



PROFHISTÓRIA

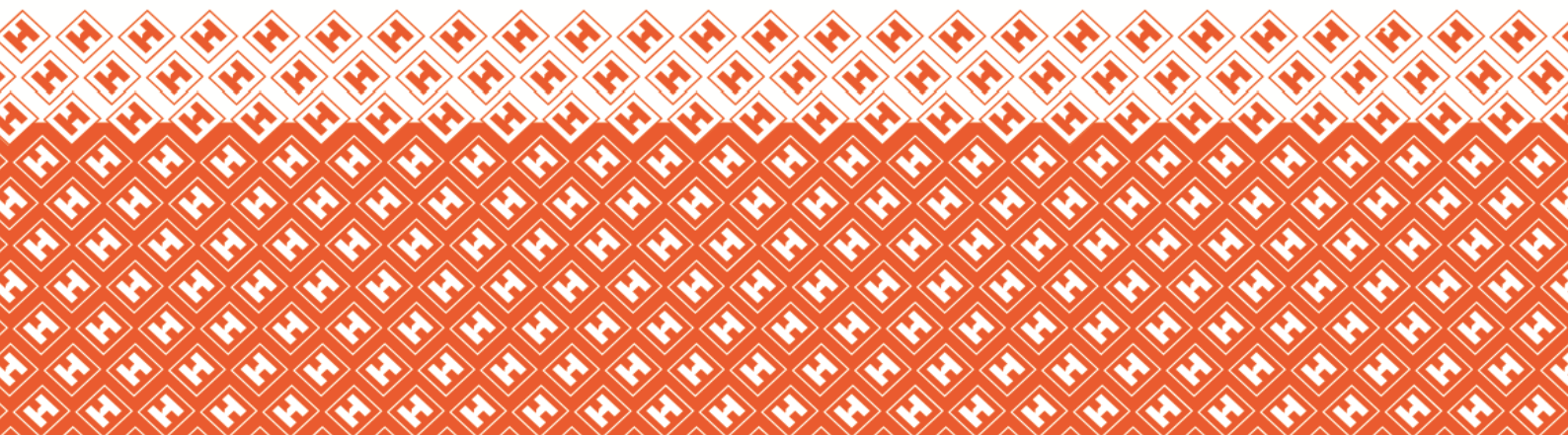
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MERVAL SANTOS DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES:
Apropriações e ressignificações de
conceitos históricos no Ensino Médio**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agosto / 2018



MERVAL SANTOS DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES:
Apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPE/UFRPE) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima

Recife

2018

(FICHA CATALOGRÁFICA)

MERVAL SANTOS DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES:
Apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 31/08/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Marta Margarida Andrade Lima (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Eleta de Carvalho Freire (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

À minha família, que sempre me apoiou desde o início de minha vida escolar.
A todos os meus ex-professores e professoras que muito me ensinaram.
Aos meus amigos que sempre me incentivaram.
Aos meus dois filhos **Nicolas** e **Daniel** que me inspiram a cada dia de minha existência.
A minha querida esposa **Daniele** que sempre esteve ao meu lado.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sempre é meu porto seguro em todos os momentos de minha vida.

A minha família na pessoa do meu pai **Amaro Oliveira** e minha mãe **Marinalva Oliveira**, quem ensinaram o caminho da honestidade, do respeito ao próximo e amar a Deus. Aos meus dois irmãos, o **Reverendo Adriel** e a **professora Joquebede**, que sempre me apoiaram nessa jornada.

Em especial sou muito grato a minha querida esposa **Daniele**, que durante esses dois anos de curso teve muita paciência para suportar minhas ausências em vários momentos dessa caminhada. Muito obrigado por seu amor e companheirismo nessa jornada de luta. Sempre te amarei com todas as minhas forças!

Aos meus tesouros, **Nic** e **Dan**, meus dois filhos que por muitas vezes sem entender me chamavam para brincar, mas na maioria das vezes não conseguia compartilhar o tempo que eles precisavam, pois estava estudando. Mesmo assim, se contentavam com um simples sorriso e, sem mágoa alguma voltavam as suas brincadeiras. Isso muito me ensinou. Saibam que enfrentei tudo isso por vocês.

Não posso deixar de dizer obrigado a minha orientadora **Marta Margarida**. Saiba que você está em minha galeria de pessoas inesquecíveis. Obrigado por me fazer acreditar que eu iria conseguir e poderia ir mais longe em momentos que eu nem mesmo sabia que podia. Suas cobranças surgiram nos instantes certos e me fizeram crescer como profissional e como pessoa. Também muito obrigado à coordenação e a todo o corpo docente do PROFHISTÓRIA que me ajudaram a chegar até aqui. As contribuições valiosíssimas das professoras Eleta Freire e Margarida Dias muito me inspiraram na (re)construção dos meus saberes docentes nesse momento de minha vida. Muito obrigado por fazerem parte de minha história profissional.

Aos meus colegas de curso meu muito obrigado por esses dois anos de aprendizado constante. O curso não seria o mesmo se não tivéssemos compartilhado nossos dilemas, nossos sonhos, nossas tristezas e alegrias uns com os outros. Faria tudo de novo. Se cheguei até aqui é porque, sem dúvida, muitas pessoas me ajudaram, pois nenhuma vitória é fruto de uma história isolada, mas de histórias que se cruzam, se tocam, se doam e deixam contribuições valiosas. Então nada mais justo que terminar esse texto dizendo: Muito obrigado!

RESUMO

O presente estudo intitulado “Formação e saberes docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio” apresenta como problemática central o trabalho dos professores de história do ensino médio com conceitos históricos. Nosso objetivo foi discutir as possibilidades e os limites da abordagem relacionada à compreensão das mudanças dos conceitos históricos substantivos a partir das práticas docentes e suas concepções sobre ensinar e aprender História no ensino médio. Para isso tomamos como fundamentos teóricos acerca do ensino e aprendizagem de conceitos históricos, os estudos de BARROS (2016), FREITAS (2014), CARRETERO (2011), LEE (2001, 2006), e SCHMIDT (1999). Como parte da pesquisa buscamos identificar os saberes docente relacionados ao trabalho com conceitos históricos no ensino médio através da realização de entrevistas com 8 profissionais do ensino de História, entre professoras e professores do Município de Ipojuca, que atuam em escolas de tempo integral do ensino médio, na rede pública estadual de PE. Após a análise do material das entrevistas e da documentação que direciona as orientações pedagógicas e curriculares para o ensino médio, verificamos as (in) compreensões que os professores constroem ao longo da sua carreira sobre a relevância do trabalho sistemático e de investigação em sala de aula acerca dos conceitos históricos que dão materialidade aos conteúdos trabalhados. Tendo em vista as análises elaboradas, a parte propositiva do nosso trabalho é composta por uma proposta de formação continuada para os professores, com a elaboração de oficinas de trabalho objetivando discutir e apresentar estratégias didáticas que tenham como foco o trabalho com as mudanças de conceitos históricos substantivos utilizando documentos históricos em sala de aula. A proposta parte da relação entre os diferentes saberes que compõem o universo dos saberes docentes com as orientações teórico-metodológicas que trabalham o ensino da história a partir dos fundamentos da própria ciência histórica.

Palavras-chaves: Ensino de história. Aprendizagem histórica. Conceitos históricos. Saberes docentes. Formação continuada.

ABSTRACT

The present study entitled "Teacher training and knowledge: appropriations and resignifications of historical concepts in secondary education" presents as central problem the work of history teachers of high school with historical concepts. Our objective was to discuss the possibilities and the limits of the approach related to the understanding of the changes of the substantive historical concepts from the teaching practices and their conceptions about teaching and learning History in high school. For this, we take as theoretical foundations about the teaching and learning of historical concepts, the studies of BARROS (2016), FREITAS (2014), CARRETERO (2011), LEE (2001, 2006), and SCHMIDT (1999). As part of the research, we seek to identify the teaching knowledge related to working with historical concepts in high school through interviews with 8 males and females history teachers of the Municipality of Ipojuca, who work in full - time high school, in the Public-School System of the state of Pernambuco – Brazil. After analyzing the interview material and the documentation that guides the pedagogical and curricular guidelines for secondary education, we find the misunderstandings that teachers construct throughout their career on the relevance of systematic work and research in the classroom the proposed part of our work is composed of a proposal of continuous training for teachers, with the elaboration of workshops aiming to discuss and present didactic strategies that have as it focuses the work with the changes of substantive historical concepts using historical documents in the classroom. The proposal starts from the relation between the different knowledge that compose the universe of the teaching knowledge with the theoretical-methodological orientations that work the teaching of history from the fundamentals of historical science itself.

Keywords: Teaching history. Historical learning. Historical concepts. Teacher knowledge. Continuing education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Manifestações contra o aumento da tarifa do transporte.....	109
Fotografia 2 - Parada do orgulho LGBT no Estado de São Paulo.....	109
Fotografia 3 - Menino morto se torna símbolo da crise migratória na Europa	109
Fotografia 4 - Mosteiro de São Bento em Olinda do século XVII	110
Fotografia 5 - Reportagem sobre discriminação racial.....	110
Fotografia 6 - Reportagem sobre violência contra mulher no Brasil.....	110
Fotografia 7 - Foto de uma fábrica automobilística da Ford séc. XX.....	132
Fotografia 8 - Membro da família real de Gales no Congo.....	135

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Charge sobre poluição ambiental.....	111
Imagem 2 - Pequena moenda portátil.....	111
Imagem 3 - Monumentos da história antiga.....	111
Imagem 4 - Mapa de Giacomino Gastaldi.....	121
Imagem 5 - O descarregamento e a moagem da cana em um engenho de açúcar.....	123
Imagem 6 - Charge sobre o Imperialismo do século XIX.....	131
Imagem 7 - Charge sobre o Imperialismo do século XIX.....	131
Imagem 8 - Tecelagens inglesas com mulheres e crianças trabalhando. Séc. XVIII.....	132
Imagem 9 - Trecho de história em quadrinhos de 1930	134

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BDTD	Banco de teses e dissertações.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PROINF	Programa de Formação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.
SNH	Simpósio Nacional de História.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS E PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	14
2	CAPÍTULO I: APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA.....	32
2.1	APRENDIZAGEM:CAMINHOS A ESCOLHER.....	32
2.2	APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	36
2.3	CONCEITOS SUBSTANTIVOS E OS CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM: UM CAMINHAR A DOIS	44
2.4	UM DIÁLOGO COM OS SABERES DOCENTES E O ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM.....	48
2.5	A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DA HISTÓRIA: UM CAMINHO DE MÃO DUPLA.....	50
3	CAPÍTULO II: PROFESSORES DE HISTÓRIA EXPERIÊNCIAS E SABERES.....	59
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES E A HISTÓRIA ESCOLAR	59
3.2	OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA COM SEUS SABERES E SUAS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE CONCEITOS HISTÓRICOS.....	66
3.3	OS PROFESSORES DE HISTÓRIA, OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E O QUE PENSAM SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA	83
4	CAPÍTULO III: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	94
4.1	PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	94
4.2	A FORMATAÇÃO DO PRODUTO: OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE O TRABALHO COM CONCEITOS HISTÓRICOS	99

4.3	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA DE OFICINA PEDAGÓGICA	100
5	OFICINA DE HISTÓRIA: “APRENDENDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM CONCEITOS HISTÓRICOS NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTE”.....	102
5.1	APRESENTAÇÃO DO CURSO.....	102
5.2	MÓDULO I.....	105
5.2.1	Objetivos.....	105
5.2.2	Procedimentos metodológicos do Módulo I.....	106
5.2.3	Texto 1 - História: pesquisa e ensino.....	107
5.2.4	Explorando o texto.....	100
5.2.5	Imagens para o painel histórico.....	110
5.3	MÓDULO II.....	113
5.3.1	Objetivos.....	113
5.3.2	Metodologia para o trabalho com os textos de Jacques Le Goff.....	114
5.3.3	Texto 2 - Os materiais da memória coletiva e da história.....	114
5.3.4	Texto 3 - O século XX; do triunfo do documento à revolução documental.....	115
5.3.5	Texto 4 - A crítica dos documentos: em direção aos documentos/monumentos	116
5.3.6	Algumas orientações para desenvolver atividades com documentos em sala de aula	118
5.3.6.1	<i>Proposta para se trabalhar com os conceitos de colonialismo e neocolonialismo a</i>	<i>119</i>
5.3.6.2	<i>Documento escrito 1 - Cultura e Opulência do Brasil, de André João Antonil(1711) O Engenho de Sergipe do Conde, no Recôncavo Baiano.....</i>	<i>124</i>
5.3.6.3	<i>Documento escrito 2 - Discurso de um índio tupinambá, pronunciado na França Antártica, a Jean de Léry (Século XVII)</i>	<i>128</i>
5.3.6.4	<i>Finalizando a oficina.....</i>	<i>129</i>
5.4	MÓDULO III.....	128
5.4.1	Objetivos.....	129
5.4.2	Orientações para a realização da atividade	130
5.4.3	Texto 5 - Colonialismo e Neocolonialismo.....	130

5.4.4	Imagens propostas para a realização do procedimento de questionar os documentos.....	131
5.4.4.1	<i>Documento escrito 3 - Imperialismo social.....</i>	136
5.4.4.2	<i>Proposta de atividade final da oficina e resultados alcançados.....</i>	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A – SITES CONSULTADOS.....	153
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	154
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO.....	156
	APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO.....	157

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS E PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Quando ainda aluno do ensino fundamental, vivenciei uma aula que representa certamente uma das lembranças mais presente em minha memória. Reporto-me a professora de história da 8ª série (atualmente 9º ano) que em uma atitude ousada do cotidiano das nossas aulas de história, nos tirou do ambiente tão comum da sala de aula e nos levou para conhecer o Engenho São João e o Forte Orange, na Ilha de Itamaracá. Lembro-me bem daquela manhã tão esperada por mim e meus colegas, era o sonhado dia da viagem da disciplina de história. Havia uma expectativa intensa e visível no brilho dos nossos olhos. O ônibus, os lanches, as conversas longe do espaço da sala, sem cadernos, sem lápis, sem quadro nem o som da campainha – “hoje a história seria diferente”.

Ao chegarmos tudo era muito vívido para nós. Era o antigo que, ao nosso olhar se revestia em novo, era o passado presente que naquele dia, parecia que saía das páginas do livro de história. Durante a visita, a professora expressava sua oralidade eloquente diante de nós, explicando sobre o que era um Engenho no Brasil colonial, quem trabalhava nos engenhos, o que se produzia, como se produzia. Era uma gama de informações que chegava a disputar com as imagens que passeavam bem à nossa frente.

Quando chegamos ao Forte Orange, último local de visita, ficamos maravilhados diante daquela imponente construção. Como as pessoas do passado poderiam construir algo assim numa época que não tinha a tecnologia de hoje? Perguntei silenciosamente a mim mesmo, e, possivelmente vários de meus colegas assim o pensaram também.

Coube mais uma vez à professora proferir detalhes, tais como: o período de sua construção, os materiais utilizados, quem o construiu e qual finalidade da sua construção. Ao final da viagem pensei então que uma aula de história deveria ser assim. Não era uma reflexão aprofundada, mas apenas o pensamento de um adolescente de 14 anos que, pela primeira vez sentiu de perto os vestígios de um passado que fazia parte da história de seu Estado.

Ao trazer essa memória, evidencio o quanto é importante um ensino de História que nos deixem marcas, que por mais que o tempo teime em apagar, nossa memória não permite, pois, essas experiências estão presentes em nossas vidas e nos constituem. São essas lembranças que nos levam a determinados momentos de nossa história, como se fossem indícios que nos mostram as ações humanas num determinado tempo histórico, permitindo-nos pensar, sentir e imaginar os momentos que essas pessoas viveram no passado.

Ao adentrar na juventude, tive a oportunidade de ingressar na Faculdade de Formação de

Professores de Palmares (Mata Sul de Pernambuco). No curso de licenciatura em história foi possível estudar temáticas elencadas no currículo do curso. Um currículo extremamente conteudista e cronologicamente organizado da pré-história até o Brasil Contemporâneo. Durante os 4 anos do curso ainda me questionava se a profissão docente realmente era a minha escolha, ou simplesmente seria a carreira profissional mais fácil de conseguir um emprego em minha cidade. Em meio a um turbilhão de possibilidades que permeavam minha mente, já no final do curso, chega para trabalhar com as disciplinas de didática da história I e II, respectivamente nos 7º e 8º períodos, um novo professor recém concursado na casa.

Lembro-me perfeitamente que este professor assumiu as disciplinas com a intenção de questionar e desconstruir toda uma proposta pedagógica já saturada que era vivenciada todos os anos. Tratando a Didática como uma área de reflexão crítica sobre a prática docente. Superou a concepção solidificada da disciplina na Faculdade de que “a didática consistia numa área da pedagogia que se destinava a ensinar o futuro professor a ensinar”. Era uma didática do culto a metodologia. Para atingir esse objetivo a disciplina propunha a cada período que o professor ensinasse um conjunto de técnicas de ensino e como redigir enormes e detalhados planos de aula. Nessa proposta, a ênfase recaía numa visão tecnicista da prática docente. O saber fazer superava todas as demais dimensões da docência.

O que pontuo nesse instante de minha história, é que esse professor foi um divisor de águas em minha decisão de ser efetivamente um profissional do ensino de história. Os textos que usava em suas aulas me faziam constantemente pensar o professor como um profissional que está além de ser um mero executor de técnicas de ensino, todavia, é um sujeito participante de sua construção profissional que incorpora vários elementos ao longo de sua história ao seu fazer docente, dentro de um processo de elaboração e reelaboração consigo mesmo e com o outro.

É nesta compreensão que me insiro enquanto professor de história da educação básica. Um profissional que pensa e acredita que o professor é construído ao longo de sua história e não simplesmente em um recorte temporal de quatro anos de um curso de licenciatura. O professor é um profissional que deve pensar constantemente sua atuação pois, quando não se tem essa postura, vai-se gradativamente entrando num processo de distanciamento de uma dimensão importantíssima na construção de sua carreira: a formação contínua.

Após ter cursado duas especializações, sendo uma na área de Ensino de História e outra em Gestão e Coordenação Pedagógica, consegui ingressar no Mestrado Profissional de História em 2016. Abre-se diante de mim uma série de possibilidades rumo a uma necessária reflexão sobre minha prática docente que paulatinamente vão sendo pontuadas ao longo das

primeiras disciplinas cursadas, o que de certa forma me causaram um misto de impacto e motivação para novos horizontes de expectativas profissionais.

Desta feita, após o primeiro semestre de curso, já tinha clareza que minha problemática de pesquisa pairava sobre o campo da aprendizagem histórica. Meu objeto de estudo nasce da percepção que vários estudantes tinham dificuldade em compreender as mudanças que os conceitos históricos sofrem quando analisados em períodos históricos diferentes. Neste caso, o processo de mudança e ressignificação dos conceitos não eram compreendidos.

Logo ao iniciar o segundo período do curso, comecei a me dedicar a esse estudo e tinha por certo que todo professor de história da educação básica necessita avaliar sempre sua prática docente, uma vez que, não faz mais sentido entrar numa sala de aula e passar 50 ou mais minutos para “dar sua aula”, como se a aula não tivesse compromisso algum com a aprendizagem dos alunos.

Mas, até que ponto uma aula com arquitetura conteudista tem realmente propiciado aos alunos a refletir, entender, analisar, questionar e narrar uma história construída por eles mesmos? E por que mesmo após duas ou mais aulas, ao solicitar uma atividade avaliativa o resultado não é satisfatório? Por que os estudantes não conseguem compreender certos conceitos históricos? Que tipo de passado é proposto para meus alunos acessarem? Quais as estratégias propostas para esse acesso?

É partindo dessas indagações que o presente estudo se propôs a uma investigação com o objetivo de identificar e analisar os saberes docentes mobilizados por professores do ensino médio para o ensino das mudanças de conceitos históricos, ou seja, os processos de apropriações e ressignificações que estes conceitos sofrem ao longo de um dado período histórico. A pesquisa se insere no curso de Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA) pela UFPE/UFRPE, intitulada de “Formação e Saberes Docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio”.

A problemática da nossa pesquisa se expressa na seguinte indagação: “Quais saberes docentes os professores de história mobilizam quando em suas aulas trabalham com conceitos históricos?”

Nesse contexto, tomamos como pressuposto de que esses saberes docentes podem dialogar com os princípios metodológicos referendados no campo da própria ciência histórica, propiciando aos docentes meios para se desenvolver uma aprendizagem com significação histórica para o estudante.

Assim sendo, o nosso estudo propõe enquanto produto final uma abordagem de ensino a partir das diretrizes da própria história relacionada à aprendizagem das mudanças dos conceitos históricos substantivos¹ no ensino médio. Somando-se a esta questão norteadora o presente estudo também busca: (i) compreender as características do ensino e aprendizagem de conceitos históricos; (ii) identificar os saberes docentes relacionados aos significado que eles atribuem a educação continuada para o seu desenvolvimento profissional; (iii) sistematizar um formação continuada que discuta a partir das diretrizes da aprendizagem histórica, estratégias didáticas que foquem no trabalho com as mudanças de conceitos históricos.

Como o estudo em pauta tem relação com a aprendizagem de conceitos históricos, o primeiro capítulo escolhemos para dialogar dentro da temática autores como Freitas (2014), que muito contribui para nortear um estudo sobre aprendizagem de conceitos históricos. Segundo Freitas (2014), “os conceitos históricos constituem – juntamente, com os valores e os procedimentos – a moderna tríade empregada na formação de pessoas.” (FREITAS, p. 62). O autor discute aqui que ao lidarmos com conceitos históricos não estamos simplesmente referendando a etimologia de palavras, porém, estamos tratando de questões que envolvem os valores e com um conjunto de procedimentos que possibilitem historicizar os conceitos.

Na visão de Koselleck (2006) os conceitos não são simplesmente palavras. Evidentemente, todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito. Para ele, conceitos são “atos de linguagem²” que reúnem experiências (passado) e expectativas, que têm a função de designar (nomear) e caracterizar (criar) aspectos (elementos) da realidade (da história).

Ainda segundo Koselleck (2006), os “conceitos históricos apontam claramente para acontecimentos, situações ou processos históricos”; em outras palavras, designam fenômenos concretos, datados como elementos do processo histórico. Para Rüsen (2007),

Os conceitos históricos “são os recursos linguísticos que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua

¹ Segundo Lee (2005) os conceitos substantivos constituem dentro das pesquisas em cognição histórica os conteúdos específicos da História, tais como Renascimento, Revolução Industrial etc. (LEE, 2005, apud SHCMIDT, 2009, p. 208).

² Nesse sentido se refere diretamente as palavras em sua historicidade, enfatizando como são utilizadas em diferentes momentos, por diferentes atores. Koselleck chama a atenção para a importância da análise linguística e semântica na investigação das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Segundo o autor, estudo dos conceitos e da variação dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o conhecimento histórico. (Kirschner, 2007, p. 49).

especificidade temporal”. São históricos por tratarem da relação entre a “lembrança do passado” e a “expectativa do futuro” e não apenas por se referirem ao passado. (Rüsen, 2007, p. 92-94).

Bezerra (2004), por sua vez indica que a concepção preponderante entre historiadores e pesquisadores do ensino é a compreensão de que os conceitos assumem a condição de representações de um objeto ou de um fenômeno histórico por meio de suas características. Outro destaque é o entendimento partilhado por alguns pesquisadores no sentido de atribuir aos conceitos históricos o papel de mediador da interpretação do real, caracterizador dos elementos de realidade, ou mobilizador de capacidades informativas e combinatórias do aluno. (Baldissera, 1997; Mendonça, 1994; Schmidt e Cainelli, 2004, *apud* FREITAS, 2014).

Nas considerações de Schmidt (1999), aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social, facilitando, com isso, leitura do mundo em que vive. Schmidt (1999) declara o quanto “é importante entender que todos os conceitos têm uma historicidade, isto é, o seu significado deve ser compreendido a partir do contexto que o produziu”. (p, 152). Isso implica em considerar que cada época produz mudanças nos significados dos conceitos.

Evidencia-se nesse ponto a necessidade que o professor (a) de história tem em desenvolver abordagens de ensino que possam transformar os conceitos históricos em ferramentas capazes de instrumentalizar os estudantes a realizem sistematicamente leituras mais aprofundadas da realidade social onde se inserem.

Assim sendo, observamos que algumas pesquisas têm possibilitado reflexões pertinentes ao objeto de estudo em pauta e muito tem contribuído para a temática. Segundo Barca (2004), a pesquisa no ensino de história deve ter a “preocupação em apontar caminhos para um Ensino da História que constitua um desafio adequado ao pensamento histórico e às exigências sociais.” (BARCA, 2004, p. 385).

Isso nos impele a assumir uma postura investigativa dentro do campo de ensino de história e não mais a posição de um professor especialista em conteúdos históricos. Essa realidade vem se desenrolando sistematicamente desde as primeiras pesquisas no campo da educação histórica³ a partir da década de 70.

³ A pesquisadora Isabel Barca desenvolve uma vasta pesquisa em educação histórica, que hoje já fornece no seu conjunto, uma base sólida para a nossa compreensão da construção conceptual dos alunos de vários ciclos de

Da mesma forma, em estudos desenvolvidos por Barca (2001), propõem um ensino de história sem ser centrado na ênfase conteudista como condição essencial para o aprendizado dos estudantes. Segundo Barca (2001, p. 14), “essas pesquisas distanciam-se de uma ideia de aprender História em quantidade, baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções históricas”.

Para Lee (2006), todo o conhecimento mobilizado no ensino da história, perde o sentido quando esse conhecimento representa tão somente um amontoado de narrativas episódicas, fragmentadas e atreladas a uma história composta por ideias de nível muito elementar, que acabam por relegar ao conhecimento histórico a característica de ser o portador de um cânone de informações de um passado sacralizado.

Ao optarmos pela pesquisa com turmas do Ensino Médio consideramos ser esta uma etapa da educação básica de suma importância para o desenvolvimento dos jovens, uma vez que estão cursando a última fase da escolarização básica, e a um passo de continuar seus estudos seja em nível técnico ou superior. Nesta etapa precisam aprofundar determinados conhecimentos e habilidades adquiridos no ensino fundamental.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o ensino de história deve

Auxiliar os jovens a construir o sentido do estudo da História a partir de ações educativas articuladas. Trata-se de lhes oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados. (BRASIL, p. 65).

Para tal tarefa, é imprescindível desenvolver um ensino de história com

Metodologias ativas não apenas do campo pedagógico, como também metodologias pautadas na própria ciência de referência histórica, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopédica, verbalista e assentada na memorização do passado. (CAIMI, 2015, p. 110).

escolaridade. Com base nesta compreensão, é possível traçar alguns princípios de apropriação conceitual em História, os quais poderão constituir uma bússola para os formadores na área de História, nas suas várias instâncias. (BARCA, 2004, p. 395).

No documento publicado recentemente pelo governo federal, a BNCC, ainda em intenso debate, apresenta uma proposta de organização curricular da educação básica pautado no direito de aprendizagem do aluno e no ensino por competências. Em seu texto a BNCC assim se define:

A 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, de modo a que tenham assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 07).

Quando relacionamos a BNCC e sua proposta vinculada a aprendizagem, percebemos que defende um ensino com foco na construção de competências ao longo dos anos da escolarização básica. Elenca 10 (dez) competências necessárias para o aluno desenvolver da educação infantil até o Ensino Médio. Consagra a concepção da formação de um cidadão planetário que é capaz de assumir concepções e atitudes comprometidas com a transformação social, cidadania e consciência ambiental. Um dos documentos norteadores dessa proposta da BNCC é a Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU)⁴. Esse documento contém uma série metas e ações no contexto educacional que os países precisam adotar para o desenvolvimento sustentável e conseqüentemente a preservação do planeta.

Paralelamente o ensino de história na visão da BNCC deve promover situações aprendizagem que promova o desenvolvimento dessas competências selecionadas através dos objetos de aprendizagem (conteúdos curriculares). O documento apresenta a concepção de competência da seguinte forma:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08).

Evidentemente que temos segundo as orientações da BNCC, a tarefa desenvolver uma aprendizagem em história que trabalhe a compreensão dos conteúdos de história, mobilização e aplicação desses saberes em diversas situações do cotidiano.

⁴ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 11 jul. 2018.

Diante da questão posta, como então fugir de um ensino de história tendencioso no sentido de homogeneizar as narrativas sobre o passado e, pensar num ensino possível e significativo do ponto de vista da compreensão das mudanças históricas que se processam a partir das escolhas, ideias, sentimentos e valores dos agentes históricos do passado? Ou seja, como captar a luz das próprias ferramentas da interpretação histórica os fios que tecem o agir do ser humano no tempo? Como ao se trabalhar com conceitos históricos pode-se conduzir os estudantes a se defrontarem com as entrelinhas do conhecimento histórico, e perceberem as possibilidades que os vestígios históricos nos proporcionam a conhecer esse passado mediante um olhar diacrônico?

É a partir dessas problematizações que se desenham cenários com possibilidades possíveis para se processar a aprendizagem histórica. Quando professor e professora tem clareza dessas questões, sua prática de ensino oportuniza aos estudantes o acesso ao passado sem perder de vista a conexão com o presente, não permitindo então que esse presente diga de maneira totalizadora como foi o passado. Assim sendo, é pelo ensino de história que se criam possibilidades profícuas que dão sentido ao o que crianças e jovens aprendem sobre história, e como eles podem lançar mão desse conhecimento em suas vidas.

E a propósito, se toda “profissão tem um risco inerente”, (Neri, F., & Bezerra, A. 2013, p. 12), qual seria nesse caso o risco do professor de história? O de assumir de forma cabal uma narrativa uníssona como matéria-prima de suas aulas? Ou condicionar aos estudantes pensar num passado permanente? Como bem analisou as pesquisas coordenadas por Lee, “muitos alunos veem o passado como permanente porque é dito assim no livro”. (LEE, 2006, p.136).

Fica evidente que não é possível o docente da área do ensino de história, pensar numa relação dicotômica entre o ensino e a pesquisa, todavia, professor e professora de história precisam e devem ter clareza que o próprio ensino da história depende dos elementos metodológicos da pesquisa histórica para se acessar o passado. Nesse caso, a materialidade didática desse acesso é o resultado de um processo de compreensão e ressignificação contínua da prática docente, que está diretamente associada aos espaços de formação por ele experienciado.

Ao discorrer sobre as novas competências que os professores e professoras de história precisam dominar Caimi (2015) afirma

o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem

recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis[...] o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, com o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais. (CAIMI, 2015, p. 110).

Como nosso estudo buscou nos elementos teórico-metodológicos discutidos nos trabalhos de Lee (2006, 2004, 2001, 2000), situações didáticas que possibilitem a aprendizagem das mudanças dos conceitos históricos, este autor considera que a compreensão histórica está relacionada a duas premissas indissociáveis: a disposição e a realização. A disposição fala sobre disponibilidade que o estudante deve ter de entender que os sujeitos do passado possuíam a mesma capacidade intelectual, sentimentos e desejos iguais aos homens e mulheres do presente. Já a realização, diz respeito a ter clareza que esse sujeito do passado entendia, sentia e experienciava esse mundo de forma diferente de nós hoje.

Esses dois elementos são, de certa forma, imprescindíveis para o estudante perceber que os conceitos históricos são erigidos em contextos históricos que, inevitavelmente, se alteram com as mudanças vivenciadas ao longo do tempo cronológico e, por isso, se ressignificam a cada momento da história. Lee (2001) discute que a aprendizagem histórica está relacionada à mobilização de dois grupos de conceitos: os substantivos e os de segunda ordem.

Na concepção de Lee (2001), são os conceitos substantivos (históricos) que estão presentes nos conteúdos históricos tais como: Cidadania, Democracia, Ditadura, Trabalho, Estado, Revolução, República, dentre outros. No caso dos conceitos de segunda ordem ou epistemológicos, representam os conceitos que expressam a natureza da própria história como: explicação, imaginação histórica, mudança, interpretação, narrativa, temporalidades, ou seja, são conceitos relacionados a construção do conhecimento histórico e assim, ao seu “fazer”, sendo então estruturadores da aprendizagem no campo da história.

A importância de discutirmos e utilizarmos esses dois conceitos nesse estudo, revela a necessidade de propor meios viáveis de lançar luz à problemática do insucesso que alguns estudantes revelam quando não compreendem a historicidade de conceitos históricos. Desta feita, a compreensão desses dois grupos de conceitos é vital para o desenvolvimento de uma prática de ensino que priorize a aprendizagem histórica.

Segundo Caimi (2015), essa compreensão integra condições essenciais para o exercício docente na área de história na atual conjuntura educacional, que também são discutidos na obra de Carretero (2011), que assim se expressa

[...] a compreensão dos conceitos históricos, caracterizados como conhecimentos conceituais e procedimentais. Os conceituais se distinguem entre conceitos de primeira ordem (feudalismo, democracia, socialismo, revolução, etc.) e conceitos de segunda ordem (por exemplo, causalidade, progresso, evidência, fato, contexto, fonte primárias e secundárias, dentre outros). Os conhecimentos procedimentais dizem respeito à compreensão e aplicação de práticas específicas adotadas para o tratamento de problemas históricos, como avaliação de fontes, investigação e interpretação histórica, elaboração de argumentos fundamentados. (CARRETERO, 2011, pp.118-119).

Nesse sentido, é a partir dos conceitos históricos aqui denominados como conceitos substantivos (LEE, 2000), que pretendemos pensar possibilidades didáticas que explorem procedimentos próprios da natureza do conhecimento histórico para alcançarmos interpretações históricas construídas pelos alunos que demonstrem usos mais adequados de conceitos históricos bem como possibilite-os a compreensão das mudanças destes conceitos ao longo do tempo. Sobre essa temática nos ajudam a pensar a professora Castex (2008) quando assim escreve em sua pesquisa

A questão é a busca de uma variável explicativa na compreensão de como os jovens apreendem os conceitos históricos, como estabelecem relações com o tema histórico, como ocorrem as relações dos jovens com determinado conceito substantivo da História e se ocorrem modificações na compreensão do estudante após o desenvolvimento do tema [...] (CASTEX, 2008, p. 2).

É possível percebermos então, que o pensamento histórico de estudantes do ensino médio pode ser desenvolvido para a compreensão de situações do passado, e para que isso ocorra é necessário a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam aos alunos interpretar fontes históricas, tirar conclusões e avaliá-las. O jovem nesta perspectiva é entendido como sujeito escolar e de sua formação, com ideias prévias e com experiências do contexto social.

Nesses termos, o trabalho com conceitos históricos torna-se possível quando a abordagem didática consegue detectar e interpretar as evidências históricas que dialogam com esses conceitos. É um processo de enxergar e trazer para o ensino da história as ações de sujeitos que contribuíram na tessitura da grande teia das relações históricas em épocas e

lugares diferenciados, que atuaram, tanto construindo os conceitos, como também desconstruindo e ressignificando esses conceitos em tempos diferentes.

Pensarmos em uma estratégia de ensino que se volte para considerar que os conceitos não surgem simplesmente num período histórico e permanecem imutáveis ao longo da história, é deveras importante para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Ao trazermos a categoria “aprendizagem significativa”, pontuamos a partir de Ausubel (1982) que a aprendizagem é significativa quando um conteúdo novo ao ser incorporado às estruturas cognitivas de um educando, consegue estabelecer uma relação com seu conhecimento prévio. De outro modo, ela se torna mecânica ou repetitiva, quando esse processo de ensino não consegue provocar essa relação entre a realidade do aluno (conhecimentos prévios) e o novo conteúdo proposto.

