam à divulgação de informações ou privilegiamento do conteudismo. Para as autoras, essa perspectiva foge aos princípios de construção e objetividade do conhecimento histórico. De acordo com Barca (2011, p 39) “fornecer aos jovens a versão da História em sequência cronológica, como quer algum senso comum, além de ser a-histórico, de pouco servirá para lidar com a sociedade atual”.

Em relação à ideia de que uma aula de História está relacionada ao potencial de adquirir conhecimento da temporalidade do fato estudado também é uma análise imprescindível para a orientação das práticas pedagógicas. É certo que “ensinar História implica um trabalho diário com temporalidade” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 75) e, se este é um fazer próprio do historiador está ainda mais impregnado de sentidos no fazer do “professor-pesquisador” e para tanto, como destacam as autoras

O trabalho com a temporalidade no ensino da História não significa que o tempo seja, em si mesmo, o conteúdo a ser trabalhado, mas implica, sim, um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio históricos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 75)

Em vista dessa compreensão, o professor deve pensar na organização de suas práticas elencando a temporalidade como elemento básico em suas abordagens. Dessa forma, se apoiará na concepção de que

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 (SANTOS, 2020, p. 17)

Barca (2011) nos oferece, ainda, outros elementos para analisar as respostas pela maioria dos professores e em primeira opção para o potencial da aula de História em construir narrativas e analisar explicações do fato estudado. Esta é uma contingência de ensino e aprendizagem bastante adequada aos pressupostos da Educação Histórica que demanda formação de professores e

envolvimento do professor na condição de professor-pesquisador. Também é apontada como fundamental quando entendemos que

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica (LEE, 2016, p. 140)

Nesse sentido, afirmamos que Educação Histórica tem no seu horizonte um compromisso social e requer uma reflexão ampla, sofisticada e contextualizada das vivências dos sujeitos tornando-os competentes em História. Barca (2011) apresenta uma listagem de ações para o que qualifica como ser competente em História e a partir de seu ensino para ler o presente em várias e diferentes pontos de vista. Para a autora, são ações necessárias e, apesar da diversidade, não implicam em “relativismo incoerente”. São elas:

Saber “ler” fontes históricas diversas, a vários níveis – com mensagens diversas e com formatos também diversos;  
Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;  
Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação das hipóteses (descritivas e explicativas);  
Saber entender - ou procurar entender – o “nós” e os “outros”, nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos e em diferentes espaços;  
Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2011, p. 40).

Da importância que os professores destacaram como potencialidades para as aulas de História e na concepção do que é competência desse ensino consoante Barca (2011), nos propusemos a conhecer que elementos os professores consideram presentes em suas práticas e que os auxiliam na comunicação e desempenho de seu trabalho docente.

Os docentes citaram a preocupação com a aprendizagem e a busca em criar relações entre a cultura história e a vida prática. Disseram fazer uso de

estratégias como as aulas oficina, a organização de temas de estudo em unidades temáticas investigativas, levantamento de ideias prévias dos alunos a respeito dos assuntos preestabelecidos, construção de narrativas e utilização de fontes históricas.

São referências de trabalho pertinentes à Educação Histórica e que até podem pontuar em abordagens tradicionais. Consideramos que o diferencial está na intensidade da compreensão e no significado que professores e alunos atribuem ao conhecimento histórico, inclusive, mobilizando-o na orientação de suas ações e atitudes cotidianas.

Estas referências constam nos documentos norteadores das práticas pedagógicas e organização do trabalho docente como as DCE de História e o Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais, publicadas respectivamente em 2008 e 2010 (OLIVEIRA, 2010). São indicações de trabalho que acompanham o percurso do ensino de História e o diferencial, como já dito, é o sentido que lhes é atribuído.

### 5.2.1 Educação Histórica na sala de aula: conhecimentos prévios como elemento das práticas

Um dos pontos essenciais e de partida na organização do ensino de História na perspectiva da Educação Histórica é a construção da abordagem do objeto de estudos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto, esta não é uma peculiaridade da Educação Histórica, mas um princípio de construção da aprendizagem em bases colaborativas e com valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Alegro (2008), analisando a Teoria da Aprendizagem Significativa, destaca, conforme as contribuições da Ausubel, que os conhecimentos prévios exercem papel fundamental, pois

o indivíduo aprende a partir do conhecimento prévio que carrega consigo (embora este nem sempre seja explicitado). Ainda, declara que a aprendizagem significativa potencializa a experiência de aprender. A teoria de Ausubel impõe um imperativo: olhar o estudante não por meio do critério da ausência, do conhecimento que lhe falta, mas pelo que é, pela

estrutura cognitiva que apresenta, e a partir daí auxiliá-lo no processo de aprender (ALEGRO, 2008, p. 222).

Vislumbramos, nessa direção, uma aproximação entre o pensamento de Ausubel e Rösen (2016), quando reforça a ação da aprendizagem com a atribuição de sentido naquilo que é aprendido oferecendo significados para as atitudes dos sujeitos e sua intervenção na realidade.

Bitencourt (2004) aponta para a necessidade de, no trabalho interpretativo da sala de aula, conhecer e considerar as ideias dos alunos como momento de construção coletiva da aprendizagem. Já Schmidt e Cainelli (2004) alertam para aprofundar a valorização dos conhecimentos prévios ou tácitos como também é chamado para a própria experiência do aluno enriquecendo a dinâmica da construção do conhecimento histórico. Para as autoras,

Ensino de História pressupõe, fundamentalmente que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com conteúdos, pois é importante que também que o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 50)

As orientações da DCE de História apontam para a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos na organização do trabalho pedagógico do professor da rede pública estadual paranaense. Entendendo que a implantação das DCE constou como um processo de formação continuada institucional questionamos aos sujeitos que participaram desse estudo, no momento da entrevista, se praticavam essa orientação e de que maneira isso ocorria em sua atuação em sala de aula.

Todos os professores afirmaram sempre iniciar suas abordagens, seja na introdução de uma nova temática, seja na continuidade de uma sequência didática, com a tomada dos conhecimentos prévios dos alunos. Consideram importante a ação, já que

É uma questão lógica. Não damos conta de tudo e nem somos uma enciclopédia ambulante. Os alunos têm muita informação que vem da mídia, da casa, da igreja e das ruas que frequentam. Inclusive, quando começamos a aula perguntando, em vez de apresentando, já começamos valorizando e motivando o aluno a participar mais. Para mim já é um costume começar as aulas assim (ALDACIR)

Ao relacionar a cultura histórica e a cultura escolar na estética da aula, Crema (2019) atenta para a recorrência da mobilização dos conhecimentos prévios em um processo de interação entre os sujeitos que dela participam e a metodologia que se emprega. Para Divardim de Oliveira (2012), pesquisando relações da Educação Histórica com a formação continuada de professores também se constata que comumente se utilizam dessa prática.

Sendo um elemento primordial da Educação Histórica, também encontramos referências de sua recorrência nas escolas portuguesas (BARCA, 2000; MAGALHÃES, 2002; LAGARTO, 2016; MOREIRA, 2018). Como exemplo, trazemos a observação de Moreira na atuação de professores em aulas de História no 2º Ciclo da Educação Básica. A autora apresenta que

para a resposta à questão orientadora que inicia a aula, vão fazendo opções entre conceitos definidos, somando ideias exploradas e, até, mobilizando os seus conhecimentos prévios fundados nas aulas anteriores ou na individual leitura do mundo. E em relação a estes saberes tácitos, também o professor Paulo valoriza, de forma consentida, o levantamento e partilha de ideias que os alunos já detêm sobre um conteúdo histórico que se começa a estudar, sobretudo para refletirem sobre ele e participarem no diálogo ocasionado (MOREIRA, 2018, p. 226).

Nas considerações dos professores com os quais dialogamos, partir na abordagem de uma temática de estudos, dos conhecimentos que os alunos trazem tem um significado especial e construtivo para a valorização do aluno e do professor ao mesmo tempo, pois, conforme Rosenir, “quando partimos do que o aluno sabe ele divide conosco a aula e se torna mais atento até com o aprendizado dos próprios colegas”.

Magalhães (2002) também apresentou essa estratégia como enaltecadora do papel do professor que memoriza o entendimento tradicional como detentor do conhecimento e mantém a construção do aprendizado em relação de diálogo e trocas entre professores e alunos. Destaca que é uma nova conceituação no processo de ensinar e aprender compreendendo que

Esta conceptualização dos papéis de professores e alunos é fundamental para que a História possa desempenhar cabalmente o seu papel na formação dos jovens. A leitura destes resultados poderá, eventualmente, revelar uma adesão formal aos princípios educacionais mais gerais, como aulas não centradas no professor, ou diversidade de estratégias e recursos, mas incoerente com as

escolhas mais críticas e fundamentadas para uma aula de qualidade, como a utilização de documentos divergentes, o recurso a novas tecnologias ou o aproveitamento dos conhecimentos tácitos dos alunos e o seu relacionamento com o conhecimento histórico (MAGALHÃES, 2002, p. 163)

Nesse sentido reconhecemos a mobilização de conhecimentos prévios como também um dos elementos essenciais das abordagens pedagógicas nas perspectivas da Educação Histórica e, senão nascido, ao menos reforçado nos processos de formação continuada.

### 5.2.2 Educação Histórica na sala de aula: fontes históricas como elemento das práticas

Dentre os elementos perceptíveis nas práticas pedagógicas orientadas no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica e as possíveis apropriações nos processos de formação continuada, elencamos também o trabalho com fontes.

A utilização de fontes, por exemplo é continuamente indicada no processo de ensino de História, pois aproxima o estudante da produção do conhecimento (BITENCOURTT, 2004). No entanto, demanda entendimentos que se agregam à formação de professores quando estes têm no horizonte, além da fundamentação conceitual, a instrumentalização do profissional subsidiando suas práticas. Isso porque, de acordo com Bloch (2001), textos e documentos não falam por si só, mas sabendo interrogá-los, é possível ouvi-los, todavia, isso demanda preparação e reflexão, como assinala Bloch (2001, p. 79), “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

Schmidt e Cainelli, (2004, p. 79) destacam que o uso de fontes também não é uma exclusividade da Educação Histórica, mas a concepção e os significados que professores e alunos lhes atribuem podem ser.

Questionando os sujeitos que participam de nosso estudo, observamos que justificam a utilização de fontes históricas a partir dos argumentos que se ancoram nas orientações pedagógicas para a organização dos trabalhos que desenvolvem e nos estudos acerca da cognição em História. Para os professores, o uso de fontes no ensino de História se justifica porque

Ajuda nas interpretações da narrativa histórica, amplia o pensamento histórico problematizando o conteúdo levando ao diálogo com o processo histórico (ALDACIR).

A partir das fontes históricas os alunos podem chegar a conclusões por si mesmo sobre determinados fatos, um aluno que faz boa análise das fontes históricas tende a identificar notícias falsas com mais facilidade, e tende a ser mais crítico em relação as informações que lhe são oferecidas em seu cotidiano (JOAQUIM).

São o diálogo entre passado e presente (LUIS).

São fundamentais para o exercício de análise, interpretação e reflexão (EUGÊNIO).

Considero a utilização das fontes históricas colaboram para a familiarização do aluno com formas de representar o passado (por vezes abstrato aos alunos) e o presente, favorecendo sua capacidade de raciocinar/interpretar baseado em uma situação dada (MARIA).

Sua análise em sala de aula proporciona ao aluno ter um contato com o ofício do historiador (PEDRO).

Tais justificativas parecem bastante embasadas nas indicações prescritas pelas DCE de História (PARANÁ, 2008). No texto do documento, encontramos um subitem específico intitulado *sobre o trabalho com vestígios e fontes históricas*, descrevendo que a utilização desse recurso em sala de aula favorece a construção da aprendizagem e do pensamento histórico, além de promover autonomia intelectual permitindo, aos estudantes, reflexões críticas e formação de consciência histórica.

E atenta, assim como o documento da Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (OLIVEIRA, 2010), para a diversidade de fontes que podem ser levadas para a sala de aula rompendo com a concepção de apenas documentos escritos, explicitando que

indispensável ir além dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, os registros orais, os testemunhos de história local, além de documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática (PARANÁ, 2008, p. 69).

Também alerta para que eles não estejam diante de professores e estudantes apenas como ilustração de uma temática. São objeto e proposta de reflexão e devem ser analisados com critérios de ferramentas científicas. Indicam

uma metodologia de trabalho com fontes baseada em Bitencourt (2004) que perpassa da descrição do documento à identificação de informações como autoria, período e até os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema em questão.

