

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PAULO REGINALDO CHEVONICA JUNIOR

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES: O PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA SME DE CURITIBA**

PONTA GROSSA
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PAULO REGINALDO CHEVONICA JUNIOR

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES: O PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA SME DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Geysso D. Germinari.

PONTA GROSSA
2018

C528 Chevonica Junior, Paulo Reginaldo
Educação Histórica na prática dos professores: o processo de ensino e aprendizagem a partir dos cursos de formação continuada na SME de Curitiba/ Paulo Reginaldo Chevonica Junior. Ponta Grossa, 2018.

135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – Área de concentração – Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Geyzo Dongley Germinari

1. Educação histórica. 2. Professor -formação. 3. Cursos-formação. I. Germinari, Geyzo Dongley. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa- Mestrado Profissional em História. III. T.

CDD: 372.89



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE APROVAÇÃO

PAULO REGINALDO CHEVONICA JUNIOR

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SME DE CURITIBA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 03 de agosto de 2018, pela seguinte Banca Examinadora:


Profº Drº GEYSO DONGLEY GERMINARI (UNICENTRO)
(Orientador)


Profª. Drª. ANA CLAUDIA URBAN (UFPR)


Profª Drª ANGELA RIBEIRO FERREIRA (UEPG)

Ponta Grossa, 03 de agosto de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro por sua intercessão diante do pai.

Aos meus pais Paulo Reginaldo Chevonica e Analise Pramio Chevonica, pelo incentivo incessante, zelo e pelas oportunidades a mim concedidas, fruto de muita labuta. A eles, meu eterno amor.

Ao professor e orientador Geysy Dongley Germinari por ter encaminhado a pesquisa e principalmente pela grande confiança depositada no meu trabalho e nas minhas ideias.

À professora doutora Ana Cláudia Urban, cuja inteligência, domínio intelectual e dedicação aos estudos são equivalentes à humanidade e à atenção concedida aos seus alunos. Tive a honra e o prazer de cursar uma disciplina com a mesma e afirmo com todas as letras a inspiração que ela se tornou para mim. É uma honra ter a senhora em minha banca de defesa.

Ao professor doutor Paulo Eduardo Dias de Mello, com quem travei proficuas discussões acerca do meu objeto de pesquisa e a partir delas pude desenvolver inúmeros raciocínios que contribuíram significativamente para a composição do trabalho, mas não apenas neste quesito, também me auxiliaram a pensar a Educação de uma maneira mais crítica.

À professora doutora Angela Ribeiro Ferreira por ter assumido a minha banca quando o professor doutor Paulo Eduardo Dias de Mello, em virtude de um contratempo, não pôde estar presente. Admiração e gratidão.

Às professoras Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Isabel Barca, duas grandes professoras e referências da Educação Histórica.

À Lilian Costa Castex por todo o auxílio concedido na aquisição dos documentos e no grande incentivo para a realização desta pesquisa.

À Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd pela entrevista realizada e pelas sugestões para a pesquisa.

Ao grupo de professores entrevistados que compuseram a parte mais importante deste trabalho, cedendo gentilmente seu tempo, suas histórias e suas práticas.

Ao saudoso “Clube do Bolinha”, meus amigos, irmãos e colegas Rafael Eduardo Westphalen, Sandro Luís Fernandes e Sérgio Vicentin por todos os momentos de alegria e de desabafos. Das filosofias e conjecturas às pilhérias infames de botequim.

Aos meus colegas da Escola Municipal São Miguel e da Escola Municipal Coronel Durival Britto e Silva por todo o apoio e incentivo fornecido durante a composição

dos capítulos, no arrolamento dos documentos e nas entrevistas realizadas. Sem este auxílio seria impossível a realização deste trabalho.

Ao grupo de professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa por todo o conhecimento compartilhado nestes dois anos de curso.

Por fim, aos meus alunos, com quem por vezes desabafava as dificuldades encontradas no desenvolvimento deste projeto. As incertezas, as angústias me deixaram por vezes em par com eles na posição de um aluno. A eles que percebiam quando as olheiras entregavam as noites em claro dedicadas à escrita do trabalho e nesses dias me concediam o bom humor e o carinho que fazem valer a opção de ter me tornado professor.