Na concepção da aprendizagem significativa defendida por Ausubel (1982), só há aprendizagem, seja ela em qualquer área do conhecimento, quando o processo de ensino consegue conduzir o estudante a relacionar, incorporar e relacionar o novo conhecimento com seus saberes. Quando o ensino de história consegue desenvolver esse processo, ele propicia um ambiente mobilizador das condições para a aprendizagem significativa⁵ do educando, possibilitando ao aluno atribuir significado ao conteúdo e consequentemente ter uma aprendizagem histórica significativa.

No tocante aos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa em discussão, ainda no primeiro capítulo elencamos autores que dialogam na perspectiva do campo da educação histórica⁶, tendo em vista que esses pesquisadores nos possibilitaram desenvolver um estudo alinhado aos elementos estruturadores no campo do ensino da história. Esse percurso foi de

⁵Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

⁶ Na obra de Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca de 2009 intitulada “Aprender História: perspectivas da educação histórica, é uma obra fundamental para perceber quais princípios norteiam o campo da educação histórica. A linha mestra desse campo de pesquisa é justamente a preocupação com a busca de respostas concernentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e à formação da consciência histórica de crianças e jovens. Para tal empreendimento as pesquisas sempre partem do pressuposto que se é possível aprender história a partir dos próprios princípios metodológicos da ciência histórica, tendo como um de seus pilares a formação da consciência histórica e aprendizagem histórica com crianças, jovens e adultos. As autoras desta obra utilizaram como material de pesquisa desse livro, vários resultados de pesquisas que vem sendo realizados no LAPEDUH, vinculado ao departamento de pós-graduação em educação da UFPR. Os textos do livro nos remetem aos paradigmas da Educação Histórica propostos por autores consagrados nesse campo como Jörn Rüsen e Peter Lee.

suma importância para a efetivação do tratamento e análise das fontes analisadas para a percepção das mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo.

Autores como LEE (2006), BARCA (2001), SCHMIDT (2009), CAINELLI (2009), GAGO (2016) oferecem-nos uma discussão teórica expressiva para o desenvolvimento de uma reflexão e ação metodológica que operacionalize um ensino de história concernente à aprendizagem dos conceitos históricos, a partir das diretrizes didáticas da educação histórica.

Diante desse contexto, é possível também a partir de Freitas (2014) analisamos importantes considerações tais como:

“Os conceitos são representações de um objeto ou de um fenômeno histórico, por meio de suas características. [...] É comum atribuir aos conceitos históricos o papel de mediador da interpretação do real, caracterizador dos elementos de realidade, mobilizador de capacidades informativas e combinatórias”. (FREITAS, 2014, p. 94).

Ao entendermos como um elemento basilar para o desenvolvimento de nossa pesquisa, o diálogo com os estudos que trabalham na apreensão dos conceitos históricos, foi de fundamental importância considerarmos os saberes que os docentes se apropriam e mobilizam no momento de desenvolver suas aulas. Atentos a essa questão, deparamo-nos com as seguintes preocupações: (i) como desenvolver uma estratégia de ensino que favoreça ao estudante apreender o processo de mudança dos conceitos históricos? (ii) De que maneira é possível considerar os saberes docentes e, a partir deles, criar estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem de conceitos históricos no ensino médio?

Para tal, tomamos como hipótese que é a partir dos saberes docentes da experiência de profissionais que atuam no ensino da história e nos princípios metodológicos da ciência histórica, encontraremos subsídios que ajudarão para a reflexão e proposição de um espaço de formação continuada para esses professores.

Partindo dessa noção encontramos em autores como Tardif (2014), a possibilidade de pensarmos numa perspectiva teórico-metodológica que evidencie o conjunto de saberes que os professores dominam no exercício de suas aulas, isso inclui conhecimentos, procedimentos e atitudes que dialogam com os saberes de referência das disciplinas. Nessa perspectiva, compreendemos esses saberes como bem define a seguinte concepção:

“Os saberes são, de certo modo, comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercícios e passíveis de serem mobilizados nas diferentes

práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.” (TARDIF, 2014, p. 34-35).

Nesse mesmo escopo de análise os saberes da experiência se apresentam associados à construção dos saberes da docência. Diante dessa pauta Pimenta (2005) assim se pronuncia

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática. (PIMENTA, 2005, p. 20-21).

Ao elegermos os saberes docente categoria da nossa pesquisa, pensamos que uma proposta de ensino assentada na compreensão de conceitos históricos que alinhe as diretrizes metodológicas a partir da ciência histórica e os saberes docentes, abre espaço para refletirmos sobre a importância de integrar outros saberes disciplinares a essa perspectiva de formação. Sendo assim, a busca pelo exercício de estratégias de ensino que canalizem as diretrizes metodológicas da aprendizagem histórica a partir dos pressupostos teóricos metodológicos das pesquisas de Lee (2006), com o conjunto de saberes docentes dos professores de história o constituiu-se elemento central de nossa proposta de produto didático desse estudo.

Na qualidade de um estudo qualitativo, a natureza metodológica do trabalho investigativo aconteceu a partir dos pressupostos da pesquisa exploratória (GIL, 2008), uma vez que o nosso trabalho teve uma fase de levantamento bibliográfico sobre o problema em questão, como também a análise dos dados coletados a partir de atividades de pesquisa de campo junto a docentes selecionados. De acordo com Severino (2016), a pesquisa exploratória possibilita levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho e, aproximando o entendimento da realidade a investigar como um processo permanentemente inacabado.

No segundo capítulo tratamos de apresentar e discutir os dados coletados no trabalho de campo com o grupo de sujeitos da pesquisa. O trabalho de pesquisa consistiu em três etapas. A primeira foi uma revisão bibliográfica, mediante a leitura metódica e fichamento das obras selecionadas. Na segunda etapa aconteceu a fase procedimental da pesquisa exploratória de campo. Nesta fase do trabalho, o aporte teórico de Sordi (2017) nos auxiliou na realização de uma entrevista com questões semiestruturadas com os docentes da área de história que atuam em escolas do ensino médio do Município de Ipojuca. “Nas entrevistas

semiestruturadas, as questões são abertas. O entrevistador pode até utilizar um roteiro, mas precisa deixar o respondente livre para falar”. (VIEIRA, 2009, p. 11). Nessa técnica de entrevista tanto o entrevistado quanto o entrevistador podem explorar mais os pontos que considerarem importantes, “mas o entrevistador precisa ser sensível à linguagem do entrevistado e não pode, de forma alguma, influenciar as respostas”. (VIEIRA, 2009, p. 12).

Considerando essa questão, as entrevistas realizadas tiveram uma função significativa, uma vez que, é através desse procedimento de coleta de dados que realizamos o levantamento dos saberes docentes com relação as suas concepções de conceitos históricos, as estratégias que mobilizam para trabalhar com esses conceitos, e suas concepções a respeito do significado da formação continuada para professores de história.

Com relação às escolas selecionadas para a realização das entrevistas com os professores e professoras que atuam na área de história, elencamos um grupo de escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco que funcionam no Município de Ipojuca. Essas Unidades de Ensino se localizam em diferentes áreas da cidade. As escolas escolhidas foram: Escola de Referência em Ensino Médio de Ipojuca; Escola de Referência em Ensino Médio Frei Otto; Escola de Referência em Ensino Médio Maria Albertina; Escola de Referência em Ensino Médio José Mário; Escola Estadual Aníbal Cardoso e a Escola Estadual Domingos Albuquerque.

Os critérios para a escolha dessas Unidades de Ensino para desenvolver a pesquisa resumem-se em três: primeiro o fato dessas escolas representarem as quatro unidades político-administrativas do município. Ipojuca como a sede da cidade, Camela que é o 1º Distrito, Nossa Senhora do Ó o 2º Distrito e a área das Praias representada pela Vila de Porto de Galinhas. O segundo critério é que todas essas escolas já trabalham com o Ensino Médio há mais de 10 anos e, desta forma, acabam reunindo uma considerada experiência nesse nível de ensino e conseqüentemente agregam profissionais já com um bom tempo atuando no ensino de história. O terceiro e último critério diz respeito que essas escolas fazem parte da Gerência Metropolitana Sul da Secretaria de Educação de Pernambuco, onde está inserido o município de Ipojuca. Relacionado aos critérios da escolha dos profissionais pesquisados, elegemos os critérios de ser formado no curso de licenciatura em história, e atuar no ensino médio no mínimo há 5 anos.

O objetivo desse procedimento foi a de captar dos professores e professoras a partir da análise das respostas das entrevistas, os seus saberes da experiência docente dos quais lançam mão ao trabalhar didaticamente o ensino de conceitos históricos, ou seja, que tipos de saberes

os professores de história conseguem mobilizar quando, em suas aulas, trabalham com conceitos históricos?

A opção pelo levantamento dos saberes docentes da experiência desses profissionais do ensino repousa nos estudos sobre os saberes da formação docente desenvolvidos por Tardif (2014). Suas pesquisas têm evidenciado a existência de uma massificação histórica da concepção fabril dos saberes, que se pauta unicamente pela lógica da produção. Assim, Tardif (2002), propõe discutir que todo saber deve ser pensado em sua dimensão temporal histórica, desde a sua formação e aquisição, cabendo assim um processo de construção de saberes docentes que ultrapasse as barreiras da dimensão produtiva dos saberes e almejem uma reflexão-ação que contemple o processo de aprendizagem e formação desses saberes.

Outro referencial para a aplicação desse procedimento investigativo com as professoras e professores é a pesquisa concluída por Monteiro em 2002. Monteiro (2002), a partir do aporte teórico de Tardif (2002), busca nos depoimentos de professores elementos que integram a conjunto de saberes próprios da docência. Segundo Tardif (2002), “os saberes profissionais são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”. (p. 23-24).

Tomamos por saberes docentes da experiência, o conjunto de saberes tais como: “os saberes construídos a partir no cotidiano do exercício do trabalho, na experiência individual e coletiva ao longo da vida, são habilidades de saber fazer e saber ser.” (TARDIF, 2002. p. 38). Considerando esse aspecto, Tardif (2002) assim se pronuncia:

Nesse sentido, saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. "(TARDIF, 2002. p. 41).

Ao reconhecermos que os saberes docentes remetem a um conjunto de saberes integrantes da formação do professor, a realização de uma entrevista objetivou não apenas constatar como os professores e professoras desenvolvem didaticamente o ensino por conceitos, todavia, se preocupa em perceber como essas práticas foram construídas a partir de suas experiências docentes, num contexto de interioridade e de exterioridade ao espaço escolar. Além também de captar suas ideias formadas a respeito dos conceitos históricos, e

qual a importância que eles e elas dão aos momentos de formação continuada para o aperfeiçoamento docente.

Ao optarmos pelo saber docente enquanto uma das categorias estruturantes do presente estudo temos por princípio o que Monteiro (2002) coloca em sua pesquisa

A categoria saber docente busca investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos, e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando no reconhecimento de subjetividades e apropriações. (MONTEIRO, 2002, p. 8).

Tendo esse conjunto de informações, o trabalho seguinte consistiu no seu tratamento mediante a análise das respostas dos professores e professoras que atuam na área de história nas respectivas escolas.

Após concluirmos a análise do material das entrevistas, obtivemos em mãos o levantamento de uma parcela dos saberes que esses profissionais construíram e ressignificaram ao longo de suas vidas. Foi possível também a partir dessa análise, detectar as ideais dos professores e professoras a respeito sobre o ensino dos conceitos, além de ter uma visão geral de como esses profissionais entendem e qualificam os cursos de formação continuada na área da história. Dessa forma, os resultados das entrevistas foram determinantes para captar quais saberes docentes foram selecionados e associados às diretrizes didáticas da educação histórica, objetivando discutir e apresentar aos docentes uma proposta de intervenção didática relacionada ao ensino de conceitos históricos.

Já no terceiro capítulo a proposta é de apresentarmos os embasamentos teóricos e metodológicos do produto final resultante dessa investigação, que consistiu na elaboração de um curso de formação continuada para professores e professoras de história do Ensino Médio. O formato do curso será a partir de três oficinas didáticas com duração de 4 h/a cada uma. A elaboração desse curso de formação docente teve como suas diretrizes de organização os saberes docentes previamente reunidos e analisados a partir das entrevistas realizadas, e os elementos teórico-metodológicos das pesquisas sobre aprendizagem histórica, com ênfase nas estratégias para o ensino dos conceitos históricos. Para tal se discutirá nesse espaço de formação, a utilização de fontes históricas no processo de ensino aprendizagem em história.

Entendemos que o espaço de formação continuada não representa um momento de ações simplistas com o foco exclusivo em equipar os profissionais com “receitas didáticas” como se fossem panaceias⁷ definitivas para a problemática da aprendizagem histórica. Contudo, ancoramos nosso entendimento a partir do princípio de que não se resolve um problema de aprendizagem sem antes refletir e desnudar em cima daquilo que se faz em sala de aula, em outras palavras, “a questão não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”. (HOUSSAYE, 1995, *apud* PIMENTA, 2005, p. 26).

Desta forma, a proposta de formação não advoga uma importância maior aos saberes da experiência docente, em detrimento dos demais saberes, porém, assume uma posição - tradicionalmente negada e opacitada - que é a de visibilizar e valorizar a experiência docente enquanto campo de conhecimento válido no processo de formação do professor.

Neste sentido, “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2002. p. 54). Seguindo esse princípio o produto da dissertação é então uma formação continuada no formato de oficina temática, que privilegie abordagens de ensino dentro de uma proposta metodológica desenvolvida da própria ciência histórica e em consonância com os saberes docentes mobilizados em sala aula no ensino dos conceitos históricos.

Com efeito, a opção pela formação continuada fundamenta-se a partir da análise de Oliveira (2013), onde defende que no “contexto atual a formação continuada de professores deve partir das reais necessidades dos professores” (p. 32). Desta feita, considerar os saberes docentes no momento de elaboração de uma proposta é sem dúvida relevante para pensarmos uma formação eficiente no sentido de contribuir para a reflexão dos professores e professoras, e auxiliá-los metodologicamente para o ensino de conceitos históricos.

Além de reconhecer a experiência docente como sendo um subsídio válido para se construir os objetivos e ações da formação continuada, Imbernón traz a seguinte concepção:

A análise das situações problemáticas leva à promoção da inovação institucional como objetivo prioritário da formação continuada; à crença na capacidade dos professores de formularem questões válidas sobre sua prática

⁷Panaceia é uma palavra com origem no grego *panakeia*, sendo que *pan* significa “todo” e *akós* significa “remédio”. Desta forma, a palavra indica uma substância que cura todas as doenças. Na mitologia grega, Panaceia era a deusa da cura, irmã de *Hígia*, deusa da saúde e da higiene. Em sentido figurado, por vezes a palavra panaceia é usada para descrever alguma coisa que é capaz de resolver qualquer problema, como uma crise política, econômica, social, ambiental, educacional, etc.

e de definirem objetivos que tratem de responder a tais questões, partindo-se do pressuposto de que os docentes podem se propor a uma pesquisa competente, baseada em sua experiência. (IMBERNÓN, 2010, p. 57, *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Nessa compreensão, a proposta da formação continuada situa-se numa esfera de importância fundamental para o fortalecimento da docência na atual conjuntura nacional. Entendemos então, que a proposta de produto final no formato de oficinas temáticas, se propõe a oportunizar um espaço de discussão aos professores e professoras de história, abordando as possibilidades do uso de uma estratégia de ensino para se trabalhar de forma mais significativa a compreensão de conceitos históricos está corroborando nos debates e para melhoria das práticas docentes dos professores/professoras de história e, conseqüentemente, para um processo de aprendizagem dos estudantes em história.

2 CAPÍTULO I: APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 APRENDIZAGEM: CAMINHOS A ESCOLHER

Na esteira dos debates envolvendo as concepções sobre a aprendizagem, observamos claramente duas correntes que influenciam um enorme cabedal de conclusões e práticas presentes nos processos de ensino-aprendizagem ao longo da história da educação. Referimo-nos nesse caso as concepções de aprendizagem pautadas na “memorização” e a da “construção de conhecimento”. Ambas procuram de igual modo explicar como o sujeito aprende.

Segundo Bittencourt (2004) o método por memorização – *método mnemônico* - no ensino de história foi proposto pelo francês Erneste Lavissee ainda no fim do século XIX. Sua principal proposta era a de desenvolver a “inteligência da criança por intermédio da capacidade da memorização, sendo construída ao se estabelecer a relação entre a palavra escrita e as imagens”. (p. 69). Nesse sentido Bittencourt (2004) aponta que:

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que saber história era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. (BITTENCOURT, 2004. p. 69).

No entanto, apesar de existir muitas críticas a este modelo de aprendizagem com base na memorização, quando se analisa o contexto histórico do momento em que esse método foi muito difundido, encontramos algumas respostas para o seu uso e aceitação social. Devemos lembrarmos que o Brasil é construído mediante uma matriz cultural de povos em que a base da comunicação era a oralidade. Os Indígenas e os povos africanos, que representavam uma grande parcela da sociedade brasileira, cultivavam essa oralidade naturalmente entre seus povos. Nos povoados e entre as famílias, a prática de contar história era reverenciada e passada de geração a geração. Os saberes eram, então, transmitidos oralmente e necessitavam do processo da memorização para ter acesso às informações circulantes. Outro aspecto a destacar é com relação ao papel das Igrejas que, a partir dos sermões dominicais, difundiam em larga escala seja nos centros urbanos ou nos pequenos lugarejos rurais o aprendizado pela oralidade.

Com isso, pretendemos chamar atenção para o fato da crítica que se faz quando se fala em uma aprendizagem com ênfase à memorização. Bittencourt (2004) nesse ponto destaca a diferença que existem entre memorização mecânica e a memorização consciente. A primeira fala de uma condição da aprendizagem que indubitavelmente mobiliza a capacidade intelectual do sujeito, todavia, é baseada na simples repetição a fim de decorar, mesmo que não faça sentido o objetivo sempre é o “saber de cor”. Por outro lado, a memorização consciente é aquela que além de se relacionar com o desenvolvimento da capacidade intelectual do indivíduo, promove sentido para o aprendente. É o tipo de memorização necessária para o aprendizado em qualquer área do currículo.

Fica posto então que, ao situarmos historicamente a utilização e valorização do método *mnemônico*, é possível ter claro que, para aquele momento, esse era o método de aprender história mais viável para o aprendizado dos estudantes.

Todavia, “uma formação totalmente baseada na memorização não dá mais conta de preparar pessoas para atuarem e sobreviverem na sociedade do conhecimento” (VALENTE, 2013, p. 01), no contexto atual, a informação/conteúdo por si só não é o critério inequívoco de determinar a natureza qualitativa da aprendizagem. É preciso irmos além, e proporcionar aos processos de ensino-aprendizagem, estratégias educativas que oportunizem ao educando dominar certos conceitos e adquirir outras habilidades e competências, que são impossíveis de serem desenvolvidas apenas pelo uso da memorização como estratégia didática.

De acordo com Anastasiou (2009) uma concepção ainda presente entre os profissionais do ensino é compreender o processo ensino-aprendizagem como transmissão do conhecimento. O docente é aquele profissional portador de todo o conhecimento e revestido da magistral missão de transmitir a verdade. De acordo ainda com a autora “a ação de ensinar não pode se limitar a simples exposição dos conteúdos, incluindo necessariamente um resultado bem sucedido daquilo que se pretende fazer, no caso, a apropriação do objeto de estudo”. (ANASTASIOU, 2009, p. 18).

O que percebemos, nesse caso, é a influência que se atrela ao processo de ensino e aprendizagem de dois elementos bem presentes na cultura escolar, que é o da transmissão de conhecimento e o da memorização. Sobre esse ponto Anastasiou explica

Isso decorre da ideia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente. Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio*

Studiosum – datado de 1959, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova. (ANATASIOU, 2009, p. 01).

Outro ponto a destacarmos é com relação a influência das teorias sócio-interacionistas da aprendizagem no campo da história e outras disciplinas. Os estudos de Piaget (1896-1980) e Vigotsky (1896-1934) hoje no campo da história já são questionados por pesquisas sobre a aprendizagem histórica, que a partir de seus resultados apontam caminhos metodológicos nascidos no próprio campo da ciência histórica, dando conta de aspectos específicos da aprendizagem histórica.

Todavia, é impossível invisibilizarmos a grande contribuição que esses estudos incidiram sobre o processo de aprendizagem e as pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Não podemos perder de vista que as investigações no campo da aprendizagem, seja em história ou em qualquer outra área, recebem muito influência desses estudos. O próprio Visgosty (2005) tem um trabalho que aborda o processo de formação de conceitos. Nesse trabalho o autor assim destaca sua preocupação sobre o tema:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução dos problemas que enfrentamos (VYGOTSKY, 2005, p.72-73).

De acordo com Oliveira (2003), Vygotsky mediante seus estudos, tira o foco de uma aprendizagem baseada na memorização, e enfatiza o processo de aprendizagem como construção do conhecimento. Propõe que a construção do conhecimento é o resultado da interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. Nessa concepção o outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Os estudos de Vygotsk (2005) nitidamente são alvo de críticas que compreendem sua teoria como pretenciosa no sentido de colocar a epistemologia das áreas do currículo escolar em segundo plano, destacando apenas o aspecto psicológico da aprendizagem. No entanto, é

coerente percebemos que a base da teoria de Vygostky (2005) reside em infantizar que o desenvolvimento do ser humano é resultado de um processo histórico-social onde a linguagem e a aprendizagem são protagonistas nesse processo de construção. Salientamos que pensar a teoria de Vygostky apenas pelo ângulo isolado de cada área do conhecimento é, no mínimo, abnegar de compreender a importância dessa teoria para o campo não só da história, como também das demais áreas do conhecimento. Reconhecermos essa questão não invalida em hipótese alguma, os princípios epistemológicos próprios da ciência histórica que nesse caso são basilares para a aprendizagem histórica.

Piaget (1896-1980) também figura como um dos teóricos que muito contribuiu para a concepção da aprendizagem enquanto construção e não simplesmente memorização. Segundo seus estudos no campo da biologia e psicologia, o conhecimento é construído através de informações provenientes de um processo interativo com o ambiente, não sendo transmitido mecanicamente por uma ação externa ao sujeito aprendente. Ou seja, uma pessoa só consegue construir conhecimento quando interage com a realidade.

Seus estudos resultaram no desenvolvimento de uma teoria chamada de Epistemologia Genética⁸. Essa teoria se propõe a explicar como o indivíduo a partir do seu nascimento constrói o conhecimento seguindo um modelo de estágios de desenvolvimento cognitivo. Obviamente que suas conclusões sobre o processo de aprendizagem tanto recebeu aplausos como críticas principalmente no campo da sociologia, história, filosofia e geografia.

De acordo com Bittencourt, essas críticas recaem principalmente sobre:

[...]ênfase de Piaget sobre a maturação interna e biológica do indivíduo para a aquisição de conceitos. Embora Piaget considere a interação do indivíduo com fatores externos da vida social como relevante no domínio de conceitos, entende que o aspecto biológico é mais decisivo nesse processo. A crítica em relação a esse processo de aquisição de conceitos recai ainda no reconhecimento do indivíduo como um ser universal, e, para muitos seguidores de Piaget, não importa a história e as influências do espaço social de vivência desse indivíduo. Em consequência, todo indivíduo, após ter rompido a centração sobre si mesmo – o egocentrismo -, passa a classificar, ordenar, medir, calcular e deduzir de maneira neutra e facilmente verificável. (BITTENCOURT, 2005, p. 188).

⁸As estruturas cognitivas dos indivíduos são adquiridas ao longo da vida em estágios delimitados pela maturidade biológica e, em face do meio, assimilam os “objetos” (materiais ou ideias) de acordo com estruturas internas orgânicas. Ao se situar diante de um “objeto”, cada indivíduo acomoda-o a determinados esquemas, incorporando-o de acordo com as condições disponíveis e organizando o pensamento para a assimilação. O funcionamento constante dos dois processos – assimilação/acomodação – corresponde ao princípio de desenvolvimento das estruturas mentais e ao crescimento da capacidade cognitiva. (BITTENCOURT, p. 185, 2005).

Salientamos aqui que a proposta desse estudo não foi propor uma ampla discussão sobre a concepção construtivista da aprendizagem, contudo, pontuar seus elementos que fundantes na formulação de muitos planos curriculares do campo da história no Brasil e no mundo.

Porém, é preciso destacarmos que compreendemos o campo do ensino de história como um lugar de diálogos e fronteiras MONTEIRO (2011), e isto implica ter a consciência que quando estamos na fronteira estamos diante dos diferentes, que se olham constantemente, que dependem um dos outros para sobreviver. A fronteira é o lugar por excelência do encontro do desejo de ir além e de conhecer o diferente, quer seja da educação ou da história, o que nos aproxima e no mesmo instante nos separa é a “fronteira”.

Assim sendo, falarmos da área do ensino de história como fronteira, é perceber que os múltiplos saberes que se encontram no currículo escolar, são saberes que se entrecruzam e se materializam em práticas do ensino de história que se preocupam não apenas no fazer, mas também, acima de tudo, no compreender.

2.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM CAMINHO POSSÍVEL

Tratarmos de possibilidade é, antes de tudo, pensar que há uma resposta, um caminho ou uma saída, que, por sua vez, está ali, talvez mais perto ou mais distante de nosso alcance, mas está. Nesse caso, sentimos e percebemos quando se é possível. Trata-se, portanto, de pensar na possibilidade de se efetivar uma proposta de ensino de história que estimule o professor e a professora a refletir e desenvolver estratégias que suscite no aluno o interesse em perceber que o conhecimento histórico são representações do passado e, não simplesmente um conjunto de lembranças solidificadas no tempo.

Na análise de Barca (2004) a função do professor se relaciona com a atitude de ajudar a erigir mudanças no entendimento dos jovens. Barca (2004), afirma que “o professor só pode contribuir para as mudanças se conhecer aquilo que quer mudar.” Ou seja, é necessário que o professor de história tenha bem definido em suas opções metodológicas o que quer propor de mudanças relacionadas a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Quando optamos em desenvolvermos este estudo buscando referências nas pesquisas que tratam sobre aprendizagem histórica, nos deparamos com um amplo conjunto de trabalhos comprometidos com o campo do ensino da história. Ao aprofundarmos a pesquisa ficou

evidente o quanto o ensino de história pode ir além de uma proposta centrada exclusivamente na transmissão de eventos sobre o passado. Sobre esse tema discorre Lee (2006) que

Todos que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados, mas nem sempre há concordância sobre o que esse “mais” deveria ser, e que, na confusão da vida escolar, a prática pode variar enormemente, mesmo num único sistema nacional.(LEE, 2006, p. 132).

Lee (2006) traz ao centro das discussões questões cruciais para o ensino de história na educação básica. Considera que o avanço da aprendizagem em história, se relaciona com a disposição dos professores em buscar compreender cada vez mais os processos cognitivos presentes na construção do pensamento histórico. Sem ter esta compreensão, o ensino será carente de sentido e débil do ponto de vista da formação dos jovens.

Esta concepção vem se difundindo e encontrando espaços tanto na produção acadêmica como nas discussões e práticas dos professores da educação básica, sobretudo nos países que tem desenvolvido pesquisas no campo da educação histórica, como por exemplo o Reino Unido, Portugal, Canadá, Estados Unidos e Brasil. Lee (2006) tem solidificado suas conclusões a partir dos resultados de várias pesquisas por ele coordenadas. Credita-se ao “ensino de História que o mesmo é uma ferramenta poderosa, capaz de possibilitar a leitura do mundo, de potencializar formas de habitar e de existir articuladas à construção de pertencimento a uma coletividade”.(LEE, 2006, p. 03).

Mas o que de fato as pesquisas no campo da aprendizagem histórica tanto enfatizam e trazem de conclusões possíveis para o ensino e aprendizagem da história na educação básica ?

No intuito de explicitarmos alguns possíveis caminhos rumo a uma resposta para esta pergunta, buscaremos elementos nos resultados que parte dessas pesquisas têm evidenciado na área da aprendizagem histórica.

Contudo, antes de adentrarmos aos caminhos que nos indicam as principais características da aprendizagem histórica, é possível trazer à tona as seguintes questões: (i) De fato, como o estudante aprende os conceitos históricos? (ii) O que os estudantes compreendem quando verbalizamos que a história estuda o passado? (iii) Qual é a ideia de passado que o estudante do ensino médio tem elaborado? Ou, quais processos cognitivos estão envolvidos no processo de aprendizagem de conceitos históricos?

Indagações como essas são questões instigadoras para uma postura crítica do professor e professora com relação a sua prática de ensino. Como se pode constatar, falar em

aprendizagem histórica está muito além do que ter como referência de aprendizagem aquele estudante que consegue resolver de forma magistral uma prova com várias questões de múltipla escolha de base conteudista. Estamos falando de uma concepção de aprendizagem mais substancial, como afirma Lee (2006)

Ao aprender história os alunos começarão a aprender que nenhum relato final e fixo de nenhuma passagem do passado pode ser dado, mas que isto não significa absolutamente que todos os relatos sejam igualmente boas respostas para qualquer pergunta em particular, muito menos que possamos dizer o que gostamos a respeito do passado se nos satisfaz. Começarão a aprender que o passado histórico não é para ser saqueado para apoiar o que queremos dizer, mas deve ser encarado como algo com o que precisamos lutar e entender em que base na evidência que temos e foi explicado, de maneira que sejam abertas a teste. (LEE, 2006, p. 229).

Notamos dessa maneira que já há algum tempo a concepção de aprendizagem histórica vem passando por um profícuo processo de ressignificação e ganhando, cada vez mais, espaço no campo das pesquisas.

Quando, em 1997, foram publicados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o MEC coloca para as professoras e professores do Brasil, concepções e diretrizes que tinham o objetivo de nortear os processos de ensino e aprendizagem da educação básica.

Nesse momento, logo em seguida à promulgação da LDB (Lei Federal nº 9394/96), havia uma notória expectativa entre os profissionais em educação, sobre quais seriam os impactos que esse documento normatizador traria para a realidade educacional a curto, médio e longo prazo. Temos nesse contexto, elementos importantes que apontam como, por exemplo, o PCN de História para o Ensino Médio, que em seu texto reflete sua compreensão sobre a importância do ensino de história no nível médio

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, 1997, p. 20)

O papel assumido pela história a partir dos PCNs (1997), é o de uma disciplina integrada a área de Ciências Humanas e detentora de um conjunto de saberes, que ao ser articulados com as demais disciplinas da área possibilita ao estudante compreender os fenômenos próprios das humanidades de forma mais ampla. Elencam-se no PCN de história

temáticas que precisam serem abordadas e procedimentos que dão base para a construção das chamadas competências e habilidades para a área de história.

Ao analisar esse mesmo documento, Schmidt (2009)

Afirma que o documento elenca como objetivos principais: conhecer, caracterizar, refletir e utilizar fontes históricas. Desse modo delimitando categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensão histórica. (SCHMIDT, 2009, *apud*, LEAL, p. 2).

Em sua análise fica visível o quanto os PCNs de História para o Ensino Médio, não se aprofundaram tanto nas discussões sobre aprendizagem histórica que já estavam sendo debatidas no campo de pesquisa do ensino da história. Nessa vertente observamos que essa concepção de aprendizagem em história baseada no domínio de ações relacionadas aos conteúdos, sobre muito influenciou os cursos de formação de professores de História no Brasil. Não apenas nas licenciaturas como também em diversas políticas públicas de formação continuada, a ênfase sempre recaia no ensino de História que fosse capaz de promover a aprendizagem de uma série de habilidades, em detrimento de uma compreensão histórica que partisse das diretrizes metodológicas da própria ciência histórica.

Um dos trabalhos de pesquisa da professora Schmidt (2009), trouxe à tona análises extraídas a partir de um estudo detalhado de como os PCNs e outros documentos oficiais baseavam a concepção de “aprendizagem nos referenciais da psicologia construtivista, perspectiva que irá fundamentar, também, a concepção de aprendizagem histórica”. (SCHMIDT, 2009, p. 03).

Ainda referendando essa constatação tem-se a seguinte análise

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História tem contribuído para o excesso de “pedagogização” nos modos de aprender, o que sugere aprendizagens mais relacionadas com aquisições de competências ou habilidades que não são propriamente históricas. (SCHMIDT, 2009, p. 07).

Após a publicação dos PCNs, o Brasil ingressa em outro momento político de sua História e conseqüentemente um período de uma busca necessária de novas respostas para perguntas já bem antigas, como: Qual é a proposta de ensino e aprendizagem que o ensino médio precisa desenvolver no campo da História? Nessa linha de reflexão um novo

documento oficial é elaborado pelo MEC, que foram as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCEM) de 2003.

Este documento (OCEM) se propôs a contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Mas o que de novo esse material consegue agregar ao campo do ensino da História no Brasil? Essa pergunta é sem dúvida de extrema pertinência quando se pensa que é a partir de uma concepção de aprendizagem que se mobiliza todo um corpo de saberes para a ação de ensinar. As OCEM propõem possibilidades de superação da histórica separação entre ensino médio voltado para preparar o aluno para o curso superior, e o ensino médio voltado para a formação profissional e, para tal empreitada, defende a integração do ensino médio à educação profissional.

O texto assim traduz essa intencionalidade

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica. (BRASIL, 2003).

Em seu texto as OCEM consagram a concepção que a aprendizagem histórica se interliga com um dos eixos estruturador do currículo que é a contextualização⁹, entendendo-o como um elemento de potencialização do processo de dar sentido ao ensino de História vivenciado com os estudantes do Ensino Médio.

Os conhecimentos produzidos pelos estudiosos da História e do ensino da História, no âmbito das universidades, por exemplo, são referências importantes para a construção dos conhecimentos escolares na dimensão da sala de aula. No entanto, é imprescindível que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos das diversas escolas que compõem o sistema escolar. Para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos alunos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social. Dessa forma será possível articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico do processo de conhecimento histórico ao trabalho pedagógico concreto em sala de aula. (BRASIL, 2003, p. 69).

⁹ Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) da área de História, compreende-se que o currículo de história do Ensino Médio é estruturado em dois eixos, o da *interdisciplinaridade* e o da *contextualização*, este último deve ser entendido como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade.

Nesse caso, temos assim uma proposta de aprendizagem histórica que se desloca de um campo de valorização do ensino conteudista de informações, para um espaço de aprendizagem significativa onde a valorização das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo é posta como necessárias na construção do conhecimento histórico. Sobre este aspecto a pesquisadora Siman (2015) escreve:

Nesse caso, quando os estudantes são expostos a conteúdos que se relacionam com seu contexto de vida, os mesmos conseguem demonstrar habilidades como a problematizar hipóteses, relacionar sua experiência de vida com outras experiências em diferentes tempos. Fica evidente que na verdade, há possibilidades reais de construir uma metodologia de ensino propiciadora do desenvolvimento de uma aprendizagem sofisticada em história sem está atrelada a uma pré-condição da faixa etária dos estudantes sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem. Essa constatação permite-nos estabelecer conexões entre o ensino de história e os procedimentos de investigação da própria história, como sendo dispositivos que colaboram com a aprendizagem histórica. Pensar desse modo é adentrar num campo que tradicionalmente foi restrito por muito tempo a produção do conhecimento histórico no campo acadêmico. Onde os procedimentos de pesquisa histórica legitimam a histórica enquanto ciência e possibilitam a produção científica. (SIMAN, 2015, p. 207).