Como aprender a trabalhar com documentos é uma exigência implícita para a formação de professores encontramos diversas outras possibilidades de trabalho e selecionamos as sugestões de Schmidt e Cainelli (2004). Para as autoras, a presença de fontes nos materiais de ensino de História foi resignificada nas inovações historiográficas de fins do século XX, possibilitando o deslocamento de seu emprego, no ensino tradicional, como ratificador da verdade para facilitador do questionamentos e múltiplas interpretações. Oferecem um escopo de identificação e análise dos documentos que possibilita ampliações em seus usos em sala de aula e auxiliam na condição de aprender a pensar historicamente passando pelas fases de:

- identificação do documento: quando é determinado a origem, a natureza, a autoria, a datação e identificados pontos importantes da forma e conteúdo do mesmo.
- explicação do documento: partindo de duas vertentes que analisam o contexto e a crítica do documento interroga-o naquilo que apresenta ou realça procurando diversos pontos de vista.
- comentário do documento: quando é problematizada a temática apresentada no documento (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 96-103 adaptado)

O documento das DCE de História enfatiza que é efetivamente a problematização que transforma documentos em fontes históricas e sua utilização deve ser amplamente incentivada, pois contribui para que professores e estudantes tenham posição crítica diante do ensino e entendam:

- os limites do livro didático;
- as diferentes interpretações de um mesmo acontecimento histórico;
- a necessidade de ampliar o universo de consultas para entender melhor diferentes contextos;
- a importância do trabalho do historiador e da produção do conhecimento histórico para compreensão do passado;
- que o conhecimento histórico é uma explicação sobre o passado que pode ser complementada com novas pesquisas e pode ser refutada ou validada pelo trabalho de investigação do historiador (PARANÁ, 2008, p. 70)



O uso de fontes é referencial na ótica da Educação Histórica. Percebemos na observação de pesquisas portuguesas que se sobressaem nas práticas pedagógicas, sobretudo, quando chegam aos estudantes por meio da seleção ou tratamento do professor que lhes atribuiu novos sentidos em vista da temática de estudo.

Para Barca (2004), a fonte histórica é um elemento constitutivo das práticas pedagógicas como a aula oficina e, para Magalhães (2002), é um trato necessário na formação de professores. Moreira (2018) destaca que sua utilização auxilia a superar as formas tradicionais de abordagem expositiva porque dá voz ao aluno a partir de diferentes pontos de vista.

Ao ressaltar o uso das fontes em sala de aula, consentimos com Lagarto (2016) ao se fundamentar no pensamento de Lee e Dickinson que estas devem ter espaço privilegiado na aula de História, pois

quando eram apresentadas questões desafiantes aos alunos para procurarem informação nas fontes, estes se envolviam mais na aprendizagem do que quando as estratégias de ensino passavam pela simples transmissão de factos e por tarefas de preenchimento de espaços ou de respostas descritivas ou de “regurgitação” (LAGARTO, 2016, p. 27).

Uma situação importante é que, no contexto da Educação Histórica, o professor utiliza as fontes históricas para promoção do diálogo com a temática em sala de aula tornando-as fundamentais. Para isso, têm com as fontes uma busca de análise multiperspectivada dos fatos. Do processo de seleção ao preparo e interpretação da fonte há um longo percurso de trabalho que demanda, inclusive, objetividade na formação de professores e comprometimento com a condição de professor-pesquisador.

São necessários muitos olhares até a apresentação de uma fonte para o estudante. Esse fato ressalta em nossa observação em vista dos relatos de acúmulo de trabalho que os professores nos afirmaram na sua jornada cotidiana. Nesse sentido, usam muito daquilo que já está à sua disposição nos livros didáticos ou materiais a que têm acesso. Rosenir alega que

Em cada evento de formação que participo sempre procuro trazer materiais que posso usar na sala de aula e dividir com os alunos. Nesse ponto quando tinha o DEB Itinerante sempre traziam exemplos de materiais como imagens, músicas, poesias, história em quadrinhos que podíamos usar para tornara as aulas mais dinâmicas

sem formação, como está agora, a gente fica refém daquilo que vem no livro didático (ROSENIR)

A priori, entendemos que as obras que chegam às salas de aula trazem fontes em formatos variados, mas é sempre o professor e o significado pedagógico que atribui a elas que as tornam significativas.

### 5.2.3 Educação Histórica na sala de aula: construção de narrativas como elemento das práticas

Dentre os elementos que se destacam, como apropriações da Educação Histórica, e que se manifestam na atuação dos professores conforme os relatos que obtivemos, estão as narrativas históricas. Como abordamos aspectos e a relação conceitual dessa característica na constituição da área, partimos para as sugestões de seu uso pedagógico indicado nas DCE de História (PARANÁ, 2008).

Como afirmamos, este é um documento orientador, norteador das práticas pedagógicas, mas seu cumprimento ocorre mais por identificação que obrigatoriedade e imposição da equipe pedagógica da escola ou técnica da SEED-PR. No conjunto das orientações acerca do ensino de História na perspectiva da aprendizagem e formação da consciência histórica, enfatiza a exploração de metodologias ligadas à epistemologia da História e, nesse sentido, reforça a indicação do aporte teórico e metodológico da Educação Histórica. Ainda, apresenta parâmetros para que o professor da rede aborde os conteúdos em seu plano de trabalho e construção de suas aulas percorrendo

- múltiplos recortes temporais;
- diferentes conceitos de documento;
- múltiplos sujeitos e suas experiências, numa perspectiva de diversidade;
- formas de problematização em relação ao passado;
- condições de elaborar e compreender conceitos que permitam pensar historicamente; superação da ideia de História como verdade absoluta por meio da percepção dos tipos de consciência histórica expressas em narrativas históricas (PARANÁ, 2008, p. 60)

Nesse sentido, a narrativa aparece como mediação da relação entre ensinar e aprender. O documento prossegue apresentando procedimentos e encaminhamentos metodológicos que se coadunam na elaboração do pensamento

histórico. Destaca a indispensável relação com o tempo e o espaço e apresenta a polarização em conteúdos estruturantes em – Relações de Trabalho – Relações de Poder – Relações Culturais, como relações pertinentes e que constituem o processo histórico, para que o professor organize suas práticas.

Nos encaminhamentos metodológicos, propõe a divisão em conteúdos temáticos inteirando abordagens referentes ao Brasil e ao mundo, embasados na investigação histórica e chegando à sala de aula pelas narrativas em fontes diversas. Conforme a proposta do documento, isso facilitaria a compreensão do estudante de que as 'verdades' são constituídas de pontos de vista e pensar historicamente significa contextualizar política, social e culturalmente os eventos históricos, além de questionar as narrativas que deles são feitas. Explicitam como método de trabalho do professor na área da História que

Para o aluno compreender como se dá a construção do conhecimento histórico, o professor deve organizar seu trabalho pedagógico por meio:

- do trabalho com vestígios e fontes históricas diversos;
- da fundamentação na historiografia;
- da problematização do conteúdo;
- essa organização deve ser estruturada por narrativas históricas produzidas pelos sujeitos (PARANÁ, 2008, p. 69)

Além de considerar a narrativa como mediação do conhecimento, o documento a enfatiza como proposta de avaliação da aprendizagem. Neste sentido, os professores que consultamos não divergem da importância da narrativa e a consideram como meio e expressão da compreensão do conhecimento histórico de seus alunos. Ressaltaram que a utilizam em diferentes momentos do processo. Para Devanir,

Fazer o aluno produzir narrativas é uma forma de avaliar e não precisa ser somente em provas escritas. Pode ser numa paródia, numa frase, numa resposta oral. O mais difícil é se encaixar mesmo no sistema de avaliação da escola.

Também consideramos importante destacar o pensamento da professora Gelsa relacionando às diferentes formas de produção da narrativa e a ação na vida prática.

Considero que meu aluno aprendeu quando vejo ele falar que aquilo que aprendeu serviu para a vida dele. Já fizemos tanta coisa diferente, como por exemplo, grafitar os muros. Lá está uma narrativa do aprendizado da História<sup>25</sup>.

Nesse sentido, entendemos a extensão de experiências do aprendizado na vida cotidiana e a compreensão desta na perspectiva da investigação no bojo da teoria da História e da Educação Histórica. Divardim de Oliveira (2012) também destaca esse aspecto no estudo que desenvolve com professores nessa perspectiva de trabalho. Para o autor:

A narrativa histórica, foi colocada pelos professores no lugar que ela possui nas discussões sobre a teoria da História. Não como recurso metodológico de avaliação ou como forma de detectar habilidades e competências na produção de um texto, ou na relação com os acontecimentos. A narrativa foi referenciada como expressão da consciência histórica dos alunos (OLIVEIRA, 2012, p.124).

Não prescindimos, como afirma Rüsen (2011), de que é na narrativa que o pensamento é expressado, assim, esse sentido, para além da avaliação, é uma referência para o aprendizado nas bases da Educação Histórica.

Gevaerd, Silva e Torres (2018, p. 65) assinalam que “para a narrativa histórica é fundamental que sua constituição de sentido se vincule à experiência no tempo”. Apresentam que ela deve expressar a habilidade da *experiência* em relação ao passado, a *interpretação* que tanto reforça a experiência do passado como aponta para a compreensão do presente e a *orientação* que acena para a ação futura do sujeito a partir do conhecimento e desenvolvimento da consciência histórica.

Esse aspecto ganha reforço na consideração que

As narrativas são históricas quando possuem sentido na comunicação da vida prática quando compõem uma relação na qual o passado é interpretado a luz do presente, que é entendido e relacionado com o futuro, este é esperado de acordo com a interpretação. Este sentido pressupõe três condições: a estrutura de uma história que deve apresentar começo, meio e fim; a experiência

---

<sup>25</sup> A prática de grafite nos muros das escolas estaduais de Apucarana foi uma ação coordenada por alunos e professores de História, Arte, Filosofia. O projeto foi noticiado pelo uso de temáticas cotidianas e da representação cultural. Maiores informações nas seguintes reportagens. UOL: <https://tnonline.uol.com.br/noticias/imagens/54016,09,11,pintura-ganha-destaque-em-muro-do-colegio-nilo-cairo-em-apucarana?d=1> ; Vídeo reportagem: <https://globoplay.globo.com/v/4398588/> ; Apucarana: <http://www.apucarana.pr.gov.br/site/encontro-nacional-de-graffiti-proporciona-painel-de-arte-para-apucarana/>

do passado, significa que as coisas ocorreram em um tempo que só se alcança pela própria história; e o sentido de orientação à vida prática (OLIVEIRA, 2017, p. 260).

A construção de narrativas nas aulas de História torna-se um referencial para o aprendizado na medida que o sujeito desenvolve “um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo (SCHMIDT, 2019, p. 30.)

Como lembra a autora, parafraseando Rüsen, não se trata de implementar, aplicar ou mediar conteúdos no apoio das narrativas, mas demonstrar as apropriações feitas para a vida prática. De acordo com Schmidt (2019, p. 31), “aprender História significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou poder ser”.