*O hoje é apenas um furo no futuro
por onde o passado começa a jorrar.*

(Raul Seixas e Marcelo Nova)

Resumo

O presente trabalho analisará a prática dos professores de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que participaram dos cursos de formação continuada com foco no desenvolvimento dos pressupostos da Educação Histórica (RÜSEN, 2010; LEE, 2001; BARCA, 2003, SCHMIDT, 2009) e a influência que estes cursos exerceram sobre a prática dos mesmos. Para o desenvolvimento da pesquisa, seguimos a perspectiva da investigação qualitativa (BOUTIN; GOYETTE; LESSARD-HÉRBERT, 2012), baseada no desenvolvimento dos quatro polos de investigação, quais sejam: o polo epistemológico, o polo teórico, o polo morfológico e o polo teórico. Para tanto, reunimos os projetos dos cursos de formação continuada ministrados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2010 a 2016, mapeando os professores que tem participado destes cursos e agrupá-los para que fossem entrevistados, com o objetivo de apresentar as suas considerações sobre a prática da Educação Histórica dentro do ambiente escolar a partir dos aprendizados reunidos nos cursos. Justifica-se o projeto pela trajetória já percorrida com os cursos ministrados e pela aproximação dos pressupostos teóricos da Educação Histórica contidos no próprio currículo básico (CURITIBA, 2016). A pesquisa demonstrou que o curso oferece um espaço de diálogo e aprendizagem docente que agrega à prática e a pesquisa dos professores. Também apontou diferenças substanciais na concepção de ensino em sala de aula no que concerne ao uso das fontes e das produções de narrativas pelos alunos, tomando a História como a ciência de referência que encaminha o processo de aprendizado. Também foram apontadas dificuldades como as dificuldades na comunicação por parte dos alunos, bem como a não compreensão da comunidade escolar em vários momentos.

Palavras-chave: *Educação Histórica; cursos de formação; formação de professores.*

Abstract

This present work aims to analyze the practice of the History Teachers of the Municipal Teaching System of Curitiba who were part of the continuing education courses focusing on the development of the Historical Education assumptions (RÜSEN, 2010; LEE, 2001; BARCA, 2003, SCHMIDT, 2009) and the influence that these courses have on the teachers' practices. For the development of the research, a qualitative research perspective was followed (BOUTIN; GOYETTE; LESSARD-HÉRBERT, 2012), based on the development of the four research poles, which are: the epistemological pole, the theoretical pole, the morphological pole, and the technical pole. For this purpose, we have gathered the projects of continuing education provided by the Municipal Department of Education (SME) in partnership with the Laboratory of Research in Education (LAPEDUH) of the Federal University of Paraná between 2010 and 2016, mapping the teachers that have been part of these courses in order to group them so they could be interviewed with the objective of presenting their considerations about the Historical Education practice in the school environment from the learning gathered in the courses. The project is justified by the trajectory already covered by the courses taught and also by the approximation of the theoretical assumptions of Historical Education based on the basic curriculum (CURITIBA, 2016). The research has shown that the course offers a space for dialogue and teacher learning that aggregates the practice and research of teachers. It also pointed out the substantial differences in the conception of classroom teaching regarding the use of sources and narrative productions by students, taking History as the reference science that guides the learning process. Difficulties were also identified, such as difficulties in communication by the students, as well as the lack of understanding of the school community at many times.

KEYWORDS: Historical Education; Training courses; teachers training courses.

Lista de Quadros

Quadro 1	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	p.36
Quadro 2	ESCOLAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA QUE ATENDEM DE 6º À 9º ANOS	p.39
Quadro 3	CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE HISTÓRIA OFERTADOS PELA SME: ANO/CURSO	p.53
Quadro 4	CURSOS OFERTADOS PELA SME EM PARCERIA COM O LAPEDUH.....	p.56
Quadro 5	CURSOS OFERTADOS PELA SME EM PARCERIA COM O LAPEDUH. RELAÇÃO CURSO/ VAGAS OFERTADAS	p.62
Quadro 6	NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES POR CURSO E ANO.....	p.62
Quadro 7	NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INSCRITOS NOS CURSOS.....	p.64
Quadro 8	NÚMERO DE PROFESSORES QUE CONCLUÍRAM OS CURSOS.....	p.64
Quadro 9	PROFESSOR E NÚMERO DE PARTICIPAÇÕES NOS CURSOS. DESIGNAÇÃO ALFABÉTICA PARA COMPOSIÇÃO DO TRABALHO.....	p.66
Quadro 10	GRUPO DE PROFESSORES ANALISADOS.....	p.73
Quadro 11	CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS PARA A MOTIVAÇÃO DOS CURSOS	p.74
Quadro 12	INFLUÊNCIA DOS CURSOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES.....	p.77
Quadro 13	DEFINIÇÃO DAS AULAS ANTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO	p.82
Quadro 14	DEFINIÇÕES DOS PROFESSORES PARA O CONCEITO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA	p.85
Quadro 15	ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA SIGNIFICATIVOS PARA OS PROFESSORES	p.88
Quadro 16	DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES PARA A EXECUÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	p.92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Matriz da Aula Histórica.....	p.50
Figura 2	Matriz disciplinar de Jörn Rüsen.....	p.78