Significativamente as proposições que versam sobre a concepção de aprendizagem histórica nas OCEM, já ecoam com mais força, com relação ao desenvolvimento de uma aprendizagem histórica que considere a própria epistemologia da história como um dos seus caminhos possíveis.

No entanto as discussões sobre o currículo da educação básica sempre foram algo contínuo no contexto da educação brasileira. Nesse sentido, no atual cenário desse debate temos o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que ainda não é um texto acabado e consensuado entre os profissionais da educação. Na proposta da BNCC o campo do Ensino da História, assim como as demais disciplinas de Geografia, Filosofia e Sociologia, são convocadas para no Ensino Fundamental se “concentrar no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas”. (BRASIL, 2017, p. 547). Já no Ensino Médio a BNCC propõe que a história e demais disciplinas desenvolvam um trabalho visando o aprofundamento das competências construídas no Ensino Fundamental, uma vez que nessa fase da escolarização básica ocorre

[...] ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2017, p. 547).

Temos então segundo a BNCC¹⁰ uma orientação para o ensino de história voltado ao desenvolvimento de competências gerais da área das humanidades. Esse processo deve iniciar desde o Ensino Fundamental e aprofundado durante o Ensino Médio.

Na verdade, há um esforço em todos esses documentos oficiais em orientar sobre quais são as finalidades do ensino de História na educação básica. Notamos também, uma nítida guinada para uma concepção de aprendizagem histórica que se opõe a uma tradição do ensino da História que condicionava a compreensão histórica aos processos de estágios da maturação biológica do estudante, e que entre as décadas de 60 e 70 influenciaram o surgimento de posturas que desconsideravam a importância e a presença da história do currículo escolar.

Essas pesquisas de base piagetiana, já referenciadas no início do capítulo, defendem que apenas aos 16 anos de idade, o estudante adquire plenas condições de elaborar formas mais sofisticadas de compreender a História, no entanto, o próprio movimento inseparável do ensino/pesquisa e da aprendizagem em História, propiciou o surgimento de novas abordagens metodológicas situadas dentro da própria ciência histórica (Schmidt, 2009). Com relação a esse entendimento Schmidt (2009), trabalha com o conceito de “cognição situada”, que nesse caso é a compreensão da possibilidade de aprendizagem a partir da própria ciência de referência (a História), e desenvolver todo um trabalho de ensino e aprendizagem da História, tomando como diretrizes teórico-metodológicas os conhecimentos pertinentes aos campos da filosofia, teoria da história e didática da História. Este conceito é basilar quando consideramos que os estudantes podem construir uma compreensão mais sofisticada dos conceitos históricos.

¹⁰Considerando esses desafios e finalidades no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. (BRASIL, 2017, p. 549).

Desta feita, tomamos como base a assertiva que o ensino da História é por excelência um campo de pesquisa, com amplas condições de elucidar questões potenciadoras da aprendizagem histórica. Lee (2006) chama atenção para esta atitude quando assim se expressa

A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala. (LEE, 2006, p. 145).

Podemos extrair dessa afirmação que para (LEE, 2006), pensar em aprendizagem histórica é também se deslocar para uma direção de ensino associado à pesquisa. No entanto, para se chegarmos a esta postura, inevitavelmente temos que passar pelo o que chamamos de “desconforto docente necessário”. Representa o momento que todo profissional percebe que a zona de conforto docente é, na verdade, uma cilada, uma condição de provisoriedade que o próprio movimento da História leva consigo. Sentir-se desconfortável em nossa prática de ensino, é o início da busca de novos desafios, de procurar compreender que tipo de História estou propondo nas minhas aulas. De procurar entender qual o significado que as aulas de história têm tido para a vida dos estudantes ?

Sendo assim, é lamentável sabermos que muitos alunos não aprendem determinados conceitos históricos e, quando percebemos o resultado das atividades avaliativas, nossas reflexões só apontam na direção de que o estudante não aprendeu por que não estudou, ou seja, a culpa sempre está no fracasso em aprender do educando. Em outras palavras, o aluno não aprendeu o conteúdo de História porque não é inteligente. Mas, por que é tão difícil uma auto-reflexão ? Em que ponto nós não estamos conseguindo ensinar bem este conteúdo? Como podemos, a partir da epistemologia da própria História, proporcionar espaços de aprendizagem de forma mais eficiente ?

Talvez se fizéssemos mais perguntas como essas, mais histórias de sucessos nossos alunos teriam para contar. Consequentemente, como afirma (LEE, 2006, p. 138), “se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma História substantiva”.

Destacamos nesse ponto o direito por um ensino de História que ofereça sentido para os alunos, que o passado não represente meramente uma paisagem solidificada no tempo, mas que possua sentimentos, cor, cheiro, razões, paixões, intenções, ou simplesmente possua vida,

pois, pode até parecer contraditório para os não amantes da História, mas quando acessamos o passado, não estamos num território de mortos, na verdade, o que nos interessa é vida de mulheres e homens que viveram em um tempo diferente do nosso, e por isso merecem e precisam ter suas histórias garimpadas do tempo histórico.

2.3 CONCEITOS SUBSTANTIVOS E OS CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM: UM CAMINHAR A DOIS

No sentido de aprofundarmos dois conceitos que caminham interligados dentro de qualquer proposta que envolva os pressupostos da aprendizagem histórica, discutiremos nesse espaço algumas considerações sobre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem no campo do ensino da História. Segundo Cainelli (2009), vem ocorrendo a partir da década de 90 no Brasil um número crescente de pesquisas no campo do ensino de História, que é uma tendência que também vem ocorrendo em países europeus. Assim, essas pesquisas em países como Alemanha e Inglaterra tem em muito influenciado as reflexões em torno do ensino de história no contexto brasileiro.

Antes de adentrarmos de forma mais sistemática na discussão que envolve os conceitos substantivos e os de segunda ordem, nos propomos a refletir um pouco sobre o exemplo da Alemanha no tocante as transformações que o ensino de história passou nesse país.

No período pós-guerra por volta das décadas de 60 e 70 o campo do ensino de história da Alemanha vivia uma fase de intensa efervescência de discussões, e, um dos temas girava em torno sobre a função do ensino de história nas escolas. Qual seria o papel da história para uma geração de adultos que haviam perdido a guerra? Qual a função do ensino da história para os jovens que questionavam o modelo e os valores de uma sociedade capitalista em crise? Quais eram os heróis nacionais que o ensino de história da Alemanha iria construir nas escolas ?

De acordo com (SADDI, 2014, p. 137) “o ensino de história começou a perder espaço para as outras disciplinas que eram consideradas mais relevantes”. Nesse contexto, no âmbito escolar a história foi perdendo espaço para a Sociologia a ponto dos professores de História serem substituídos por sociólogos, o que deixava a situação ainda mais grave do ponto de vista profissional. Foi em meio a este cenário de crise de legitimidade do ensino de história,

que viu-se a urgente necessidade de sanar o déficit teórico que a disciplina possuía, além também, de demonstrar a importância do conhecimento histórico para a humanidade.

Observamos que nesse momento na Alemanha, situar o papel do ensino de história, foi decisivo para alavancar um grande debate envolvendo diversas temáticas como Didática da História, Consciência Histórica, Historiografia, Teoria da História, ou seja, questões foram determinantes para a reelaboração da prática do ensino de história nas escolas da Alemanha. Estudiosos tais como Rüsen (1969), Bergmann (1975), Schörken (1972), Jeismann (1970); por exemplo, contribuíram com uma vasta produção que vem influenciando grandemente todo um movimento de repensar e reestruturar o ensino de história em parte da Europa e conseqüentemente no Brasil.

Entre essas contribuições teórico-metodológicas temos o caso dos estudos envolvendo a consciência histórica. Segundo (RÜSEN, 2001, p. 57), essa consciência representa as “operações mentais que o ser humano utiliza para interpretar sua experiência no tempo no mundo que vive, tendo a intencionalidade de ajudá-lo em sua vida prática”. Com relação a Didática da História, temos as reflexões Bergmann (1990) que muito influenciou os estudos do campo do ensino de História no Brasil, o mesmo discute que a Didática da História fundamentalmente deveria ser motivada por “interesses práticos e indagação sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História”. (BERGMANN, 1990, p. 29, *apud* LEAL, 2013, p. 21).

Outro país europeu que passou por um processo de reflexão relacionada sobre qual de fato é a função do ensino de história entre as crianças e jovens, foi a Inglaterra. Na atual conjuntura de estudos no campo do ensino de História, o inglês Peter Lee a partir do desenvolvimento do Projeto “CHATA”, (*Concepts of History and Teaching Approaches*), vem avançando muito no campo do ensino e aprendizagem em história. Esse projeto tem como objetivo desenvolver uma investigação das ideias de crianças e adolescente sobre narrativas históricas na Inglaterra, sob a coordenação de Peter Lee e em conjunto com Alaric Dickinson, e Rosalyn Ashby.

Julgamos também que é importante aqui salientar o que motivou o surgimento desse pretencioso projeto de pesquisa. Durante a década de 60, o sistema educacional da Inglaterra percebia uma problemática cada vez mais latente, que indicava um número crescente de estudantes que não tinham mais interesse em cursar a disciplina de história. A história começou a ser encarada como uma disciplina sem sentido para esses jovens, questionava-se a importância e credibilidade da história ensinada na escola. Muitos dessa geração chegaram a pontuar que para aprender História, não precisam necessariamente cursar uma disciplina,

bastava apenas assistir um bom filme ou quem sabe frequentar alguma exposição que trate sobre uma determinada época da história.

A partir dessa constatação, houve um movimento de repensar o que, de fato, essa postura de afastamento dos estudantes da disciplina de História estava querendo dizer aos docentes da área. É em meio a esse contexto de crise que o projeto CHATA surge como uma possibilidade de se procurar entender a maneira como as crianças compreendem e aprendem História. Quais suas concepções sobre o que é a História? Quais operações são mobilizadas pelos jovens que concorrem para a aprendizagem histórica? Que ideias os estudantes trazem consigo sobre o conhecimento histórico? Rapidamente as pesquisas focam seus procedimentos investigativos buscando perceber, principalmente, como os estudantes receptionam e compreendem a história ensinada nas escolas.

Em consonância com essas problematizações oriundas da experiência inglesa sobre o ensino de História, as pesquisas que se seguem nos caminhos desbravados inicialmente pelo projeto CHATA, conseguem alcançar novos olhares e posturas a respeito da aprendizagem em História.

Considerando essa questão enquanto imprescindível para o entendimento da proposta presente nas pesquisas sobre educação histórica, é que Lee (2001) e Ashby (2000) sistematizam e estabelecem mediante seus procedimentos de pesquisas a funcionalidade dos conceitos substantivos e os de segunda ordem no campo do ensino da História.

Segundo Lee (2001)

Existem conceitos substantivos, como os de agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os “conceitos de segunda ordem”. É esse tipo de conceito, 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 as contrariar. (LEE, 2001, p.15).

Nessa concepção, os conceitos representam uma categoria estruturadora para a construção e compreensão do pensamento histórico, e nesse caso, os estudos de LEE, ASHBY, BARCA e DICKINSON, permitem pensar em oportunidades significativas de aprendizagem históricas.

Na visão da pesquisadora Barca (2000), só é possível ocorrer aprendizagem histórica se docentes e estudantes tomarem como objetivo a ação de investigar como a História é

recepcionada e compreendida pelos estudantes. Nesse quadro as ideias, poderão ser, substantivas, tais como os conteúdos históricos (Escravidão na América, Revolução Industrial, Populismo, etc.), ou então ideias relacionadas aos conceitos de segunda ligadas à epistemologia da História (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.).

Isso nos leva a considerar que o trabalho com conceitos históricos na perspectiva da aprendizagem, parte de um movimento constante entre essas duas categorias de conceitos históricos, os substantivos e os epistemológicos. Termos clareza desse ponto é fundamental para o início de qualquer ação educativa que considere uma real possibilidade de aprendizagem histórica.

Na condição que o presente estudo tem como objetivo de elaborar uma abordagem metodológica que contemple o trabalho com “conceitos históricos” (substantivos), dando ênfase à compreensão sobre o processo de “mudança”(conceito de segunda ordem) que acontece quando determinado conceito histórico transita de um período temporal para um outro, é condição *sinequa non*, que se tenha bem definido como alinhar os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem dentro da proposta de ensino que se pretende efetivar. Nesse sentido, o conceito de segunda ordem de “mudança” será fundamental para o desenvolvimento do estudo em pauta.

Retomamos novamente o quanto esses conceitos estão diretamente interligados e associados em função de buscar promover o que se pode denominar de produção da história pelos estudantes no espaço escolar. Dessa maneira, acrescentamos o que Leal (2013) nos coloca

Esses autores entendem por conceitos de segunda-ordem os conhecimentos que vão além dos conceitos substantivos ou de conteúdos específicos da História, que conferem à disciplina um caráter epistemológico. Os conceitos de segunda ordem estão envolvidos em qualquer História, qualquer que seja o conteúdo a ser estudado. (LEE e ASHBY, 2000, *apud*, LEAL, 2013, p. 40.).

Ao referendarmos o papel que os conceitos de segunda ordem ou epistemológicos, assumem dentro de uma abordagem didática de História, seja isso em qualquer nível de escolaridade, concluímos o quanto a memorização de determinado conceito tem peso secundário no processo de aprendizagem histórica. Já foi dito que é impossível na atualidade pensarmos numa aula de História onde o estudante não seja convidado a compreender a

própria natureza do conhecimento histórico, isto é, ter clareza de como a história é uma ciência que possui teorias e métodos próprios.

Mas o que nos pode parecer mais trágico ainda, é que muitos profissionais de História que atuam na educação básica ainda não têm dimensão dessa questão, e continuam a atuar comose fossem profetas de uma história magistral, fincada nos ideais modernistas de mundo. Para esses o ensino da História consiste na exposição de verdadeiras lições de moralidade e nacionalidade, exaltando grandes ícones da humanidade, a formação de países e ações políticas.

Decorre-se a partir desse panorama os aspectos que nos indicam como não proceder quando se quer realmente proporcionar a compreensão em História. Refirimo-nos nesse caso, ao fato de um professor de História ainda optar continuar vivenciando em suas aulas a ênfase aos conceitos substantivos, como por exemplo o conceito de trabalho ou democracia, e não consegue mobilizar as potencialidades dos conceitos de segunda ordem no processo de construção do conhecimento histórico, que nesse caso são aqueles que possibilitam viabilizar as estratégias de ressignificação dos conceitos históricos no tempo. Quando esse percurso de ação pedagógica não ocorre nas aulas de História, o professor termina por vivenciar uma prática limitada do ponto de vista da compreensão do que é o conhecimento histórico e das possibilidades viáveis de trabalhar sua construção no espaço das aulas.

Em situações como essas, o aluno possivelmente irá apenas desenvolver quando muito, uma espécie de aprendizagem fotográfica dos conceitos. Para sermos mais claro, o estudante poderá até memorizar o que é “trabalho e democracia”, porém, esses conceitos históricos estarão sempre atrelados ao período histórico que o professor escolheu abordá-los, serão como imagens congeladas de um determinado tempo em suas mentes, e na maioria das vezes incorrerão quando tentarem explicá-los nas ciladas do anacronismo histórico.

Primeiramente precisamos destacar aqui que não existe um único caminho, e dessa forma não há uma resposta do tipo “pedra filosofal” ou “fonte da juventude”, todavia, as pesquisas nesse campo, a exemplo do que ocorre com os estudos que se debruçam sobre como ocorre a aprendizagem da história.

2.4 UM DIÁLOGO COM OS SABERES DOCENTES E O ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

A palavra diálogo traz em seu significado, a possibilidade de um movimento de ida e volta, do falar e do ouvir, do dar e do receber, é uma ação de reciprocidade de conhecer e

deixar-se conhecer. É uma troca de ideias, em torno de uma discussão onde se busca acordos não exclusivamente convergentes entre duas partes.

Ao escolhermos neste estudo dialogar com a categoria “saberes docentes”, pretendemos desenvolver uma linha de reflexão que nos proporcionasse detectar os saberes docentes da experiência do grupo de professores de História pesquisados, e estabelecer caminhos dialógicos possíveis com as diretrizes teórico-metodológicas da aprendizagem histórica.

Já há algum tempo, pesquisas enfatizando a importância dos saberes docentes na formação profissional do professor vêm ocupando o cerne das discussões em torno da formação do mesmo. Essas pesquisas têm suas análises focadas nos saberes docentes que são construídos ao longo da experiência de vida desse profissional, quer sejam em espaços como: a família, sindicatos de categoria, grupos religiosos, creches, escola, dentre outros espaços de convivência social; ou nos espaços de formação profissional, também como esses saberes são mobilizados dentro do espaço da aula. Ou seja, essas pesquisas têm se preocupado em refletir como esses saberes docentes, se entrelaçam e são partes constituintes do ser professor.

Neste sentido, Pimenta (2005) assim diz

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. (PIMENTA, 2005, p. 31).

Observamos nesse caso o quanto a relação entre os saberes docentes e a prática em sala de aula são inerentes a identidade social do professor. Pimenta (2005) ao tratar dessa temática defende que o professor para o seu desenvolvimento profissional, precisa ter valorizado a sua experiência de vida “como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas”. (p. 29).

É mister então que se tragam para este diálogo outras contribuições que podem ainda mais alargar nossa compreensão relacionadas aos saberes docentes. Para tal, partimos de alguns questionamentos necessários tais como: De que forma podemos identificar os saberes docentes da experiência? Como os saberes da experiência se relacionam com os saberes pedagógicos e acadêmicos? De que maneira os professores de história do ensino médio utilizam seus saberes da experiência no momento de trabalhar os conceitos históricos nas temáticas propostas? Será o campo do ensino da História uma área com possibilidades

visíveis de se perceber os saberes da experiência sendo mobilizados para o processo de ensino e aprendizagem histórica?

Segundo (TARDIF, 1999, p. 23-24) “os saberes profissionais são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”. Em consonância com este ponto, compreendemos por saberes docentes da experiência, aquele conjunto de saberes tais como: “os saberes construídos a partir no cotidiano do exercício do trabalho, na experiência individual e coletiva ao longo da vida, são habilidades de saber fazer e saber ser.”(TARDIF, 2014, p. 38). Em sua abordagem a visão fabril e mecânica dos saberes disciplinares e curriculares, oriundos da tradição acadêmica do processo formativo da profissão docente.

É nesse campo dos saberes docentes da experiência que o procedimento de aplicação do questionário objetivou, nesse trabalho, não simplesmente constatar como os professores e professoras desenvolvem didaticamente suas práticas, uma vez esse procedimento metodológico se preocupa em perceber como essas práticas foram construídas a partir de suas experiências docentes, num contexto de interioridade e de exterioridade ao espaço escolar.

Em sua concepção sobre quais os principais elementos que compõem o profissional da docência, Tardif assim define

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p. 39).

Assim, fica claro que não podemos compreendermos esse profissional de forma fragmentada, exaltando um ou outro saber, porém, há inseparavelmente um conjunto de saberes que interligam e se completam no exercício da prática pedagógica.

2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DA HISTÓRIA: UM CAMINHO DE MÃO DUPLA

O campo da formação continuada de professores é um campo de intensos debates. No que concerne à relevância das pesquisas neste campo, notoriamente há uma extensa produção acerca da importância da formação do professor para o desenvolvimento de uma prática de ensino mais qualificada.

Mas, como então propormos a discussão de uma temática muito conhecida e debatida entre os profissionais da educação? Para tentar responder essas questões, nada melhor que um olhar para dentro de nós mesmos. Falamos de uma atitude auto reflexiva que paire sobre nossa prática docente durante os últimos anos. O que tem mudado em nossas práticas? Em que aspectos de nossa profissão docente temos realmente percebido que aconteceu um avanço qualitativo substancial? Nossos colegas/alunos conseguem perceber que somos hoje melhores professores que antes?

Acreditamos que, antes de caminhar em busca de pistas para as problematizações citadas, é plausível pontuar alguns momentos específicos que acabam por assumir a função de marcos legais da cultura da formação continuada para professores em território brasileiro.

No Brasil a formação profissional dos professores vem se apresentando no decorrer da história de forma precária, e podemos, de um certo modo, afirmar que esse assunto ficou por um bom tempo fora da pauta dos debates dos gestores públicos da educação do país. Por certo, é perceptível que de uns 10 anos para cá, houve sim uma política sistemática de investimentos no processo de formação, tanto inicial, quanto a formação continuada dos professores, tanto da educação básica, quanto também de nível superior.

Estudos como o de Souza (1998), trazem que o período que marca uma mudança substancial de compreensão sobre a profissão docente, que durante a fase da pedagogização jesuítica no Brasil, foi considerado um ofício que tinha a missão de catequizar através do ensino cristianizado e civilizatório, foi perdendo espaço para uma visão do professor como sendo um profissional a serviço do Estado e, por isso, seu papel era contribuir para a formação de uma identidade nacional pautada no progresso e na modernidade vigente. Sai de cena o professor com um ensino quase que artesanal e entra agora um professor voltado para um ensino atrelado a modernidade.

Nesse contexto, somente ao final do século XIX no Brasil, houve realmente os primeiros passos voltados para a formação inicial de professores. Criou-se então a chamada Escola Normal em 1880, como sendo uma forma de assegurar a formação do professor dentro de um caráter científico, pontuando assim que o ensino republicano procurava se afastar da prática docente centrada na rotina e memorização, e mantinha o foco no raciocínio científico.

Segundo Souza (1998), foi somente no início da chamada República Velha em 1908, que o inspetor geral de Ensino do Brasil José Lourenço Rodrigues, afirmou pela primeira vez que o Estado brasileiro precisava pensar e investir no processo de formação de professores, tal como vários países ricos faziam na época.

Assim sendo, na concepção de (GONDRA e UEKANE, p. 63, 2005), “as exigências com relação ao ‘professor de escola’ adquiriam uma nova configuração no sentido dos conhecimentos que deveria dominar, bem como ao tempo dedicado à sua formação”.

Todavia, segundo Saviani (2000)

Foi somente após a Revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário. (SAVIANI, 2000, p.2).

Nos ajuda também a refletirmos sobre esta temática, o pesquisador Libâneo (1998), quando trata de alguns aspectos que regiam os cursos de formação de professores no Brasil entre as décadas de 60 e 70, no período da Ditadura Civil Militar:

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica [...] Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação. (LIBÂNEO, 1998, p. 109).

Em meio a esse contexto de transformações ao final do Regime Militar no Brasil, cresce a cobrança de setores ligados aos movimentos sociais e, principalmente os profissionais da educação, relacionados à reestruturação do sistema educacional do país. Em seguida é promulgada a constituição Federal de 1988, que trata, em seu texto, sobre o papel do Estado no processo de formação dos professores. Em seu artigo 206, inciso V, aponta, dentre outras questões, da obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público, o piso salarial profissional, e dando um destaque para a valorização dos profissionais do ensino. Tudo isso atrelado ao princípio do direito que todo cidadão tem a uma “educação básica de qualidade”.

Outro momento importante no processo histórico da formação continuada dos profissionais da educação do Brasil é, justamente o rebatimento que a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990 na Tailândia, trouxe no sentido de influenciar a elaboração de políticas educacionais voltadas à educação básica e à formação docente, sendo esta, entendida como estratégica e vital para melhorar a falta de qualidade do sistema

educacional dos países. No tocante a realidade brasileira, foi promulgada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9394/96) que, em seu texto, faz menção a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação quando aborda exclusivamente no seguinte capítulo:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p. 131).

Outro instrumento legal que veio para fomentar as políticas públicas de formação continuada no Brasil foi justamente o Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Em linhas gerais, esse Decreto foi instituído, visando ampliar o debate e ações concernentes a formação dos profissionais do magistério que atuam na educação básica. Propondo ações estratégicas de forma articulada entre as esferas político-administrativas federais, estaduais e municipais. Esse Decreto logo em seu primeiro artigo afirma que objetiva “apoiar a oferta e a expansão do magistério pelas instituições públicas de educação superior”.

Foram criadas também por este Decreto ações sistemáticas como:

- a) A criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente;
- b) A obrigação do MEC criar um plano estratégico de apoio as iniciativas de formação continuada, através da concessão de bolsas de estudo e pesquisa para professores;
- c) Delegar a CAPES funções de coordenar a inserção de estudantes em projetos de formação docente junto às instituições públicas, e nesse sentido criou-se o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), tanto nas Universidades públicas com extensão as privadas.

Com relação ao PIBID especificamente, tem se constituído uma importante estratégia de proporcionar aos futuros professores uma oportunidade de lidar com pesquisas do campo do ensino em suas respectivas áreas de atuação docente. Segundo Borges (2013),

Tal programa pretende, entre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo. (BORGES, 2013, p. 51).

É óbvio que essa política de formação continuada institucionalizada por esse Decreto, ainda tem muito a ser de fato colocado em prática e melhorar o que já vem ocorrendo. Não se pode simplesmente fechar os olhos e acreditar que todos os problemas concernentes a precarização do processo de formação de professores do Brasil se resolve exclusivamente por um Decreto. Contudo, é notório como essas ações tem um rebatimento positivo no que diz respeito a valorização do profissional de ensino que atua na educação básica.

No último Plano Nacional de Educação aprovado (PNE/ 2014), o tema da formação continuada mais uma vez surge na meta 16 do plano, e garante a formação continuada dos professores em suas respectivas áreas de pesquisa e ensino.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades de demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 12).

Por conseguinte, é visível a premência dos marcos legais de conclamar a educação continuada como uma condição essencial para o fortalecimento da prática docente em todos os níveis educacionais. Seguindo a esteira dos diversos documentos, temos clareza que o investimento em formação continuada vem se constituindo uma peça fundamental, quando se pensa em um projeto de educação que vise o desenvolvimento de uma educação pautada em atualização teórica e metodológica, bem como, sobre princípios e intenções que respondam às exigências postas à sociedade no presente.

Na expressão de Borges (2013) “a formação do profissional docente, cujo início acontece antes do seu ingresso no curso de licenciatura, deve ter continuidade no decorrer de todo o exercício da prática profissional”. (p. 20). Compreendemos então que não é viável tecer qualquer linha de uma pesquisa científica que envolva o ensino em História, ou qualquer outra área, sem esquecermos que o professor na verdade começa o seu processo de formação docente antes mesmo de ingressar num curso de licenciatura.

Nesse caso, o professor se constitui um profissional a partir da articulação de diversos saberes que compõem seu conjunto de conhecimentos e habilidades que o subsidiam no exercício da docência. Sua experiência diária é condição indispensável de ser sujeito da formação de sua identidade profissional.

Freire (2011) assim expressa essa condição:

Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. (FREIRE, 2011, p. 29).

Nessa linha de análise, compreendemos o professor de História como alguém que procura estar em constante atitude de aprendiz, e nesse caso, a formação continuada abre os caminhos para um processo de desenvolvimento de suas potencialidades profissionais.

Segundo Oliveira (2009), o profissional de História consegue produzir conhecimentos em dois campos distintos, porém complementares, que é o da “pesquisa e do ensino”. (p.120). Constata que o professor de História é um profissional que transita entre estas duas possibilidades, sendo cada uma delas compostas por procedimentos e atitudes características que são assumidas pelo professor de História, quando, em sua experiência profissional se encontra mais atrelado a uma ou outra vertente dessa produção de conhecimento.

Em sua análise, Oliveira (2009) consegue esquematizar o trajeto pelo qual o professor de História constrói conhecimento no campo do ensino. A autora propõe quais as formas que o professor desenvolve um processo de produção do conhecimento na área do ensino de história. Temos assim a partir de Oliveira (2009) que

[...] o professor constrói coletivamente conhecimentos históricos em situações didáticas, a partir do conjunto de saberes consensuados relativamente pela tradição historiográfica, dialogando com um código disciplinar construído pela tradição escolar, tendo como objetivos e públicos específicos e deve ser conduzido e coerentemente com essa realidade. (OLIVEIRA, 2009, p. 121).

Nesse ponto, é possível analisarmos o quanto o professor de História constrói, se relaciona e mobiliza diversos saberes no exercício docente, e isso, na verdade, o coloca em diálogo constante com diversos campos do conhecimento, ora agregando, ora criticando, ou reelaborando, mas, sempre produzindo conhecimento histórico seja no campo da pesquisa ou do ensino.

Na verdade, toda formação de professor deve levar em conta a condição que o professor é sujeito de sua formação e não simplesmente um objeto. Esse entendimento fortalece o processo de reelaboração da identidade profissional docente, dentro um espaço de contínua e necessária reflexão. Dessa maneira, os professores deixam de figurar apenas “como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros”. (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Esse ambiente é impulsionador de uma nova postura que o professor de História precisa ter diante das demandas propostas pela formação continuada. Destaca-se então o que Carpim (2014) nos coloca

O docente necessita buscar significado para sua prática pedagógica. Ao proporcionar que os alunos durante os momentos de construção de novos saberes trabalhem colaborativamente, oportuniza que consolidem a integração entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Adotando estratégias educativas por meio de atividades que levem o discente à reconstrução de novos conhecimentos e que favoreçam a consolidação de um repertório de novas aprendizagens. (CARPIM, 2014, p. 76.).

Isso nos leva a delinear novos percursos formativos, pois considerando a concepção de Carpim (2014), esses caminhos acabam propiciando o confronto dos saberes imprescindíveis para que os conceitos apresentados se conectem com as realidades de vida dos discentes. Essa ação acaba aflorando no curso da consolidação das práticas significativas docentes, contribuindo para a transformação de saberes envolvidos nos processos ensino-aprendizagem.

Assim sendo,

Desenvolver um novo olhar para a ação docente, incluir o compartilhamento das descobertas, colocar a favor do grupo seus saberes, promovendo uma ligação de respeito mútuo, é essencial para desenvolver uma construção de saberes de forma cooperativa e colaborativa. (CARPIM, 2014, p. 82).

No tocante a formação continuada dos professores de História, é um campo, sem dúvida, que tem crescido muito. “Assim, refletir sobre a formação inicial e continuada de professores e a interlocução com a educação básica se impõe como necessária e urgente.” (CASTEX; MARTINS, 2014. p. 210).

Outrossim, situarmos uma proposta de formação continuada como produto final de um estudo no campo do ensino da História, se configura num enorme desafio de ultrapassar o paradigma de não visibilizar o professor enquanto sujeito do processo de formação continuada, contudo, é possibilitar ao professor de História, um espaço de reflexão em busca de uma mudança de prática e um redirecionamento de sua postura educativa diante das demandas de aprendizagem próprias do campo da educação histórica que tanto se avolumam nos dias atuais.

Ainda segundo (MARTINS, 1992, p.2), “a escola educa mais pela forma como organiza o programa de ensino do que pelos conteúdos lógicos que veicula através desse processo”. Na verdade, isso significa que, na prática, a experiência do ensino que acontece nas escolas confere muito mais significado aos docentes do que simplesmente o ouvir discursos acadêmicos sobre como deve ser a prática. É partindo dessa compreensão que o estudo ao final propôs uma proposta de formação continuada alinhada, como já foi aventado nesse texto, as experiências docentes dos professores de História e diretrizes teórico-metodológicas da ciência histórica.

Concernente à valorização dos saberes da experiência dos professores de História por este estudo, pautou-se no grande teor de significado prático e de identidade coletiva que esses saberes conferem aos docentes. Segundo Martins (1992), a prática docente não é efetivada mediante uma atitude de reflexão acadêmica, dentro de uma concepção verticalizada, ou seja, da academia para o chão da escola, sem de fato conhecer a escola, todavia, o ensino só ocorre quando considera a prática como um conjunto de atitudes e procedimentos que, dinamicamente, vão se alterando e se organizando dentro do processo de sistematização do conhecimento por todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, nossa pretensão com a formação continuada é, sem dúvida, conduzir os professores e professoras de História do ensino médio a uma atitude de reflexão sobre o ensino de História na atualidade, elencando seus limites e possibilidades à partir das contribuições teóricas e metodológicas visibilizadas nas pesquisas desenvolvidas com base nos estudos sobre aprendizagem histórica.

Somando-se a este primeiro objetivo, a formação continuada que elaboramos neste estudo, sugere a partir dessa reflexão-ação coletiva, vivenciar com os docentes em oficinas de

formação continuada, uma proposta didática que contemple o trabalho com conceitos históricos, possibilitando a aprendizagem das mudanças que esses conceitos sofrem ao longo do tempo, em consonância com os procedimentos metodológicos da própria ciência histórica, mediante o uso de documentos históricos em sala de aula.

3 CAPÍTULO II: PROFESSORES DE HISTÓRIA EXPERIÊNCIAS E SABERES

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES E A HISTÓRIA ESCOLAR

Dedicarmos ao estudo das concepções de professoras e professores de História a respeito de seus saberes docentes, é uma atitude que possibilita pensarmos de forma mais aguçada como acontece os processos de ensino-aprendizagem de história em nossas escolas. Assim, ao pontuarmos essa questão, temos nesse capítulo a proposta de analisarmos os depoimentos dos profissionais do ensino de história selecionados como sujeitos da pesquisa. Durante a análise os depoimentos serão problematizados a partir dos referenciais teóricos que nos possibilitam detectar e discutir os elementos dos saberes docentes evidenciados nas entrevistas.

Nesse intento, este estudo depreende os saberes docentes como elementos para se refletir e agir no campo do ensino de História, o que torna inerente realizar um trabalho de coleta de informações que considere os professores os sujeitos da pesquisa em pauta, uma vez que eles representam a possibilidade de desnudar o conjunto de práticas mobilizadas quando estão em sala de aula.

Na medida em que a pesquisa é a forma que a ciência possui para conhecer a realidade, o estudo que foi desenvolvido se insere no campo da pesquisa participante. Segundo Demo (2008), essa concepção de pesquisa tem fins explícitos, objetivando a intervenção na realidade pesquisada. De acordo com este autor, a pesquisa dessa natureza reclama para si um aparato de instrumentos de coleta de dados eficientes para o estudo do objeto que se pretende conhecer. Nessa esteira de raciocínio, Netto (2009) fala de uma atitude de “apoderar-se da matéria” que se pretende analisar e chegar à determinada conclusão. Essa ação de apoderar-se, em nosso caso, é deveras significativa no tocante à natureza do nosso objeto de pesquisa, que ao propor a investigação da prática de ensino de professores e professoras de história na abordagem de conceitos históricos, focaliza de forma sistemática os “saberes docentes em todas as suas dimensões profissional, curricular, disciplinar e experiência”. (TARDIF, 2002, p. 35).