### 5.3 ENTENDIMENTOS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Na condução do diálogo com os professores pedimos para que avaliassem suas práticas pedagógicas e manifestassem se estavam ou não satisfeitos com os resultados que normalmente obtinham. Nessas narrativas destaca-se que a maioria dos professores se disse satisfeita porque desempenha o trabalho docente em vista das condições que lhe são oferecidas. Muitos relatos parecidos afirmam

Estou satisfeita diante de como trabalhamos. Faço aulas críticas e dialogadas com os alunos e sinto, de maneira geral, que eles gostam e entendem a importância do estudo da história (ISABEL)

É satisfatório apesar da falta de tempo para preparar melhor as aulas, formação continuada e da falta de base teórica que às vezes temos (LEOPOLDINA)

Existe satisfação, mas não em todos os momentos. Mas acredito que como educadores temos que buscar sempre o aprimoramento de nossas práticas (MARLI)

E merecem atenção aqueles que trazem também para o professor a possibilidade de promover mudanças em suas práticas quando dizem que

Avalio que estou em construção. Estou buscando superar minhas limitações tanto teóricas, quanto metodológicas (GELSA)

Satisfeito em alguns pontos e em outros não. Em muitos momentos recorro às aulas expositivas, mas sempre que posso busco outras estratégias didáticas (DEVANIR)

Essas narrativas precisam ser analisadas em vista do contexto da formação e das orientações para a organização trabalho pedagógico, especialmente na rede pública que estabelece parâmetros próprios e nas concepções dos docentes significando suas práticas. E, conforme pesquisa<sup>26</sup> a respeito das ideias de professores no ensino e na disciplina de História, abrangendo diversos estados brasileiros aponta que “Entendem a disciplina de História e a aula de História como um conhecimento sistemático e dotada de critérios e métodos que a tornam válida enquanto conhecimento científico” (CAINELLI, 2019, p. 101)

Dessa maneira, os professores consideram também da sua responsabilidade na formação e atuação a possibilidade de tornar o ensino satisfatório como demonstram os relatos de que

Minha prática sempre busca romper com a forma tradicional (linear/factual) de se ensinar História. Procuo desenvolver um trabalho com base na problematização, construção de conceitos, utilização de fontes variadas, o que exige um professor pesquisador e com tempo para os estudos. Esse último aspecto gera insatisfação, pois falta tempo para “pensar o fazer”. Há necessidade de oportunidades de formação continuada (MARIA)

Estou razoavelmente satisfeito. Creio usar procedimentos variados, adequados e interessantes. Lamento pela falta de estrutura física que temos em nossas escolas públicas e creio que muitas vezes a organização da escola (com provas, horários e compromissos) limita ações. Creio ser um professor que busca aprimoramento e isso melhora minha prática (PEDRO)

É na formação continuada seja aquela ofertada institucionalmente, seja aquela buscada nos programas de pós-graduação, ou ainda, nos estudos independentes que dizem fazer, que estes professores buscam apropriar-se de elementos que os conduzam a este “aprimoramento” de suas práticas.

---

<sup>26</sup> Nos referimos à pesquisa *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, em que participaram pesquisadores de quatro estados: São Paulo, Kátia Maria Abud (USP) e Ronaldo Cardoso Alves (UNESP – Assis); Bahia, Iracema Oliveira Lima (UESB); Paraná, Geysa Germinari (UNICENTRO – Irati); Magda Maria Peruzin Tuma (UEL), Márcia Elisa Teté Ramos (UEM) e Marisa Noda (UENP – Jacarezinho); Goiás, Maria Conceição Silva (UFG).

No processo de construção desse estudo, ouvimos de professores da rede pública de ensino, no estado do Paraná, que, por meio dos processos de formação continuada, guardadas as suas especificidades, apropriam-se de elementos do aporte teórico metodológico da Educação Histórica e dizem manifestá-las em suas práticas. Diante dessa busca, inquietamo-nos em conhecer como definem, então, a Educação Histórica e que apropriações fazem dela.

No documento orientador das DCE de História (PARANÁ, 2008, p. 45), a indicação é para a organização do trabalho pedagógico em vista de Conteúdos Estruturantes – Relações de Trabalho – Relações de Poder – Relações Culturais, referendadas no processo histórico, nos pressupostos teóricos da investigação histórica, em perspectiva não linear e ainda, fundamentada em metodologia de tematização dos conteúdos. Nesses pressupostos teóricos metodológicos encontramos as relações de proximidade com a Educação Histórica.

Consentimos, na análise do documento que se apresenta como um aporte teórico metodológico pelo significado que a palavra aporte representa ressaltando a contribuição, colaboração ou subsídio que pode trazer para fundamentar o ensino e aprendizagem em História.

E para os professores? Como a concebem? Dentre os quais, com quem dialogamos, que disseram ter noções das fundamentações da Educação Histórica, sobressai a compreensão de que pode ser um método de ensino, uma metodologia de trabalho ou sugestão de um procedimento para a organização das aulas. Os que afirmaram ter participado de cursos, eventos ou realizado leituras a respeito da Educação Histórica reforçaram a intenção da busca de um exemplo para trabalhar em sala de aula, pois

Vejo que minhas aulas ainda são ainda muito expositivas, mas sempre que posso me baseio nos passos da aula oficina ou nessa possibilidade de valorizar mais o que o aluno é capaz de interpretar de uma fonte que o número de informações de um fato histórico, mas é um jeito novo de trabalhar, pelo menos de entender o que é mais importante na aula. Que não é só o conteúdo em si, mas os pontos de vista sobre o fato (DEVANIR)

Busco sempre investir em metodologias engajadoras com o uso de fontes, partir dos conhecimentos prévios, das experiências vividas, conhecer quais são as influências que eles trazem do seu contexto cultural. Minha formação e naquilo que tive oportunidade de participar me deu bases importantes de metodologias, mas precisa até de certa maturidade profissional para colocar em prática, ainda mais agora que a gente vive um desmonte da formação no estado.

Da Educação Histórica acho que traz bons impactos no ensino porque relaciona o ensino com a vida prática (ALDACIR)

Método de ensino e metodologia conforme destacados na fala dos professores são termos usados de forma genérica, mas nos orientamos na direção que para o professor da Escola Básica representam uma proposta de metodologia para o trabalho.

Nas concepções da Didática, podem existir diversos métodos de ensino e professores fazem suas escolhas conforme as identidades e relações que estabelecem com os mesmos. Para Libâneo (2006, p. 160), os métodos de ensino “fazem parte do papel de direção do processo de ensino por parte do professor tendo em vista a aprendizagem dos alunos.” Afirma, também, que são aspectos do processo de ensino e aprendizagem marcados por condições externas e internas. As condições externas, em sua análise, orientam para os procedimentos de ensino seguidos no decorrer do trabalho e as condições internas dizem respeito às concepções conceituais e pedagógicas que orientam as ações do professor e do currículo que segue.

Nessa ótica, método e metodologia são tratados como sinônimos, mas se confundem. Metodologia, na etimologia da palavra, como estudo dos métodos pode ser definida também como

Estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos (MANFREDI, 1996, p.1)

Para a autora, essa é uma conceituação muito genérica e abstrata, além de juntar num mesmo arcabouço diferentes perspectivas para as abordagens do trabalho docente. Na Didática Geral, do ponto de vista de Libâneo (2006), não se faz essa distinção. Porém, é uma diferenciação importante na Didática da História que pode concordar que

o conceito de metodologia do ensino, tal como qualquer outro conhecimento, é fruto do contexto e do momento histórico em que é produzido. Sendo assim, talvez não exista apenas um conceito geral, universalmente válido e ahistórico de metodologia, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhes deram suporte (MANFREDI, 1996, p.1).



De acordo com a ideia de que surgem diversas metodologias referenciadas em diferentes concepções e práticas educativas, concordamos que pode haver uma metodologia orientada à Educação Histórica. Está manifestada nas investigações a respeito da cognição na área e embasada em princípios da Didática da História, pois relaciona-se com questões práticas da disciplina “seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição dos resultados (BERGMANN, 1989/1990, p. 30).

Tal metodologia pode ser compreendida na Educação Histórica por experiências que têm orientado investigações e atuações de professores no ensino de História. Dentre elas, reconhecemos a aula-oficina; a unidade temática e a aula histórica.

### 5.3.1 Educação Histórica e a metodologia da Aula oficina

No contexto de desenvolvimento e expansão das concepções da Educação Histórica, a aula oficina foi apresentada por Isabel Barca (2004) como possibilidade de ensino ativo e constructo para investigações da cognição. Acrescentamos, que nesse contexto trouxe contribuições para a formação de professores com apropriações para experiências em aprender, ensinar e investigar em História.

A sugestão apresentada em evento para a pós-graduação, na UFPR, no ano de 2003, entusiasmou professores, pesquisadores e foi progressivamente suscitando novas práticas de ensino (FERNANDES, 2007; SCHMIDT, 2021). Em nosso estudo esta relação se confirma, pois encontramos afirmações como:

sempre que posso me baseio nos passos da aula oficina.  
(DEVANIR)

sempre trazemos algo da formação continuada e é muito bom quando podemos aplicar em sala de aula, mesmo que em parte.  
(RESENIR)

Isabel Barca descreveu os passos dessa dinâmica e “apresentou a proposta da «Aula-Oficina» como um dos caminhos que poderiam ser percorridos no processo de **inovação metodológica**” (grifo nosso) (SCHMIDT, 2021, p. 19). Partiu

da constatação de aulas em modelos habitualmente denominadas “aula-conferência” e aula-colóquio. Esta de inspiração behaviorista e as duas possivelmente aplicadas na Escola Básica, tanto em Portugal<sup>27</sup> (LAGARTO, 2016, p. 194), quanto no Brasil.

Para a aula-conferência, destacou a dureza do paradigma tradicional que enaltece o professor como detentor do saber e o aluno como ser passivo diante do processo e na espera da assimilação da informação. Para a aula-colóquio, considera que até pode acontecer problematização e partilha no ensino, porém mantém no professor o controle do processo.

Partiu, também, da exigência apontada pelas propostas curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, de desenvolver no indivíduo, a instrumentalização necessária para o aproveitamento do conhecimento na área da História, sintetizado nas tarefas de *I – Interpretação de fontes* (lendo e compreendendo a mensagem de fontes diversas); *II – Compreensão contextualizada* (entendendo situações humanas em diferentes tempos e espaços, levantando novas hipóteses); *III Comunicação* – (exprimindo sua interpretação das experiências humanas no tempo).

Para Barca (2004), a aula deve ter uma organização “cirúrgica”, sistemática, e inter-relacionada aos planejamentos de ensino para médio e longo prazo. No entanto, mais importante que a apresentação formal desse planejamento é a objetividade com a qual a aula é preparada e realizada. Para tanto, apresenta como procedimento para a aula oficina os seguintes passos que denomina vertentes:

Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta.

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.

Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.

Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.

---

<sup>27</sup> No relato do diálogo com portugueses e na análise das aulas que desempenham Lagarto (2016, p. 194) ressalta “estarem habituados ao estilo de «aula-conferência» ou «aula-colóquio»”.

Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2004, p.135)

Para ajudar a entender a organização de um plano de ensino na concepção da aula oficina, a autora oferece o seguinte modelo.

**Figura 4 – modelo de plano da aula oficina**

**PROJETAR UMA AULA**

---

Instrumentalização a focalizar

---

Visão geral do tema da aula

---

Principais conceitos e questões-orientadoras

---

Experiências de aprendizagem

---

1º Momento

Levantamento das idéias do alunos: Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

---

Desenvolvimento

Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

---

Síntese

Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

---

Gestão do Tempo

---

Avaliação

---

**Fonte:** (BARCA, 2004, 136)

Barca (2004) criou essa metodologia, no ano de 1999, em Portugal, motivada pelas análises do ensino de História na perspectiva da Educação Histórica e no desempenho da função de formadora, na formação de professores. Sua proposta causa novos e importantes paradigmas para o ensino de História e a

função desta, como disciplina transformativa (LEE, 2016) além do “pressuposto de que o professor (a professora) precisa se formar também como pesquisador(a)”. (SCHMIDT, 2021, p. 19)

A aula oficina oportuniza elementos que engrandecem a construção do conhecimento para professores e estudantes porque valoriza o saber do aluno e o que ele traz para escola, oportuniza a relação do conhecimento com níveis científicos diferenciados e dialoga por meio de diferentes linguagens. As principais mudanças podem ser assim expostas, conforme a figura a seguir.

**Figura 5 - Sínteses da aula oficina**

<b>Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina</b>	
<b>Lógica</b>	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
<b>Saber</b>	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
<b>Estratégias e recursos</b>	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
<b>Avaliação</b>	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
<b>Efeitos sociais</b>	agentes sociais

**Fonte:** Barca, 2004, p.133

A proposta da aula oficina tem grande respaldo nas teorias de aprendizagem construtivista e tem experiências relatadas em diversas investigações da cognição em História ressaltando a interpretação de estudantes ou professores (OLIVEIRA, 2012, 2017; LAGARTO, 2016; MOREIRA, 2018). No entanto, como exemplo de metodologia de trabalho em sala de aula, na perspectiva da Educação Histórica, demanda que seja abordada nas instâncias da formação de professores. Desse modo, é notório que

a aplicação da aula-oficina tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores tem como objetivo fazer com que os educadores do campo da História possam aplicar a teoria à prática, ancorando essa formação na “autoconstrução do perfil de professor investigador (SOBANSKI, 2017, p. 108).