LISTA DE ABREVIATURAS

SME- Secretaria Municipal de Educação

RME- Rede Municipal da Educação

PMC- Prefeitura Municipal de Curitiba

LAPEDUH- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

SEED- Secretaria Estadual de Educação

UFPR- Universidade Federal do Paraná

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

IDEB- Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

RMBE- Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

IPPUC- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

CMAE- Centro Municipal de Atendimento Especializado

FCC- Fundação Cultural de Curitiba

SUMÁRIO

Introdução	p.14
Capítulo 1 - A Educação Histórica como uma proposta para o ensino de História	p.19
1.1- Saberes escolares e seus desdobramentos em direção à proposta da Educação Histórica	p.19
1.2- A Educação Histórica no Brasil	p.28
1.3- Pesquisas que relacionam professores e Educação Histórica	p.32
Capítulo 2 - A Educação Histórica na Rede Municipal de Ensino: das diretrizes curriculares aos cursos de capacitação	p.38
2.1- Estrutura da RME	p.38
2.2- O ensino de História nas perspectivas curriculares	p.39
2.2.1- A diretriz curricular de 2006	p.42
2.2.2- Currículo do Ensino Fundamental de 2016	p.45
2.3- Os cursos de formação continuada ofertados pela SME em parceria com o LAPEDUH	p.52
Capítulo 3 - Educação Histórica na prática dos professores: as impressões dos docentes em sala de aula e a influência dos cursos de formação continuada	p.67
3.1- Definição teórica e metodológica da abordagem proposta.....	p.67
3.1.1- Motivações para a realização do curso de formação.....	p.73
3.1.2- A influência dos cursos na maneira do professor pensar o ensino de história.....	p.76
3.1.3- Como eram as aulas de história antes dos cursos.....	p.82
3.1.4- A educação histórica a partir da definição dos professores.....	p.84
3.1.5- Elementos da educação histórica incorporados pelos professores em suas práticas.....	p.87
3.1.6- Dificuldades na aplicação da educação histórica em sala de aula...	p.91
4 - Considerações finais.....	p. 97
Referências bibliográficas.....	p.100
Sites consultados.....	p.105
Apêndice I.....	p.106
Apêndice II.....	p.107
Apêndice III.....	p.120
Apêndice IV.....	p.121
Apêndice V.....	p.124

Apêndice VI.....	p.126
Apêndice VII.....	p.128
Apêndice VIII.....	p.132
Anexo I.....	p.134
Anexo II.....	p.135

Introdução

Durante a graduação acreditava que o pleno domínio da ciência de referência a qual estudava, qual seja, História, me forneceria todos os subsídios necessários para aplicar o que considerava uma boa aula de História. A partir desta ideia, todo o curso de licenciatura foi desenvolvido, ainda que não fossem negligenciadas as disciplinas correlatas à educação.

Quando cursava o último ano da graduação, em 2010, foi lançado pela Prefeitura Municipal de Curitiba, um concurso público para cargos de magistério dos anos finais do Ensino Fundamental. Muito próximo de me formar, decidi realizar esse concurso, contando com a possibilidade de ser aprovado e com a conquista de uma colocação profissional dentro da área que havia escolhido. Fui aprovado em todas as etapas do processo seletivo. Porém, mesmo alcançando a vigésima oitava posição dentro das quarenta e cinco vagas ofertadas em edital, demoraria a ser nomeado para exercício da função.