Segundo (OLIVEIRA, 2013, p. 41), no contexto escolar é preciso “identificar o saber-fazer dos professores e constatar que na prática docente estão implícitos os conhecimentos, competências e habilidades, que exige, por sua vez, a apropriação dos saberes docentes”. Salientamos que ao enfatizar a categoria “saber docente”, temos por pressuposto os estudos de

Tardif (2002), que preconizam que esse saber é na verdade um conjunto de referenciais de trabalho da prática docente, que decorrem da formação profissional das ciências da educação e da ideologia pedagógica, estando organizados em: saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Tardif (2002) discorre que, de fato, existem múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, “transformando professoras e professores num grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”. (p. 39). A partir de suas análises elaboramos um quadro síntese que explicita sua compreensão a respeito da composição dos saberes docentes:

Saberes docentes	Saberes da formação profissional	Representam um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições científicas (universidades, faculdades, escolas, centros de pesquisas, etc.) São os saberes pedagógicos – doutrinas/concepções que partem de reflexões amplas as práticas educativas que nos fornecem sistemas racionais de representação e orientação das atividades educativas. (ex: tecnicismo, escola nova, pedagogia ativa.)
	Saberes disciplinares	São os saberes que compõem os diversos campos do conhecimento e se encontram dispostos disciplinarmente nas Universidades e faculdades. Esses saberes emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes.
	Saberes curriculares	São os saberes representados pelos programas escolares tais como os objetivos de ensino e aprendizagem, conteúdos, métodos, que os professores devem aprender e aplicar.
	Saberes da experiência	São os saberes construídos a partir no cotidiano do exercício do trabalho, na experiência individual e coletiva ao longo da vida, são habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Fonte: Produção do pesquisador (2018)

Por sua vez, a pesquisa demonstrou o quanto esses saberes que são mobilizados pelos docentes ganham corpo e voz no momento das tomadas de decisões no espaço da sala de aula. São eles que, sem dúvida, direcionam as opções metodológicas de ensino e as práticas avaliativas propostas aos educandos. Ao final, geralmente, esses saberes se encontram no

cotidiano da escola numa complexa rede de inter-relações no contexto do currículo escolar, e potencializam - mediante das atividades educativas em pauta - as ações, atitudes e procedimentos que o professor precisa estar constantemente selecionando e aplicando no universo da sala de aula. Portanto, as articulações que circundam os saberes docentes, estimulam o professor a encontrar nas experiências cotidianas de sala de aula, interfaces didáticas potenciadoras da aprendizagem, nesse caso específico, a aprendizagem histórica. Sobre tal aspecto, Tardif (2002) assim se pronuncia

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

A escolha por um método de pesquisa que mais respondesse aos questionamentos surge como um elemento catalizador para se reconhecer os mais diversos saberes, que por sua vez são mobilizados pelos professores de história do ensino médio, ao ensinar as mudanças dos conceitos históricos. No decorrer do trabalho de campo, a metodologia da pesquisa participante possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nesse contexto Brandão (1987) aponta que é inevitável que haja uma ação de caminhar por um percurso em constante construção e reelaboração, uma vez que todo o processo de pesquisa é desenvolvido e mediado em conjunto com os sujeitos participantes do estudo.

Outro ponto que destacamos no estudo em curso é o da sua natureza qualitativa. Nesse caso, Vieira (2009) nos ajuda a refletir quando assim afirma:

A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados. (VIEIRA, 2009, p. 06).

Partindo desse princípio, optamos por aplicar um instrumento de coleta de dados constituído por questões semi-estruturadas (apêndice 1) utilizado nas entrevistas com os profissionais selecionados. A opção por este método de coleta de dados reside na possibilidade do “entrevistador poder utilizar um roteiro de perguntas, porém, precisa deixar o entrevistado livre para falar”. (VIEIRA, 2009, p. 11). Essa metodologia nos permitiu analisar as narrativas individuais dos docentes, possibilitando-nos buscar nos elementos de identificação e/ou diferenciação entre os saberes expostos nos depoimentos, experiências

concernentes ao trabalho com conceitos históricos. De acordo com (SEVERINO, 2017, p. 133), este tipo de entrevista possibilita “colher às informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre, [...] só intervindo discretamente para eventualmente, estimular o depoente”.

As entrevistas foram realizadas em 6 escolas da rede pública que trabalham com Ensino Médio no Município de Ipojuca. No total foram entrevistados (as) que atuam nessas Unidades de Ensino. Essas escolas estão localizadas na área urbana do município, uma vez que, na zona rural, não existe nenhuma escola que ofereça o nível médio.

Com relação à localização dessas escolas no município elas assim se encontram distribuídas: duas escolas no Distrito de Nossa Senhora do Ó; duas escolas na sede do município (Ipojuca); uma escola na praia de Porto de Galinhas e uma escola no Distrito de Camela. No conjunto das 6 escolas, quatro delas são do Programa de Educação de Integral do Estado de Pernambuco, e, por conseguinte tem uma carga horária ampliada para os estudantes e docentes. As outras duas escolas oferecem o Ensino Regular, nas modalidades Médio Presencial com duração de 3 anos e Médio EJA, onde o estudante conclui o curso em um ano e meio.

No tocante ao critério de seleção dos professores e professoras participantes da pesquisa, elegemos dois critérios: o primeiro foi à condição do professor/professora ter cursado licenciatura na área de história; o segundo é de estar atuando com a disciplina de história no ensino médio há no mínimo 5 anos. Assim sendo, aplicamos separadamente as questões semi-estruturadas numa entrevista previamente agendada, num total de 8 profissionais do ensino de história. Salientamos que para fins da pesquisa em pauta, os seus verdadeiros nomes foram preservados e serão assim apresentados no decorrer dos resultados: João, Cláudio, Miqueias, Adauto, Tânia, Matheus, Genilda e Henrique. Consideramos aqui a receptividade dos colegas professores e professoras de história no momento de aceitar o convite e responder as questões propostas. Esse fato foi deveras decisivo na construção desse estudo.

Com relação à natureza da entrevista ser semi-estruturada, Manzini (1990/1991) discute que ela tem seu foco num determinado assunto específico da pesquisa, e sempre parte de um roteiro contendo as perguntas basilares sobre o tema pesquisado, e que, no decorrer da entrevista, são complementadas por outras questões que mesmo não fazendo parte do roteiro, são inerentes às circunstâncias da entrevista. Em sua concepção, a vantagem é que esse tipo de entrevista não condiciona as respostas a um questionário com padrões de alternativas já definidas, contudo, há espaço para criar novas perguntas e, possivelmente, o surgimento de uma gama maior de informações.

Essa construção processual (antes e durante a entrevista), presente no roteiro de questões semi-estruturadas, permitiu-me, enquanto pesquisador interagir com os sujeitos da pesquisa. Segundo Manzini (2003) esse fato é possível por que o roteiro tem uma dupla utilidade que é a de coletar as informações necessárias para responder o problema da pesquisa, e ser também um instrumento para o pesquisador organizar o processo de interação com os sujeitos pesquisados no estudo.

Tendo por base essas questões metodológicas sobre a aplicabilidade da entrevista semi-estruturada junto ao grupo de pesquisa, fomos ao campo para sua realização. Pontuamos nesse momento o quanto essa atividade tem importância no estudo em tela, uma vez que o campo da história ensinada é uma área de intensas relações com outros campos do conhecimento. É um campo de diálogos profícuos que envolvem a história acadêmica enquanto campo de referência, a cultura escolar e os valores que norteiam a sociedade. Consideramos, nessa discussão, a posição de (MONTEIRO, 2002, p. 90) quando analisa que a história escolar/ensinada e a história acadêmica mantêm sim “relações complexas entre si para a legitimação e atualização”.

A partir dessas questões, é necessário tecermos algumas considerações pertinentes à concepção de história escolar/ensinada. Antes mesmo de se começar as entrevistas, foi-nos imprescindível pensar a respeito sobre qual ensino de História tomamos como referência para questionar os professores sobre a prática de ensino por eles desenvolvida? Ou ainda, como indagar a respeito de seus saberes docentes a partir de um esforço reflexivo de deslocamento da visão academicista da formação do professor de História?

Estes, sem dúvida, são pontos carentes de algumas ponderações importantes para o desenvolvimento deste estudo. Assim, não compreendemos o ensino de História como uma espécie de subárea da História acadêmica, ou como sendo um conjunto de narrativas e procedimentos metodológicos de menor rigor científico para se adequar ao universo escolar, quase como se fosse uma imitação ou irmã pobre da História que circula nos anais academicista. Apesar desta concepção receber muitas críticas, esse entendimento ainda se encontra presente na compreensão de muitos profissionais do ensino de História. Consideramos que há sim, uma especificidade da História ensinada nas escolas, – que não diminui seu valor com relação à História de referência – destacamos a partir das reflexões de Lima (2013) com a seguinte análise:

A história ensinada está relacionada à compreensão do universo de experiência dos sujeitos ao longo do tempo, tomando por base a

intencionalidade formativa que carrega. Esta se constrói a partir das múltiplas possibilidades de ressignificação do saber histórico ensinado na e pela prática dos sujeitos que atuam no universo escolar. (LIMA, 2013, p. 372.).

Trazemos ao debate então, a premissa de que a história ensinada na escola é uma história agregadora de saberes diversos, que se cruzam a todo instante entre várias fronteiras do conhecimento e, nesse campo de ressignificação de saberes: a história como ciência de referência, a cultura, os valores e os saberes docentes são os pilares que sustentam o fazer histórico escolar. Nessa discussão, Monteiro (2002) se coloca da seguinte forma:

Quem é responsável por essa atribuição de sentido na história escolar? O professor de história, que para isso, não segue um modelo pré-definido, geral ou estrutural que oriente a transposição: a história escolar é reinventada em cada aula, contexto de situação de ensino específicas, onde interagem as características do professor (e onde também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), os alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerada tanto da escola como o campo disciplinar), características essas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar. Esses autores estão imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, onde as subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos. (MONTEIRO, 2002, p. 104).

Observamos que tanto Lima (2013) quanto Monteiro (2002) atribuem ao campo da história escolar o elemento ressignificador, sendo este aspecto uma espécie de dinâmica do fazer pedagógico da história ensinada. Atribuir sentido, ressignificar, reelaborar, expressão de subjetividades, são atitudes inerentes à história escolar que, por sua vez, não estanca seu diálogo com a história acadêmica, pois mantém uma relação de interdependência necessária entre os campos.

Entretanto, ao analisarmos, nesse estudo, o ensino da história, faz-se necessário destacar o estudo cada vez mais relevante sobre o campo do ensino da História. Nesse âmbito de análise Oliveira (2009) escreve:

Entendo que esse pressuposto focaliza na formação específica do profissional de História as discussões sobre o ensino, ou seja, coloca o ensino de História como uma problemática importante tanto no que diz respeito à discussão sobre a formação desse profissional e suas possibilidades de atuação por meio dessas duas dimensões (pesquisa e ensino) quanto no que concerne à interligação da teoria do conhecimento histórico e à produção do conhecimento em uma área de estudos, que é o

ensino, como o são tantas outras dentro da historiografia. (OLIVEIRA, 2009, p. 122.).

Nessa perspectiva, a autora confere ao professor de história a condição de ser um produtor de conhecimento histórico no contexto próprio de ensino, ou seja, é na própria prática que o docente é sujeito e produtor do conhecimento histórico escolar, sem ter que, necessariamente, migrar da sala de aula para desenvolver pesquisas e só então produzir conhecimento histórico válido.

Ao discutirmos nossa compreensão sobre a história ensinada, entendemos que o diálogo com os saberes docentes dos professores e professoras de história, proporcionam um olhar além do universo da formação acadêmica do profissional de história, além do que, em muitos casos, os saberes docentes, em sua totalidade e complexidade não auferem espaço necessário, enquanto objetos de análise da prática de ensino do professor de história. Influenciados por suas experiências individuais, acadêmicas, culturais, profissionais e imersos nos valores que permeiam a sociedade onde estão inseridos, os professores e professoras vão semelhantes a um oleiro, moldando sua prática de ensino a cada instante como se fossem figuras de barro criadas a partir da mobilização de suas habilidades e saberes acumulados. Desta feita, é o professor que confere forma as suas experiências de ensino de acordo com cada situação específica.

Da mesma maneira os professores e professoras de história, moldam em suas salas de aulas, que por excelência é um ateliê de suas narrativas históricas, suas representações sobre as ações do ser humano no tempo, que não devem ser compreendidas como narrativas únicas, todavia, como mais uma possibilidade de visão do passado, trabalhadas a partir de estratégias de ensino, posturas, concepções de mundo, experiências de vida e reelaboração dos conteúdos legitimados pela história acadêmica. O que se constrói a partir desses contextos escolares específicos, é o que entendemos por História escolar.

Ao ter na escola um espaço – não o único - privilegiado de seu desenvolvimento, o ensino da história é um campo de pesquisa que foi se “constituindo paralelamente à reflexão sobre a escola e sobre o conhecimento histórico escolar, entendidos como espaço e campo de conhecimento com características próprias”. (ZAMBONI, 2007, p. 20). É nesse *lócus* de intensas redes de diálogos entre os campos da teoria da história, filosofia e didática da história, que o ensino de história, vai se configurando como sujeito e objeto de sua própria constituição.

Em consonância com este entendimento, (LIMA, 2013, p. 373), compreende “que os professores agem como atores e autores de suas práticas e dos saberes escolares que mobilizam na relação com os outros, com suas histórias, tempos e lugares”. Fica claro que nossa intenção a partir da metodologia explicitada neste texto, é o de realizar uma análise das narrativas dos docentes que estão sendo coletadas e, a partir deste resultado perceber quais saberes os docentes efetivamente colocam a serviço de suas aulas quando trabalham conteúdos substantivos do currículo escolar, principalmente os conceitos históricos.

3.2 OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA COM SEUS SABERES E SUAS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE CONCEITOS HISTÓRICOS

A partir das entrevistas foi possível percebermos como os professores/professoras que atuam no Ensino Médio desenvolvem suas aulas de história com relação aos conceitos históricos. O que segue agora é a análise das respostas coletadas numa entrevista semi-estruturada com esses profissionais de história. Com o objetivo de salvaguardar suas identidades os nomes desses profissionais, escolhemos nomes fictícios para ser usado neste trabalho.

O primeiro professor entrevistado foi o João. Este profissional é um jovem professor licenciado em História desde 2007 e tem experiência na rede particular e pública de ensino. No momento se encontra apenas atuando na rede Municipal e Estadual de Ensino no município do Ipojuca.

No tocante a sua compreensão acerca dos conceitos históricos, o professor João trata esse ponto com muito cuidado, sempre pontuando que trabalhar conceito histórico é difícil, principalmente, por que nas licenciaturas não existe uma formação sólida sobre essa temática com foco na utilização em sala de aula.

Vê só. O conceito histórico ele é como que um mediador dentro da história. Ele media relações, tempos, datas, e traz uma compreensão geral acerca do que ocorreu na história. Então o conceito traz consigo toda uma carga de conhecimento, daquele momento que foi criado, e por isso tem toda uma carga conceitual de épocas diferentes. (Entrevista prof. João, 02/09/2017).

Ao se referir ao conceito histórico, João destaca aspectos importantes consideráveis dentro do campo da história. O papel de mediador do conceito demonstra que o professor o compreende de maneira articulada com vários aspectos que compõem a realidade, tais como

política, cultura, economia, etc. Outro ponto a considerar em sua fala é o fato de que o conceito histórico deve ser analisado na perspectiva de sua amplitude. Nesse ponto, deve-se compreender que o conceito histórico, agrega elementos de temporalidades diferentes, como expressa o professor João. Com isso, os conceitos históricos jamais devem ser estudados de forma desconectada com os seus contextos.

Em seguida, ao ser questionado se os seus alunos têm dificuldade em compreender os conceitos históricos, o professor João deixa claro que percebe sim essa dificuldade em praticamente todos os conceitos históricos que trabalha. O mesmo assim se expressa:

O aluno ele tem dificuldade em quase todos os conceitos. Não apenas em um. Há uma grande diferença entre definição e conceito. Então quando tem uma definição você tem uma coisa mais direta mais clara, a compreensão dela é muito mais objetiva digamos assim. Já o conceito, ele é mais abstrato, ele é mais subjetivo, ele requer uma análise, uma carga de conhecimento muito maior. Ele requer que o aluno realmente...digamos assim, tenha uma bagagem de conhecimento. Então não é trabalhar o conceito pela palavra, mas é o conceito num contexto dele, então isso se faz mais complicado, mais difícil. Então quando você vai trabalhar por exemplo, o conceito da própria história em si, como anacronismo, continuidade, significação, economia política, e tantos outros conceitos de acordo com seu momento é muito complexo. Então assim, trabalhar o conceito em si na sala de aula ele não é fácil, é difícil sim, e por isso e a gente vê realmente muitas dificuldades na hora de trabalhar isso em sala de aula com os alunos. (Entrevista prof. João, 02/09/2017).

Em sua fala, João demonstra clareza quando distingue definição de conceito. Em sua concepção a definição por natureza tem uma característica mais direta e objetiva de explicar a realidade. No caso da compreensão do conceito histórico, esse sim, é mais difícil, pois exige uma análise contextual mais ampliada do período histórico em que o conceito está inserido. João, nesse caso, emprega que o aluno precisa ter uma “bagagem”, que no sentido empregado é como ter um certo conhecimento que lhe dê condições de estabelecer relações mais ampliadas sobre o assunto. Por fim, ressalta que ao se trabalhar com conceitos históricos, o professor deve ter cuidado para não induzir os alunos a anacronismos.

Com relação ao trabalho com conceitos e o cuidado para não cometermos o anacronismo, Barros (2016) nos adverte que a expressão anacronismo ou anacrônico “significa fora do tempo”, e acontece quando ocorre a utilização inadequada de algo – em nosso caso, de um conceito ou até mesmo uma simples palavra - quando importada de um tempo para outro tempo e empregada com o mesmo sentido.

Quando questionado sobre as estratégias de ensino e avaliação que geralmente utiliza em suas aulas ao trabalhar com conceitos históricos, João defende a concepção que quanto mais o professor relaciona os conceitos com a realidade do estudante, e valoriza os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito em estudo, o processo de aprendizado tende a se desenvolver de forma mais rápida e consistente. Nessa questão, o professor demonstra sua inclinação para a teoria da construção do conhecimento, na concepção de Vygotsky, que compreende que a aprendizagem e a construção do conhecimento perpassam pela produção da cultura mediada pelas relações humanas. Sendo assim, o objeto de ensino precisa estar vinculado com as relações histórico-sociais do aluno, ou seja, a aprendizagem é um processo socialmente construído numa relação intrínseca entre o objeto de estudo e o contexto sociocultural do estudante.

O que o professor João esclarece em sua fala é que o conceito para ser apreendido tem que encontrar alguma ligação com a vida do aluno. E esta ligação com os contextos próximos a vida do aluno, acaba que legitimando o conceito enquanto objeto cognoscível ao estudante. Essa estratégia, utilizada em suas aulas, atende os objetivos de aprendizagem segundo o professor. Além do mais, ressalta a sua intencionalidade em conduzir sua aula, considerando e fazendo o estudante pensar sobre a sua condição de agente ativo da história. Sobre esse seu entendimento, tem-se o seguinte depoimento:

Vê só! Eu trabalho dentro de duas óticas. A primeira delas é levando o aluno a entender que ele é um agente ativo da história. Então ele precisa se perceber como participante de toda a história como um todo. Então quando o aluno se percebe protagonista da história, o segundo passo é ajudar o aluno fazer a reflexão de seu contexto. Então quando um aluno começa a refletir daquilo que está próximo dele, aí você lança o conceito e ele começa a compreender melhor esse conceito dentro da sua realidade. Essa é a maneira mais próxima mais fácil digamos assim, mais prática que eu acho de um aluno compreender. É uma maneira menos abstrata né, quando o aluno percebe o conceito dentro da sua realidade. Então a gente parte de um princípio bem lógico bem comum dentro da formação pedagógica, que é trabalhar o conhecimento a partir do conhecimento prévio do aluno. (Entrevista prof. João, 02/09/2017).

Quando indagado se ele conseguia, em suas aulas, desenvolver uma estratégia de ensino que favorecesse a compreensão das mudanças que alguns conceitos históricos podem sofrer ao longo do tempo, João responde que isso é algo difícil de fazer em sala de aula, porém, não é impossível, e até em alguns momentos desenvolve uma estratégia para essa finalidade. Sobre a aplicabilidade dessa sua proposta de ensino, João assim se pronuncia

É possível, Não é fácil mais é possível sim. Normalmente para fazer esse trabalho eu uso muito as imagens né. Por exemplo você pega a concepção de família. Você pega uma imagem de família do período colonial e pega uma imagem de família hoje. A partir daí eu consigo trabalhar o conceito de família por exemplo. Então eu trabalho como a família foi aqui nesse período colonial, e como com o passar do tempo a ideia então se eu mostrar uma foto de família do período colonial, eu terei que mostrar outras fotos de hoje, por que a concepção de família hoje se ampliou muito. Também para aproximar o aluno desse processo de mudança no decorrer do tempo, gosto de construir uma linha do tempo de imagens. Eu acho que é um excelente material. Tem um conteúdo que eu gosto de fazer isso, que é o Renascimento. Quando você pega a história da arte, você pega as imagens da idade média desde a queda de Roma né. Você tem aí uma mudança drástica com a entrada do Cristianismo, até chegar a revolução do conhecimento, então você constrói uma linha do tempo com imagens desse recorte do tempo. Vejo que o aluno consegue identificar bem o que é a história do corpo, o que é o antropocentrismo, ele consegue compreender, a partir da imagem. Então sem dúvida para mim acho que é uma coisa que dá muito certo é o uso da imagem para a compreensão das mudanças dos conceitos. (Entrevista prof. João, 02/09/2017).

A opção metodológica do professor no sentido de ensinar o processo de ressignificação dos conceitos ao longo do tempo, é a partir da seleção de um conjunto de imagens que representem o contexto histórico do conceito em estudo. A partir daí o professor vai por meio da sua exposição oral levando os alunos a visualizar nas imagens alguns elementos que demonstram indícios de mudanças no contexto histórico que foram determinantes para o processo de reelaboração de um conceito. Segundo João, essa sua metodologia ele não aprendeu no curso de Licenciatura, mas foi aprendendo fazendo no dia-a-dia em suas aulas.

Ao ouvirmos essa fala, é inevitável não tecermos algumas necessárias considerações. Em seu posicionamento o professor João, faz transparecer aquele tão conhecido discurso de que a teoria ensinada nos cursos superiores tem menor importância do que os saberes da prática docente, ou seja, os saberes mobilizados em sala de aula não tem relação com a teoria. Sobre esse ponto, precisamos avançar no sentido de desconstruir um discurso como este. Os estudos de Tardif (2002) e Pimenta (2005) nos remetem a analisarmos que no conjunto dos saberes que constituem a docência, não existe um saber mais importante e o menos importante, como se fosse um esquema hierárquico dos saberes docentes. Existem sim, saberes diferentes, que vão se complementando num diálogo constante e duradouro no decorrer da história do docente. Nesse caso, o professor João, equivocadamente atribui aos saberes da experiência o principal elemento de sua prática docente relacionado ao ensino de conceitos históricos.

Sobre esse aspecto Pimenta (2005) analisa essa atividade autora dos docentes, tomando como referência os saberes da experiência que são produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

O professor Cláudio, também sujeito do presente estudo, é formado em História desde 2002, e atualmente trabalha numa escola de Referência Ensino Médio. O mesmo descreve assim sua compreensão sobre os conceitos históricos:

Conceito histórico é a meu ver o conhecimento sistematizado e criado a partir daquilo que ocorre na história. Como a história é uma ciência mutável, eu analiso que o conceito histórico, é flexível, é mutável, ele é passível de debate e novos significados podem ser criados.(Entrevista prof. Cláudio, 04/09/2017).

Reside nessa colocação o entendimento de que todo conceito é passível de mudança a partir de um processo de reelaboração, dando margem para surgir outros significados para esse conceito. Esse movimento em história é dinâmico e intenso, cabendo ao professor e professora, criar estratégias que possam fundamentar bem essa questão em suas aulas.

Concernente sobre quais são os saberes que mobiliza para trabalhar com conceitos históricos nas aulas, Cláudio nos traz o seguinte relato:

Eu costumo ensinar conceitos históricos a partir do uso de imagens. Explico à medida que faço uma leitura de imagens utilizando recursos audiovisuais. Também trabalho com textos e atividades contextualizadas. Nesse momento prefiro não usar muito o livro didático e trazer material como textos, que são um pouco mais complexos, pois eu acho melhor para instigar a questão da reflexão.(Entrevista prof. Cláudio, 04/09/2017).

O professor Cláudio insere sua prática de ensino de conceitos históricos, tomando como referência o uso de imagens. A leitura de imagem, a qual se reporta, tem o objetivo de mostrar aspectos que ajudem o estudante a refletir sobre o que houve em determinados momentos para que aquele conceito se ressignificasse. A imagem enquanto suporte didático para Cláudio é importantíssima em sua estratégia de ensino. Percebemos que o professor realiza esse procedimento de leitura de imagens com seus alunos já há algum tempo, o que, de certa forma, confere ao mesmo segurança em desenvolver esse tipo de metodologia de ensino. Nitidamente é um saber que foi construído ao longo de sua prática de ensino entre os diversos espaços que exerceu sua docência.

Cláudio expressa que sua experiência em sala de aula é fundamental para ele implementar, nas aulas, esse tipo de ação pedagógica de ensino. Sobre os saberes da experiência, Pimenta (1997) discorre que são saberes que os professores elaboram no seu cotidiano docente num processo permanente de troca de conhecimentos e uma reflexão contínua de sua prática a partir da mediação dos próprios colegas de profissão.

Durante a entrevista ficou claro sua posição de apontar essa prática como exitosa no quesito do ensino de conceitos históricos. O professor afirma que o ensino das mudanças conceituais em história, é uma estratégia que em alguns livros do 1º ano, já aparecem com muita frequência. Em relação a esta sua colocação, o professor também não diz quais autores de livros didáticos fazem isso de forma clara em suas obras. Sobre sua experiência com este procedimento de ensino relata:

Alguns livros trazem temas que a gente tem que trabalhar de forma mais intensa sobre o trabalho do historiador, e aí teve alguns temas que eu trabalhei com os alunos que eram voltados para as mudanças e permanências na cultura no decorrer da história. Aí foi bastante fácil, por que os alunos percebem ao analisarem algumas fontes históricas dos livros, que, daquela época pra cá, houve uma evolução significativa, mas eu tive que passar pra eles de que essa mudança ocorreu por que é inevitável, por que a cultura está num processo constante de mudança, valores mudam, a tecnologia muda e influencia todo o contexto histórico. Ocorre hoje uma interatividade constante no mundo globalizado, e eles então perceberam e conseguiram absorver o conceito de mudança em história. (Entrevista prof. Cláudio, 04/09/2017).

Ao observarmos o relato do professor, notamos o quanto o trabalho com fontes históricas proporcionam uma visão mais ampliada desse movimento de mudança e ressignificação que os conceitos em história sofrem. Cláudio demonstra já uma certa experiência nesse procedimento, e como o livro didático tem sido importante neste tipo de procedimento de ensino. Destacamos, contudo, que a questão não é simplesmente mostrar que ontem era assim e hoje não é mais; no passado tinha isso e na atualidade é diferente. Não é simplesmente um jogo do ter ou não ter mais. Ensinar as mudanças conceituais pressupõe problematizar sobre os porquês do que já não existe e os porquês do que hoje é diferente. Isso inclui considerar as intenções humanas, relações de poder, ideologias, cultura, e outros elementos que constituem a densa trama da história. Em seu depoimento o professor também aponta uma das práticas de ensino que tradicionalmente é validada pela sociedade, que é a utilização do livro didático nas aulas de história. O que nos chama atenção, é como o

professor valoriza as seções do livro que possuem imagens de fontes históricas, aproveitando-as, nesse caso, para desenvolver atividades que exploram o aprendizado das mudanças conceituais em história.

No tocante ao outro professor sujeito dessa pesquisa, o professor Miqueias, formado em história desde 2002 e professor em uma Escola Estadual de Ensino Médio Regular, assim verbaliza sua compreensão sobre o que são conceitos históricos.

Eu acho que um conceito histórico é uma tentativa de se definir a história. É muito difícil a gente definir a história por que ela muda muito, ela é muito complexa, ela é muito dinâmica. Como eu disse a gente pode ter 100 conceitos históricos sobre um determinado tema e todos podem estar corretos, ou não, por isso é muito difícil definir a história. (Entrevista prof. Miqueias, 10/09/2017).

O professor Miqueias, ao explicar seu entendimento sobre o que é um conceito histórico, trata a questão como difícil para o campo da história, contudo essa dificuldade que o mesmo expressa decorre da própria natureza do conhecimento histórico, pois, na medida que não existe uma única versão para um fato histórico, acredita que ao se trabalhar com conceitos históricos, o professor precisa considerar as possibilidades das múltiplas interpretações sobre esses conceitos. Nesse caso, Miqueias pontua que a dificuldade está em mobilizar estratégias de ensino que proporcione aos alunos compreender essa característica subjetiva do conhecimento histórico.

O docente também coloca que já desenvolve experiências de ensino com conceitos históricos dando ênfase às suas mudanças ao longo do tempo. Sobre sua prática assim descreve:

Eu acho que quando coloco para comparar um conceito tradicional com um conceito contemporâneo, vai ajudá-los a compreender essas mudanças nesses conceitos históricos. Bem, como eu tenho um programa a cumprir e as aulas são muito curtas, eu procuro trabalhar com imagens. A partir da imagem, busco provocar discussões em sala de aula. Uso imagens e textos, mas as imagens elas são muito importantes, para que a gente possa conseguir esse resultado. Então dá para trabalhar cidadania por exemplo, com uma imagem da Grécia Antiga. Como uma escultura greco-romana. Aí você vai trabalhar as questões de cidadania. Quem era cidadão em Roma? Qual é a diferença da cidadania em Roma para a de hoje? Qual a diferença entre a democracia desse período e a de hoje? A gente é democrático hoje? Como é a nossa democracia? Como era a democracia de Atenas? Então eu gosto muito de fazer essa ponte, essa linha do tempo mostrando por exemplo a nossa democracia com a democracia de Atenas. A nossa representativa e a de Atenas era direta. Aí vem uma questão da cidadania direta: Mas quem

poderia ser cidadão? Quem era cidadão? Essa é a questão principal. (Entrevista prof. Miqueias, 10/09/2017).

Percebemos que, em seu relato, a proposta de ensino do professor é levar o estudante a comparar um mesmo conceito em épocas diferentes, e dessa forma vai a partir de sua explicação conduzindo o processo de ensino através das provocações e discussões sobre os aspectos que levaram esse conceito a mudar ao longo do tempo. Como auxílio para suas explicações, usa imagens que se relacionem com a temática. Igualmente ao professor João e Cláudio, Miqueias enxergam nas imagens um potencial didático para possibilitar o aprendizado das mudanças conceituas em história.

Evidenciamos novamente, o fato da existência de determinadas práticas de ensino que são extremamente usais no campo da história. Refirimo-nos nesse caso ao uso de imagens como suporte das exposições orais dos professores de história. O uso desse recurso tem sido alvo de muitas pesquisas no campo do ensino não apenas de História mas de outras áreas do currículo. No caso da História o uso da imagem constitui uma condição de eliminação no PNLD, representado pelo seguinte critério: “oferece imagens devidamente contextualizadas”. (PNLD/2018, p. 13).

Vemos então, que não se concebe mais na atualidade incluir uma imagem no livro didático de História simplesmente por uma mera proposição de ilustrar o texto escrito, pelo contrário, a imagem em si já é um texto, com uma narrativa própria, representando um suporte de informações historicamente construídas ao longo do tempo. É necessário que o livro didático evidencie coesão entre os textos, as imagens e as atividades, cabendo ao docente procurar explorar desse recurso didático, situações de ensino viáveis para favorecer a aprendizagem histórica.

Na sequência temos o professor Aauto, que já atua no ensino de História há 20 anos. O mesmo começou a lecionar muito cedo em disciplinas de áreas diferentes como português, matemática e ciências. Se formou em 1999 e sempre trabalhou em escolas da rede privada e da rede pública de ensino, tanto no município de Ipojuca, quanto em municípios vizinhos. No atual momento é professor da EREM Ipojuca e da escola Estadual Domingos Albuquerque que também fica em Ipojuca.

Com relação a sua compreensão sobre conceitos históricos, Aauto assim diz:

Acredito que o conceito histórico é um consenso de ideias sobre uma determinada temática, mais próxima da realidade vivenciada dentro das

sociedades. Obviamente é uma verdade todo conceito que é baseado em concepções científicas. (Entrevista prof. Aauto, 14/09/2017).

Ao demonstrar seu entendimento, Aauto apesar de sua experiência no campo do ensino da história, não aprofundou muito sua reflexão, deixando claro que compreende o conceito histórico apenas como uma ideia que explica a realidade, sendo essa ideia, uma explicação sobre o que ocorre na sociedade num determinado tempo.

Sua concepção já traz, em si, uma questão problematizada no campo da história, que é o estatuto da verdade. Os embates teóricos acerca da pretensão da busca da verdade pelo conhecimento histórico já remontam algum tempo. O professor Aauto em sua colocação, expressa a sua concepção de que o conceito histórico deve explicar a verdade. Sobre sua afirmação de uma história que se revista da verdade, Vieira (2005) discute que, quem quiser ver claramente a falsidade das histórias humanas, leia a mesma história por diferentes escritores, e verá como se encontram, se contradizem e se implicam. É plausível então pensar enquanto narrativas construídas a partir de um trabalho racional e metódico de pesquisa histórica, que são representações dentre tantas outras do passado, sendo com isso verdades parciais e não a verdade. Nesse mesmo contexto, devem ser considerados também os conceitos históricos.

Sobre o prisma de ser verdade ou não o conhecimento histórico, Ginzburg (2004) defendeu que a história está em processo de constante reescrita, e essa questão interfere diretamente sobre a existência de uma verdade histórica absoluta. O que existe, segundo sua ótica, são construções discursivas sobre os acontecimentos do passado.

Em seguida o trecho abaixo revela a compreensão do professor, concernente à mudança, pelas quais alguns conceitos em história passam, e destaca que a aprendizagem desses conceitos se torna mais próxima, quando o estudante consegue, de uma certa forma, se relacionar com esse conceito em sua realidade. É a possibilidade de vivenciar esse conceito que o torna mais acessível do ponto de vista da sua inteligibilidade.

Alguns conceitos, são mais acessíveis para o aluno aprender. Como você bem falou o de família é um tema muito polêmico, e mais acessível para se compreender e que existe a possibilidade da mudança dos conceitos. Embora eles não percebam, eles sabem que alguns mudam com o tempo. Como eu já falei, fica mais fácil ensinar as mudanças conceituais quando ele está perto da história vivenciada da sociedade que ele vive. Aí sim, esse conceito é mais fácil de ser ensinado. Mas, quando não é algo vivenciado se torna mais difícil. (Entrevista prof. Aauto, 14/09/2017).

Ao ser perguntado como geralmente desenvolve o ensino de conceitos históricos, relacionando se utiliza textos escritos ou imagéticos Aduino assim responde:

Utilizo mais textos. Aqui no EREMI a gente trabalha com os descritores e as humanas trabalham muito a construção e a interpretação textual, então a gente trabalha com texto. A gente faz isso sempre aqui. Eu trabalho realmente mais com textos em minhas aulas. Não é que eu não trabalhe com imagens, mas o texto escrito é bem mais utilizado. (Entrevista prof. Aduino, 14/09/2017).

Diferentemente dos procedimentos de ensino dos demais professores, Aduino se utiliza mais do recurso do texto escrito em suas aulas. Segundo o professor, essa é uma característica da proposta de ensino da escola, que é a ênfase na utilização de textos nas disciplinas de humanas.

Com relação a essa estratégia de ensino, o professor Aduino demonstra que tem mobilizado estratégias para o uso de textos quando trabalha com conceitos históricos. Não deixou claro quais são os gêneros textuais que mais usa e também se são textos do próprio livro didático ou de outras fontes.