Nessa possibilidade, apresenta mudanças que se expandem da compreensão do conhecimento histórico e construção de conceitos para as ações práticas do sujeito. Auxilia em um nível de reflexão em que a manifestação do aprendizado torna o estudante um agente com consciência histórica que atua e pode ajudar a mudar o meio e no tempo em que vive.

### 5.3.2 Educação Histórica e a metodologia da Unidade Temática Investigativa

Na apresentação de metodologias que se direcionam pelo aporte teórico metodológico da Educação História ressaltamos, ao menos duas condições, que nos instigam a veicular a Unidade Temática Investigativa. A primeira delas é a consideração de que se trata de uma releitura da aula oficina (BARCA, 2004), em vista da possibilidade de adaptação daquela proposta para a realidade das aulas que se praticam no Brasil. A segunda é o reconhecimento da elaboração da proposta por uma professora da Escola Básica Lindamir Zeglin Fernandes, em processo de formação continuada e, ainda, compartilhando sua produção com demais professores também em formação inicial e continuada.

O compartilhamento dessa produção junto aos professores da rede pública estadual de ensino foi no Projeto de Intervenção de Lindamir Fernandes, no decurso de sua participação no PDE. Esse projeto representa uma ação concreta do programa retornando à base do professor o resultado de um objeto de estudos aprofundado em interação com a IES e a historiografia, numa conjugação de saberes. Um outro momento foi na execução do Programa Superação, promovido pela SEED-PR, entre os anos de 2007 a 2010 e reunindo professores dos diversos NREs do estado do Paraná. Este Programa tinha dentre seus objetivos a intenção de “Fornecer subsídios teóricos/práticos para professores, diretores e equipe pedagógica para correção de rumos na condução do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente no fluxo escolar” (DIA A DIA EDUCAÇÃO, s.a.)

Dessa forma, da elaboração à apresentação, a construção da Unidade Temática Investigativa constituiu-se como projeto de formação continuada. Apresentava-se como proposta de organização do trabalho pedagógico em um momento de exigências e desafios para os professores, pois coincidia com a conclusão da produção e implementação das DCE nas escolas do estado do

Paraná, porém, apresentava-se, sobretudo, como possibilidade de também, atribuir sentido ao ensino de História.

Os pontos principais nessa proposta foram definidos por Fernandes (2007) em estreita relação com a aula oficina e organizados em elementos constituintes como demonstra o quadro abaixo:

**Figura 6 – Passos da Unidade Temática Investigativa**

a- Definição de temática, conforme diretrizes curriculares;
b- Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
c- Aplicação da investigação junto aos alunos;
d- Categorização e análise, pelo professor;
e- Problematização junto aos alunos;
f- Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes);
g- Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros).
h- Aplicação de instrumento de meta cognição.
i- Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar.

**Fonte:** FERNANDES, 2007, p.15

A proposta metodológica da Unidade Temática Investigativa foi apresentada quase ao mesmo tempo que as DCE de História e é preciso reforçar que estas traziam dentre as propostas de organização do trabalho pedagógico a indicação para a planejamento em unidades temáticas. Outro aspecto a ser elencado é a relação com a Educação Histórica na

perspectiva da progressão das ideias dos alunos em História. A “aula oficina” (BARCA, 2004) e também a “unidade temática investigativa” (FERNANDES, 2008) apresentam a necessidade de levar em consideração aquilo que os alunos já sabem sobre História para, então, desenvolver a intervenção necessária para ocorrer aprendizagem histórica com maior qualidade (OLIVEIRA, 2012, p.114).

Dentre os benefícios que a Unidade Temática Investigativa trouxe para o ensino de História e para a formação de professores da rede pública, no estado do Paraná, destacamos a relação com uma metodologia ancorada no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, com a aproximação do ensino de História fundamentado e significativo, além do reforço para o papel do professor pesquisador.

### 5.3.3 Educação Histórica e a metodologia da Aula histórica

Para abordar a divulgação e a interação das concepções da Educação Histórica no Brasil, é imprescindível referenciar a professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, a qual é envolvida em um contínuo processo de estudos do ensino de História e no empenho da formação de professores inicial e continuada. Começou, em 2003, os trabalhos de pesquisa e extensão do LAPEDUH, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFPR e nas linhas de investigação da Educação Histórica.

Conforme a representatividade e identidade que se constituiu nesse laboratório, é pertinente considera-lo como “uma alternativa diferenciada à formação de professores de História” (MARIN, 2013, p.145). Foi, inclusive, no contexto de seu lançamento, em 2003, que Isabel Barca, a convite de Maria Auxiliadora Schmidt apresentou a metodologia da aula oficina como possibilidade de ressignificar o ensino de História e contribuir para a “orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p.133).

O LAPEDUH manteve sob a coordenação da professora Maria Auxiliadora o objetivo de “conhecer como os professores entendem que se dê a aprendizagem da História para então entender como realizam o seu ensino” (MARIN, 2013, p.147). Na interação com o referencial da Educação Histórica, desenvolveram diversas investigações apontando um novo caminho para os estudos acerca do ensino de História no estado do Paraná e contribuindo com a formação de professores.

Das contribuições, ressalta-se que “a professora Dolinha sempre soube dar forma visível a essa concepção de formação” (URBAN, MARTINS, CAINELLI, 2018, p. 9) buscando a relação do pensamento histórico com a vida

prática e considerando-a como ponto de partida e chegada dos sujeitos que aprendem História. Em suas diversas produções destaca a preocupação com o ensino e a aprendizagem oferecendo aos professores orientações em relações conceituais, processos didáticos, planejamento e organização de atividades pedagógicas nas perspectivas da Educação Histórica.

Partindo da necessidade da compreensão das competências do pensamento histórico que precisam despontar nas práticas pedagógicas Schmidt (2021), apresenta uma adaptação da matriz de competências do pensamento histórico proposta por Jörn Rüsen, para orientar professores na operacionalização da aprendizagem cumprindo as metas da Didática da História e fundamentando o processo na filosofia e Teoria da História. Para a autora, nessa matriz, estão princípios constituintes de elementos metodológicos de orientação para o planejamento das atividades pedagógicas de ensino e avaliação na aula de História e podem ser representados conforme a imagem a seguir<sup>28</sup>:

**Figura 7 - Competências do pensamento histórico**



<sup>28</sup> Matriz: competências do pensamento histórico – Adaptação de Maria Auxiliadora Schmidt, 2019



**Fonte:** SCHMIDT, 2021, p. 24

Desenvolver tais competências para atribuir sentido à narrativa histórica, nessa perspectiva de trabalho, não tem ordem de início ou término, somente interação. De acordo com Schmidt (2020, p.105), cada uma dessas competências desempenha uma finalidade para a aprendizagem histórica e desenvolve suas especificidades. Podemos considerá-las dispendo de:

- Argumentação – para dar voz aos personagens e sujeitos da História e permite dialogar com o passado;
- Significância – para distinguir entre o que é significativo ou não na aprendizagem da História;
- Evidência – para desenvolver a capacidade de elaborar informações a partir do uso de fontes;
- Mudança – para relacionar as mudanças e as continuidades no processo histórico
- Empatia – para diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado;
- Interpretação – para responder as questões em diferentes perspectivas;
- Explicação – para construir as relações de causalidade no processo histórico;
- Motivação – para relacionar a História com a experiência dos sujeitos;
- Orientação – para agir em detrimento da relação interna com a identidade ou externa com a práxis;
- Experiência – para demonstrar a percepção do passado.

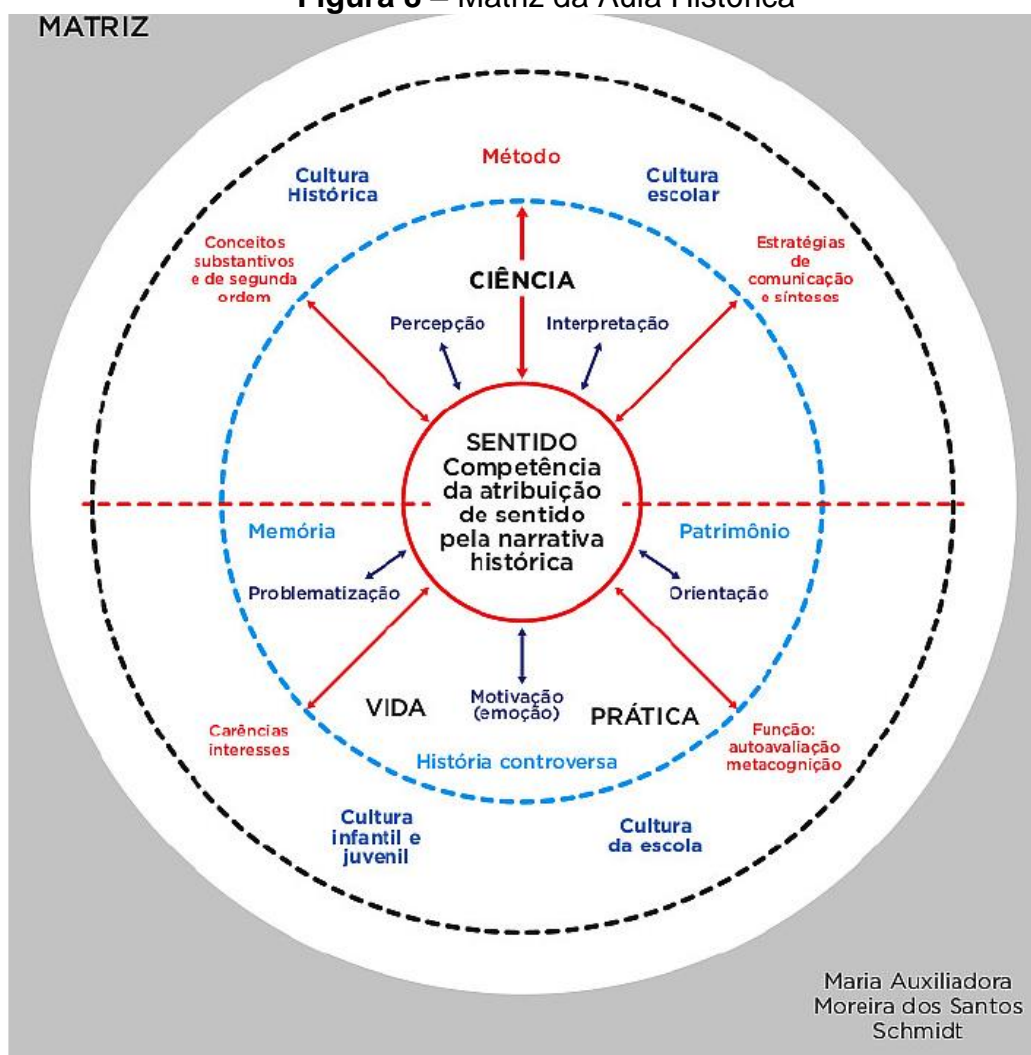
Aprender desenvolvendo tais competências no ensino de História proporciona a compreensão de que, como já dito, se percebe que “há mais na História do que somente acúmulo de informações sobre o passado” (LEE, 2006, p. 136). Para Schmidt (2021), são condições que se inter-relacionam ou mais, se “interdependem” no processo de aprendizado e conduzem as ações do sujeito com os outros e o meio em que vive. A importância dessas competências está no caminho para o entendimento de um

princípio metodológico fundamental, o de que ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, podem encontrar o

reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser (SCHMIDT, 2021, p.24).

Na sistematização do aprendizado da História, apresenta como proposta metodológica a aula histórica que conforme a configuração nessa matriz destaca ciência-vida-prática estruturando o conhecimento histórico e sustentando as relações com a cultura em todas as suas dimensões.

**Figura 8 – Matriz da Aula Histórica**



Fonte: SCHMIDT, 2020, p. 27

A matriz da aula histórica como aponta a autora (SCHMIDT, 2021) vem sendo construída e coletivamente, a partir de diversas perspectivas como a prática e a intensa relação e diálogo dessa pesquisadora com a formação de professores e contingências na aprendizagem dos estudantes. Nasce e cresce nas

reflexões acerca do conhecimento e processo do aprendizado histórico, além de embasada no pensamento e contribuições como a matriz disciplinar da História e a matriz da Didática da História de Jörn Rüsen (2016), as reflexões de Peter Seixas na América do Norte, a aula oficina de Isabel Barca (2004), além do acompanhamento de inúmeras investigações desenvolvidas no LAPEDUH/UFPR e demais estudos relacionados à Educação Histórica no Brasil e em diversos outros países. Trata-se de uma metodologia que pretende oferecer a professores e alunos condições para realizar o percurso da produção do conhecimento histórico. Nela, o processo de ensino e aprendizado passa por etapas interdependentes, mas partindo das relações e carências de orientação que a vida apresenta e chegando na mesma posição, ou seja, nas relações da prática na vida cotidiana.