Assim que me formei, no ano de 2011, fui contratado por uma escola particular de Curitiba, assumindo a disciplina de História para os sextos anos (ainda denominada “quinta série”). Pela primeira vez foi possível perceber limitações em minha prática docente, por utilizar apenas meus conhecimentos construídos durante a graduação. Ainda assim, segui acreditando que a ciência de referência era o melhor caminho. Ali desenvolvi meus primeiros contatos com as turmas, sendo responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem de um grupo de alunos, assumindo isso diante de uma comunidade escolar.

Em setembro de 2012 fui nomeado e assumi o padrão do concurso público da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A partir da observação das diferenças entre as realidades da rede pública e da rede privada, pela primeira vez me deparei com um contexto diferente de ação enquanto professor, e isso me levou a repensar completamente a minha prática: por que o que eu fazia na escola particular “funcionava” e na rede pública não?

A partir de 2013, por intermédio de um colega e amigo, tive o conhecimento dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal da Educação. Em especial, o curso ofertado pela professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, também conhecida como “Dolinha”, que é professora do departamento de educação da Universidade Federal do Paraná. Então decidi

realizar inscrição no curso para tentar encontrar estratégias que me auxiliassem no desempenho das minhas aulas na rede pública.

Foi assim que tomei conhecimento, nestes cursos ofertados, do campo de investigação da Educação Histórica, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) e dos debates que este grupo promovia acerca do ensino de História e da aprendizagem histórica. Sem sombra de dúvidas, o grupo me proporcionou uma aproximação com a ciência da Educação. Desta forma, percebi que a ciência da História, conforme eu pensava anteriormente, não era errado no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, há necessidade de aplicação de técnicas, abordagens e conhecimentos próprios, oriundos, principalmente das concepções da didática da História, de acordo com Rüsen (2010). Neste mesmo ano, também participei do VI Seminário de Educação Histórica, onde apresentei a atividade desenvolvida no curso citado acima. Nessa oportunidade ficou clara para mim a influência desse tipo de formação na produção intelectual sistematizada pelos participantes, que favorece, inclusive, um interessante diálogo entre os professores e a academia.

Participei novamente deste curso, ofertado pela SME, em 2014. Porém, houve uma descontinuidade de frequência nos anos 2015 e 2016 (em virtude da falta de tempo e período no qual fui aprovado no mestrado). Retomei, então, em 2017 as minhas participações, e, neste contexto, e a partir do contato com colegas e suas produções, identifiquei o curso como um fértil objeto a ser analisado. Desta forma, a pesquisa intitulada “Educação Histórica na prática dos professores: o processo de ensino e aprendizagem a partir dos cursos de formação continuada da SME de Curitiba” passou a ganhar estrutura. Assim, foi elaborada a partir das experiências e das indagações sobre a influência nas aulas de História ministradas pelos professores participantes dos cursos, e nos saberes correlatos à Educação Histórica.

O LAPEDUH, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), desde 2010 oferece um curso de formação continuada que tem por finalidade os estudos acerca dos pressupostos da Educação Histórica, e é destinado aos professores dos anos finais do ensino fundamental, muito embora seja aberta a possibilidade de participação para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Em seu desenvolvimento, o curso se pauta na exposição teórica concernente a uma temática a ser desenvolvida pelos professores com as suas

respectivas turmas, dentro dos pressupostos da Educação Histórica. No final, o trabalho é apresentado num seminário ou entregue em forma de um artigo à responsável pelo curso, a saber, a professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, que conduz debates e discussões por meio de observação e análise das propostas a serem desenvolvidas pelos professores junto aos seus alunos. Por fim, as comunicações, as trocas de ideias e de experiências entre os colegas mediados pelos pressupostos da Educação Histórica contribuem para o delineamento da proposta com a qual o professor trabalhará em sala. Os resultados desses projetos são apresentados como o produto para a conclusão do curso.

Neste contexto, a abordagem do presente estudo justifica-se em virtude da reformulação do Currículo para o Ensino Fundamental (2016) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com embasamento teórico para o ensino de história pautado nos pressupostos da Educação Histórica. Isso suscitou reflexões acerca da pertinência dos cursos de formação docente diante de uma nova diretriz, que privilegiasse tal concepção. Também o fato de pertencer a este grupo me levou a investigar a interferência das formações na prática pedagógica, a partir das experiências relatadas pelos meus colegas e da forma como desempenham suas aulas, considerando os conteúdos abordados.