Sem dúvida, o trabalho com textos nas aulas de História tem uma larga tradição na história do ensino de História. Essa prática, é relevante para o estudante ir construindo competências leitoras e interpretativas, todavia, ao se trabalhar apenas esse recurso, as aulas de História perdem um significativo conjunto de fontes históricas que poderiam ser mobilizadas para as aulas, tais como as obras de arte, fotografia, charges, filmografia, depoimentos, o Patrimônio Histórico Regional, dentre outras possibilidades de representação do passado.

Outra profissional da Escola EREMI de Ipojuca é a professora Tânia que também participou de nossa pesquisa. Tânia tem três graduações sendo formada em Pedagogia, Administração de Empresas, e por fim, sua última graduação em Licenciatura em História em 1992 pela UFPE. Possui duas especializações uma na área de Metodologia do Ensino Superior e a outra no Ensino de História. Já teve experiência em trabalhar em colégios particulares e públicos, tanto nas séries iniciais do ensino fundamental quanto no ensino médio, onde trabalha atualmente.

Quando perguntada sobre a sua compreensão sobre os conceitos históricos e como trabalha com eles em sala de aula, Tânia assim se expressa:

Bem, para mim, conceito histórico é aquilo que expressa a experiência da história, como o modo de pensar, de agir, de ser das pessoas que viviam em outros tempos. E também penso que todo conceito histórico muda com o passar do tempo. É, acho que é isso. Como sou professora de História, a primeira coisa é ter um bom texto para fundamentar o conteúdo que tô trabalhando com os alunos. Também gosto de ensinar a partir de pesquisas, porque é através da investigação que vejo ter um melhor resultado. (Entrevista profa. Tânia, 22/09/2017).

A docente em questão, corrobora com a concepção de que os conceitos históricos agregam elementos da experiência humana vivenciada no decorrer do tempo. Categoricamente, aponta a característica mutável de um conceito histórico, sendo resultado da própria dinâmica da História. Koselleck (2006) tratando sobre os conceitos, afirma que, possivelmente, um conceito tende a ser portador de várias “camadas temporais”. Atentando para essa afirmação, não podemos perder o foco de que não é isolando o estudo de um determinado conceito, que se poderemos compreender seu processo de ressignificação, todavia, é justamente buscando analisar as variáveis históricas que o integram que se conseguiremos desnudá-lo com maior eficácia.

A professora também afirma que desenvolve sua prática de ensino a partir da pesquisa histórica. Sobre essa metodologia, que encontra uma ampla aceitação não só no campo do ensino de História, como também em várias áreas do currículo escolar, a docente concebe sua experiência de ensino aponta para este procedimento como uma ação válida para o aprendizado da História.

Essas pesquisas escolares- que são saberes docentes da experiência desses profissionais do ensino da História, elaborados ao longo do tempo são realizadas geralmente em duas situações: a primeira como sendo o ponto de partida para se discutir um determinado tema que se pretende estudar; ou então, assume a condição de ser uma estratégia avaliativa, onde o aluno pesquisa um determinado tema, produz um texto escrito para ser apresentado oralmente ou apenas ser entregue a professora no final da Unidade Didática. Quando ainda questionada sobre a eficácia dessas atividades de pesquisa que solicita aos seus alunos, assim se pronuncia:

Eu quando comecei a lecionar História, não praticava muito esse tipo de ensino, mas logo vi que muitos dos meus colegas faziam, então pensei, se em outras disciplinas da certo, por que não tentar, já que em História a gente faz muitas pesquisas na graduação. Mesmo sendo pesquisas mais simples, acho importante o fato dos alunos em grupo, procurarem os livros para escrever sobre o tema. Agora, veja bem! Hoje se sabe que a internet tem sido muito usada pelos alunos nessas pesquisas. Eu percebo isso muito nos trabalhos que eles me entregam. Tem também, as vezes, a participação do

pai ou mãe que ajudam os alunos, isso alguns me falam. (Entrevista profa. Tânia, 22/09/2017).

Diante de sua resposta, é inevitável considerarmos a força dos saberes docentes construídos e vivenciados no espaço escolar. Esse tipo de pesquisa é extremamente utilizado em escolas de educação básica deste muito tempo. Destacamos, nesse ponto, o quanto esse saber docente encontra um ambiente de aceitação que transita entre os professores que o utilizam, os estudantes que realizam essas pesquisas, e a família desses alunos que indiscutivelmente validam essa prática escolar. Sobre esse tema, Freire (2007) assim discute em sua obra sobre os saberes docentes.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p.29).

Observamos, a partir de Freire (2007), que a prática da pesquisa é inerente a atividade docente, seja ela em qualquer área do ensino. Evidente que, ao se optar por essa proposta de ensino, deve-se ter objetivos específicos bem definidos com relação a pesquisa. É a partir da pesquisa, que o estudante sendo orientado pelo docente, tem possibilidade de intervir dentro dos processos de produção do conhecimento, tendo contato com procedimentos tais como: estratégias de coleta, identificação, crítica, análises e elaboração de uma narrativa conclusiva da pesquisa, porém, provisória com relação a natureza da produção científica.

A professora Tânia também considera o conceito histórico um componente agregador de valores, crenças, o modo de pensar e agir, ou seja, em sua concepção o conceito histórico reflete a experiência de vida. Sobre esse ponto, (BARROS, 2016, p. 31) declara que “os conceitos também se caracterizam por mobilizar dentro de si uma certa dinâmica de conteúdos”. Segundo a professora, seu objetivo ao desenvolver pesquisas com os seus alunos, é trabalhar os conceitos históricos, porém, não explicou como isso, na prática, se processa, e apenas teceu informações de forma generalizada em torno do assunto.

Na sequência das entrevistas o próximo entrevistado foi o professor Matheus. Sendo o mais jovem do grupo, Matheus é formado desde 2011 em História. Possui dois títulos de especialista, sendo um em Gestão Escolar e o outro em Educação, pobreza e desigualdade

social. Trabalhou em Gestão Escolar e com Projetos de Intervenção Pedagógica na Prefeitura do Ipojuca.

A primeira pergunta estava relacionada a como ele compreende o que vem a ser um conceito histórico. Matheus assim responde:

Bem eu acredito que é uma forma de sintetizar um conjunto de aspectos históricos de uma época. Creio que é por aí. Exemplo: um conceito histórico que eu entendo e gosto muito de trabalhar nas aulas é o conceito dos modos de produção de Karl Marx. Como escravista, feudalismo, modo de produção asiático, até o capitalismo de hoje. Eu gosto dessa linha marxista de aula, não é a única mas geralmente utilizo. (Entrevista prof. Matheus, 04/11/2017).

De imediato, o que mais chama atenção nessa resposta do professor Matheus é a relação direta que faz entre os modos de produção e sua compreensão sobre os conceitos históricos. Em sua visão, o conceito histórico assume a função de uma síntese de vários aspectos que integram um determinado período da história. O mesmo também assume a postura de um professor que tem afinidade em abordagens de ensino baseadas nas categorias do materialismo histórico da teoria marxista.

Sobre sua resposta, é preciso colocar algumas inserções pontuais. O professor Matheus se caracteriza em desenvolver uma narrativa de história escolar, priorizando a luta de classe na concepção do materialismo histórico¹¹. Chamamos atenção, que tanto o materialismo histórico como outra linha de compreensão histórica, quando é posta como discurso uníssono para o espaço da sala de aula, tem grande impacto sobre o processo de compreender o movimento histórico.

Nesse contexto, pensar o ensino de história hoje somente pela ótica do marxismo ou então de qualquer outra corrente historiográfica é, no mínimo, negar ao estudante outras possibilidades de abordagens históricas, capazes de problematizar a história escolar sem as amarras condicionantes dos modos de produção defendidas pelo materialismo histórico.

¹¹ Elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. (GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2018.).

É óbvio que a opção do professor Matheus não é a questão principal, pois assim como outros docentes se aproximam mais de propostas metodológicas tais como: nova história, história do cotidiano, história das mentalidades, história temática, dentre outras, o importante reside em desenvolver a partir dessas escolhas situações de aprendizagens em que o ensino da história possibilite ao aluno problematizar sua experiência enquanto sujeito histórico que é portador de uma identidade cultural, e que precisa se relacionar com o outro desprovido de ideias preconceituosas e de atitudes de superioridade ligadas a condição sócio-econômica, religião, gênero, cognitiva, cultural, racial, dentre outras.

A outra pergunta tratou das suas estratégias de ensino ao trabalhar conceitos históricos:

Depende muito da turma em que eu vou dar aula. Mas geralmente minha linha de trabalho é o diálogo, assim a explicação vai acontecendo como numa conversa. Eu escrevo também tópicos no quadro, e volto a explicar quando o aluno não está compreendendo muito. Eu uso muito o quadro, mas às vezes tenho deixado de lado, por que vejo que tem muito aluno pensa que aula é apenas copiar o que tem no quadro. Eu tento também ensinar conteúdo de história deixando a aula num clima bem divertido. Isso eu faço utilizando alguns assuntos que eu posso explorar essa questão. (Entrevista prof. Matheus, 04/11/2017).

Com relação a sua resposta penso que de fato não existe uma metodologia específica, e sim, mais uma postura de como conduz suas aulas, o modo de explicar os assuntos de forma descontraída. Nesse caso, o professor investe em criar um ambiente de informalidade em suas aulas, fazendo de sua oralidade um instrumento de facilitação para a compreensão das temáticas trabalhadas nas aulas. Todavia, não deixa claro como, de fato, explora o ensino dos conceitos históricos a partir desse espaço de diálogo contínuo que promove em suas aulas.

O professor Matheus evidencia a utilização de duas práticas muito usuais nas aulas de História, que é a exposição oral do conteúdo e as anotações no quadro. Essas são práticas que, notadamente, são validadas por toda uma tradição do ensino de História e a própria sociedade. São saberes que se enraízaram no chão da escola há anos. Isso nos indica que, mesmo sendo alvo de críticas que apontam o professor que passa a aula toda falando e escreve muito ao quadro; essas práticas vem cumprindo há um bom tempo um papel fundamental no ensino de História. De certa forma, o exercício da oralidade e a escrita que o professor realiza no quadro, tem componentes e significados elaborados e reelaborados na historicidade da profissão docente e, por isso, representam uma parte intrínseca da história do ensino de História no Brasil e no mundo.

Ao chegarmos à escola estadual José Mário, situada em Porto de Galinhas, a entrevista foi realizada com a professora Genilda, que é formada em história desde 1983, pela Universidade de Pernambuco – UPE. A professora possui uma vasta experiência no campo da história, seja no ensino fundamental ou no médio. Sua prática profissional perpassa pelas redes privada e pública de ensino, tendo mais de 30 anos de exercício docente tanto com a disciplina de história quanto com outras da área das humanidades como geografia, sociologia e filosofia. Leciona no momento numa escola de Referência em Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Logo de início, ao ser questionada sobre sua concepção a respeito dos conceitos históricos, assim se pronuncia:

Veja bem professor, esse assunto é muito interessante né? Eu penso que os conceitos da História representam uma explicação de conteúdos que tratam de uma determinada época. Quando eu falo nas aulas de feudalismo, ele é um conceito da idade média. Assim penso que tem vários outros que também são importantes, pois sempre dizem algo sobre um determinado tempo. Acho que é isso, pelo menos é a minha ideia. (Entrevista profa. Genilda, 09/11/2017).

A professora Genilda verbaliza de maneira simples mais reveladora, que sua compreensão sobre os conceitos históricos está muito bem atrelada ao contexto temporal de que falam os conceitos. Relaciona que as ideias que os conceitos trazem consigo são a expressão de um tempo e, por isso, devem ser considerados elementos importantes para o ensino da História. Relacionado ao seu entendimento, (KOSELLEK, 1992, p. 136) coloca que “todo conceito articula-se a um certo contexto” e, por isso, é algo que vai além de um fenômeno linguístico.

Concernente às estratégias que geralmente utiliza para trabalhar com conceitos históricos e seu processo de mudança no decorrer de um determinado período, assim expressa:

Na verdade, em minhas aulas eu faço muito o uso dos conceitos históricos. Às vezes vai no improviso mesmo, é coisa da correria de escola você sabe. Mas, o que faço mais é utilizar alguns textos que falam de conceitos históricos que podem ser estudados em períodos diferentes. É assim, por exemplo: a questão da democracia né! Na Grécia já existia, mas, diferente de hoje é claro. Então eu pego no próprio livro a parte da Grécia e depois peço para os alunos ir para o Brasil no final da ditadura militar para a gente ler os textos que mostram a luta do povo em querer um governo democrático. Acho que quando faço isso em minhas aulas assim, estou mostrando que o

conceito mudou, e sempre muda. Gosto também um pouco de usar algumas figuras para mostrar as coisas como eram antes e como hoje estão. É bom, em nossa região mesmo, mostrar como eram os engenhos de açúcar colonial e como são as usinas hoje. Isso é bom e o aluno aprende mais. (Entrevista profa. Genilda, 09/11/2017).

No tocante aos procedimentos de ensino utilizados pela professora, mais uma vez notamos a relação do professor de História com o uso de imagens para tentar levar o aluno a refletir sobre as mudanças que são visíveis principalmente na cultura material de cada época. A professora Genilda também faz o uso do livro didático, mas, de uma forma que não prende a sua aula apenas ao capítulo do conteúdo em questão. Ela consegue conduzir o olhar dos estudantes para verificar esse mesmo tema em outros capítulos do livro, que conseqüentemente vai abordar noutra temporalidade. Esse procedimento acaba por facilitar o estudante fazer uma leitura comparativa entre esses conceitos em tempos históricos diferentes, tendo o próprio livro didático como recurso para esse procedimento.

É importante frisarmos que o livro didático, enquanto recurso de ensino, tem uma função inequívoca no desenvolvimento das aulas de História. Sua posição de destaque apoia-se em toda uma tradição da própria escola enquanto instituição social com função de promover a educação formal para as crianças e adolescentes. Em suas pesquisas (BITTENCOURT, 2005, p. 309) nos traz um dado interessante sobre o papel do livro didático nas aulas: “Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais de alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de dar todas as lições do livro”.

Na medida que a professora lança mão sistematicamente dos recursos didáticos do livro de História, ela corrobora com os diversos resultados de pesquisas que tem o livro de História como objeto de estudo, e o aponta como uma ferramenta de relevante função de toda uma “cultura histórica escolar”. A luz dessa discussão, o livro didático é compreendido como um “instrumento fundamental para a vida escolar, já que, atua diretamente na construção do sentido (orientação no tempo).”(FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 227).

Nesse contexto, a professora Genilda parte do livro didático, e faz uso dos próprios recursos que ele oferece ao professor. Esse procedimento consiste numa ação válida com relação aos usos do livro didático de história em sala de aula, principalmente quando pensamos o livro didático enquanto um recurso didático da própria cultura escolar.

Ao entrevistarmos o professor Henrique, que leciona na Erem Maria Albertina no Distrito de Camela, relacionada a primeira pergunta sobre sua compreensão sobre os conceitos históricos o mesmo assim se pronuncia.

Creio que quando a gente fala de conceito histórico estamos falando de uma espécie de categoria de palavra que tem um amplo sentido, quer dizer, eu penso que um conceito histórico acaba sendo a explicação de forma sintética e também ampla, principalmente quando a gente analisa como esse conceito foi criado e do que ele tá se referindo na história. (Entrevista prof. Henrique, 12/11/2017).

Como podemos notar, o professor Henrique expressa seu entendimento a partir do princípio de que todo conceito histórico tem em si a capacidade de ser ao mesmo tempo uma síntese e explicação mais ampliada da história. Nesse viés de compreensão o professor entende que os conceitos históricos são agregadores de um conjunto de elementos que inclui aspectos históricos tais como: mentalidades, temporalidades, cultura material, modos de subsistência, sistemas de poder, dentre outros, próprios de cada época da construção e validação desses conceitos.

Em seguida a pergunta que segue, foi com respeito a como o professor costuma trabalhar com seus alunos o processo de mudança dos conceitos históricos. Assim foi sua resposta:

É mais ou menos assim: eu vejo se a turma já tá bem familiarizada com o assunto, aí eu chego e a partir do conceito que é um aspecto importante no conteúdo, eu seleciono alguns textos e imagens que podem ajudar os alunos perceber como o conceito mudou ao longo do tempo. As vezes, dependendo do livro, algumas imagens do próprio livro didático ajuda a gente fazer. Quando o livro não ajuda, já pedi pra os alunos pesquisar em outros livros aspectos que indicam que o conceito começou a sofrer mudanças. Depois eu debato com eles o que eles viram de mudança, no conceito que durante um espaço de tempo foi se modificando. (Entrevista prof. Henrique, 12/11/2017).

Diante do que foi já exposto, observamos como esses professores e professoras de História vem pensando e mobilizando o conjunto de seus saberes docentes quando trabalham com conceitos históricos. A intenção de expor esses saberes não se pauta na ação de fazer um sistema de juízo de valor sobre quais saberes são melhores, mais adequados ou mais sofisticados. O importante foi percebermos o quanto esses saberes vão sendo mobilizados, validados e socializados enquanto elementos metodológicos do ensino de história.

3.3 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA, OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E O QUE PENSAM SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA

No que confere este tópico, temos o objetivo de retomar a análise das narrativas dos professores de História sujeitos desta pesquisa, tendo como parâmetro, discutir suas concepções relacionadas à formação continuada voltada para professores de História e seus saberes da experiência enquanto elementos constituintes de sua formação docente.

Nessa proposta, foi sugerido que João falasse quais experiências em sua vida contribuíram para sua formação enquanto profissional do ensino de História. O professor de forma bem objetiva assim se coloca:

Aí a parte prática profissional sem dúvida, eu acho que a formação mesmo ela vai se dando continuamente. Durante o ensino o professor é levado a desenvolver mais a sua prática. Eu fui trabalhar em uma escola particular, depois escola municipal e logo em seguida as estaduais, que eu estou há três anos. E exatamente em sala de aula você é levado a buscar a pesquisar. Aí tem cursos, formações, congressos, simpósios, e você acaba sendo levado a se especializar, e aperfeiçoar-se. Então conseqüentemente na área profissional foi exatamente a área que eu pude desenvolver melhor a minha formação e pós-graduação. A graduação foi muito mais uma forma de você conseguir um título, o aperfeiçoamento mesmo ele foi se dando depois da formação acadêmica, já no trabalho. (Entrevista prof. João, 02/09/2017).

Logo em seu primeiro depoimento o professor João é enfático em creditar as experiências que se seguem após a conclusão da sua Graduação em História o seu crescimento profissional. Em sua visão, a sua formação acadêmica serviu como a possibilidade de conseguir o título de graduação, proporcionando-o novas oportunidades profissionais e estudos. O professor João conclui que as experiências profissionais depois da sua primeira graduação foram de fato a base de sua profissionalização enquanto professor de história.

Nesse ponto, destaco a concepção de Tardif (2002) quando trata dos saberes docentes fazendo uso de categorias tais como os saberes da experiência, saberes disciplinares e saberes curriculares. Verificamos que existe nesse espaço de tempo após a licenciatura, vivências responsáveis por colocar o professor na condição de sujeito ativo do seu processo de construção de sua identidade profissional. Sobre esse ângulo Tardif (2002) compactua que as aprendizagens profissionais docentes são temporais, e esse passar do tempo faz com que novos saberes vão sendo interiorizados e reelaborados pelo professores. Esse processo

concede um espaço de aprendizado contínuo quando se está no exercício docente. Em outras palavras, o professor aprende a ser professor durante a sua história docente.

No que se refere à importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor de história, bem como o seu posicionamento diante das formações que tem participado, o professor assim se pronuncia:

A formação já está dizendo deve ser continuada então, a partir do momento que você está numa formação continuada, a ideia é a de que você continua a aprendendo sempre. Você continuou sua formação, você ainda está se formando, então você pode não colocar um ponto final. Consequentemente a importância dela é extrema. Eu pontuo agora que a formação continuada não consegue atender de maneira geral. E destaco bem categoricamente em primeiro lugar, as formações de maneira geral precisam passar aos professores meios e ferramentas práticas para sala de aula. E o que a gente encontra muitas vezes são discussões que no seu escopo ela fica muito no campo teórico. É uma coisa tipo, eu faço a minha formação e quando termina a formação eu chego à minha sala e abro o meu livro. Eu queria ainda colocar que muitas vezes, os espaços de formação acabam as vezes em espaços de discussão político-sindical. Então assim, as formações acabam sendo meio que um clube de encontro de professores. (Entrevista prof. João, 02/09/2017).

Nos trechos acima, é perceptível o quanto o professor João compreende a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento do profissional do ensino de História. Com relação as suas críticas aos cursos de formação continuada, elas representam bem uma parcela da realidade que se apresenta em vários cursos de formação continuada para docentes. O professor destaca em primeiro lugar da pouca relação existente entre os conteúdos ministrados nos cursos e as reais necessidades do que podemos dizer do chão da sala de aula.

O que realmente fica de significativo ao final de um curso de formação continuada para os professores levarem, enquanto propostas de trabalho para seus alunos? São problematizações como essas que se pode vislumbrar na fala de João com relação a esse ponto. Nesse aspecto, as pesquisadoras (CASTEX; MARTINS, 2014, p. 212) destacam que “aquilo que se experimenta, na prática, tem efeitos mais duradouros do que aquilo que se ouve no plano do discurso”. Martins também corrobora com a ampliação da concepção da formação continuada quando assim expressa:

O processo de ensino não se realiza por meio de reflexões acadêmicas, de cima para baixo, distanciadas da prática pedagógica pelo contrário, procura levar em consideração o nível da prática, alterando a sua organização, tendo

com eixo a vivência prática do processo e a sistematização coletiva do conhecimento por todos os envolvidos. (MARTINS, 1992, p. 2).

Outro aspecto que o professor traz enquanto crítica, é o fato de que na maioria das vezes os professores transformam os momentos de formação em um espaço de discussão político-sindical, ou, até mesmo, de assuntos diversos que não se relacionam com a natureza profissional do professor. Acaba sendo uma espécie de clube, como expressa o professor.

Nesse ponto, queremos destacar o discurso que o professor sustenta quando afirma que assuntos de natureza político-sindical não tem relação com a docência, principalmente em espaços de formação continuada. Sobre essa afirmação cremos que há uma premência de considerarmos que temas como: melhores condições de trabalho, carga horária, salários, plano de carreira, dentre outros, estão sim, realacionados com a profissão docente.

Obviamente percebemos que o professor João se posiciona dessa forma, por motivo que em algumas formações que participou o público sempre procurou direcionar os debates para essas questões. Caso muito comum nos espaços de formação continuada no Brasil. Isso só reforça o quanto essas demandas não estão sendo consideradas e tratadas com a importância e urgência que a educação precisa. Desta feita, as formações acabam sendo uma espécie de espaço de discussão desses temas o que, no nosso entendimento, não invalida a função formativa desses momentos.

O professor Cláudio, por sua vez, coloca à formação continuada num patamar de importância dentro do processo de aperfeiçoamento profissional docente, todavia, faz uma crítica, expondo que as formações acontecem, mas de fato não se preocupam com a mudança que a sociedade precisa ter. E essa situação é mantida propositalmente pelo próprio sistema e, com isso, deixam os profissionais de ensino numa situação de extrema cobrança com questões que, na realidade, são incoerentes com o dia-a-dia da escola. Nesse caso, a formação acaba por não cumprir seu papel primordial que é o de

Aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos [...]que privilegiem uma ação educativa geradora de aprendizagem e que promovam a participação ativa dos alunos na construção de novos significados para sua vida profissional e política, sendo fundamental para a consolidação de conhecimentos que possam ser aplicados na realidade social, cultural e educacional dos discentes.(CARPIM, 2014, p.74.).

Para esse professor, existe uma relação direta entre preparar o professor para o ensino da História e instrumentalizá-lo para atuar numa sociedade onde, formar para a cidadania

deve ser um compromisso social e não uma mera opção metodológica. Para ele, o que tem faltado nas formações é trabalhar com os professores, o compromisso com a mudança que supere o nível de uma concepção política ingênua e alcance uma concepção crítica sobre o funcionamento da sociedade capitalista, baseada num modelo que não respeita as diferenças e nega direitos as minorias, acentuando o processo de desigualdade e injusta social.

Eu acho que a formação continuada tem sua importância. É relevante, acho necessário, é bom, e o debate gera ideias novas. Assim a gente pode externar essas ideias, que serão ouvidas ou não por alguém, mas pessoalmente eu não vejo um apoio, eu não vejo uma preocupação séria do sistema em querer mudar a sociedade. Eu sinto que há uma necessidade de manter a aparência. Eu não vejo que existe coerência entre a teoria e a prática. Eu vejo uma classe de professores sufocada por tantas e tantas ideologias que são implantadas e que nem amadurecem, já mudam. Na maioria das vezes nem deu para surtir efeito. (Entrevista prof. Cláudio, 04/09/2017).

Ainda sobre esses saberes expressos pelo professor Cláudio, relacionado ao que pensa em relação a formação continuada, notamos muito arraigado em sua concepção docente, os pressupostos da Pedagogia Crítica. Segundo Antunes (2009), o objetivo do processo educativo dessa linha pedagógica é a formação de um novo homem, liberto da alienação capitalista, crítico da cultura e da civilização burguesa e aberto à participação no combate a favor das classes e culturas oprimidas.

Dessa maneira esses saberes que o professor os utiliza em suas aulas se “entrelaçam entre a sua experiência docente e seus saberes disciplinares”. (TARDIF, 2014, p. 39). Segundo o professor, nas formações continuadas o debate em torno de uma proposta de educação que objetive uma mudança social é ausente nesses espaços. Para ele, os cursos de formação continuada são um tanto superficiais e não condizem com a realidade, mormente quando deixam de incluir em suas agendas a discussão de como o ensino de História numa visão ideológico-política clara de oposição ao sistema capitalista pode contribuir para transformar a realidade dos educandos.

A narrativa do professor deixa evidente que sua história de formação docente é marcada por saberes formadores de uma identidade crítica, que pensa o exercício da docência sempre como uma possibilidade de transformar e não, simplesmente, de se adaptar a determinada realidade. Paulo Freire defende que um dos saberes necessários para a prática docente é a convicção de que a mudança é possível. Sobre essa assertiva assim escreve:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 2007, p. 76).

Com relação ao professor Miqueias, é possível, a partir dos questionamentos sobre a importância da formação continuada na área da História, perceber como as experiências no decorrer de sua vida influenciaram no processo de construção de seus saberes docentes. Sobre esse tema ele assim diz:

Eu acredito que a formação continuada é muito importante para a nossa docência. Por que numa formação continuada temos possibilidade de se aprofundar os temas da nossa profissão. A gente se atualiza com a nossa área. E outra coisa muito importante, é que a gente troca experiências com outros profissionais, então o professor de História é com certeza um profissional inacabado, ele vai morrer e não vai está pronto cem por cento. Por que a História tem esse dinamismo, você nunca sabe tudo em História, aliás, em nada, mas em História muito menos.(Entrevista prof. Miqueias, 10/09/2017).

Miqueias compreende o lugar de destaque que a formação continuada em História proporciona ao professor. Questões como atualização e aprofundamento são aspectos que precisam fazer parte das formações. Considera também a condição de ser um profissional inacabado e, por isso, o docente deve buscar constantemente espaços de aprendizado e aperfeiçoamento profissional.

Dialogando com essa concepção, Freire (2007) propõe uma reflexão onde defende que, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, ou seja, o homem é um ser por excelência em constante estado de ser aprendiz. É também o que defende quando diz que “ensinar exige a consciência do inacabamento¹², do ser incluso” (FREIRE, 2007, p. 50).

Na sequência, o professor Miqueias mesmo pontuando a importância dos cursos de formação para o professor de história, destaca o quanto esses espaços de formação precisam

¹² Paulo Freire defende que um dos saberes necessários para o exercício da docência é ter a consciência do inacabo, ou seja, ele considera que é algo próprio da experiência humana no mundo. Onde há vida, há inacabamento. Contudo, apenas entre os homens e mulheres esse inacabamento é consciente. No processo histórico da invenção da existência, homens e mulheres são sujeitos da invenção reinvenção da própria sobrevivência. Essa consciência de ser incluso fez a humanidade se diferenciar dos outros animais e dessa forma criar espaços culturais que continuamente são elaborados e reelaborados a partir das necessidades provenientes da condição de inconclusão da História humana.

melhorar, tanto do ponto vista organizacional como também das temáticas propostas nesses cursos. Sua fala assim traduz:

Eu acredito que a formação continuada é muito importante para a nossa docência. Por que numa formação continuada, a gente se aprofunda e se atualiza com a nossa área. E outra coisa muito importante também é a troca de experiência com outros profissionais. Então o professor de história ele é com certeza um profissional inacabado, ele vai morrer e não vai está pronto cem por cento. E a formação continuada é impossível você participar de uma se ela for boa, sem que você saia fortalecido profissionalmente. (Entrevista prof. Miqueias, 10/09/2017).

Quando questionado sobre sua análise dos cursos de formação continuada que tem participado responde a partir da seguinte conclusão:

Bom, algumas vezes sim, outras não. De forma geral ultimamente não tem atendido as expectativas. Não é só a minha expectativa, mas a expectativa do grupo né, onde a gente troca experiências e conversa sobre o que a gente achou da formação. Eu tenho percebido alguns erros que vem prejudicando essas formações, como por exemplo, os atrasos prolongados. Aí eu já fui para a formação marcada para às 13h00 da tarde e só foi começar entre três e quatro horas. O que eu vou fazer numa formação para ver uma coisa que eu já estou saturado de ver? Isso tem me deixado muito chateado, sem contar que a gente gasta tempo, combustível, dinheiro né, eles não dão auxílio pra gente nesse sentido. Aí a gente vai perdendo o estímulo de participar dessas formações. (Entrevista prof. Miqueias, 10/09/2017).

Com relação como o professor Aduato percebe a formação continuada em história e se ela tem atendido suas necessidades profissionais faz as seguintes considerações:

A formação continuada é importantíssima, isso não resta dúvida, mas primeiro, eu não vejo essa formação continuada. Pelo menos aqui na escola eu estou há sete anos, e nesses sete anos nesta escola eu não fui a uma formação continuada. Eu acho válido, acho importante, acredito na formação continuada, que isso obviamente melhora a condição de trabalho do próprio profissional de educação na área de História. São informações novas que podem ser usadas na escola, podem ser utilizadas nas aulas. Agora quando a gente vai a uma formação continuada que vai trabalhar a questão do lúdico, para que a gente trabalhe por exemplo a construção textual através da ludicidade. Nessas formações, o que é dito é que o ideal é a gente trabalhar com 25 alunos. Para a gente perceber as dificuldades, para a gente fazer as intervenções. Só que a gente se depara com o universo de 35 a 40 alunos; já é um fator que dificulta. E a ludicidade ela não é uma temática acessível a tudo e a todo o professor. Até nos cursos de graduação de História, pelo menos eu desconheço, ter uma cadeira chamada de ludicidade. Eu particularmente não sei trabalhar com ludicidade em minhas aulas. Eu então

sinto dificuldade nisso aí Merval. Outra coisa é que quando a gente vai para a formação e depois chega na escola, a gente encontra barreiras. A gente encontra o aluno que não está disposto, que está desestimulado, embora nas formações a gente escute, não, mais é você que tem que tornar sua aula atrativa. Como é esse fazer a aula atrativa? Ninguém nunca deu a fórmula né? Acho que até tem, mas ninguém conseguiu ainda passar isso, pelo menos pra mim. (Entrevista prof. Aduino, 14/09/2017).

Diante do trecho acima do professor Aduino, faz-nos necessário considerarmos como ele expressa seu interesse em afirmar que a formação continuada serve como um espaço de aprendizagem que deve ser canalizada para o espaço da sala de aula. Contudo, é notório o quando há indignação da parte desse profissional quando afirma que já há mais de 5 anos não participa de uma formação específica na área de História, apenas formações gerais para os profissionais de todas as áreas.

Nessas formações, o professor Aduino destaca que, geralmente as temáticas são postas de forma descontextualizada com a realidade da escola e, principalmente, das possibilidades aplicáveis na sala de aula. Traz quase sempre temáticas propondo que professor use estratégias de ensino que explorem o lúdico, colocando o professor como responsável em realizar aulas repletas de atividades, visando motivar os alunos desmotivados.

Em sua narrativa o professor questiona que além de não ter tido nenhum preparo acadêmico para trabalhar o lúdico na sala de aula, ele se vê impossibilitado de transformar sua aula atrativa. Como o mesmo diz: “Mas como é fazer a aula atrativa? Ninguém nunca me ensinou?”

Destacamos nessa fala o quanto por diversas vezes as críticas se repetem em torno da mesma problemática: “as formações tratam de questões que na realidade não se aplicam na prática no exercício do ensino na escola”. Além do mais, é muito comum a realização de formações que procuram tratar mais de questões gerais do ensino. Essas formações geralmente são ministradas em grandes auditórios com especialistas das mais diferentes áreas. São palestrantes extremamente preparados na arte da oratória que encantam a plateia, e enfatizam que o professor atual deve fazer sempre diferente a cada dia, transformando sua aula numa espécie de viagem dos sonhos pelo mundo do conhecimento. Mas, nem sempre a realidade se apresenta favorável.

Lamentavelmente, muitas Secretarias de Educação têm compreendido a política de formação continuada apenas por este ângulo. Há, sem dúvidas, a necessidade de grandes momentos como esses, todavia, a formação continuada precisa estar focada especificamente em como possibilitar que os docentes desenvolvam melhores estratégias de ensino e avaliação

que promovam uma aprendizagem qualitativa para os estudantes. Quando colocamos o termo qualitativa, me reporto numa aprendizagem que contemple as competências necessárias para se entender e se relacionar com o conhecimento histórico, como também a aprendizagem para a cidadania. Pensar dessa forma, significa fazer escolhas que, nem sempre um grande evento é a melhor opção. As vezes, investir em se conhecer o contexto real, que envolve os atores da escola, já se configura em uma atitude acertada para se planejar que tipo de formação continuada precisa se vivenciar com o grupo de professores.

É visível um pouco da angústia do professor quando diz que ouve muito nas formações que as aulas de História precisam ter o elemento lúdico, e o mesmo se enxerga incapaz em implementar aspectos lúdicos em suas aulas. Relativamente é fácil para um palestrante passar 40 a 60 minutos dizendo qual a melhor maneira de fazer uma aula de História ser atrativa. Porém, precisamos de formação continuada que discutam como é que os adolescentes aprendem os conceitos históricos? Em que momentos eles conseguem perceber que as narrativas dos livros didáticos são apenas representações provisórias da história? De que forma a história pode ser útil aos jovens de hoje? Como tratar temáticas como gênero, política, o papel da mulher na sociedade, crianças e adolescentes em situação de abandono, os imigrantes, povos indígenas, religiosidade afro-brasileira, com públicos tão variados que frequentam nossas salas de aulas? Como proporcionar uma aprendizagem histórica em nossas escolas?

Precisamos considerar que o ensino da História no contexto escolar é o ensino do que se é possível fazer. Em muitos casos a realidade da escola tem dificultado esse fazer diferente do docente, discurso esse tão presente nos cursos de formação. Corriqueiramente a gestão escolar não consegue vislumbrar com bons olhos novas propostas de ensino que o professor ou professora, com muito sacrifício após uma formação, traz para o espaço escolar. Em algumas situações é rejeitado, ou simplesmente ignorado com olhares e pequenas atitudes negativas que causam grandes estragos na auto estima docente.