A primeira versão dessa matriz consta como uma referência para a organização do trabalho pedagógico e está incluída nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Curitiba, para a disciplina de História orientando experiências e práticas pedagógicas para professores e estudantes.

Na operacionalização da aula histórica, as relações descritas na matriz ocorrem em interação e progressão do pensamento constituindo cinco diferentes momentos que podem ser instrumentalizados e sintetizados como (SCHMIDT, 2020, p. 134):

- 1º momento – investigar carências de orientação e interesses dos estudantes que se manifestam em sua consciência histórica;
- 2º momento – selecionar conceitos substantivos e de segunda ordem em vista das carências apresentadas pelos estudantes;
- 3º momento – explorar, problematizar e interpelar fontes históricas primárias e secundárias;
- 4º momento – produzir narrativas que expressem a consciência histórica;
- 5º momento – avaliar a partir da metacognição compreendendo o sentido atribuído ao conhecimento.

A metodologia da aula histórica pode ser considerada uma prática bastante adequada e meio de operacionalização para os professores que organizam as suas práticas nos princípios da Educação Histórica. Vem se destacando em experiências desenvolvidas em projetos de extensão da UFPR, nas aulas de

História, da rede pública municipal de ensino de Curitiba, pois, ainda que, com as dificuldades inerentes ao processo consta na formação continuada de professores em eventos coordenados pelo LAPEDUH (SCHMIDT, 2019, p.34).

Nesse critério, retomamos todas as propostas metodológicas, sejam aquelas afinadas ao aporte teórico e metodológico da Educação Histórica ou quaisquer outros referenciais, sejam da disciplina de História ou de qualquer outra da grade curricular das escolas brasileiras. Sem um projeto respeitoso das condições de trabalho do professor e organizado nas bases sólidas da ciência de referência nenhuma metodologia ajuda a construir aprendizagem e ensino significativos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sou feita de retalhos.  
 Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha  
 e que vou costurando na alma.  
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,  
 mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...  
 Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...  
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.  
 E penso que é assim mesmo que a vida se faz:  
 de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.  
 E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...  
 Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.  
 Portanto, obrigada a cada um de vocês,  
 que fazem parte da minha vida e que me permitem  
 engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.  
 Que eu também possa deixar pedacinhos de mim  
 pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.  
 E que assim, de retalho em retalho,  
 possamos nos tornar, um dia,  
 um imenso bordado de “nós”.  
 Cris Pizzimenti<sup>29</sup>*

Nessa produção de Cris Pizzimenti, encontramos um ancoradouro para nossas inquietações como professores e, especialmente, professores de História. Tanto na identidade docente quanto no ensino de História, há um bordado sendo tecido e, em cada um desses pedacinhos, estão nossas buscas pelo sentido daquilo que aprendemos, ensinamos, enfim, daquilo que vivemos.

Desde a formação inicial, nos propusemos a buscar na tarefa de abordar os conteúdos do currículo escolar ou no jeito de ensinar na Escola Básica, uma relação que fosse além da mera informação e tivesse reflexões e ações que pudessem atribuir significados à nossa vida e a de nossos alunos. São analogias que ora entendemos na importância do aprendizado histórico nas perspectivas de Jörn Rüsen (2010, p. 106) afirmando que, quando neste “dá-se a apropriação da “história”: um dado objetivo, um acontecimento, torna-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito”.

Trata-se de um processo que se estende por uma vida de trabalho docente para o qual ainda não vislumbramos o fim. Assim, há muitas inquietações

<sup>29</sup> <https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos/>

no âmbito do ensino, da aprendizagem, da formação e atuação dos professores de História que nos apontam a continuidade da pesquisa.

Ao iniciar este estudo, sistematizamos alguns questionamentos quanto ao conteúdo, quanto à metodologia e o aprendizado histórico relacionando-os à formação e atuação do professor na Escola Básica. Partimos da constatação de que o professor leva para o seu trabalho referências das formações que o constroem e buscamos conhecer tais pressupostos teórico metodológicos.

Encontramos na análise das orientações norteadoras do trabalho pedagógico como nas DCE de História, do estado do Paraná e nas investigações acerca da cognição em História apresentadas em Programas de Pós-Graduação, em que participam, movidos pelas iniciativas pessoais, muitos professores em formação continuada, referências que apontam para a Educação Histórica com um campo em construção, inserido na Didática da História e pertinente à área do ensino de História.

Na intenção de compreender como professores em serviço acompanham, associam e se apropriam dessas discussões formulamos ainda mais uma questão - *Como professores em serviço, na Escola Básica, da rede pública estadual paranaense relacionam e consideram a Educação Histórica em sua formação e atuação?* Na amplitude do objetivo, levantamos elementos que se estendem dos processos de formação para as práticas pedagógicas. Apesar dessa extensão, percebemos análises possíveis, pois são elementos que se interdependem na constituição da identidade do professor e no desempenho da função docente.

Buscamos respostas no diálogo com professores de História, na rede pública do estado do Paraná, os quais foram os sujeitos de nosso estudo - 26 professores que desenvolvem seus trabalhos no NRE de Apucarana, um dos 32 NREs que compõem a SEED-PR. Embasamos a pesquisa na Teoria Fundamentada partindo do princípio de que nos fornece as diretrizes e os caminhos para que se efetive, mas permitindo “adotá-los ou adaptá-los” (CHARMAZ, 2006, p. 23) sempre que necessários.

Os sujeitos com os quais realizamos interlocução nos ofereceram a oportunidade de levantar dados e analisá-los nesse e para outros estudos. Foram três grandes momentos de participação: grupo focal, questionários e entrevistas.

O grupo focal demonstrou que professores relacionam o desenvolvimento do trabalho docente em vista das indicações da rede em que estão inseridos. Ainda que existam adaptações ou resistências aos documentos norteadores às exigências na elaboração da proposta pedagógica da escola, da planificação das aulas, do preenchimento de registro diário, das avaliações externas, entre outras, atrelam as ações do professor em sala de aula aos princípios estabelecidos pela SEED-PR. Assim, professores seguem orientações para a organização dos trabalhos pedagógicos ao realizar planos de ensino, desenvolver projetos e outras práticas. Porém, por seus relatos, fazem compreensões diversas e adequações dessas orientações conforme suas circunstâncias.

Nesse momento da pesquisa, em 2018, participaram seis professores e apresentaram suas dificuldades para acompanhar o processo de discussão acerca do ensino de História porque, conforme ressaltaram, a SEED-PR não oportunizava a formação continuada consistente e fundamentada em estudos e troca de experiências específicas para as áreas. As discussões das Semanas Pedagógicas eram relacionadas às questões das políticas educacionais ou rotinas do ambiente escolar. Necessárias, mas genéricas e sem um direcionamento para as exigências do processo de ensinar e aprender em cada disciplina. Os professores que participaram do grupo focal nos instigaram a aprofundar a interlocução conhecendo outros elementos da formação e como associavam a Educação Histórica em suas práticas.

A partir do grupo focal e para aprofundar a análise, obtivemos a participação de 20 professores que responderam e devolveram os questionários. Nestes, a coleta de dados foi estruturada em quatro eixos abordando a identidade do professor, os processos formativos, as ponderações para o ensino de História e as apropriações da Educação Histórica para conhecer relações da formação e atuação dos professores e associá-las ou não à Educação Histórica.

Traçamos, a partir de então, um perfil dos sujeitos com os quais dialogamos a respeito da formação e atuação do professor, na rede pública estadual paranaense, para compreender princípios de orientação das práticas pedagógicas no ensino de História. Ouvimos professores, na maioria, mulheres, na faixa de 30 a 40 anos, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério, com carga horária de trabalho de 40h semanais e exercendo a docência em 1 ou 2 escolas. Porém, encontramos

professores com carga horária de 52h semanais e trabalhando em 6 escolas entre do setor público e privado.

Destacamos que todos os professores desse estudo têm Licenciatura Plena em História e pós-graduação *latu sensu* na área da Educação ou na área da História, pois é uma exigência para movimentação no plano de carreira e recebimento de alterações salariais. Além, da especialização, oito professores têm pós-graduação *strictu sensu* em curso de mestrado.

Os questionários forneceram muitos elementos para análise, mas reconhecendo que algumas questões são melhor explicitadas na conversa mais direcionada ou “orientada”, sendo também “muito útil para investigação interpretativa”, como destaca Charmaz (2009, p.46), realizamos entrevista com três professores que já haviam participado nos questionários. O intuito foi reforçar a compreensão dos dados produzidos obtendo maiores informações de como entendem a Educação Histórica, como a percebem em seus processos de formação e as apropriações que dela fazem em suas práticas.

Iniciamos a apresentação da análise do estudo abordando a formação de professores no contexto de discussões do ensino de História. O objetivo foi relacionar a estruturação do ensino às perspectivas da formação de professores, pois as entendemos como instâncias inter-relacionadas e dependentes do contexto social, político, econômico e cultural da sociedade.

Localizando a inserção da disciplina no currículo escolar brasileiro a partir do século XIX, percebemos a aspiração para um ensino voltado à Europa Ocidental como a referência para o estudo da História da Civilização. Nas poucas aulas reservadas na grade para a disciplina de História, buscava-se informar a biografia de homens ilustres e uma seleção de eventos ressaltando datas e batalhas (NADAI, 1992-1993). Para a formação de professores, de modo geral, predominava o ideário conservador. A preparação para atuação nos Anos Iniciais ocorria nas Escolas Normais e para o Ensino Secundário vinham liberais das funções de juristas, médicos, religiosos (MONTEIRO, 2013), além de catedráticos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. A formação prescindia de um processo oscilante, superficial e descontínuo, marcado pela Pedagogia Tradicional centrada na figura do professor, privilegiando o conteúdo e o repasse de informações (SAVIANI, 2019).



Seguimos, nesse intento, relacionando ensino de História e formação de professores embasados no estudo de Schmidt (2012), que se apoiando na definição de código disciplinar de Cuesta Fernandes (2009) propõe uma periodização de quatro fases que se estendem da construção, em 1838, à reconstrução do código em fins do século XX.

No contexto de início do século XX, ressaltamos o ensino em vista de biografias, valorização de aulas de leitura e memorização em metodologias de catecismo (BITTENCOURT, 2004). No entanto, destacamos a experiência de Jonathas Serrano pelas obras *Methodologia da História na aula primária* e *Como se ensina História* centrando a aprendizagem no método e aproximando da formação nas bases da tendência pedagógica da Escola Nova, ainda que mantendo um caráter informativo e assimilativo para o ensino de História.

Na década de 1930, a chegada dos Estudos Sociais a partir de experiências dos Estados Unidos e embasada na Psicologia Cognitiva provocou mudanças na estrutura curricular tanto para a História como para a Geografia. As disciplinas foram pulverizadas nos Estudos Sociais e este oficializado na grade deliberada pela Lei nº 5.592/71. A formação de professores foi aligeirada pela estrutura das Licenciaturas Curtas e afetada pela exigência em formar profissionais que atuassem em diferentes áreas. Uma ação que servia aos propósitos dos governos militares do período. Para Fonseca (2006, p. 19), a “licenciatura atendia a lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos”.

Em fins do século XX, localizamos um conjunto de mudanças na sociedade, na formação de professores e no ensino de História. Na sociedade, a reivindicação foi por mudanças estruturais, fim dos governos militares e redemocratização. Na educação, ansiava-se por tendências pedagógicas que valorizassem a formação crítica do cidadão e promotoras da emancipação social, já no ensino de História, surgiram mudanças apontando a resignificação de métodos e metodologias, questionando materiais e fazendo surgir diferentes propostas de ensino. No entanto, as mudanças se direcionaram mais para a incorporação de novas linguagens ou estratégias proporcionando novas abordagens em sala de aula sem, contudo, modificar as maiores características que acompanham o ensino

nessa disciplina – a exposição oral com intenso repasse de informações (FONSECA, 2006; OLIVEIRA e FREITAS, 2013).

A formação de professores de História, embora retomada com o fim dos Estudos Sociais e fim das licenciaturas curtas na década de 1990, manteve-se ancorada na dicotomia formar para a pesquisa *versus* formar para a sala da aula, embora, como afirma Fenelon (1985), a sala da aula sempre tenha sido o maior campo de atuação dos que concluem graduação em História.

Consideramos que é a chegada da Educação Histórica que promove maiores mudanças na compreensão da formação de professores de História, pois aponta para a necessidade de o professor assumir-se como um investigador em vista da atribuição de sentido ao aprendizado histórico e da investigação da cognição em História, constituindo o professor pesquisador.

A Educação Histórica tem promovido mudanças significativas na compreensão do aprendizado histórico, relacionando-o ao desenvolvimento da consciência histórica e defendendo a investigação da aprendizagem na área embasada em princípios da própria ciência da História. Pode ser reconhecida como um campo na Didática da História e apoiada nas concepções da Teoria e Filosofia da História em pensadores como Jörn Rüsen (2016).

Desenvolveu-se, no Brasil, a partir de 2003, quando Maria Auxiliadora Schmidt em evento da pós-graduação, na UFPR, apresentou a pesquisadora portuguesa Isabel Barca que fez a conferência denominada *Educação Histórica: uma nova área de investigação?* e, juntas encetaram um processo de divulgação, ampliação e aprofundamento desse campo que também se desenvolvia em Portugal, desde fins do século XX. Neste momento, iniciou-se uma importante relação de parceria entre pesquisadores portugueses e brasileiros que, em processo colaborativo, têm realizado diversas investigações acerca do ensino de História e demonstrado a influência das concepções da Educação Histórica na compreensão da cognição em História e na formação de professores.

Buscamos reforçar, na apresentação da pesquisa, a relação da Educação Histórica com o desenvolvimento do papel do professor pesquisador considerando ser este um aspecto que impacta na construção da identidade docente e apresenta possibilidades para a formação de professores, especialmente, a formação continuada.

A Educação Histórica tem se destacado em investigações realizadas no Brasil, em instituições como a UFPR, UEL, UNICENTRO, UNILA, UFMT, UFGO, UESB, FEUSP, UFAL, entre outras. Dessa forma, vem se constituindo como uma comunidade de pesquisadores com definição de objeto e fundamentação científica embasada na epistemologia da História (SCHMIDT; SILVA; CAINELLI, 2019).

Nessas instituições, encontramos muitos professores da Escola Básica participando de Programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e ensino, laboratórios de ensino ou projetos de extensão consolidando boas experiências de formação continuada (MARIN, 2013) que nem sempre contam com o apoio das secretarias ou mantenedoras a que pertencem. O caminho inverso parece mais perceptível, ou seja, as IES colaboram significativamente com a formação continuada de professores da Escola Básica.

No caso da SEED-PR, laboratórios de ensino e pesquisa como o LAPEDUH e grupos de estudos de outras IES abordam e intensificam as discussões de princípios norteadores que organizam o trabalho pedagógico proposto pela própria secretaria, como é o caso das investigações em Educação Histórica.

Documentos como a DCE de História, publicada em 2008, sugerem a organização do trabalho pedagógico nas perspectivas desse aporte teórico metodológico. Os professores com os quais fizemos interlocução destacam o caráter coletivo na produção desse documento, mas demonstram dificuldade em se localizarem no texto, reconhecendo que as apropriações ou exigências que dele decorrem podem ser cumpridas em vista da formação continuada. Para a SEED-PR, esta ocorre em eventos como a Semana Pedagógica, dias de estudo ou reuniões técnicas. Para os professores, esta concepção de formação continuada é insuficiente e incompleta, além de incoerente diante das exigências do exercício da profissão docente. Os professores acreditam e esperam que uma formação com temáticas e aprofundamento consistente, em um período que privilegie a condição de estudo e investigação da prática sem desfazer da necessária discussão da organização da rotina e ambiente escolar ou questões gerais da educação.

Dialogamos com os professores que estão em serviço na rede pública paranaense buscando entender como se apropriam das concepções do aporte teórico metodológico da Educação Histórica e se a consideram em suas práticas. Eles destacaram abordagens pontuais de elementos desse aporte em momentos de implementação das DCE de História, que começaram a ser

produzidas em 2004, foram publicadas em 2008 e supostamente incorporadas como temática permanente a partir de então (NODA, 2014), pois contêm indicações para a organização do trabalho pedagógico e realização das práticas dos professores que, como já dito, “lançam mão”, fazem suas adaptações e interpretações conforme as circunstâncias da formação pessoal e institucional a que têm acesso.

Os professores nos possibilitaram entender que relatam se apropriar de elementos subjacentes ao aporte teórico metodológico da Educação Histórica como a mobilização de conhecimentos prévios, o trabalho com interpretação de fontes e a produção de narrativas. Expuseram a busca pela aprendizagem significativa e intenção de ensino de História na perspectiva da “História transformativa” (LEE, 2016), além do esforço do ensino para aprender a pensar historicamente. No entanto, transparecem apegados ao estilo de aula expositiva, ainda que destaquem o diálogo como relacionamento privilegiado em seu decorrer. Barca (2004) reconhece, nessas considerações, a aula conferência, embasada na Pedagogia Tradicional e a aula colóquio, embasada no behaviorismo, o qual influenciou, no Brasil, a formação da Pedagogia Tecnicista que serviu bem aos propósitos dos governos militares (1964-1985) com obediência ao sistema político e oferta de mão de obra para um mercado de trabalho (SAVIANI, 2009).

Nos relataram a condução de suas aulas abrangendo elementos da Educação Histórica como os conhecimentos prévios. Dessa forma, é preciso reforçar que embora seja um princípio fundamental, não é uma especificidade da área. Tem suas concepções embasadas na Teoria da Aprendizagem significativa, discutida em Ausubel (ALEGRO, 2008), por exemplo, e deve pontuar nas demais áreas do currículo. Nesse sentido, o diferencial na Educação Histórica é a mobilização dos conhecimentos prévios ressaltando as carências de orientação em vista do aprendizado histórico e orientações para a atuação na vida prática que este conhecimento pode indicar (RÜSEN, 2016).

Em relação ao trabalho com fontes, destacaram-na como um recurso usual e uma análise nos materiais didáticos, especialmente, nos livros que corriqueiramente adotam pode comprovar essa constatação, pois os materiais estão geralmente bem servidos de abordagens com fontes e em diferentes formatos. Porém, também nesse sentido, há uma relação específica na Educação Histórica que precisa ser analisada. Temos entendido que, nesse quesito, ou seja, no trabalho

com as fontes, o professor exerce papel fundamental tanto na seleção quanto na produção, ressaltando uma das responsabilidades do professor pesquisador.

Quanto às narrativas, os professores consultados destacaram utilizá-las no processo das aulas e em apropriação à Educação Histórica. Estas despontam no relato das práticas em muitos momentos como avaliação do aprendizado. Na indicação das DCE de História (PARANÁ, 2008) aparecem também como mediação do processo de ensinar e aprender. A maioria dos professores respondeu que *aluno aprende quando consegue construir narrativas a respeito do fato estudado*. Nesse aspecto, carece de atenção a compreensão da função da narrativa no aprendizado histórico, relacionando-a à consciência histórica tanto do estudante quanto do professor, em vista do conhecimento construído. Schmidt (2021) apresenta uma adaptação da matriz de competências do pensamento histórico proposto por Jörn Rüsen que pode orientar professores na operacionalização da aprendizagem cumprindo as metas da Didática da História e fundamentando o processo na Filosofia e Teoria da História. Para a autora, cada uma das dez competências apresenta uma finalidade no ensino e na formação do sujeito, portanto, são instâncias relacionadas e interdependentes no processo do aprendizado histórico, pois “aprender História significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou poder ser” (SCHMIDT, 2019, p. 31).

Na interlocução com os professores e na análise das investigações em Educação Histórica, ressaltamos que, nas experiências demonstradas, as mais promissoras são aquelas advindas das pesquisas em Programas de pós-graduação como em dissertações, teses e artigos divulgadas nos periódicos, seminários, encontros e jornadas que exemplificam a consolidação da Educação Histórica como campo em construção e expandindo-se no percurso das duas últimas décadas no Brasil e em outros países como Portugal e Espanha (OLIVEIRA, 2012, 2017). Nesses estudos, encontramos mais a sofisticação e a rigorosidade da investigação da cognição em História na epistemologia da História.

Ainda, no objetivo de verificar como os professores entendem a Educação Histórica consentimos que a reconhecem ou a esperam como metodologia em orientação às suas práticas e, para tanto, apresentamos possibilidades metodológicas relacionadas a esse aporte teórico metodológico selecionando a *aula oficina*, a *unidade temática investigativa* e a *aula histórica*.

A aula oficina foi apresentada por Isabel Barca (2004), no Brasil, em evento, na UFPR, no ano de 2003 quando também abordou a Educação Histórica para professores da Escola Básica e em formação no Programa de pós-graduação dessa IES. A proposta da aula oficina foi vista com entusiasmo pelos professores, pois trazia a perspectiva de uma “inovação metodológica” (SCHMIDT, 2021). A autora, nessa proposta (BARCA, 2004), oferece o passo a passo para a estruturação do trabalho do professor em sala de aula e, ainda, tem servido como instrumento de análise e ponto de partida para muitas investigações acerca do aprendizado histórico.

A unidade temática investigativa é uma releitura da aula oficina possibilitando as adaptações conforme a realidade da organização das aulas e desempenho do trabalho docente nas escolas brasileiras. Foi apresentada em 2007, por Lindamir Zeglin Fernandes, professora da Escola Básica e em processo de formação continuada. Seu desenvolvimento, como apresentamos nesse estudo, está relacionado aos elementos da Educação Histórica.

A aula histórica foi concebida por Maria Auxiliadora Moreira Santos Schmidt e construída coletivamente no diálogo com concepções da Educação Histórica e a partir da matriz disciplinar da História e da Didática da História de Jörn Rüsen. Consta como indicação metodológica nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Curitiba, pontuando experiências e práticas de extensão desenvolvidas junto ao LAPEDUH. Em sua estrutura, propõe a operacionalização da aula em uma interação e integração do pensamento histórico em cinco diferentes momentos, a saber: investigar carências de orientação e interesses dos estudantes que se manifestam em sua consciência histórica; selecionar conceitos substantivos e de segunda ordem em vista das carências apresentadas pelos estudantes; explorar, problematizar e interpelar fontes históricas primárias e secundárias; produzir narrativas que expressem a consciência histórica; avaliar a partir da metacognição compreendendo o sentido atribuído ao conhecimento.

São propostas metodológicas afinadas aos princípios do aporte teórico metodológico da Educação Histórica, no entanto, reforçamos que seja nesse referencial ou quaisquer outros, como na disciplina de História ou de qualquer outra da grade curricular das escolas brasileiras, sem um projeto respeitoso das condições de trabalho do professor e organizado nas bases sólidas da ciência de referência, nenhuma metodologia ajuda a construir aprendizagem e ensino significativos.

Ao iniciar a pesquisa, levantamos como hipótese que professores relacionavam a Educação Histórica à formação continuada e se apropriavam de elementos desse aporte teórico metodológico no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e em compreensão do aprendizado histórico. Nesse momento, no conjunto das considerações finais do estudo, reforçamos afirmativamente a possibilidade de pensar formação e atuação de professores como instâncias inter-relacionadas que se complementam no ensino de História.

Reforçamos que a formação continuada é uma demanda real merecendo estima e compromisso para que se realize no desempenho da profissão docente, especialmente pelos órgãos gestores. Acontece numa relação de interdependência e interação entre as propostas institucionais e os projetos pessoais de estudo. São todas essenciais, mas carece de ser organizada em bases sólidas de respeito às condições de trabalho do professor. Ainda que, diante das avaliações ressaltem pontos negativos pela maneira como é organizada na SEED-PR reconhecemos que os professores têm atitude de boa vontade e expectativa em relação à formação continuada. Dela esperam contribuições que amenizem lacunas da formação inicial ou ajudem a construir práticas pedagógicas para um aprendizado significativo e com atribuição de sentido para a vida cotidiana. Por vezes esperam as duas coisas. Nas interlocuções que realizamos e na análise dos processos de formação continuada percebemos que, na rede pública de ensino no estado do Paraná, docentes apropriam-se de elementos da Educação Histórica e as manifestam em suas práticas em momentos como a mobilização dos conhecimentos prévios, o diálogo com fontes e a produção de narrativas, além do ensino embasado no desenvolvimento da consciência histórica orientando o agir de professores e alunos.