É essa crítica que o professor Aduino, em seu depoimento, nos faz sentir e, o quanto isso tem ocorrido nos sistemas de ensino pelo Brasil afora. São formações que na verdade não dialogam com o próprio docente que se está propondo formar, deixando os cursos de formação continuada com um lastro de imagem negativa para muitos profissionais do ensino de História.

Nessas circunstâncias, a formação continuada para o professor de História deve ter seu foco no que é realmente significativo para o campo da História, que é o refletir e desenvolver cada vez mais estratégias de ensino-aprendizagem que sejam possíveis em sala de aula. Com

isso, “o ensino de História deve primar por um constante estudo de sua área de conhecimento, bem como de saberes pedagógicos e didáticos. É preciso que o professor tenha clareza do que e como ensinar”. (FILGUEIRAS, 2010, p. 225).

No tocante à sua visão sobre a importância da formação continuada para a área do ensino de História, a professora Genilda coloca seu depoimento dessa maneira:

Eu já gostei muito de formação, não perdia uma, encontros, seminários, congressos, essas coisas que quando a gente é mais nova participa muito. É o tempo dos sonhos. Mas, eu hoje não gosto muito. Por que vejo que nas formações que o Estado faz é mais para a pedagogia do que para o professor mesmo de História sabe, isso eu não acho certo. Tem que ter o momento só com a gente de História. E quando tem formação de História, os temas poderiam oferecer coisas que dar para fazer na escola. Tem muitas teorias, discussões, debates, cobranças, mas, para o professor mesmo usar em sala de aula, tem pouca coisa. Se mudar esse negócio de ficar o tempo todo falando e não mostrar como faz, para mim, não serve, isso é que eu acho, sei que tem gente que não concorda, mas penso assim. (Entrevista profa. Genilda, 09/11/2017).

Observamos nessa resposta da professora Genilda, reflexões pertinentes mais uma vez, com relação à política de formação continuada que o Estado vem desenvolvendo e que, nem sempre é a mais eficiente. Ao tratar as formações, enquanto um espaço apenas para se discutir questões do vasto campo da educação, desconsidera as especificidades de cada área do currículo escolar, deixando um espaço carente de um trabalho mais efetivo para o acompanhamento das atividades de ensino. A professora também mostra que as formações para o professor de História devem ter um maior direcionamento para trabalhar temas que o professor possa replicar na escola, e não apenas ser um momento de estudos com debates que não conseguem dialogar com as necessidades da sala de aula.

Temos notado, nos depoimentos dos professores sobre a importância da formação continuada no campo da História, é que, gradativamente, os gestores educacionais têm investido recursos prioritariamente em formações para grandes públicos e deixando um pouco de lado a ação formativa mais específica abordando as diferentes áreas do currículo. Sobre esse escopo de análise, Caimi (2015) propõe que o campo de História tem passado, nas últimas décadas, por grandes mudanças que sinalizam novas posturas que devem considerar a formação do profissional da área de História como uma ferramenta vital para a atuação nesse novo cenário. Sobre este ponto assim expressa:

As reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; [...] o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (CAIMI, 2015, p. 110).

O professor Henrique, por sua vez, expressa seu interesse tanto em participar das formações continuadas como em acreditar que é de suma importância para sua formação após a Universidade. Coloca dessa forma sua concepção:

É válido sim por que vai manter o professor atualizado. A gente vai adquirindo mais aprendizado nas formações. Nelas, eu acho que poderíamos estudar novas ideias para que o professor aplique em sala de aula. Esse ano aconteceu algumas até boas. O tema foi sobre a Revolução Pernambucana, foi muito interessante, levaram até um Jornalista que tem pesquisas sobre esse tema, foi muito bom. Esse ano percebi que foi melhor que o ano passado, principalmente esse sobre História de Pernambuco. (Entrevista prof. Henrique, 12/11/2017).

Observamos que o professor Henrique revela que a formação continuada é uma ferramenta importante para o processo de atualização dos professores. É muito comum no Brasil o professor, mesmo antes de se formar, já ter vínculos de trabalho, e quando se forma acaba trabalhando em duas ou mais escolas.

Isso acarreta numa enorme carga horária semanal de horas aulas, o que dificulta seu processo contínuo de aperfeiçoamento profissional. Essa rotina diária vai aos poucos afastando os professores dos debates sobre os estudos mais atualizados do seu campo de ensino. Não que o professor não goste de estudar, porém, o volume de obrigações com a sala de aula, muitas vezes o impede desses momentos de reelaboração dos saberes docentes. Dessa forma, a fala do professor Henrique, que trabalha numa EREM e tem durante a semana apenas um turno (5 horas/aulas) durante o dia de folga, acaba evidenciando que os momentos de formação continuada para o professor sejam na escola ou em outros espaços organizados pelos órgãos dirigentes são de extrema importância e, por isso, precisam ser eficazes naquilo

que se propõem a fazer, pois, são possivelmente os únicos locais de formação continuada direcionados para suas áreas de atuação.

O professor defende que a formação precisa estabelecer uma relação entre os estudos propostos e a realidade da sala de aula de História, sem isso, fica impossível que os profissionais tenham um novo olhar sobre suas práticas de ensino. Essa problemática que é bem presente no depoimento dos professores desse estudo, de acordo com (FILGUEIRA, 2010, p. 220) é “um dos principais problemas que enfrentamos no atual contexto da educação nacional é a contradição apresentada entre o que se aprende na formação continuada e seus reflexos na práxis pedagógica”.

Portanto, o que nos mostra a fala desses profissionais representam saberes que precisam ser considerados e interpretados diante do grande desafio que é formar professores aptos ou no mínimo dispostos, a desenvolver um ensino de História neste amplo “contexto plural que emerge da sociedade contemporânea”.(CAIMI, 2015, p. 111).

4 CAPÍTULO III: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

4.1 PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Ao chegarmos aqui, pensamos que a luta por uma escola de qualidade tem que passar antes por uma reflexão sobre o lugar estratégico que a formação continuada assume nesse contexto educacional. Quando nos referimos ao termo qualidade, entendemos como sendo a decisão de assumir um compromisso ético-social com um aprendizado, não só mobilizador de teorias e técnicas, mas, sobretudo, de posturas e atitudes alinhadas com a construção e defesa de uma sociedade crítica, justa, plural e pautada nos direitos humanos.

A pesquisadora Zamboni (2007) aponta o quanto, nas últimas décadas no Brasil cresce o campo de pesquisa no ensino de História. Sua análise compromete-se em evidenciar como esse fato tem contribuído tanto para o crescimento, quanto para o fortalecimento do ensino de História enquanto um campo promissor de pesquisas, seja na Graduação ou Pós-Graduação. Dessa forma Zamboni (2007) então observa:

Se, por um lado, os efeitos dessa expansão conferem uma vitalidade própria para dezenas de pesquisadores que militam para o aumento da legitimidade dessa área de estudos, junto aos espaços de formação de professores de História, por outro, esse incremento quantitativo e qualitativo serve para aumentar a nossa responsabilidade de reflexão a respeito do estatuto epistemológico desse saber. (ZAMBONI, 2007, p. 20).

Notamos então que reside no bojo desse crescimento, uma responsabilidade crescente dos pesquisadores do campo do ensino de História, mormente a busca cada vez maior de novos olhares sobre as constantes experiências de ensino da história que ocorrem nos mais variados espaços de aprendizagens.

Nesses termos, a formação continuada configura-se como uma política pública indissociável do desejo de se ter um ensino que preze pela aprendizagem do educando. É refletindo nesse ponto que propomos enquanto produto final desta dissertação, a elaboração de um curso de formação continuada destinado aos professores de História do ensino médio. Compreendemos a formação de professores como uma ação inevitavelmente relacionada com as demandas da sociedade de sua época, ou seja, é uma atividade que se fundamenta nas demandas da sociedade vigente. Sobre essa perspectiva nos diz Imbernón (2010):

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimentos pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode leva-los a se reconhecerem em seus microtextos sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Nesta mesma linha de discussão, o educador português Antônio Nóvoa também tece suas considerações a respeito de como o contexto exerce influência na construção de novas demandas para o professor e, conseqüentemente a exigência de uma atitude constante de repensar sua prática. O pesquisador Antônio Nóvoa (1997) conclama que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (p. 26).

Perspectivamente, observamos que é a própria sociedade que pauta a necessidade de formação continuada para os profissionais do ensino. Essa compreensão é significativa quando se faz uma análise da conjuntura que demarca as políticas públicas educacionais em nosso país. Já faz tempo que o discurso recorrente entre os professores de que as propostas de formação continuada não correspondem às verdadeiras demandas da sala de aula, ocupam as rodas de conversas as críticas sobre algumas equivocadas políticas públicas de formação continuada.

É importante frisarmos que o percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil foi se constituído um campo de embates políticos e acadêmicos intensos, que perpassam os contornos muitas vezes das reais necessidades que a profissionalização contínua dos profissionais do magistério exige para se firmar, enquanto uma carreira promissora, no contexto social brasileiro. Decorrente dessa constatação observamos um cenário que gradativamente vem se delineando promissor, principalmente com significativos avanços em políticas públicas de formação de professores (tanto no nível básico, como superior) que ocorreram nos últimos 10 anos.

Achamos pertinente então, pontuarmos algumas ações que o Ministério da Educação vem desenvolvendo mediante efetivação de políticas públicas educacionais concernente ao tema da formação continuada no cenário Nacional. A tabela abaixo reflete uma síntese dos principais programas que o MEC nos últimos anos vem gerindo de forma articulada entre os Estados e Municípios do país, que são:

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	OBJETIVO DO PROGRAMA
Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. A metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.
ProInfantil	O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Parfor	O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
	O Proinf Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC

<p>Proinf</p>	<p>no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.</p>
<p>e-Proinfo</p>	<p>O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.</p>
<p>Pró-letramento</p>	<p>O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.</p>
<p>Gestar II</p>	<p>O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O</p>

	<p>programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.</p>
<p>Rede Nacional de Formação Continuada de Professores</p>	<p>A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.</p>
<p>Programa de Mestrado Profissional para os professores da educação básica</p>	<p>É um programa de pós-graduações <i>stricto sensu</i> em nível de Mestrado que atende a capacitação de grupos de profissionais específicos do magistério. A Capes é a instituição que gerencia esses Mestrados Profissionais, que atualmente funcionam em vários Estados do Brasil: (ProfArtes), artes, (Profmat), matemática, letras (ProfLetras), física (ProFis). História (ProfHistória), biologia (ProfBio), e ainda na área da administração pública (ProfiAP).</p>

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/formacao> (Acesso em: 07.nov.2017).

Vale salientarmos também que no último PNE 2014, ratifica-se a política de formação continuada como um dos compromissos acordados neste documento. Sendo assim, a meta e as estratégias 16 do Plano Nacional de Educação 2014 consagram a seguinte intenção:

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

16.6 - Estratégias: fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (PNE, 2014, p. 80).

Nesse sentido, a educação continuada surge como parte de contribuição didático-pedagógica desse estudo porque entendemos, antes de tudo, que reside sim uma grande importância em se propor um produto didático materializado numa determinada proposta de ensino em história, tais como, uma sequência didática, um plano de aula, um projeto didático, um jogo, uma peça teatral, ou qualquer outra possibilidade de realização da aprendizagem histórica, porém, o agente que, de fato, vai mobilizar seus saberes para aplicar a estratégia de ensino proposta, – o professor ou professora – necessariamente, não participou ativamente da construção deste instrumento de ensino. Essa constatação não invalida todo o conjunto de estratégias de ensino que podem ser reelaboradas pelo profissional no âmbito da sala de aula, contudo, ao final, o professor acaba por se ver como um executor de uma proposta que corre o risco de ser desconectada da realidade de sua escola e das suas concepções de ensino da história.

Sendo assim, é a partir desse entendimento, que visualizamos numa proposta de formação continuada uma ferramenta eficaz de proporcionar aos professores de história, um momento de reflexões específicas sobre o campo do ensino da história, que em nossa realidade é o chão nosso de cada dia-a-dia.

4.2 A FORMATAÇÃO DO PRODUTO: OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE O TRABALHO COM CONCEITOS HISTÓRICOS

A presente proposta se insere no âmbito do campo da educação continuada em história e firma-se na concepção de que um dos caminhos para se alcançar um ensino de qualidade, proporcionando uma aprendizagem de maior significado para os estudantes, é, sem dúvida, o investimento na formação continuada dos profissionais de ensino. Sobre esse ângulo pensamos a partir da seguinte reflexão de Freire (1996):

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética do meu mover-se no mundo. [...]. Significa reconhecer que somos seres condicionados e não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me me reiterar, é problemático e não inexorável [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p.19).

É pensando num profissional do magistério que compreende a historicidade de sua formação sob um ângulo não determinista, mas, como uma possibilidade de ser sujeito da construção de sua identidade docente e agente de seu aperfeiçoamento enquanto profissional do ensino, optamos pela presente proposta de produto. A partir do desenvolvimento da pesquisa em curso e, em consonância com as exigências regimentais que orientam o Programa do Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA) da UFPE/UFRPE, a proposição em tela surge como uma possibilidade de oportunizar aos docentes um espaço de formação continuada que discuta a partir das diretrizes da aprendizagem histórica, estratégias didáticas que se relacionem com o ensino dos processos de mudança dos conceitos históricos no tempo.

Trazer como produto da dissertação, uma temática que envolve a formação de professores da educação básica é sempre um grande desafio para qualquer profissional da área. Segundo Borges (2013), “a formação do profissional docente, cujo início acontece antes do seu ingresso no curso de licenciatura, deve ter continuidade no decorrer de todo o exercício da prática docente”. (p. 20). Para a autora a educação continuada possibilita construir “conhecimentos e habilidades para que possam se desenvolver profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de reflexão sobre a prática docente, na busca de sempre aperfeiçoá-la”. (BORGES, 2013, p. 21).

Ao fazermos referência aos estudos sobre aprendizagem histórica, temos como pilares teórico-metodológicos os estudos desenvolvidos por Lee (2002, 2006, 2011) Barca (2001, 2004, 2011) Asbhy (2006), Schmidh (2005, 2009, 2011) e Cainelli (2011). Essas pesquisas evidenciam que para aprender história, uma das possibilidades metodológicas é considerar que a própria ciência histórica oferece elementos teórico-metodológicos suficientes para se desenvolver uma aprendizagem histórica com os estudantes. Nesse caso, é a própria epistemologia da história que serve de arquitetura didática para se pensar, planejar, aplicar estratégias de ensino mediante a utilização de fontes históricas, e a construção e análise das narrativas históricas produzidas pelos alunos.

4.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA DE OFICINA PEDAGÓGICA

De acordo com Candau (1995), a oficina representa um espaço de construção partilhada do conhecimento mediante ações como de análise da realidade e de confronto e troca de experiências. Dentre as possibilidades de estratégias que uma oficina de formação continuada possibilita está à participação, a socialização da palavra, a vivência de situações

concretas mediante as experiências de sala de aula, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com expressões da cultura popular, a produção de gêneros diferenciados de textos em pequenos grupos de trabalho, a aplicação de dinâmicas direcionadas para um determinado objetivo seja ele de natureza conceitual, procedimental, relacional e/ou atitudinal. Assim, as oficinas de formação continuada são uma espécie de unidades de reelaboração de conhecimentos tomando como ponto de partida, uma dada realidade que se pretende intervir.

Em nossa proposta, a realidade que será objeto de reflexão na oficina de formação continuada é justamente o trabalho com conceitos históricos de professores das Escolas Públicas de Ensino Médio do Município de Ipojuca. Segundo Graciani (1997), a metodologia de uma oficina pedagógica incorpora o ser humano na condição em assumir-se como sujeito de sua história, capaz de refletir e agir sobre sua prática, considerando os aspectos da criticidade, criatividade e participação. Com relação à objetividade desta metodologia de ensino na perspectiva de construção coletiva de conhecimento, as oficinas se orientam de maneira a apresentar sua intencionalidade educativa em diferentes níveis como: “compreensão de conceitos, vivência de atitudes e aquisição e desenvolvimento de habilidades e capacidades” (Candau, 2000, p 178).

Nesse sentido, a ideia é organizarmos um curso dividido em 3 Módulos de Estudos desenhados para serem aplicados na perspectiva metodológica de oficinas pedagógicas. Os módulos terão objetivos e estratégias voltados para desenvolver com os professores e professoras participantes, procedimentos de ensino que considerem o trabalho com fontes históricas no ensino de conceitos históricos no espaço da sala de aula.

5 OFICINA DE HISTÓRIA: “APRENDENDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM CONCEITOS HISTÓRICOS NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTE”.

5.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO

“Eu tenho um sonho”, (*I haveadream*), foi a marcante frase que o ativista político Reverendo Martin Luther King, proferiu em seu discurso histórico em defesa dos direitos civis da população negra nos Estados Unidos em 1963. Suas palavras marcaram profundamente a história daqueles que vivenciaram esse momento histórico e puderam não apenas sonhar com um mundo melhor, mas também se engajar na luta por uma sociedade mais justa e humanizada.

Em matéria de sonhos, talvez seja a classe dos professores especialistas. Sonhar com uma escola mais democrática e humanizada, com melhores condições de trabalho e salários dignos, com alunos que tenham famílias estruturadas e participem da vida escolar de seus filhos, com oportunidades de crescimento profissional, com estudantes sempre desejosos por aprender a nossa disciplina, dentre outros sonhos que permeiam o universo docente. Porém, o que não se pode negar, é que são eles que movem a história da humanidade, em outras palavras, tudo se inicia a partir de um sonho.

Nesse sentido, a presente proposta de um curso de formação continuada, sem dúvida, nasceu de um sonho que, mediante muito trabalho e materializa a partir do material que apresentamos como contribuição para a formação de professores e professoras de história da educação básica.

Assim, adentrarmos no campo da formação de professores, é uma atitude que requer comprometimento e clareza de sua importância enquanto ação sistemática, que visa o aperfeiçoamento constante do trabalho docente em sala de aula. Diante desse quadro, julgamos necessário não perder de vista a resposta para uma pergunta que não tem pretensão nenhuma de ser inovadora, mas, de certa forma, incômoda: Qual é mesmo o principal objetivo do ensino de História? Ou então, qual é o sonho que, mesmo num mundo tão conturbado, nos move a ensinar História?

Trazemos para o debate essa questão, na medida em que começamos a pensar e sistematizar esse curso de formação continuada enquanto produto final desta dissertação, essa pergunta sempre esteve presente em nossa reflexão. O que propomos nesse curso de

formação docente, é em parte fruto de minha experiência de professor formador e de um professor que tem se dedicado nos últimos anos aos estudos sobre o campo do ensino da História.

Nossa intenção, com essa proposta, é contribuir para um movimento de repensar a prática do ensino da História que se vivencia nas escolas de educação básica, com ênfase na etapa do ensino médio. Visto que, a história é uma ciência de intensos movimentos marcados de contradições e desencontros, envolvendo experiências econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas no decorrer do tempo, acabam sendo uma área do conhecimento humano com capacidade de ser um instrumento de construção de uma sociedade mais tolerante, solidária e cidadã. Consoante com essa posição tem-se nas novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011) a clara intenção para que essa fase da escolaridade promova o desenvolvimento de competências que concorram para a prática da cidadania, como bem apresenta em seu texto

[...] ensino médio vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2011, p. 01).

Inerente aos debates atuais em torno do Ensino Médio, observamos que a BNCC¹³ e a Lei nº 13.415/17 que institui a reforma do Ensino Médio, tem proposto uma nova

¹³Os debates que giram em torno da BNCC apontam divergências latentes entre os defensores do novo documento orientador e do outro lado seus críticos. Segundo a proposição da Nova Base Curricular a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integradas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – devem propor a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. A ética é entendida como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 547). No tocante as críticas relacionadas a essa demanda de mudanças no Currículo do ensino básico, temos a posição do grupo que compreende como problemática a nova configuração das disciplinas no currículo de acordo com reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17). No tocante as críticas, estão àquelas relacionadas à legislação, destacando a exclusão da obrigatoriedade da disciplina de História.No novo Ensino Médio, a disciplina de história e as demais da área de humanidades, deixam de ser obrigatórias e tornam-se eletivas. Assim elas passam a ser ofertadas na área de conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas. Com relação aos objetivos de aprendizagem da disciplina de História, os mesmos passam a ser definidos pela Base Nacional Comum Curricular, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

reconfiguração do currículo da educação básica. Nesse sentido, há um intenso debate de especialistas não só de história, como também das demais disciplinas das humanidades, relacionado ao que o texto da BNCC propõe no tocante aos objetivos e papel da área de humanidades na nova Base Nacional Curricular.

Observamos que a BNCC compreende o ensino médio enquanto um momento de aprofundamento das aprendizagens construídas durante o ensino fundamental e, com isso, permite-nos situar a história como um componente curricular decisivo nesse processo de amadurecimento de noções e conceitos próprios do campo das ciências humanas.

Ainda no texto da BNCC, temos entre suas diretrizes o desafio que é posto, não apenas para a área de história, mas também às demais disciplinas. Segundo suas orientações à área de humanas deve proporcionar que os educandos desenvolvam competências de análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, “a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles”. (BRASIL, 2018, p. 558).

Seguindo essa trilha de compreensão, cremos também que a história é um campo que a noção de tempo e espaço se entrecruzam e se complementam no exercício do ensino da história. De acordo com a professora Margarida Dias

A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas. (OLIVEIRA, BRASIL, 2010. p. 18).

É em busca do aperfeiçoamento dos processos que integram o ensino e a aprendizagem de história, que a formação continuada de professores sempre será uma possibilidade para a reflexão e ressignificação da prática docente. Nesse contexto, notamos que, a partir de 80 e 90 nasce uma inquietação com relação à realização de pesquisas que tem a formação de professores como objeto de estudo. Na visão de Mesquita e Fonseca (2006), pesquisar a formação de professores é ir mais além do que simplesmente estudar todo um conjunto de documentos curriculares norteadores da formação acadêmica desses profissionais do ensino de história.

Formar um professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construído pra transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência. (MESQUITA e FONSECA, 2006, p. 342).

Assim sendo, convidamos os profissionais do ensino de História a se debruçar em textos que nos ajudam a refletir sobre o campo do ensino da História, aprendizagem histórica e o trabalho com fontes e conceitos históricos.

O curso proposto está organizado em 12h/a dividido em três módulos de 4 h/a cada um. As atividades propostas nos módulos apontam que é possível o professor/professora explorar o ensino de História a partir de procedimentos metodológicos oriundos da própria ciência histórica, principalmente sugerindo a utilização de fontes históricas possíveis de serem usadas em sala de aula.

Resta-nos apenas desejar as professoras e professores que fizerem esse curso de formação continuada, que considerem o campo do ensino da História como um lugar de diálogos entre conhecimentos. Dessa forma, o professor de História não pode deixar de desenvolver um exercício de crítica constante sobre sua prática docente, tendo em vista ser essa atitude, fundamental para atribuir sentido ao seu fazer pedagógico e construção da aprendizagem histórica.

5.2 MÓDULO I

Oficina: “Reflexões sobre o ensino de História”

Carga horária: 4 h/a

Recursos didático-pedagógicos: Textos, Data Show, caixa de som, microfone, computador, papel ofício, lápis para quadro branco, canetas, pastas, bloco para anotações, fita adesiva, cartolinas, livros didáticos de história, textos de apoio, um painel com 10 imagens contendo cenas da história tanto do tempo presente como do passado.

5.2.1 Objetivos :

- Refletir sobre o papel do ensino de História para os alunos da educação básica e sobre a nossa prática de ensino enquanto professores de disciplina escolar de História.

- Analisar os procedimentos básicos que possibilitam a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

5.2.2 Procedimentos metodológicos do módulo I

1º MOMENTO

- Palavras de boas vindas ao grupo.
- Apresentar a estrutura do curso e seus objetivos.

Em seguida cada cursista receberá uma pasta com folhas de papel em branco.

A cada módulo os professores e professoras terão a responsabilidade de realizar logo no início e ao final da oficina, a seguinte atividade:

Responder duas perguntas que pode ser através de texto ou desenho:

1. Pergunta inicial: O que trago para este curso?

2. Pergunta final: O que levo desse curso?

Esta pasta, intitulada de “pasta diário”, a cada módulo será entregue ao início e recolhida ao final das atividades.

- Sensibilização inicial com a dinâmica “**objetos de memória**”.
- **Objetivo:** Relatar, a partir do objeto escolhido, memórias que relacionem com experiências de vida que contribuíram com sua formação docente.
- **Procedimento metodológico da dinâmica:** Organizar o grupo em círculo e espalhar, ao meio do grupo, vários objetos diferenciados e, em seguida, solicitar que cada participante escolha até dois objetos. Após a escolha cada cursista irá dizer por que escolheu o objeto e qual memória ele traz relacionado com sua formação profissional.


IMPORTANTE

O objetivo principal dessa atividade é incentivar os docentes a compartilhar suas escolhas, explicitando de que forma o objeto escolhido se relaciona com sua formação docente e com sua prática de ensino. A seleção precisa ter algum vínculo com a trajetória do professor/professora e essa percepção de ligação é de extrema importância para se evidenciar e valorizar os saberes da experiência docente. Portanto, a competência de analisar objetos da

cultura material como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam elementos da história individual e coletiva inseridas no tempo e no espaço, vinculando-os às suas práticas, é um aspecto importante a ser trabalhado nessa atividade.



Leitura compartilhada do texto 1: (o texto abaixo é parte da Introdução da Coleção Explorando o Ensino de História, volume 21, de autoria da professora Dra. Margarida Dias Oliveira, 2010).

- Recomenda-se a leitura completa deste texto (sua referência consta das nossas referências finais).

5.2.3 Texto 1 - História: pesquisa e ensino

Então, o que produz o profissional de história?

Entendo que esse profissional produz conhecimentos históricos em duas dimensões: na pesquisa acadêmica e no ensino escolar. Produzir conhecimento histórico na pesquisa acadêmica é partir de uma problemática, tendo o tempo como categoria principal. Faz-se uma investigação por meio de fontes, utilizando instrumentos teóricos e metodológicos e consubstancia-se o resultado desse caminho percorrido em um texto acadêmico.

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar.

Além disso, posto que esse saber tem objetivos e públicos específicos, será conduzido coerentemente com essa realidade. Se assim não for, haverá grandes chances de insucesso.

Ora, as etapas de produção do conhecimento, elencadas anteriormente, são, também, a base para o ensino de História. A base do ensino de História origina-se da metodologia histórica. A diferença é que tal procedimento realiza-se em conjunto com os alunos e com fins específicos para a compreensão desse processo de produção do conhecimento, fazendo com que se torne claro como é produzida a pesquisa histórica:

1. Elege-se uma problemática (tema, período histórico);

2. Tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. Dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4. Utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. Constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova);

A teoria do conhecimento histórico é que especifica o olhar de História. É isso que fundamenta a necessidade do ensino de História, será essa a base para que o aluno pense historicamente.

Dito de outra forma: por que ensinamos História? Porque a forma de produção do conhecimento histórico compreendido pelo ensino e construído como conhecimento pelos alunos é o que diferencia esse conhecimento dos outros, oferecendo condições ao ser humano de pensar historicamente e, de reconhecer-se como sujeito de uma sociedade diferente de outras sociedades, que convivem no mesmo tempo ou que se construíram em tempos históricos diferentes. É teoria da História que fundamenta o ensino de História, logo, a compreensão (e transformação) da disciplina escolar perpassa a interlocução com a construção do conhecimento histórico. Contudo, se, no que concerne à educação básica, pensar historicamente é o objetivo principal, então, impõe-se outra discussão, apontada Por Laville:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a molar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação (LAVILLE, 1999, p. 135).

Diante dessa constatação, haveria espaço no ensino de História para a formação consciente, mas autônoma dos estudantes? Ou, necessariamente, o ensino de História é a formação cidadã dentro dos parâmetros da sociedade englobante?

A formação autônoma é utópica? A ligação com a formação cidadã não multiplica os riscos do ensino de História de certa ideologia?

Para o ensino de História, essas questões são centrais e definidoras de debates que precisam ser travados, inclusive, para delimitação de parâmetros que norteiem propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, programas.

5.2.4 Explorando o texto

- O texto da professora Dra. Margarida Dias coteja aspectos imprescindíveis para o profissional do ensino de história. Ao discutir que o professor produz conhecimento histórico com seus alunos, quando utiliza os procedimentos de pesquisa no espaço da sala de aula, evidencia a possibilidade de uma aprendizagem histórica fora do paradigma de ensino que oferece uma narrativa pronta, inquestionável e linear contida nos livros didáticos de história. Nossa intensão com essa proposição de atividade, é que a partir das imagens que serão usadas para confeccionar o painel, conduzir o olhar dos professores e professoras a exercitar habilidades tais como a seleção, leitura e análise desses documentos imagéticos de temporalidades diferentes.
- Após leitura e estudo do texto, o professor formador deverá expor um painel histórico com 9 imagens abordando temas e temporalidades diferentes da história. Ao observar esse painel o grupo deverá se posicionar a partir das seguintes questões:
 1. Quais dessas imagens trazem representações de conteúdos substantivos que eu trabalho com meus alunos?
 2. Quais imagens eu substituiria por outras que representassem melhor o que poderia ser trabalhado?
 3. Quais conteúdos substantivos estão no painel e não precisariam ser ensinadas? Por quê?
 4. Qual o meu objetivo quando ensino História?

4.4.6 Imagens para o painel histórico

Fotografia 1 - : Manifestações contra o aumento da tarifa do transporte público em São Paulo (2017)



Fonte: Correio Braziliense

Disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2017/01/10/ensino_educacaobasica_interna,564285/manifestacoes-contra-o-aumento-de-tarifasno-Atransporte-tomam-conta-do.shtml>

Acesso em 25 jul. 2018

Fotografia 2 - Parado o Orgulho LGBT em São Paulo (2018)



Fonte: Jornal Opção

Disponível em <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/conscientizacao-politica-marca-22a-edicao-da-parada-lgbt-em-sao-paulo-127167/1> Acesso em 19 jun. 2018.

Fotografia 3 – Notícia sobre violência contra mulher (2015)

Mapa mostra que 40% das vítimas estão na faixa de idade de Eliza Samudio. Rio tem dez cidades das 30 mais violentas

Tatiana Farah

• SÃO PAULO. Uma mulher é assassinada a cada duas horas no Brasil, deixando o país em 12º no ranking mundial de homicídios de mulheres. A maioria das vítimas é morta por parentes, maridos, namorados, ex-companheiros ou homens que foram rejeitados por elas. Segundo o Mapa da Violência 2015, do Instituto Sangari, 40% dessas mulheres têm entre 18 e 30 anos, a mesma faixa de idade de Eliza Samudio, 25 anos, que teria sido morta a mando do pai, Bruno. Dados do Disque-Deficiência, do governo federal, mostram que a violência ocorre na frente dos filhos: 68% assistem às agressões e 15% sofrem violência com os pais, fisicamente.

Em dez anos (de 1975 a 2007), 41.532 meninas e mulheres foram assassinadas, segundo o Mapa da Violência 2015, segundo o IUPERJ.

ALISSANDRA FDI habitava no apartamento e se casou pelo marido, que se matou em seguida

Foto de Gustavo Cordeiro

Fonte: Jornal Mulher

Disponível em > <http://jornalmulher.com.br/entenda-como-os-meios-de-comunicacao-retratam-a-violencia-contra-a-mulher/>> Acesso em 27 de jun de 2018.

Fotografia 4 - Menino morto se torna símbolo da crise migratória na Europa (2015)



Fonte: Página do G1.com

Disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html> > Acesso em 10 jun. 2018

Fotografia 5 - Mosteiro de São Bento em Olinda do século XVII (2009)



Fonte: Portal IPHAN

Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/33>> Acesso em 21 jun. 2018.

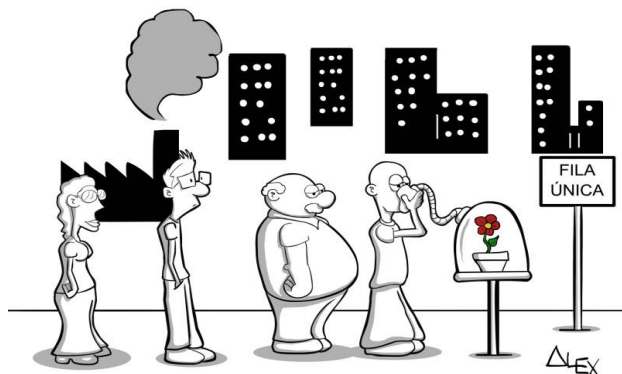
Fotografia 6 - Rapaz vítima de discriminação racial em São Paulo (2013)



Fonte: Página do G1.com

Disponível em <<http://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2013/11/rapaz-e-vitima-de-discriminacao-racial-em-restaurant-de-valadares.html>> Acesso em 22 junho 2018.

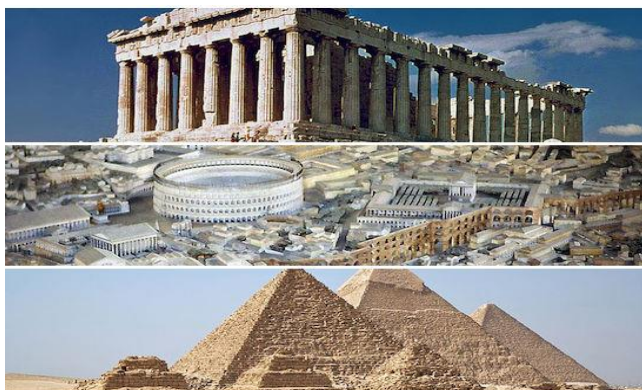
Imagem 1 – Charge sobre poluição ambiental (2015)



Fonte: Revista Contornos

Disponível em ><https://revistacontornos.wordpress.com/2015/06/08/a-poluicao-do-ar-tambem-e-bastante-malefica/> >Acesso em 21 jun. 2018.

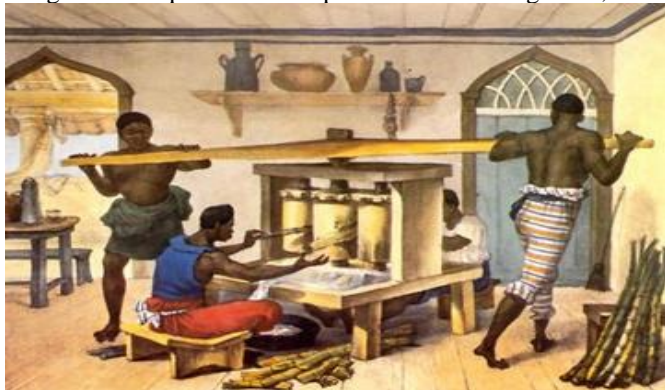
Imagem 2 - Monumentos da história antiga (2013)



Fonte: Guia do Estudante

Disponível em > <https://historiadesaopaulo.wordpress.com/escravidao-negra-em-sao-paulo-e-no-brasil>>Acesso em 12 maio. 2018.

Imagem 3 - Pequena moenda portátil. Johann Rugendas, Século XIX (2010)



Fonte: SuaPesquisa.com

Disponível em > <https://www.suapesquisa.com/colonia> >Acesso em 30 de 2018.