Ainda que não sistematizem relações ou conceitos próprios desse campo de estudos buscam orientações metodológicas e formas de encaminhamento de suas práticas que nele podem ser localizados, especialmente quando afirmam a importância do conhecimento histórico na formação do sujeito e capacidade de orientar suas decisões em favor de si mesmo e do coletivo em que vivem

Dessa forma, Comprovamos na hipótese levantada de que professores da Escola Básica reconhecem afirmativamente elementos da Educação Histórica em sua formação e atuação, principalmente, na formação continuada, sem, contudo, sofisticá-los, conforme os dizeres de Isabel Barca (2011) na rigurosidade da compreensão do pensamento histórico fundamentado na ciência da História ou, ainda, sem categorizá-los sistematicamente, mas considerando-os, também, uma proposta para a reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

Dentre as considerações que fazemos nesse momento de apresentação do estudo, é imprescindível registrar as condições em que foi construído. De partida, vieram os indeferimentos da SEED-PR para os justos e necessários pedidos de afastamentos da jornada de trabalho. Mesmo que amparados na legislação que nos rege, todos os nossos pedidos foram negados.

Agregando-se a isso e em uma escala de dificuldade ainda muito maior, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou, em vista da disseminação global da doença, provocada pelo Coronavírus – a Covid-19, situação de pandemia. A vida de todos, indistintamente, foi afetada. Sem o controle da doença por intermédio de remédios ou vacinas, as estratégias de enfrentamento indicaram isolamento social, uso de máscaras, álcool e higiene constante das mãos, superfícies ou locais de circulação das pessoas.

As escolas e universidades ficaram em quarentena desde março de 2020, permanecendo nela até o momento atual<sup>30</sup>, pois o retorno depende da vacinação da população. Para a continuidade dos estudos, foi adotado o procedimento de ensino remoto, transferindo a sala de aula para a casa de professores e alunos. Esta nova realidade afetou a organização do trabalho pedagógico, expôs as dificuldades de acesso às mídias entre outras questões polêmicas, como a sobrecarga de trabalho para professores e alunos.

Não obstante, dentre as dificuldades, encontramos o desafio, como todo cidadão, em manter o foco diante da tensão que se instaurou, do medo e das notícias de milhares de mortes todos os dias, o que, possivelmente, tirou energia e

---

<sup>30</sup> Referimo-nos ao mês de agosto de 2021. O processo de retomada do ensino presencial foi previsto em vista do aumento da vacinação. Conforme os dados do Ministério da Saúde até 31 de agosto de 2021 havia 580.525 mortos pela COVID-19, no Brasil e aproximadamente 30% da população completamente vacinada. Maiores informações ver <https://covid.saude.gov.br/>.



disposição das pessoas. Em pouco mais de 500 dias de pandemia, foram mais de 500.000 mortes no Brasil e, ainda, longe do fim.

Na condição da pesquisa, registramos a angústia da distância entre o pensado e o realizado diante das condições em que trabalhamos. A pandemia afetou na condução dessa e de outras investigações desse Programa dificultando a interlocução com os sujeitos, o recebimento de questionários, realização de entrevistas, entre outras situações. Em nosso caso, para os professores que participaram, concedendo-nos parte de seu tempo em época de sobrecarga, acúmulo de trabalho, tensão pessoal e social, nossa enorme gratidão.

Que possamos superar coletivamente esse momento e continuar no caminho da compreensão do conhecimento histórico. Como diz a professora Maria Auxiliadora Schmidt (2021): **“O importante é amanhecer”** .

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Combates pelo ensino de história. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 50-55.
- ABUD, K. M. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, n. 42, p. 163-171, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020
- ABUD, K. M. Manter e renovar o ensino de história. In: SILVA, M. (org.) **História – que ensino é esse?** Campinas: Papirus, p. 9-12, 2013.
- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2008.
- ALVES, R. C. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan/jun. 2013.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BARCA, I. O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Universidade de Londres, 2000.
- BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, Página 5800. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CAIMI, F. E. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/352/416>. Acesso em: 22 ago. 2019.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. de. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4082/3349>. Acesso em: 28 mar. 2021.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvgWYmZsnh5t/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. A relação entre o aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí, 2011.

CAINELLI, M. R. Os professores e suas ideias sobre a história e seu ensino na Educação Básica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, M. (orgs). **Formação da aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019.

CAINELLI, M. R. Investigando as práticas de ensino de professores de história na educação básica (Brasil - 1998 - 2016). Epistemologias e ensino da história. In: CONGRESSO DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 16., 2017, Porto. **Actas** [...] Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, p. 848-865, 2017. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15641.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CAINELLI, M. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. **Saeculum – Revista de História**, [S. l.], n. 6-7, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11265>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**. Londrina, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796001.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CAINELLI, M. R. **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). Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPQ 2014, Londrina, 2014.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, p. 51-68, 1997.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artemed, 1997.

CERRI, L. F. Construção curricular como educação de professores – o caso das diretrizes curriculares estaduais de História do Paraná. In: CERRI, L. F. (Org.). **Ensino de História e Educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 27 - 43, 2007.

CERRI, L. F. Separando Gêmeos: Ciência e Docência nos Novos Currículos Universitários de História. **Publicatio UEPG** - Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 31-40, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/508>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CERRI, L. F. Construção curricular como educação de professores – o caso das diretrizes curriculares estaduais de História do Paraná. In: CERRI, L. F. (Org.).

**Ensino de História e Educação:** olhares em convergência. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 27-43, 2007.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

CREMA, E. C. **Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula.** 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CREMA, E. C.; SCHMIDT, M. A. M. As diretrizes curriculares paranaenses da Educação Básica em História: perspectivas e limites. In: RIBEIRO, Cláudia Pinto et al. **Epistemologias e Ensino de História.** Porto: CITCEM, 2017. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15641.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CASAGRANDE, M. de P. **A compreensão histórica dos professores PDE – um estudo no campo da educação histórica.** 2015, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina 2015.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. La sociogenesis de una disciplina escolar. **La Historia.** Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (version electrónica, 2009). Disponível em: <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisciplinaescolar.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JR., C. A. da S. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira:** o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, p. 129-149, 1994.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História:** revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 2, 1982.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/12423/9004>. Acesso em 26 set. 2020.

FENELON, D. R. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia,** v. 13, n. 1, 1985. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37802>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERNANDES, L. Z. A Reconstrução de aulas de história na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: Anais do **VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História:** Metodologias e

Novos Horizontes. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, L. Z. **A reconstrução de aulas de história na perspectiva da Educação Histórica**: da aula oficina à unidade temática investigativa. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb\\_nre/historia\\_texto1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/historia_texto1.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

FERREIRA, M. de M. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, M. C.; VILLAS BÔAS, G. **Ideais de modernidade e sociologia no Brasil**: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p. 277-299.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6812/1141.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral e de vida. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2006a.

FONSECA, S. G. **A história na Educação Básica**: conteúdos, abordagens e metodologias. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936). Acesso em: 15 nov. 2017.

FONSECA, S. G; COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, p.101-130, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **O livro didático de história no Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (ed. Especial)

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 10 mar. 2020.

FREITAS, I. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009). **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22903>. Acesso em: 13 jul. 2013.

FREITAS, I. Narrativa histórica. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. (coord). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, p. 173-178, 2019.

FRONZA, M. Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. **Métis: história & cultura**, v. 19, n. 38, 2021. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9989/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021

GAGO, M. **Pluralidade de olhares**: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. Lisboa: Pensar a educação, 2012.

GASPARELLO, A. M. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 13, n. 3, p. 147-177, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161040012.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERMINARI, G. D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

LAGARTO, M. de J. S. **Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do Ensino Básico**. 2016. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.

LEAO, H. S. **Prefácio**. In: PEREIRA, L. F. L.; ALLAN, N. A. (org.). 29 de abril: repressão e resistência. Bauru: Canal 6, 2016.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. In. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155046191007.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES, M. de S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021

MAGALHÃES, O. **Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo**. Évora: Publicações do Cidehus, Edições Colibri, 2002.

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas, 1993. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod\\_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021.

MARTINS, M. do C. Disciplina e Matéria: a versão oficial. In: MARTINS, M. do C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** 2000. 261p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251549>. Acesso em: 20 maio 2021.



MARTINS, E. de R. Consciência histórica. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. (coord). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, p. 55-59, 2019.

MARTINS, E. de R. **Teoria e Filosofia da História** – contribuições para o ensino de História. Curitiba: W.A. Editores, 2017.

MESQUITA, I. M.; ZAMBONI, E. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, p.101-130, 2008.

MINAYO, M. C. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos** – Abordagens de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MIZUKAMI, M. das G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 23-54, 2013.

MOREIRA, A. I. D. **A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico**: educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Escola De Doutorado Internacional. Programa de Doutorado En Educación. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago De Compostela, Espanha, 2018.

MONTEIRO, A. M. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad Editora Ltda, 2007.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1999. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Brás. de História**. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, p.143-162, set. 1992/ago. 1993.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45, p. 340-346, 2012.

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.; GALUCH, M. T. B. A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História: uma análise sobre a participação dos professores. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 101-111, 19 jan. 2017.

NODA, M. Formação Continuada de Professores de História: a dependência das propostas governamentais. In: SCHMIDT, M. A. M. S; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. (orgs). **Formação da aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e ensino de História**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019. p. 191-204.

NODA, Marisa. **A elaboração das diretrizes curriculares da educação básica do estado do paraná – história: uma análise sobre a participação dos professores**. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 04 out. 2020.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan-jun., 1999.

OLIVEIRA, M. M. D.; FREITAS, I. Desafios da formação inicial para a docência em história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75/60>. Acesso em: 13 jan. 21

OLIVEIRA, N. A. S. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. **Rev. Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 865-874, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5399495/mod\\_resource/content/1/Isabel%20Barca\\_entrevista.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5399495/mod_resource/content/1/Isabel%20Barca_entrevista.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021

OLIVEIRA, S. D. C. **Entre a tradição e a inovação: configurações curriculares do ensino de história em escolas públicas do ensino fundamental no município de Feira de Santana-BA (1994-1999)**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11032>. Acesso em: 02 ago. 2021.

OLIVEIRA, T. A. D. de. **A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis**. 2017. 444f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PARANÁ. Plano de carreira do magistério. **Lei complementar 103/2004**

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **História**. 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_hist.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf). Acesso em: 01 dez. 2017.

PARANÁ. **SEED em números**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 24 ago. 2021

PEREIRA, E. A. et al. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>. Acesso em: 01 set. 2020.

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\\_ground\\_ed\\_theory\\_na\\_construcao.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/marlei_pozzebon_usando_ground_ed_theory_na_construcao.pdf). Acesso em: 01 maio 2021.

PINA, M. C. D.; AGUIAR, E. P.; LIMA, I. O. Formação inicial e continuada de professores (as) de história: impactos na prática docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23054/14617>. Acesso em: 08 out. 20.

RAMOS, M. E. T. Educação Histórica: articulação entre investigação e ação. In: **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**. Departamento de Historia de

la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <http://cdsa.academica.org/000-010/1110> Acesso em: 23 nov. 2017.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 05. n. 10, abr./jun. de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/196/186>. Acesso em: 21 mar. 2021

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001

RÜSEN, J. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado** – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução Asta-Rose Alcaide e Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 51-78, 2011.

RÜSEN, J. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2016. p. 37-57.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 - 16, jul./dez. 2006.

SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **Rev. Opsiis**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES). Universidade de São Paulo (USP). **Documento de trabalho**, n. 8, 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020

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.

SANCHES, T. C. Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2020.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS** - “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica, Campinas, v. 7, 201, Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/CRnHwX4KLdmVpT5t67HJk7z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades. In. SCHMIDT, M.; BARCA, I.;

URBAN, A. C. (org.). **Passados Possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Unijuí, p. 21 a 40, 2014.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 207-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; URBAN, A. C. Por que Educação Histórica? In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; URBAN, A. C. (org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. editores, 2018.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. Educação Histórica e Ensino de História: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. (org.). **Formação da aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I. **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Didática Reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 517-528, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117141500003.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In: ALVES, L. A. M.; GAGO, M.; LAGARTO, M. (coord). **Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, 2021.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Didática da Educação Histórica: Contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. R. **Formação e Aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, p. 25-45, 2019.