- Durante o momento de exposição o formador deverá aglutinar as respostas e construir um quadro síntese com as respostas dos docentes. Essas respostas são fundamentais para a socialização das práticas e concepções de ensino presentes nos saberes docentes dos professores/professoras. Assim, destacar essas questões pode contribuir para a percepção da importância desses saberes na formação do profissional do ensino.
- Finalizar as atividades do módulo solicitando aos cursistas realizar a avaliação do dia.

5.3 MÓDULO II

Oficina: “O documento histórico em sala de aula possibilidades e limites”

Carga horária: 4 h/a

Recursos didático-pedagógicos: Textos, Data Show, caixa de som, computador, papel ofício, lápis para quadro branco, canetas, pastas, bloco para anotações, fita adesiva, cartolinas, livros didáticos de história, textos de apoio, documentos imagéticos e escritos.

5.3.1 Objetivos

- Problematizar a utilização de documentos históricos em aulas de História do ensino médio propondo um movimento de reelaboração das concepções sobre documento histórico.
- Analisar possibilidades de utilização de procedimentos de ensino a partir do trabalho com documentos históricos em sala de aula.

1º MOMENTO

- Iniciar a formação com a abertura da “pasta diário” para a socialização das respostas dos professores e professoras sobre o primeiro módulo;
- Em seguida todos irão responder a primeira pergunta e guardar suas pastas. Ao final do módulo responderão a segunda pergunta e entregarão as “pastas diários”;

5.3.2 Metodologia para o trabalho com os textos de Jacques Le Goff :

- Organizar o grupo em três equipes de trabalho para cada um fazer a leitura de um texto que discute a concepção de documento/fonte no campo da história.
- Após a leitura dos textos cada grupo de trabalho se responsabilizará por destacar as ideias principais do texto lido e socializar suas impressões ao grupo.
- Os Textos foram extraídos do livro de LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

5.3.3 Texto 2 - Os materiais da memória coletiva e da história

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*. De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada, quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa: os historiadores.

Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador. A palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa ‘fazer recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. Quando Cícero fala dos *monumentahuiusordinis* [Philippicae, XIV, 41], designa os atos comemorativos, quer dizer, os decretos do senado.

Mas desde a Antiguidade romana o *monumentum* tende a especializar-se em dois sentidos: 1) uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico, etc.; 2) um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte. O *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima, são testemunhos escritos.

O termo latino *documentum*, derivado de *docere* ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titresetdocuments* e o sentido moderno de

testemunho histórico data apenas do início do século XIX. O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho *escrito*.

No final do século XIX, Fustel de Coulanges pode ser tomado como um testemunho válido de como *documento* e *monumento* se transformaram para os historiadores. [...] A leitura dos *documentos* não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas. A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos. [...] Pode-se, então, falar de um triunfo do *documento* sobre o *monumento*. Na historiografia institucional de todos os países europeus encontram-se, no século XVIII, as duas séries paralelas de *monumentos* (em declínio) e de *documentos* (em plena ascensão).

5.3.4 Texto 3 - O século XX: do triunfo do documento à revolução documental

Com a escola positivista, o documento triunfa. O seu triunfo, como bem o exprimiu Fustel de Coulanges, coincide com o do texto. A partir de então, todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso do documento. Todavia, se a concepção de documento não se modificava, o seu conteúdo enriquecia-se e ampliava-se. Em princípio, o documento era, sobretudo, um texto.

Os fundadores da revista “*Annales d’histoire économique et sociale*” (1929), pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento: “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num

esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito ?” [Febvre, 1949, ed. 1953, p. 428].

E, pelo seu lado, Bloch, na *Apologie pour l’histoire ou métier d’historien* [1941-42]: “Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso... Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos”. Por isso, Samaran desenvolve a afirmação acima citada: “Não há história sem documentos”, com esta precisão: “Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” [1961, p. XII]. Mas este alargamento do conteúdo do termo *documento* foi apenas uma etapa para a explosão do documento que se produz a partir dos anos 60 e que levou a uma verdadeira *revolução documental* [cf. Glénisson, 1977]. Esta revolução é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória coletiva já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos [...]

5.3.5 Texto 4 - A crítica dos documentos: em direção aos documentos / monumentos

Os fundadores dos “Annales” davam início a uma crítica em profundidade da noção de documento. “Os historiadores ficam passivos, demasiado frequentemente, perante os documentos, e o axioma de Fustel (a história faz-se com textos) acaba por se revestir para eles de um sentido deletério”, afirmava Lucien Febvre [1933, ed. 1953, p. 86], que lamentava, não já a ausência de sentido crítico nos historiadores, que praticavam todos eles, mais ou menos, a crítica dos documentos preconizada pela École de Chartes e a história positivista do século XIX, mas o fato de que se pusesse em discussão o documento enquanto tal.

Assim, Marc Bloch teria escrito: “Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos

arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois, o que assim se encontra posto em jogo é, nada menos, do que a passagem da recordação através das gerações” [1941-42, pp. 29-30]. Mas era necessário ir mais longe.

Já Paul Zumthor tinha aberto a via a novas relações entre documento em monumento. Assim, descobria o que transforma o documento em monumento: a sua utilização pelo poder. Mas hesitava em transpor o fosso que consistia em reconhecer em todo o documento um monumento. Não existe um documento objetivo, inócuo, primário. A ilusão positivista (que, bem entendido, era produzida por uma sociedade, cujos dominantes tinham interesse em que assim fosse), a qual via no documento uma prova de boa-fé, desde que fosse autêntico, pode muito bem detectar-se ao nível dos dados mediante os quais a atual revolução documental tende a substituir os documentos.

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. Michel Foucault colocou claramente a questão. Antes de tudo, ele declara que os problemas da história podem se resumir numa só palavra: “o questionar do documento” [1969, p. 13]. E logo recorda: “O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja, em si própria e com pleno direito, *memória*: a história é uma certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que se não separa” [ibid., p. 13].

Segue-lhe a definição de revolução documental em profundidade e da nova tarefa que se apresenta ao historiador: “A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a ‘memorizar’ os *monumentos* do passado, a transformá-los em *documentos* e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de

elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto” [ibid., pp. 13-14].

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Enfim, tendo em conta o fato de que todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (cf. *verdadeiro/falso*), trata-se de pôr à luz as condições de produção (cf. *modo de produção, produção/distribuição*) e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder (cf. *poder/ autoridade*).

5.3.6 Algumas orientações para desenvolver atividades com documentos históricos em da sala de aula

- É importante o professor já ter antecipadamente ministrado aula sobre a temática proposta, pois o trabalho com os documentos históricos seria uma forma de conduzir os educandos a perceber a possibilidade de se construir uma narrativa histórica a partir da análise interpretativa de um documento histórico diferente da narrativa do livro didático.
- É preciso ter muita atenção nessa fase, pois, quanto melhor a compreensão do estudante sobre o contexto que envolve o documento melhor será o procedimento de interpretação do mesmo. Sobre esse ponto Schmidt e Cainelli (2010, p.121), entendem que é “importante lembrar o aluno que o sentido e o significado de um documento são conferidos pelo fato de ele ter sido produzido em determinado momento e, não em outro”.

- Utilizar o documento como um agente problematizador, que seria ir além de usá-lo como mera ilustração da aula. Esse procedimento é significativo para que o estudante consiga encontrar possíveis respostas para questões relacionadas da sua experiência de vida.
- O professor precisa atentar para o vocabulário e conceitos que no caso de documentos escritos e/ou não escritos, podem ter. Se esses elementos não tiverem sido trabalhados previamente o procedimento de leitura interpretativa do documento a partir de inferências estará comprometido.

5.3.6.1 Proposta para se trabalhar com os conceitos de colonialismo e neocolonialismo a partir da análise de documentos históricos em sala de aula

A atividade consiste em utilizar documentos históricos como: imagens (cartazes, ilustrações, charges, mapas, fotos) e documentos escritos do período que compreende o final do século XIX e o início do século XX, tendo como objeto de estudo o processo de ressignificação do conceito de neocolonialismo, ou seja, o objetivo é a partir dos documentos selecionados, trazer para a aula o debate em torno dos aspectos que marcam o percurso histórico do processo de mudança que houve entre o conceito de colonialismo e o conceito de neocolonialismo. Nesse sentido, questionamentos aos documentos são importantes para essa tarefa, tais como: a) Como se caracterizava a prática do colonialismo dos países europeus nos territórios americanos entre os séculos XVI ao XVIII; b) Quais os objetivos da ação colonialista nesse período? c) Quais acontecimentos podem ser associados ao processo de mudança do conceito de colonialismo para o de neocolonialismo? d) O que caracteriza a prática do neocolonialismo durante a passagem do século XIX para o século XX?

Com relação ao que nos motivou para a escolha do processo de mudança do conceito de colonialismo para o de neocolonialismo, podemos apontar que no currículo de história vigente no Brasil o Neocolonialismo é um conteúdo vivenciado tanto no ensino fundamental (9^a ano) como também no ensino médio (3^o ano). Essa temática também tem sido deveras explorada nas provas do Enem. Nesse sentido, ao fazermos um recorte das últimas dez edições do Enem (2007 a 2017), percebemos claramente que ambos os conceitos de colonialismo e neocolonialismo estavam presentes em todas as edições do caderno de ciências humanas das provas do Enem nesse período. Especificamente, tivemos nessas nos cadernos de provas de ciências humanas desses dez anos de Enem 13 (treze) questões abordando a temática de colonialismo e 11 (onze) sobre neocolonialismo. Observamos então, que trabalhar

esses conceitos na perspectiva de usar fontes históricas como linha mestra do processo de ensino e aprendizagem histórica, não só contribui para o preparo do educando para a prova do Enem, como reforça o trabalho necessário para que o aluno desenvolva habilidades como a capacidade de estabelecer comparações, relacionar conteúdos aos documentos explorados e desenvolver a leitura crítica de um dado contexto histórico.

Segundo Barbosa (2011), o Neocolonialismo ou o novo Colonialismo

[...] é baseado no capital industrial e precisa não só retirar riquezas da colônia e acumulá-las na metrópole, como vender quantidades consideráveis de produtos industriais para as populações colonizadas. Portanto, o novo colonialismo não pode apenas desorganizar as sociedades e suas vítimas, retirando-lhes tudo que possa transformar em mercadoria, inclusive a pessoa humana. O novo colonialismo precisa organizar a sociedade das vítimas, para ter a mesma – ou quase a mesma cultura – do explorador. (BARBOSA, 2011, p. 02).

Temos então uma concepção onde o neocolonialismo apresenta-se enquanto uma forma de dominação de povos e territórios, coma presença de elementos que vão além da proposta de domínio impetrado pelo colonialismo do século XVI. Barbosa (2011) discorre também que o colonialismo que atuou nos territórios da África e a América, deve ser visto como um fenômeno anterior ao processo de industrialização e ligado a política-econômica do Estado Mercantilista.

5.3.6.2 *Orientações para a realização da atividade*

Para esta atividade, os cursistas serão divididos em dois grupos de trabalho. A função desses grupos no primeiro momento será distinta e, no segundo terão a mesma tarefa. No primeiro momento ambos os grupos terão a oportunidade de analisar um conjunto de documentos históricos “imagéticos e escritos” do período do colonialismo. No intuito de fundamentar mais os docentes com respeito aos conceitos de colonialismo e o neocolonialismo, os mesmos terão acesso ao texto de Tania Maria Seggiaro Chagastelles (2008), “As sociedades africanas e o colonialismo”. Nesse texto, os professores poderão perceber os aspectos característicos desses dois momentos da prática colonialista na história, uma entre os séculos XVI e XVII, e o outro entre os séculos XIX e XX. Obviamente que essa

delimitação temporal não pode ser considerada de forma rígida, visto que nos processos históricos as mudanças seguem ritmos próprios da dinâmica histórica.

Para executar essa tarefa os grupos receberão uma ficha com as perguntas denominadas de **PROCEDIMENTO 1**. As respostas a esses questionamentos devem partir da observação detalhada dos elementos que compõem o documento histórico selecionado pelo professor/professora, em nosso caso, selecionamos duas imagens e duas fontes escritas sobre o período colonial do Brasil, sendo esses documentos produzidos em séculos diferentes (XVI, XVII e XVIII).

A prioridade da atividade é que os professores analisem os documentos históricos disponíveis seguindo as orientações metodológicas próprias do campo da história. Segundo Lee (2000), o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes é algo que precisa ser estimulado no processo do ensino da história, para tal, é necessário experimentar percursos metodológicos que possibilitem ao educando interpretar fontes históricas, inferir conclusões e avaliá-las.

Como o problema é identificar, a partir das fontes selecionadas, aspectos que compõem o conceito histórico de **colonialismo**, cada professor ficará com um documento imagético e outro escrito para exercitar os procedimentos de análise dos documentos mediante os princípios do método histórico. Segue abaixo as ações que nortearão o processo de leitura das fontes.

Os procedimentos indicados são sugestões que podem ser acrescidas pelo grupo de professores/professoras à medida que tenham necessidade em realizar novas inferências sobre as fontes. Ao responder as problemáticas propostas os docentes poderão identificar os diversos diálogos presente entre os documentos selecionados e o conceito de colonialismo. Após a conclusão da atividade os dois grupos deverão socializar suas respostas, finalizando assim a oficina.

- **PROCEDIMENTO 1:** Questionando os documentos

- 1) Identificar o documento quanto aos seguintes aspectos: tipo do documento, autor, período de produção/publicação e local;
- 2) Tema que o documento aborda.
- 3) Perceber o que documento sugere com relação à natureza das atividades descritas: se é política, econômica, cultural, religiosa, e/ou outras.

- 4) Identificar a partir do documento o período histórico de sua elaboração.
- 5) Identificar elementos de semelhanças e diferenças com os primeiro documento analisado.
- 6) Que hipótese você indica com relação ao objetivo desse documento ter sido produzidos na época?

Imagem 4 - Mapa de Giacommo Gastaldi (1550)



Fonte: Centro de Cartografia histórica da USP

Disponível em http://www.cartografiahistorica.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=14&Itemid=99&idMapa=579&lang=br Acesso em 10 maio. 2018.

1) Identifique o documento (mapa – imagem 4) quanto aos seguintes aspectos: tipo do documento, autor, período de produção/publicação e local.

O documento é do tipo imagético representado por um mapa iconográfico de parte do litoral brasileiro. Foi desenhado pelo italiano Giacommo Gastaldi (1500-1576) em meados do século XVI. O mesmo era engenheiro, astrônomo e cartógrafo, sendo responsável por produzir diversos mapas incluindo as regiões da América, Europa, África e Ásia.

2) Tema que o documento aborda.

Com relação ao tema, é possível perceber que a fonte aborda a fase do início do processo de colonização dos portugueses no Brasil no século XVI. Destaca tanto a presença do colonizador como o trabalho dos povos indígenas.

3) Perceber o que o documento sugere, com relação à natureza das atividades descritas se é política, econômica, cultural, religiosa, e/ou outras.

Fica claro a partir da fonte em análise que a natureza das atividades mostradas no mapa é econômica, uma vez que, pelo desenho, é possível notar a atividade de extração do pau-brasil do litoral brasileiro feita pelo trabalho escravo dos indígenas. Essas madeiras eram transportadas para a comercialização nos mercados europeus do século XVII por ter alto valor comercial. No mapa, percebe-se a presença das embarcações que faziam esse transporte. A partir do documento notamos também elementos da fauna, flora e relevo do Brasil nesse momento histórico. Alguns aspectos da vida cotidiana indígena também são possíveis visualizar neste documento, tais como atividades de subsistência e objetos da cultura material indígena.

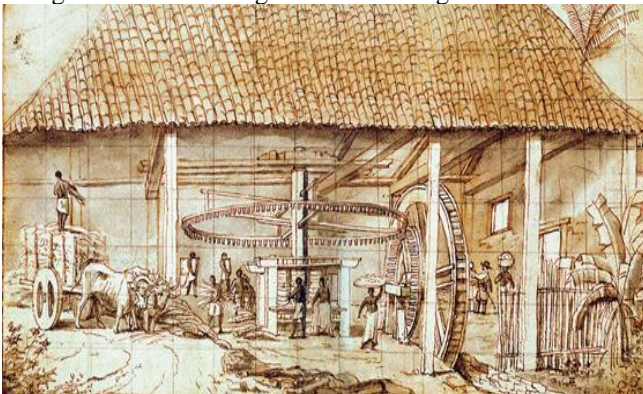
4) Identificar, a partir do documento, o período histórico de sua elaboração

Possivelmente, esse tipo de mapa era um documento feito por encomenda por algum Estado Monárquico europeu no contexto da expansão marítima comercial iniciada no século XV. Muitos desses profissionais eram contratados por Reis ou mesmo grandes comerciantes para a partir dos seus conhecimentos científicos e artísticos, fornecerem informações que pudessem ser usadas para o domínio de áreas coloniais.

5) Que hipótese você levanta com relação ao objetivo desse documento ter sido produzido na época?

Podemos inferir que o objetivo da produção de um mapa como esse tinha por objetivo constituir um conjunto de informações científicas para conhecer cada vez melhor os territórios que estavam sendo implantado o sistema colonial. A posse desse tipo de documento conferia poder de domínio em um período de bastante disputa territorial e de mercados comerciais.

Imagem 5 - O descarregamento e a moagem da cana em um engenho de açúcar. Frans Post. (1640)



Fonte: Portal Multirrio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Disponível em > [http:// multirio.rio.jr.gov.br/index.php/estude/historia-o-brasil/Americaportuguesa/o-engenho-colonial](http://multirio.rio.jr.gov.br/index.php/estude/historia-o-brasil/Americaportuguesa/o-engenho-colonial) .>Acesso em 10 maio. 2018.

*5.3.6.3 Documento escrito 1 - Cultura e Opulência do Brasil, de André João Antonil (1711)
Referência: o Engenho de Sergipe do Conde, no Recôncavo Baiano.*

Sobre os Engenhos: Quem chamou às oficinas, em que se fabrica o açúcar, engenhos, acertou verdadeiramente no nome [...] são uns dos principais partos e invenções do engenho humano, o qual, como pequena porção do Divino, sempre se mostra, no seu modo de obrar, admirável. Sobre os Engenhos Reais: Dos engenhos, uns se chamam reais, outros, inferiores, vulgarmente engenhocas. Os reais ganharam este apelido por terem todas as partes de que se compõem e todas as oficinas, perfeitas, cheias de grande número de escravos, com muitos canaviais próprios e outros obrigados à moenda; e principalmente por terem a realeza de moerem com água, à diferença de outros, que moem com cavalos e bois e são menos providos e aparelhados; ou, pelo menos, com menor perfeição e largueza das oficinas necessárias e com pouco número de escravos, para fazerem, como dizem, o engenho moente e corrente. Do cabedal que há de ter o senhor de um engenho real. O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos [...] Dos senhores dependem os lavradores que têm partidos arrendados em terras do mesmo engenho, como os cidadãos dos fidalgos [...] Servem ao senhor do engenho, em vários ofícios, além dos escravos de enxada e fouce que têm nas fazendas e na moenda, e fora os mulatos e mulatas, negros e negras de casa, ou ocupados em outras partes, barqueiros, canoeiros, calafates, carapinas, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais, cada senhor destes, necessariamente um mestre de açúcar, um banqueiro e contrabanqueiro, um purgador, um caixeiro no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, e para o espiritual um sacerdote seu capelão, e cada qual destes tem soldada. Toda a escravaria (que nos maiores engenhos passa o número de cento e cinquenta e duzentas peças, contando as dos partidos) quer mantimentos e farda, medicamentos, enfermaria e enfermeiro; e, para isso, são necessárias roças de muitas mil covas de mandioca. Querem os barcos velame, cabos, cordas e breu. Querem as fornalhas, que por sete e oito meses ardem de dia e de noite, muita lenha; e, para isso, há mister dos barcos velejados para se buscar nos portos, indo um atrás do outro sem parar, e muito dinheiro para a comprar; ou grandes matos com muitos carros e muitas juntas de bois para se trazer. Querem os canaviais também suas barcas, e carros com dobradas esquipações de bois, querem enxadas e foices. Querem as serrarias

machados e serras. Quer a moenda de toda a casta de paus de lei sobressalente, e muitos quintais de aço e de ferro. Quer a carpintaria, madeiras seletas e fortes para esteios, vigas, aspas e rodas; e, pelo menos, os instrumentos mais usuais, a saber, serras, trados, verrumas, compassos, regras, escopros, enxós, givas, machados, martelos, cantins, junteiras, pregos, plainas. Quer a fábrica do açúcar paróis e caldeiras, tachas e bacias e outros muitos instrumentos menores, todos de cobre [...]. São finalmente necessárias, além das senzalas dos escravos, e além das moradas do capelão, feitores, mestre, purgador, banqueiro e caixeiro, uma capela decente com seus ornamentos e todo o aparelho do altar, e umas castas para o senhor do engenho, com seu quarto separado para os hóspedes que, no Brasil, falto totalmente de estalagens, são contínuos; e o edifício do engenho, forte e espaçoso, com as mais oficinas e casas de purgar, caixaria, lambique e outras cousas [...].

Disponível:

<http://www.fafich.ufmg.br/pae/colonia/documentos/coletaneadedocumentos.pdf>. <Acesso em 21 jun. 2018.

Sugestão de site para pesquisar sobre o autor do documento escrito 1:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/222266> (Biblioteca do Senado Federal)

1) Identifique os documentos (documento imagético 5 e documento escrito 1) quanto aos seguintes aspectos: tipo do documento, autor, período de produção/publicação e local.

O documento é uma fonte escrita produzida por André João Antonil e foi publicada em 1711. O autor nasceu na Itália e exerceu a função de missionário jesuíta no Brasil, mais precisamente na Bahia. A primeira impressão deste texto foi em 1711 em Lisboa no livro intitulado de “Cultura e Opulência do Brasil”. Logo em seguida de ser publicado, a Coroa Portuguesa proibiu a circulação desse livro, alegando que continha informações que comprometiam suas possessões coloniais. Uma vez que o texto trazia muitas informações das atividades econômicas lucrativas, desenvolvidas na colônia brasileira.

2) Tema que o documento aborda.

O texto tem seu foco no relato de como funcionava os engenhos de produção de açúcar no período colonial do Brasil.

3) Perceber o que documento sugere, com relação à natureza das atividades descritas, se é: política, econômica, cultural, religiosa e/ou outras.

O relato do texto mostra uma série de funções ligadas a atividade econômica da produção de açúcar nos engenhos coloniais. Sendo então de natureza econômica. Observamos o cuidado que o autor do texto tem em detalhar as funções do universo colonial da produção açucareira. Destaca, de maneira minuciosa, os diversos ofícios que trabalham nos engenhos, caracteriza os diferentes engenhos, indica a presença da mão-de-obra negra escrava, e apresenta uma série de equipamentos tecnológicos próprios dos engenhos coloniais produtores de açúcar.

4) Identificar, a partir do documento, o período histórico de sua elaboração.

Mediante a descrição presente no texto, é possível concluir que este documento foi produzido no contexto do pleno funcionamento do sistema colonial no Brasil. A produção do açúcar teve seu início no Brasil ainda no século XV e, como o texto de André Antonil trata de uma apresentação desse universo dos engenhos coloniais, fica evidente que estamos nos referindo a um recorte temporal histórico entre os séculos XV e XVIII, período em que o território brasileiro integrava a o sistema colonial da Coroa Portuguesa.

5) Destacar os elementos de semelhanças e diferenças com o primeiro documento analisado.

Com relação às semelhanças, tanto o documento imagético, como o escrito remetem ao um período histórico em que a prática colonialista dos países europeus na América estava em pleno desenvolvimento. Outra semelhança entre os documentos, é o fato de ambas retratarem atividades econômicas de exploração dos recursos naturais do território brasileiro que eram voltados a atender o mercado externo, nesse caso a extração do pau-brasil e a produção do açúcar. Notamos também a identificação com o tipo de regime de trabalho apresentado nas fontes nesse caso, o escravista. Outra semelhança é que ambos os autores são europeus e produziram seus textos de forma detalhista com relação ao que se passava no cotidiano da época.

No tocante as diferenças, destacamos em primeiro momento a tipologia das fontes. Uma consiste em um texto produzido por um missionário jesuíta, e a outra, um mapa iconográfico elaborado por um especialista no assunto. Suas visões sobre o Brasil da época demonstram claramente o interesse em retratar elementos do cotidiano, porém, com enfoques diferentes.

6) Que possível hipótese você indica, com relação ao objetivo desse documento ter sido produzidos na época?

Este documento, possivelmente, foi elaborado com fins de servir de uma verdadeira crônica do Brasil colonial, uma vez que destacou as atividades do universo agrário da fabricação do açúcar, o autor mostrou ter uma visão minudente do cotidiano vivido por senhores de engenhos, índios, negros e mulatos, destacando constantemente a função e posição social que cada um ocupava na sociedade colonial. A experiência de ter atuado no Brasil administrando colégios da época e visitando algumas províncias produtoras de açúcar, confere ao mesmo uma vasta experiência para escrever esse texto que vai além de olhar de um religioso.

5.3.6.4 Documento escrito 2 - Discurso de um índio tupinambá, pronunciado na França Antártica, a Jean de Léry (Século XVII)

"Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arabutam. Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, mais e perôs [franceses e portugueses] buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas, não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seu cordões de algodão e suas plumas. Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? - Sim, respondi-lhe, pois, no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. - Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? - Sim, disse eu, morre como os outros. Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e

quando morrem, para quem fica o que deixam? - Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. - Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vos outros mais sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois de nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados”.

Disponível <<http://www.fafich.ufmg.br/pae/colonia/documentos/coletaneadedocumentos.pdf>>

5.3.6.5 *Finalizando a oficina*

Após essa atividade os grupos de trabalho irão socializar suas respostas para ampliar o processo de leitura dos documentos históricos, tendo oportunidade de confrontar suas leituras com as demais, ampliando, com isso, o processo de análise e crítica das fontes.

Como atividade final do módulo os grupos deverão criar uma narrativa histórica no estilo de texto narrativo intitulado: “Um dia no Brasil colonial”. Para esse texto os grupos deverão criar um personagem que teve a oportunidade de passar um dia num engenho de produção de açúcar para entender o que é o colonialismo.

5.4 MÓDULO III

- **Oficina:** “A aula de história a partir de documentos históricos”
- **Carga horária:** 4 h/a
- **Recursos didático-pedagógicos:** Textos, Data Show, caixa de som, microfone, computador, papel ofício, lápis para quadro branco, canetas, pastas, bloco para anotações, fita adesiva, cartolinas, livros didáticos de história, textos de apoio, documentos históricos imagéticos e escritos.

5.4.1 Objetivos:

- Discutir numa roda de diálogo a ideia de mudança, passagem, provisoriedade da vida humana, atrelando as mudanças ocorridas na história.
- Propor uma situação didática que se utilize documentos históricos a partir dos princípios do método histórico.



Iniciar a oficina com escutando a música de Lulu Santos: **“Como uma onda”** (1983). Em seguida abrir para uma reflexão coletiva procurando explorar a ideia de mudança que é bem presente na letra da música. Assim, ao se explorar a concepção de mudança, devemos atrelar a discussão aos constantes processos de mudança no decorrer da história.

5.4.2 Orientações para a realização da atividade

- Nessa atividade, mais uma vez, os dois grupos de trabalho serão organizados e orientados quanto aos procedimentos com os documentos históricos. Visando aprofundamento sobre os conceitos históricos em estudo, a atividade consiste na leitura compartilhada do texto, **“Colonialismo e Neocolonialismo,”** onde cada professor irá fazer seus destaques relacionados à temática do texto e socializar suas impressões.

5.4.3 Texto 5 - Colonialismo e Neocolonialismo

Neocolonialismo representa a dominação política, econômica, cultura e social das potências capitalistas europeias sobre algumas regiões do continente africano e asiático, principalmente. Este processo teve início no começo do século XIX e perdurou até o século XX, com a Primeira Guerra Mundial. As principais nações capitalistas da época que usufruíram do neocolonialismo foram: Reino Unido, Bélgica, Prússia, França e Itália.

Com o desenvolvimento da Segunda Revolução Industrial, as nações europeias presenciavam uma intensa expansão dos setores econômicos. A partir deste cenário, as potências da Europa começaram a buscar meios de ampliar os seus mercados, seja para buscar matérias-primas diferenciadas, mão de obra barata e novos locais para comercializar os

produtos que produziam. Com o argumento falacioso de que os europeus seriam "intelectualmente mais desenvolvidos" do que os povos asiáticos e, principalmente, os africanos, as potências da Europa interferiram nessas regiões com o discurso de "levar o progresso da ciência e da tecnologia ao mundo".

A Inglaterra é um dos exemplos de neocolonialismo que mais obteve sucesso, sendo capaz de fundar um grande Império Colonial, principalmente na Ásia. Aliás, esta supremacia dos ingleses nos territórios asiáticos foi motivo de muitos debates entre as demais potências europeias. Sobre o neocolonialismo da África, a "Conferência de Berlim", realizada em 1884, serviu para reunir as principais nações da Europa e delimitar como seria dividido o território africano em colônias. O neocolonialismo foi um dos principais motivos para o desenvolvimento da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Atualmente, o termo neocolonialismo continua a ser utilizado para se referir a dependência econômica que algumas nações da Ásia e América Latina têm em relação aos países ricos. O Imperialismo consiste na dominação e exploração dos países desenvolvidos sob os subdesenvolvidos, com o objetivo de ampliar o domínio territorial dos dominantes. O Imperialismo contemporâneo pode ser considerado sinônimo do neocolonialismo, sendo que este último apresenta muitas características que se assemelham ao imperialismo.

Observa-se que o Colonialismo se desenvolveu entre os séculos XVI e XVIII, com base no capitalismo comercial e mercantil. O neocolonialismo, como foi visto, tem início no começo do século XIX e vai até meados do século XX, baseado nas consequências oriundas da Segunda Revolução Industrial. O principal objetivo durante o colonialismo foi conseguir metais preciosos, acúmulo de capitais e manter a balança comercial favorável para os países europeus. Já o neocolonialismo, como dito, visava garantir as matérias-primas, mercados consumidores e mão-de-obra barata. A principal justificativa usada pelos colonizadores durante o Colonialismo era a disseminação da fé cristã nas regiões dominadas, que consistia principalmente nas Américas. Por outro lado, a justificativa utilizada no neocolonialismo foi da "superioridade europeia", como dito, sendo a Ásia e a África os principais continentes colonizados.

Disponível em: <https://www.significados.com.br/neocolonialismo/> (Publicado em 02/07/2017). Acesso em 11/Jun. 2018.

Sugestão de bibliografia para o aprofundamento da temática que envolve o conceito de neocolonialismo:

- NKRUMAH, K. Neocolonialismo: ultimo estágio do imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- BLAINEY, Geoffrey. Uma Breve História do Século XX. São Paulo, SP: Fundamento, 2008.
- Após esse primeiro momento, cada grupo terá disponível 4 documentos históricos que contribuem para a compreensão do processo de ressignificação do conceito de colonialismo para o neocolonialismo. Dos 4 (quatro) documentos, cada grupo deverá selecionar 2 para desenvolver o trabalho de análise e interpretação dessas fontes. Essa atividade visa estimular novamente os professores/professoras a realizarem o processo de análise de cada documento disponível, lançando mão do **PROCEDIMENTO 1**. Em seguida detectar, nesse conjunto de fontes, indícios que possam indicar o processo de mudança que se efetivou entre conceito de colonialismo e o de neocolonialismo.
- O que se espera ao final dessa atividade é que os docentes percebam entre os documentos selecionados, elementos que foram determinantes para a mudança que houve entre o conceito de **colonialismo** para o de **neocolonialismo**. Da mesma forma, acreditamos que a leitura e análise dessas fontes contribuirá para perceber o quanto a categoria tempo é importante para se desenvolver uma aprendizagem histórica que oriente os estudantes a ter uma visão mais racional e desnaturalizada do conhecimento histórico. Essa percepção deverá ser registrada mediante a elaboração de narrativa materializada num painel temático, contendo imagens e textos elaborados a partir do processo de leitura e interpretação dos documentos manuseados.

5.4.4 Imagens propostas para a realização do procedimento de questionar os documentos



- 1) Identificar a temática que o documento trata.
- 2) Caracterizar o documento quanto a sua tipologia visual e veículo de publicação.
- 3) Identificar o período e lugar que essa imagem retrata.
- 4) Identificar e descrever as atividades que os sujeitos realizam.
- 5) Perceber aspectos que indicam domínio/superioridade entre povos.

6) Analisar possíveis razões/objetivos para elaboração deste documento.

Imagem 6 - Charge sobre a política Imperialista no século XIX.



Charge do artista Henri Meyer, publicada em 1898 no periódico francês Le Petit Journal

Fonte: blogspot.com

Disponível em : <<http://mautexrhistory.blogspot.com/p/8b-1-bimestre.html>> Acesso em 27 jun. 2018.

Imagem 7 - Charge sobre a política Imperialista Inglesa no século XIX.

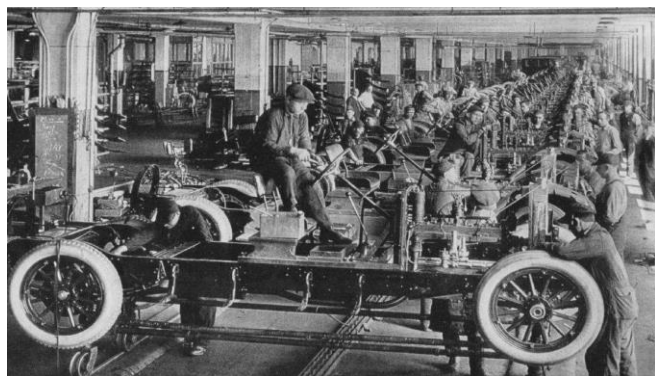


THE DEVILFISH IN EGYPTIAN WATERS. Charge. 1882.

Fonte: Portal Históriadetudo.com

Disponível em:< <https://www.historiadetudo.com/imperialismo>> Acesso em 27 jun. 2018

Fotografia 7 - Foto de uma fábrica automobilística da Ford séc. XX (1919)



Fonte: Portal UOL (2016)

Disponível<<http://bestcars.uol.com.br/bc/informe-se/passado/historia-industria-automobilistica-os-60-anos/>> Acesso em 20 jun. 2018.

Imagem 8 – Tecelagens inglesas com mulheres e crianças trabalhando. Séc. XVIII



Fonte: Portal Historiando (2015)

Disponível em <<https://historiandonanet07.wordpress.com/2015/09/09/revolucao-industrial/>> Acesso em 20 jun. 2018.

1) Identificar a temática que o documento (imagem 6 – charge) trata.

O documento imagético aborda a temática que envolve disputas entre países europeus asiáticos em torno do Território chinês.

2) Caracterizar o documento quanto a sua tipologia visual, período, local, autor e veículo de publicação.

É um documento imagético que consiste charge, feita pelo desenhista francês Henri Meyer e publicada num Jornal da França no final do século XIX. O desenho explora, de maneira muito expressiva, a fisionomia de cada sujeito que compõem a cena. A cada expressão, é possível inferir vários sentimentos dos sujeitos em tela e relacioná-los com a posição e influência que cada país representado pelos personagens possuía nesse cenário de disputa.

3) Identificar o período e lugar que essa imagem retrata.

Observamos que, no próprio documento, há o indicativo do ano de sua publicação. Estamos nos referindo ao século XIX, um período de avanços da produção industrial e dos mercados consumidores. Claramente notamos que a área de interesse das nações retratadas na imagem é a China, país que despontavam como uma região estratégica na Ásia para se expandir o domínio econômico das potências capitalistas em ascensão da época.

4) Identificar as atividades que os sujeitos realizam.

De acordo com a imagem, estão numa espécie de reunião decidindo qual a parte de domínio que cada país terá no território chinês. Há um sentimento de disputa visível em torno das melhores áreas uma vez que a China é representada por uma pizza e alguns já começam a cortar as fatias. Uma das situações próprias da ação neocolonialista era justamente a divisão de territórios que pudessem ser explorado matéria-prima, mão-de-obra, e mercado consumidor de produtos industrializados.

5) Perceber aspectos que indicam domínio/superioridade entre povos.

Pelos detalhes dos trajes e características fisionômicas, percebe-se quais são os países que disputam o território chinês. Da esquerda para direita da charge, tem-se os seguintes países imperialistas: Inglaterra, Alemanha, Rússia, França e o Japão. No contexto histórico desse período todos esses países já haviam consolidado, em sua base econômica, a matriz industrial de produção de bens. Os avanços do modelo capitalista desses países impulsionavam essas potências europeias em busca de novos mercados consumidores. Esse processo foi marcado por intensas disputas, como bem sugere a charge, de forma acirrada e marcada por episódios de violência. Menos a mulher, que representa a França, todas as outras personificações possuem uma faca como arma. Especificamente a figura que representa o Japão tem uma espada próximo de si. O fato das armas, indica que existe nesse momento de definições e acordos, uma tensão armada entre essas potências, e a qualquer momento pode se transformar num conflito armado. No segundo plano da charge, observa-se a figura que representa a China. Com suas mãos para cima, propõem um misto de sensações tais como espanto, angústia, preocupação e desespero, diante da ação dos países em seu território.

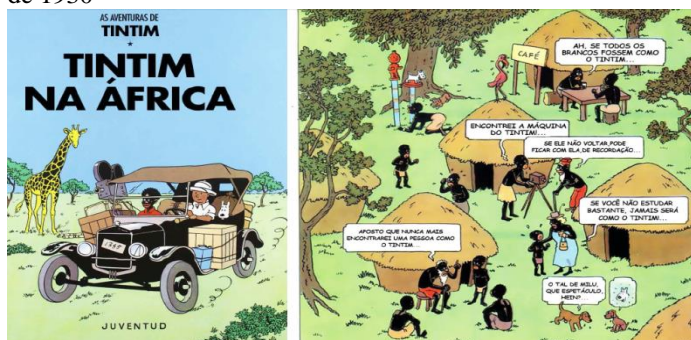
6) Analisar possíveis razões/objetivos para elaboração deste documento.

Um documento como uma charge que, nesse caso, foi publicada num jornal na França, possivelmente tem uma função de denunciar a forma como a política externa desses países estava sendo conduzida por seus respectivos governos. Pode-se também pensar na possibilidade de que a posição política do jornal era contrária a essa questão, ou simplesmente, usou do texto imagético da charge para expressar, de forma irônica, a

sociedade francesa o que estava acontecendo entre as potências europeias no contexto da política neocolonialista, sem necessariamente, tomar partido de apoio ou não a ação neocolonial francesa.

- Após realizar o primeiro procedimento de análise das fontes, os professores\professoras irão selecionar um dos três tipos de fontes históricas disponíveis para realizar os procedimentos de leitura e análise interpretativa de um desses documentos, objetivando inferir aspectos do conceito substantivo de neocolonialismo. Os documentos são: uma fotografia, um texto do gênero HQ e um texto escrito.

Imagem 9 - Primeira edição da HQ do personagem Tintim, intitulada expedição de um repórter belga ao Congo de 1930



Fonte: Portal Universo Enem

Disponível <<http://www.universiaenem.com.br/sistema/faces/pagina/publica/conteudo/atividade.xhtml?redirect=441828130968498489746269069&e=6>> Acesso em 07 ago. 2018

Fotografia 8 - Membro da família Real do país de Gales no Congo em 1841



Fonte: Blog [www.wasistwas](http://www.wasistwas.de)

Disponível em <<https://www.wasistwas.de/details-geschichte/henry-morton-stanley-expeditionen-durch-den-kongo-6538.html>> Acesso em 07 de ago. 2018.

5.4.4.1 Documento escrito 2 - Imperialismo social

“Assisti ontem a uma reunião de desempregados em Londres, e, depois de ter ouvido os discursos virulentos, que não eram nem mais nem menos do que um grito pedindo pão, voltei para casa, mais do que nunca convencido da importância do imperialismo [...] o que me preocupa, acima de tudo, é a solução do problema social. Quero dizer com isto que, se desejam salvar os 40 milhões de habitantes do Reino Unido de uma criminosa guerra civil, os responsáveis pela política colonial devem abrir novos territórios ao excedente da população e criar novos mercados para os produtos das minas e das fábricas. Sempre disse que o Império Britânico era uma questão de pão com manteiga. Se queremos evitar a guerra civil temos de ser imperialistas”.

(Cecil John, em 1890).



Sobre o autor do texto:

Cecil John Rhodes nasceu em 5 de julho de 1853 e morreu em Muizenberg a 26 de março de 1902). Foi um defensor da colonização e homem de negócios britânico. Foi também um personagem essencial no projeto britânico de construção do caminho de ferro que ligaria o Cairo, no Egito, ao Cabo, na África do Sul, nunca realizado. É também um dos principais fundadores da companhia “De Beers”, que na atualidade detém aproximadamente, 44% de todo o mercado mundial de diamantes, mas que um dia foi responsável por 90% del

- 1) Identificar a temática que o documento trata.
- 2) Caracterizar o documento quanto a sua tipologia visual e veículo de publicação.
- 3) Identificar lugar e temporalidade que esse documento retrata.
- 4) Identificar e descrever as atividades que os sujeitos realizam.
- 5) Perceber aspectos que indicam domínio/superioridade entre povos.
- 6) Inferir os possíveis elementos do conceito de neocolonialismo.

1) Identificar a temática que o documento (imagem 9 – QH de Tintim) trata.

A partir do texto e das imagens contidas no documento o tema abordado diz respeito a presença do europeu no continente africano, que pelo título é o país do Congo.

2) Caracterizar o documento quanto a sua tipologia visual, autor e período que foi publicado.

Consiste numa fonte com elementos escritos e imagéticos do tipo história em quadrinhos. Sua publicação ocorreu no início do século XX em 1930 tendo como autor o belga Georges Prosper Remi.

3) Identificar lugar e temporalidade que esse documento retrata.

A história presente na quadrícula da HQ faz referência ao país do Congo no continente Africano. Possivelmente, o período que o autor retrata é entre os séculos XIX e início do XX. Justamente o momento que os países, em sua maioria europeus, começaram o processo de expansão dos seus domínios econômico, político e cultural em várias regiões do mundo.

4) Identificar e descrever as atividades que os sujeitos realizam.

Percebe-se pelo documento que há na primeira quadrícula um veículo que circula em meio a um ambiente de floresta e dentro deste automóvel está Tintim, o personagem principal com uma câmara de filmagem. Na sequência, existe um grupo de africanos reunidos, conversando entre si. O assunto principal dos diálogos da cena são os vários elogios que os sujeitos da cena fazem com relação a Tintim.

5) Perceber aspectos que indicam domínio/superioridade entre povos.

Considerando os diálogos do documento nota-se que há uma intensão do autor da história em exaltar as qualidades de Tintim, que nesse caso representa a presença do branco europeu na África. Durante a política Imperialista do século XIX, o discurso de superioridade racial era muito usado para justificar a dominação das áreas neocoloniais. O fato de destacar nas duas quadrículas os produtos tecnológicos dos países europeus, o automóvel e a câmara, reforçam

que é o branco que possui a posse e a habilidade de manusear esses equipamentos símbolos da modernidade.

6) Inferir os possíveis elementos do conceito de neocolonialismo.

Nesse documento, é possível inferir a presença de atitudes típicas da política neocolonialista impetrada pelo Imperialismo europeu. A “ação civilizadora” foi utilizada para justificar as práticas imperialistas dos países europeus na África e na Ásia. Países como a Bélgica, Alemanha, França, Inglaterra, entre outros, realizaram a exploração direta, por meio da retirada dos recursos naturais e da utilização da mão de obra local ou através de dominação política, financeira, administrativa e até mesmo militar. Nesse período foi amplamente difundido a ideologia da superioridade do homem branco e, do outro lado, a condição de inferioridade e selvageria dos outros povos. Assim, entende-se a intenção de deixar em evidência, os povos do Congo vivendo em meio a selva, com pouca roupa e sempre numa condição de subalternos do personagem principal desta série de HQ. A ideia de que a missão do homem branco é civilizar os não civilizados também é presente neste documento. Uma vez que, nos diálogos os adultos expressam o desejo de ser como Tintim, ou seja, o modelo de ser humano pregado é o europeu.

5.4.4.2 Proposta de atividade final da oficina e resultados alcançados

Após os professores terem realizado os procedimentos de estudo das fontes, no módulo II e III, é preciso elaborar uma síntese final com essas informações coletadas e analisadas a partir dos documentos propostos. Dessa forma, os professores/professoras poderão, em grupo, sistematizar um painel, seguindo o modelo de um Infográfico. Nesse painel será elaborado uma narrativa histórica que demonstre o processo de mudança ocorrida entre os conceitos de **colonialismo** e o de **neocolonialismo**.

O infográfico é um objeto que consegue relacionar imagens e textos de um determinado tema, de forma clara e objetiva, sendo assim, um excelente produto para se visualizar o processo histórico de mudança desses conceitos. Para sua confecção, os professores/professoras poderão utilizar os documentos das oficinas temáticas além de outras fontes que remontem o processo de mudança ao longo do tempo desses dois conceitos substantivos.

No tocante aos resultados alcançados, pontuamos que a experiência de pensar e organizar esse material representou uma das tarefas mais desafiadoras de minha vida. Ao propormos esse espaço tanto de reflexão coletiva, como uma oportunidade de realizar atividades práticas de ensino que, de fato, podem ser replicadas com os estudantes no espaço da sala de aula, tem em si um significado ímpar, pois temos convicção que a materialização dessa proposta é fruto de um repensar constante sobre a prática de ensino.

Durante o contato com os docentes, percebemos o quanto concepções carregam consigo ideias e posturas que, tradicionalmente, acompanham o percurso histórico do ensino de história nas escolas. Assim sendo, esses profissionais mobilizam seus saberes docentes, sejam, “os disciplinares, curriculares e da experiência” (TARDIF, 2002), para desenvolver sua prática pedagógica no campo do ensino da história.

A construção das oficinas para este curso de formação continuada, aglutinaram elementos provenientes das experiências dos docentes e dos pressupostos metodológicos que fundamentaram esse estudo. Conseguimos propor situações didáticas que provocaram a mobilização, tanto de conceitos substantivos (colonialismo e neocolonialismo), como conceitos de segunda ordem, tais como fonte histórica, evidência, explicação e inferência.

Assim, ao elaborarmos esse curso, temos como meta o compromisso de oportunizar aos docentes o debate e o exercício que promova as habilidades necessárias para se desenvolver um ensino de história que ajude os nossos estudantes pensar historicamente. Por pensar historicamente, compreendemos a capacidade do aluno em realizar a leitura do passado de forma organizada e dentro de uma postura racional. Parta tal, é necessário que essa habilidade seja construída no âmbito do trabalho da sala de aula, onde o professor deve criar situações de ensino em que o estudante possa trabalhar com procedimentos próprios do método histórico, como o trabalho com fontes: selecionar, analisar, criticar, comparar e produzir novas narrativas sobre acontecimentos do passado.

Nessa perspectiva, esperamos que essas oficinas de formação continuada representem uma importante contribuição didático-pedagógica para o ensino de história, uma vez que, busca discutir o nosso papel enquanto professores e professoras de história, e propor novas alternativas para desenvolver um ensino que dialogue com a metodologia de pesquisa do campo da história e promova a aprendizagem histórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para o resultado final deste estudo, percebemos o quanto a caminhada de uma pesquisa é, no mesmo tempo, árdua e também prazerosa. Nascer e morrer são partes de um mesmo fenômeno chamado “vida”. Assim, na natureza, jamais vai existir a continuidade da vida sem antes existir pequenas mortes. Essas, são tão simplórias que passam despercebidas, porém, nem por isso deixam de ocorrer. É a semente que morre para a árvore começar a brotar, ou a lagarta que se transforma para dar lugar a borboleta. São as inúmeras células do nosso organismo que morrem para que outras se reproduzam e cumpram seu papel de preservação da vida. Como bem disse o poeta, “o tempo não pára”.

Numa pesquisa, não é tão diferente assim. A cada instante, o pesquisador, ao descobrir, analisar e criticar novos elementos de sua investigação, vai passando pelo processo de se desnudar de seus eus dogmáticos. Suas certezas vão, paulatinamente, demonstrando sinal de estarem nos últimos momentos de vida, e por várias vezes são sepultadas ao longo dessa caminhada de pesquisa.

Mas, não trago essa narrativa com um espírito melancólico, contudo, vislumbro o campo da pesquisa como sendo um universo desafiador que nos impulsiona a crescermos cada vez mais, mesmo que, para isso, tenhamos que nos permitir morrer para reviver como um novo ser humano e profissional.

Quando, na gênese desse estudo, perguntava como contribuir para proporcionar um ensino de História que favorecesse o desenvolvimento do pensar historicamente em adolescentes do ensino médio, percebi que fazia uma pergunta extremamente comum entre os docentes do campo da história, todavia, de extrema profundidade para o avanço do ensino nesta área.

Em tempos que a bárbarie parece soar mais alto que o respeito a vida humana, quer sejam nas diferentes formas de compreender, sentir e viver em sociedade, o professor de História tem um dilema diante de si: continuar a praticar um ensino de conteúdos representados por narrativas congeladas em textos de livros didáticos, com o objetivo que o estudante conheça cada vez mais um número maior de assuntos de história, ou então, abraçar um ensino que considere o conteúdo histórico como um elemento problematizador de um passado histórico que precisa ser compreendido enquanto uma representação e não como algo pronto e acabado e dissociado da realidade o estudante?

O cenário que hoje identifica o campo do ensino de História, revela um espaço multifacetado e marcado por inúmeras fronteiras do conhecimento. Segundo estudos recentes, a pesquisa no ensino de História deve ter a “preocupação em apontar caminhos para um ensino que constitua um desafio adequado ao pensamento histórico e às exigências sociais.”(BARCA, 2004, p.385). Esse dinamismo que tem marcado o ensino de História nas últimas décadas, acaba sendo uma espécie de ressonância advinda das intensas transformações impostas pela revolução tecnológica à sociedade. As mudanças não só criaram um novo mundo pautado numa base de tecnologia virtual e da produção de informação instânea em escala planetária, entretentes, também criou um novo paradigma de relacionamento entre as pessoas a partir do surgimento das redes sociais, estas, inevitavelmente, vem influenciando a maneira de ensinar e aprender história em nossas escolas.

Tal contexto, nos convida a refletir que aprender sobre História hoje nas escolas é algo que parece fugir do controle dos professores e professoras que foram formados para tal função. Nesse sentido, foi possível perceber ao longo desse estudo, os diversos anseios que permeiam os saberes docentes desses profissionais. Não se pode desconsiderar o peso que a geração *online* tem imposto sobre a função docente. Os jovens questionam cada vez mais o nosso papel enquanto professores de História. Se não o fazem diretamente com questionamentos bem elaborados, nos indagam através de seus comportamentos no espaço da aula, em conversas, em bate-papos virtuais ou em postagens através de vídeos publicados em canais da internet. Os chamados “*youtubers do ensino de história*” possuem na atualidade, um poder de influência gigantesco entre os adolescentes e jovens que frequentam nossas aulas de História.

Assim, retomo novamente nessa reflexão final, a seguinte questão: “o que deve motivar então o ensino da História em nossas escolas na atual conjuntura de sociedade”? Sem dúvida podem haver inúmeras respostas para tal questionamento, contudo, ele sempre será uma espécie de primeiro passo para sair da zona de conforto onde muitos profissionais de história vivem atualmente. Rüsen (2007), nos propõe que a base fundamental para se compreender a vida do passado, repousa na própria experiência do cotidiano, repleta de necessidades, contradições e funções sociais. É o desejo de entender esse presente que indica ao individuo necessidade de se debruçar para o passado à procura de experiências sólidas para a tomada de decisões adequadas no presente, e nesse sentido, conseguir realizar um leitura mais segura de seu horizonte de expectativa futura.

Na verdade, o ensino de História tem se tornado, cada vez mais, uma atividade que requer do professor/professora um conjunto de saberes que dialoguem com outras áreas do conhecimento. Fincar uma posição docente de isolacionismo frente os demais campos do currículo escolar é, para o professor e professora de história, diminuir consideravelmente suas possibilidades de promover a aprendizagem histórica em suas aulas. Diante dessa demanda, o pesquisador Peter Lee (2001) considera que:

A História na Educação Básica pouco ou nada avançará sem que os professores e pesquisadores da área considerem seriamente a questão da aprendizagem, ou melhor, os processos cognitivos envolvidos na construção do pensamento histórico. Processos que implicam compreender como os sujeitos elaboram as ideias históricas e como constroem percepções sobre o passado. (LEE, 2001, p. 01).

Com isso, a partir do presente estudo, foi possível identificar como o grupo de professores e professoras sujeitos da pesquisa, compreendem e mobilizam em sala de aula saberes diversos no momento que ensinam História. Em linhas gerais, para esses profissionais, a história se torna uma disciplina complexa para o trabalho em sala de aula, quando o professor/professora assume uma postura de comprometimento com o aprendizado dos educandos. Do contrário, o docente pode transformar a disciplina numa espécie de conhecimento sem valor e sem sentido para a vida dos alunos. Notamos ainda que o uso de estratégias de ensino utilizando fontes históricas no espaço da sala de aula, ainda precisam ser melhor pensadas e executadas. Isso, em hipótese alguma, invalida as práticas que os professores e professoras vem desenvolvendo em suas escolas, não obstante, acaba sendo um momento de se lançar olhares perscrutivos, focando esses saberes da experiência docente que, notadamente representam uma característica dos profissionais que atuam no campo do ensino da História.

A partir da pesquisadora Barca (2007), é possível analisar essa desafiadora tarefa que temos enquanto professores de história

[...] é tarefa complexa, e como sempre, polemica. É complexa porque não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente. (BARCA, 2007 p. 05).

Diante disto, o profissional do ensino de História deve ser preparado para ir além de desenvolver um processo de transmissão do conhecimento histórico numa perspectiva do discurso uníssono, desprovido de problematizações e significados para os estudantes.

Segundo Oliveira (2010) a história escolar não é algo tão simplista assim, tem seus próprios caminhos e objetivos específicos que devem ser considerados e compreendidos pelos professores e professoras. Nesta análise, assim se refere:

A história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado. Não se estuda História para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em perspectiva histórica. É importante ressaltar, ainda, que essas motivações são sempre desencadeadas no presente. (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

No tocante aos nossos questionamentos com relação aos saberes mobilizados pelos docentes, quando se propõem a ensinar o processo de mudança que os conceitos históricos sofrem ao longo do tempo, as narrativas desses profissionais revelam o quanto suas práticas de ensino, mesmo atuando em diferentes escolas, sinalizam a existência de uma espécie de rede de saberes docentes da prática do ensino de História. Saberes que nos falam sobre o uso de imagens como um recurso didático facilitador da aprendizagem do processo de ressignificação de conceitos históricos, remetem-nos para um patamar de análise que compreendam essas práticas sem as lentes tão comuns de uma visão negativa da escola. Nessa ótica, a crítica principal que se faz à escola, é que a mesma representa uma espécie de depósito de práticas de ensino tradicionais que precisam ser superadas. Os docentes são comumente questionados quando lançam mão de saberes considerados de “ensino tradicional”, tais como: exposição oral do conteúdo, anotações no quadro, solicitar pesquisa bibliográfica, realização de testes, dentre outras práticas.

Como então pensarmos num processo contínuo de ressignificação da prática do ensino de história, sem antes considerarmos a historicidade das próprias práticas de ensino da história em nossas escolas? Se, porventura, os profissionais do ensino de história não conseguirem problematizar a construção histórica dos saberes que identificam o ensino de história; cremos que chega até ser uma certa incoerência, entrarmos numa sala de aula para historicizar qualquer temática do currículo escolar.

É preciso não perder de vista que esse movimento de refletir a partir da trajetória histórico-social do sujeito, buscando perceber os indícios constituintes de práticas de ensino validadas pela sociedade e incorporadas à cultura escolar ao longo do tempo, representa uma possibilidade equilibrada e desprovida do sentimento negativo de pensar a instituição escolar enquanto espaço de tradição a ser superada. Essa tomada de atitude reflexiva nos impele a

considerar o que Pimenta (2005) bem define, quando coloca que a “construção identitária dos professores, não deve ser entendida como o exercício da docência reduzido à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos professores historicamente situados”. (p. 11).

Nesse sentido, há não apenas no ensino de História, como também nas demais disciplinas do currículo escolar, saberes que precisam ser repensados e ressignificados, e não simplesmente negados como algo sem valor para a aprendizagem do estudante. Dessa forma, Pimenta (2005) aponta que valorizar o trabalho docente “significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos/sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. (p. 12).

Em relação ao processo de ensino de ressignificação dos conceitos históricos ao longo do tempo, os docentes demonstraram que possuem estratégias que foram construídas no decorrer do exercício do magistério. Nitidamente, todos defendem a importância do ensino de conceitos históricos no sentido de proporcionar a aprendizagem histórica. Sobre esse posicionamento percebido nas entrevistas, o professor e pesquisador Freitas destaca o seguinte ponto:

Os conceitos, portanto, têm papel central na aprendizagem histórica, mas já se admite que não são os únicos conteúdos a serem ministrados. Apesar de serem dominantes, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, eles devem ser acompanhados dos conteúdos procedimentais, das atitudes e dos valores. (FREITAS, 2010, p. 5).

Salientamos esse posicionamento, pois não se pode dissociar o ensino de história da necessidade de atrelar procedimentos, valores e atitudes em oportunidades de aprendizagem da história no ambiente escolar. Freitas (2010) também discute que o ensino de conceitos históricos pressupõe que o docente, além de desenvolver habilidades adequadas, precisa manter um compromisso (social) em relação às tarefas de ensino de conceitos, que consiste em identificar e visibilizar os saberes tácitos que o aluno possui, para servir de elo de ligação para o aprendizado de novos conceitos apresentados pela História.

Paralelo as essas questões, foi possível analisar, mediante os depoimentos dos docentes, o quanto a política de formação continuada vem sendo apequenada e perdendo o foco principal que é o de refletir a prática objetivando novas possibilidades de aprendizagem.

Possivelmente, um dos caminhos necessários para se pensar e desenvolver uma formação continuada conectada com a atual conjuntura e demanda das sociedades contemporâneas, é a partir das atitudes reflexivas sobre a prática docente e a ressignificação

dos saberes da experiências dos profissionais do magistério. Esse movimento é basilar quando se propõe a considerar o professor/professora enquanto o agente de construção sócio-histórica da profissão docente. Segundo Nóvoa, (2002, p. 23) o “aprendizado contínuo essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Em sua análise a formação continuada precisa se desenvolver coletivamente e correlacionada com a experiência e da reflexão sistemática sobre a prática docente.

Nesta mesma simbiose Libâneo (2004) nos apresenta que o processo de formação docente ocorre através do estudo, da reflexão, discussão e confrontação das experiências dos professores e professoras no espaço escolar. Assim, foi possível desenvolver nesse estudo o levantamento dos saberes mobilizados pelos professores ao ensinar temáticas que envolvam conceitos históricos, e suas concepções sobre o significado que a formação continuada tem para o profissional do ensino.

Destacamos que as informações coletadas foram reveladoras no sentido demonstrar como esses profissionais compreendem o conhecimento histórico em suas aulas, e como mobilizam seus saberes docentes, sejam, “os disciplinares, curriculares e da experiência” (TARDIF, 2002), para desenvolver sua prática pedagógica no campo do ensino da história.

Em meio aos resultados obtidos, foi possível pensar, elaborar e propor como produto final, um curso de formação continuada para professores e professoras de história do ensino médio participantes dessa pesquisa. Pontuamos que esse curso representa uma proposição de uma reflexão coletiva, que oportunize aos professores e professoras inferir sobre suas práticas de ensino, dentro de um movimento de reelaboração de algumas concepções percebidas mediante a análise de alguns de seus saberes docentes. Essas concepções carregam consigo ideias e posturas que, tradicionalmente, acompanham o percurso histórico do ensino de história nas escolas.

Dessa maneira, acreditar e valorizar o espaço de formação continuada acaba abrindo caminhos possíveis e necessários que o docente precisa vivenciar. Consideramos sem reservas que o investimento numa política de formação continuada que compartilhe das especificidades de aprendizagem de cada componente curricular e dos saberes docentes enquanto produto histórico da cultura escolar, representa uma importante pauta de discussão e tomada de decisões coletivas, relacionados as questões que envolvem o ensino e aprendizagem no campo da História.

Certamente o caminho proposto não é linear e nem de resultados imediatos, pois, exige dos professores e professoras um despreendimento contínuo em favor do seu auto-

processo de atualização profissional. Entretanto, na maioria das vezes, esses momentos de estudos não são oportunizados pelas instituições competentes. Diante desse quadro, tanto as instituições quanto todos que militam no campo da formação de professores, devem pactuar de um desejo consoante, em que a responsabilidade por uma aprendizagem histórica não é uma espécie de “fardo” de um dono só, aliás, prefiro pensar como uma responsabilidade sócio-cidadã, onde o professor e professora na condição de sujeitos construtores de seus saberes precisam, na atual sociedade, ter competência técnica na disciplina que optou lecionar, e responsabilidade político-social com a formação cidadã do educando.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

ANASTASIOU, Léa. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Disponível em: <http://fipa.com.br/facfipa/ise/pdf/capitulo1.pdf>. (Acesso em: 30.jun. 2017).

ANTUNES, Celso. **A prática de novos saberes**. 2ª ed. Ceará: Editora IMEPH, 2009.

ASHBY, Rosalin. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial.Curitiba.Ed.UFPR,2006, p.155. Disponível em:<https://pt.scribd.com/document/152788498/ASHBY-Desenvolvendo-um-conceito-de-evidencia>. (Acesso em: 21.set.2017).

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARCA, Isabel. A Educação Histórica numa Sociedade Aberta: **Currículo semFronteiras**. v. 7. N. 1, pp. 05-09, Jan/Jun 2007. Disponível em:<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf>. (Acesso em:17.ago.2017).

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, III Série, vol. 2. pp. 013-021. 2000. Disponível em: <er.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. (Acesso em: 08.set.2017).

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga, CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BARROS, José, D'Assunção. **Os conceitos seus usos nas ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat,1996.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 89/ fev. 90.

BESSELAAR, José Van Den. **Conceitos históricos. In: Introdução aos estudos históricos**. 3 ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973. p. 273-293.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos em métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos.** São Paulo: Paulus, 2013.

BURKE, Peter. **Conceitos centrais. In: História e teoria social.** São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 67-143.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 21, n.2, p. 105-124, jul./dez.2015. Disponível em: <file:///C:/Users/frei%20otto/Downloads/23853-17938-1-PB.pdf>. (Acesso em: 09. agos.2017.)

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Ver. **Educar em Revista**, Especial. Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/571591/mod_resource/content/1/artigo%20Marlene.pdf. (Acesso em: 30.set.2017)

CANDAU, Maria Vera. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro, 1999. **Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos**, disponível no site endereço: www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm. (Acesso em: 30.out.2017).

CARPIM, Lucymara. **Formação continuada e a prática do professor universitário: um fazer colaborativo.** In: FERREIRA, Jaques Lima. Formação de professores teoria e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 70-79)

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba –PR.** 2008. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. da Unesp, 2002. p. 67-143.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidades: a construção da memória histórica em um mundo globalizado.** Tradutor: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008. Disponível em <http://seer.ufms.br/index.php/fatver/article/download/1301/827> (Acesso em: 09.nov.2017)

FERREIRA, Jacques de Lima. (org.). **Teoria e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FILGUEIRAS, Lucas Valéria. **A formação continuada dos professores de História no contexto das políticas públicas para a Educação Básica em Mato Grosso**. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/16309/9940> (Acesso em 30.abril.2018)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Itamar. **Aprender e Ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica**. Aracaju: Editora Criação, 2014.

_____. **Didática para licenciaturas**. 2.ed. Aracaju: Editora Criação, 2014.

_____. **Didáticas da História: entre filósofos e historiadores (1690-1907)**. Natal: Editora da UFRN, 2012.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem Fronteiras**. v,7, n.1, p.127-136, jan. /jun.2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Breno Andrade, RODRIGUES, Gilmar Jr., ARAÚJO, Alexis Nascimento e PEREIRA, Júnia Sales. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise prática complementar de se ensinar /aprender a história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul. /dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p257>. (Acesso em: 19.set.2017).

KIRSCHNER, T. B. **A reflexão conceitual na prática historiográfica**. Textos de História, v.15, n.1/2, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **História dos conceitos e história social. In: Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/ Editora da PUC-RJ, 2006. p. 97-118.

LEAL, Fernanda de Moura. **Didática da História e imagens: reflexões em torno da consciência em visualidades formativas**. 2013, p. 157. Dissertação (Mestrado em História) Departamento de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, 2013.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 131-150, Editora UFPR. 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. (Acesso em: 15.set.2017).

LEE, Peter. **Por que aprender história?** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in students' understanding of the discipline of history). In: **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Portugal, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **As tessituras da história ensinada nos anos iniciais pelos fios da experiência e dos saberes docentes (Garanhuns-Pernambuco)**. 2013, p. 293. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva. **Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. *Revista de História Unisinos*, Minas Gerais, v. 10, n.3, p. 333-343, setembro/dezembro 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre prática e saberes**. 2002, p. 272. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de Católica do Rio de Janeiro, 2002.

NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. **O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de história**. 2002, p. 120. Dissertação (Mestrado em Educação) Coordenadoria de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação – CED - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social. Curso de Especialização Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 668-700.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.139-158.

_____. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

OLIVEIRA, M. K. **Desenvolvimento e aprendizado. Vygotsky: aprendizado edesenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Margaria Maria Dias. História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 71 (**Coleção Explorando o Ensino de História, v. 21**).

OLIVEIRA, Marly de Oliveira. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PELIZZARI, Adriana, et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo David Ausubel.** Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, 37-38, jul. 2002.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar.** 2013. p. 253. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor.** Nuances. São Paulo, v. III, p. 5-14, set. 1997.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, Helenice, et al. **Qual o valor da história hoje?** 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p.21-39.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Conceitos Históricos. In: Reconstrução do passado: teoria da históriaII – os princípios da pesquisa histórica.** Brasília: Editora da Unb, 2007. p. 91-100.

SANTOS, Izequias Estevam. **Manual de técnicas métodos e técnicas de pesquisacientífica.** Rio de Janeiro: Impetus, 2009.

SCHMIDT, M.A; GARCIA, T.B. Pesquisas em Educação Histórica. In: **Educar emRevista,** Ed.UFPR, Curitiba, PR: edição especial, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo Conceitos no Ensino de História: a capturalógica da realidade social.**História e Ensino,** Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIMIONATO, Margareth Fadanell; KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SORDI, José Osvaldo. **Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2107.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primáriagraduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. 2009, p. 253. Tese(Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

VIEIRA, P. Antonio Vieira, S.J. **História do Futuro**. Brasília: Editora da UnB, 2005.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre Ensino de História: memória, história sociale razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

APÊNDICE A – SITES CONSULTADOS

<http://www.fafich.ufmg.br/pae/colonia/documentos/coletaneadedocumentos.pdf>.

<https://www.significados.com.br/neocolonialismo/>

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

<http://www.ibamendes.com/2011/06/evolucao-historica-do-trabalho.html>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>

www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm.

<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>.

<https://pt.scribd.com/document/152788498/ASHBY-Desenvolvendo-um-conceito-de-evidencia>.

<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/222266>

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?>

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL NO
ENSINO DA HISTÓRIA**

PESQUISA DE MESTRADO:

**FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES : APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES
DE CONCEITOS HISTÓRICOS NO ENSINO MÉDIO**

ALUNO: MERVAL SANTOS DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARTA OLIVEIRA DE ANDRADE LIMA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Fale um pouco de sua vida com relação a opção em trabalhar como professor de história aqui no município de Ipojuca? Você se identifica com a cidade?
2. Você se identifica com a escola que você trabalha? Por quê?
3. Você percebe que ao trabalhar com conceitos históricos nos conteúdos curriculares os alunos sentem alguma dificuldade em compreendê-los? Quais são essas dificuldades?
4. Geralmente quais são as estratégias de ensino que você mobiliza ao trabalhar os conceitos históricos?
5. Você acredita que essas estratégias são as mais adequadas para o aprendizado dos estudantes? Por quê?
6. O que você compreende por “conceito histórico”?
7. Que tipo de atividade avaliativa você usa para verificar que o estudante compreendeu os conceitos históricos?
8. Considerando que os conceitos históricos mudam conforme o tempo, como você consegue trabalhar a percepção destas mudanças em sala de aula?
9. Com relação a formação continuada na área de história, como você situa sua importância para o profissional de ensino de história?

9. Geralmente as formações continuadas de história atendem as reais expectativas dos professores? Por quê? O que tem faltado nessas formações?
10. Você participou de alguma formação continuada em história que abordou especificamente o trabalho com conceitos históricos? Gostaria de participar? Por quê?
11. Ao avaliar sua prática de ensino você consegue perceber que muito de sua formação docente faz parte de sua experiência de vida? Por quê?
12. Você consegue identificar quais experiências de sua vida influenciaram sua formação docente?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado intitulada **Formação e Saberes Docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no ensino médio**, do professor Merval Santos de Oliveira, sob a orientação da professora Dra. Marta Margarida de Andrade Lima, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Considerando que sua participação é voluntária, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Na aceitação do convite, você participará de uma **entrevista** com discussões acerca das suas experiências pessoais, escolares e profissionais, mais particularmente, como docente da disciplina de História no Ensino Médio. Essas entrevistas terão os áudios gravados, com fins exclusivos para descrição das informações obtidas. Todos os dados resultantes desse procedimento acima descrito serão guardados em local seguro com o pesquisador. Salientamos que você terá acesso ao material digitalizado, a fim de que possa ter conhecimento de suas transcrições e autorizar a utilização pelo pesquisador.

Informamos ainda, que você poderá optar pela forma de identificação na pesquisa. Caso não aceite sua identificação, poderemos fazê-la com nomes próprios fictícios, preservando, assim, sua identidade. Destacamos os benefícios desta pesquisa, em virtude das possibilidades de refletirmos coletivamente, a partir de nossas experiências docentes os caminhos que trilhamos e que poderemos ter como perspectivas de futuro no trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de História no Ensino Médio.

APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informada pela pesquisador – Merval Santos de Oliveira - dos procedimentos que serão utilizados e a confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar e autorizar o uso dos dados para trabalhos exclusivamente, de natureza acadêmica.

() Aceito minha identificação na pesquisa.

() _____ é o nome que desejo ser identificada na pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Ipojuca, _____ de _____ de 2017.