SILVA, M. A história vem a público. In: SILVA, M (org.) **História – que ensino é esse?**. Campinas: Papirus, p. 15-30, 2013.

SILVA, M.; GUIMARÃES, S. F. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, Papirus Editora, 2007.

SOBANSKI, A. de Q. **Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. 2017. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2017.

SOUZA, E. et al. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos – Abordagens de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEOBALD, H. **A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Linha de Pesquisa “Cultura Escola e Ensino”. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2007.

URBAN, A. C.; MARTINS, E. R.; CAINELLI, M. Introdução. In: URBAN, A. C.; MARTINS, E. R.; CAINELLI, M. **Educação Histórica - Ousadia e inovação em educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

VALIM, P.; AVELAR, A. de S.; BEVERNAGE, B. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 41, n. 87, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqXgYcGFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. A. da (org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 69-80, 1984.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, pág. 577-588, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 21 set. 2020.

VILLALTA, L. C. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. **Revista - Pós-História**, Assis, SP, v. 9, p. 39-59, 2001.

VILLELA, Heloisa de O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAMBONI, E. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **História e Ensino**: Londrina, v. 11, p. 07-22, jul. 2005. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11833/10398>. Acesso em: 23 jul. 2021.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados: roteiro Grupo Focal

1. Quais processos de formação continuada realizam?
2. Qual a avaliação que fazem a respeito da formação continuada ofertada pela SEED-PR? Formação continuada contribui para o exercício da prática? Em que aspectos?
3. Conhecem as perspectivas de trabalho na metodologia da educação Histórica? O que têm a dizer a respeito dessa metodologia?

**APÊNDICE B**  
Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados: questionário



**Universidade Estadual de Londrina**  
Centro de Educação, Comunicação e Artes  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Prezados professores:

Este questionário integra a pesquisa de doutoramento intitulada *Apropriações da Educação Histórica como metodologia do ensino de História: um campo em formação nas práticas pedagógicas de professores da rede pública (SEED-PR), que se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina –PR. O principal objetivo é compreender práticas pedagógicas de professores de História.*

Considerando sua participação indispensável solicitamos a gentileza de sua colaboração. Reiteramos que os dados obtidos se destinam exclusivamente à análise em questão e pelos quais, garantimos anonimato e confidencialidade.

Agradecemos pela sua contribuição com o estudo da formação e atuação dos professores de História.

Londrina, agosto de 2019

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli – orientadora

Sueli de Fátima Dias - doutoranda

1. Idade: \_\_\_\_\_ (    ) feminino (    ) masculino  
Município \_\_\_\_\_

2. Por que escolheu ser professor de História?

\_\_\_\_\_

3. Você defende que a disciplina de História continue compondo o currículo escolar brasileiro em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio? (    ) sim (    ) não  
Por quê?

\_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo leciona História na rede pública do Estado do Paraná?

(    ) 1 a 5 anos      (    ) 5 a 10 anos      (    ) 10 a 15 anos      (    ) 15 a 20 anos  
(    ) 20 a 25 anos      (    ) 25 a 30 anos      (    ) mais de 30 anos

5. Qual o seu vínculo? (    ) QPM (    ) PSS

6. Trabalha em quantas escolas? \_\_\_\_\_ 7. Em quantas Turmas? \_\_\_\_\_

8. Ministra aulas para aproximadamente quantos alunos? \_\_\_\_\_

9. Qual a sua carga horária de trabalho?

20 horas       40 horas       Outra. Qual? \_\_\_\_\_

10. Em que turnos trabalha?

manhã       tarde       noite

11. Atua em que níveis e modalidades de ensino?

Ensino Fundamental       Ensino Médio       EJA  
 Educação Especial       EAD       Educação Profissional

12. Cumpre quantas horas atividade?

05 HA       10 HA       Outras.

13. Que ordem daria para tarefas que realiza durante a hora atividade?

Coloque 1 para aquelas que sempre pretende realizar em primeiro plano.

Coloque 2 para aquelas que realiza em segundo plano.

Coloque 3 para aquelas que precisa postergar ou transferir para outro momento.

- Elaborar aulas
- Preparar materiais para os alunos
- Corrigir provas e trabalhos
- Realizar cursos de formação continuada
- Organizar o RCO e digitar notas
- Ler e-mails da SEED, recados da escola
- Fazer cursos em EAD
- Atender pais e alunos
- Conversar com direção e pedagogos
- Realizar estudos da educação em geral
- Realizar estudos da área da História

14. Que outras tarefas realiza em sua Hora Atividade?

---

15. Em suas considerações que temas da educação em geral interessam mais aos professores da Educação Básica?

---

16. Quais destes temas são de seu maior interesse ou contribuem mais com as suas práticas?



28. Como você explica a importância da formação continuada?

---

29. Analisando a formação continuada oferecida pela SEED-PR, considere:

Aspectos positivos:

---

Aspectos negativos:

---

30. Em que situações ou momentos do seu trabalho utiliza conhecimentos e reflexões advindos dos processos de formação ofertados pela SEED-PR?

- na metodologia do ensino de História
  - no desenvolvimento dos conteúdos
  - na tarefas rotineiras da escola
  - no relacionamento com os alunos
  - Outra situação? Qual
- 

31. Que mudanças já realizou em suas aulas ou que elementos incorporou em suas práticas no cotidiano escolar em vista da formação continuada a que teve acesso?

---

32. Está realizando algum processo de formação que auxilie em seu trabalho e não seja ofertada pela SEED-PR?

- não                       sim                      Qual?
- 

33. Caso responda sim na pergunta anterior explicita em que aspectos essa formação contribui com seu trabalho

---

34. Em seu tempo de atuação como professor(a) da disciplina de História você participou de:

- discussões sobre o ensino de História;
- elaboração de propostas para mudanças no ensino de História;
- discussões sobre currículo e conteúdos da disciplina de História;
- discussões sobre metodologia de trabalho para a disciplina de História.

35. Em que aspectos tais discussões contribuíram com sua formação e atuação como professor(a) de História?

---

36. Considera que a maneira como o professor organiza sua prática está relacionada aos princípios teóricos e metodológicos de sua formação inicial e continuada? Explique.

---

37. Que contribuições os documentos como Diretrizes, Orientações Pedagógicas, Cadernos de Expectativas, dentre outros, dão ao professor de História?

---

38. De que maneira as Diretrizes Curriculares do Paraná aparecem em seu trabalho?

---

39. Em que matérias ou outros referenciais você se baseia para preparar suas aulas?

---

40. Que materiais ou procedimentos utiliza mais em suas aulas?

Coloque 1 para aqueles que utiliza com mais frequência.

Coloque 2 para aqueles que utiliza às vezes.

Coloque 3 para aqueles que utiliza com menos frequência.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> livro didático                | <input type="checkbox"/> músicas                 |
| <input type="checkbox"/> mapas conceituais             | <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos |
| <input type="checkbox"/> resumos e esquemas            | <input type="checkbox"/> documentos              |
| <input type="checkbox"/> imagens                       | <input type="checkbox"/> filmes                  |
| <input type="checkbox"/> saídas da escola para visitas | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____      |

41. Analise os procedimentos que considera importante para o desenvolvimento de aulas de História e preencha a tabela da seguinte maneira:

1 – se está totalmente de acordo

2 – se está de acordo, mas não totalmente

3 – se não concorda nem discorda

4 – se está em desacordo, mas não totalmente

5 – se está totalmente em desacordo

- |  |
|--|
| <input type="checkbox"/> Leitura e interpretação de imagens                    |
| <input type="checkbox"/> Leitura de textos de literatura                       |
| <input type="checkbox"/> Leitura do livro didático                             |
| <input type="checkbox"/> Análise de fontes e outros documentos                 |
| <input type="checkbox"/> Aula expositiva                                       |
| <input type="checkbox"/> Ver filmes em sala                                    |
| <input type="checkbox"/> Ver documentários em sala                             |
| <input type="checkbox"/> Pesquisa em internet em sala                          |
| <input type="checkbox"/> Mapear os conhecimentos prévios dos alunos            |
| <input type="checkbox"/> Fazer o aluno elaborar narrativas escritas do assunto |
| <input type="checkbox"/> Usar teatro, músicas e paródias em sala               |
| <input type="checkbox"/> Elaborar desenhos ou histórias em quadrinhos          |

42. Cite outros procedimentos possíveis:

---

43. considera as fontes históricas importantes para o desenvolvimento de suas aulas? Por quê?

---

44. Coloque em ordem de 1º e 2º lugar as potencialidades que considera mais importantes na condução da aula de História.

- Adquirir conhecimento do fato estudado  
 Adquirir conhecimento da temporalidade do fato estudado  
 Construir narrativas a respeito do fato estudado  
 Analisar as explicações para o fato estudado

45. Conhece a diferenciação entre conteúdos substantivos e de segunda ordem no ensino de História?

- sim       não

46. Quais conteúdos considera básicos em suas aulas? Por quê?

---

47. De acordo com seu ponto de vista, o que representa que o aluno aprendeu História?

---

48. Como você avalia sua prática pedagógica? Está satisfeito? Explícite por favor.

---

49. Já fez leituras a respeito da Educação Histórica?

- sim    não

Quais?

---

50. Estas leituras ocorreram em quais momentos de sua formação?

- formação inicial.

Em caso afirmativo indique em que momento ou disciplina?

---

- formação continuada.

Em caso afirmativo indique em que momento ou evento?

---

Ao final desse trabalho agradecemos imensamente a sua participação e pedimos que cite o nome de um professor ou professora de História marcante em sua vida. Este será usado para aleatoriamente, nomear participantes da pesquisa.



Professor(a)

---



**Universidade Estadual de Londrina**  
 Centro de Educação, Comunicação e Artes  
 Departamento de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação



Prezados professores:

Esta entrevista integra a pesquisa de doutoramento intitulada *Apropriações da Educação Histórica como metodologia do ensino de História: um campo em formação nas práticas pedagógicas de professores da rede pública (SEED-PR)*, que se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina –PR. O principal objetivo é compreender práticas pedagógicas de professores de História.

Considerando sua participação indispensável solicitamos a gentileza de sua colaboração. Reiteramos que os dados obtidos se destinam exclusivamente à análise em questão e pelos quais, garantimos anonimato e confidencialidade.

Agradecemos pela sua contribuição com o estudo da formação e atuação dos professores de História.

Londrina, março de 2020

Profª Drª. Marlene Rosa Cainelli – orientadora

Sueli de Fátima Dias - doutoranda

Roteiro para entrevista:

1. Identificação do entrevistado:

- Nome, idade,
- Graduação, local, ano de ingresso e conclusão
- Pós-graduação, local, ano de ingresso e conclusão
- Tempo de serviço, local de trabalho, situação funcional

2. Finalidades do ensino de História:

- Por que escolheu ser professor? E professor de História?
- O que considera ser a finalidade do ensino de História?
- Está satisfeito com o ensino de História que ajuda a executar? Em seu ponto de vista, o que poderia ser modificado?

- Em suas considerações o que acha que pode ser usado nas práticas dos professores para dar maiores sentidos ao ensino de História? E na formação de professores?

3. Formação de professores:

- Como foi a formação inicial no sentido de preparação para a docência?
- Que contribuições da formação inicial trouxe para a docência?
- Que contribuições da formação continuada trouxe para a docência?
- O que considera positivo na formação continuada proposta pela SEED-PR?
- O que considera negativo na formação continuada proposta pela SEED-PR?

4. Educação Histórica na formação de professores e no ensino de História:

- Conhece Educação Histórica? De onde vieram tais contatos?

Em caso afirmativo:

- Em que acha que a Educação Histórica impacta no ensino de História? E na formação de professores?

- Que práticas presentes no ensino de História representam em sua visão, um trabalho alinhado às concepções da Educação Histórica?

- O que acha mais importante na aprendizagem do estudante?

- Que ações ou práticas que, em sua visão, advém da Educação Histórica, considera que estão presentes ou pretende realizar em seu trabalho?

Em caso negativo:

- o que acha mais importante na aprendizagem do estudante?

- descreva como conduz uma aula que considera satisfatória.

Gostaria de deixar algum comentário a respeito do ensino de História, formação de professores ou Educação Histórica? Ou ainda, algum outro assunto do contexto dessa pesquisa e de seu trabalho?