Sendo assim, o problema geral que se pretende entender é: quais elementos da Educação Histórica são utilizados dentro da sala de aula pelos professores que frequentaram efetivamente os cursos de formação continuada ofertados pela SME em parceria com o LAPEDUH, entre os anos de 2010 a 2016?

Assim, refletir sobre a influência dos cursos nas aulas e na compreensão teórica dos professores sobre os pressupostos da Educação Histórica torna-se objetivo geral desta pesquisa. Especificamente, apontamos três objetivos: apresentar uma revisão teórica do campo da Educação Histórica; identificar os elementos da Educação Histórica presentes no discurso dos professores e apontar de que forma o curso pode contribuir para o desenvolvimento dos pressupostos da Educação Histórica na prática pedagógica dos professores.

A partir da definição do problema, buscou-se uma metodologia que permitisse selecionar as contribuições dos professores, obtidas por meio das informações fornecidas por eles, a fim de que fosse possível dimensionar os usos dos elementos da Educação Histórica durante as aulas, bem como a influência dos cursos de formação de professores na prática cotidiana.

A participação no curso de formação de professores ofertado pela SME em parceria com o LAPEDUH é anual e opcional para os docentes, assim, decidiu-se realizar um mapeamento do número de professores que frequentaram estes cursos, tendo como premissa a quantidade de vezes que os concluíram.

De um total de 57 professores de História que integram a rede, apenas 9 participaram por mais de quatro vezes dentro de um recorte temporal de 7 anos (2010-2016). Neste período, ocorreram sete cursos voltados para este campo, sendo que alguns se engajaram em repeti-lo ao longo das edições e outros se matricularam, mas não o concluíram, perfazendo um total de 176 participações. Sendo assim, chegamos ao número de seis professores, que concederam entrevistas para a realização desta pesquisa.

Obviamente, a escolha pautada na quantidade de cursos concluídos permite pressupor que estes professores dedicaram tempo, estudos e deslocamento até o ambiente onde o curso é realizado. Tal demanda gerada definiu o critério para que, no prisma de uma análise qualitativa, fosse possível obter uma amostragem mais próxima da realidade fornecida pelo curso de formação continuada. Porém, nada impede que um professor que não tenha frequentado o número de cursos estipulados desenvolva um excelente trabalho, inclusive adotando os pressupostos da Educação Histórica abordados durante os cursos. No entanto, como se pretende levantar também os efeitos que os cursos de formação exerceram na assimilação das linhas teóricas da Educação Histórica, a regularidade de frequência para mais de cinquenta por cento das vezes que o curso foi ofertado permite perceber o interesse pela temática a partir das experiências dos participantes. Desta forma, as impressões serão geradas por profissionais que decidiram se empenhar neste arcabouço.

Os demais participantes, que em sua grande maioria participaram apenas uma vez do curso, e os outros que iniciaram mas não prosseguiram, também compõe objetos de estudo com significativa relevância para o debate aqui pretendido. No entanto, o espaço estipulado para a composição da pesquisa, além do caráter prático, no que se espera de um mestrado profissional, tornou imperativa a decisão de escolha por um grupo, para que fosse possível o levantamento de dados apresentados em forma de feedback para a SME e para o LAPEDUH, como o produto da pesquisa. Chegou-se a essa decisão a partir das conversas com a professora doutora Lilian Castex, coordenadora atual dos cursos, pois tal análise

propiciaria informações muito pertinentes, tanto para os professores cursistas quanto para a equipe responsável pelos cursos.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida com base nos quatro polos morfológicos, quais sejam: polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico (BOUTIN et ali, 1998, p. 16). No primeiro capítulo, correlato ao polo epistemológico, foi apresentado o ambiente escolar como campo da pesquisa, relacionado à proposta da Educação Histórica. Em seguida, os trabalhos de Rüsen (2010), Barca (2003), Schmidt (2015, 2016), Urban (2016), Lee (2001, 2005), Saddi (2014), Germinari (2011, 2013), trazem um breve histórico do surgimento da perspectiva da Educação Histórica e sua trajetória até o Brasil, com o desenvolvimento de laboratórios e grupos de pesquisa, identificando-a como um campo de pesquisa dentro da grande área de pesquisas que compõe a Educação, contemplando resultados e contribuições acadêmicas.

No segundo capítulo, baseado nos polos epistemológico e teórico, foi realizada análise dos documentos institucionais que compõe o ensino de História na Rede Municipal de Ensino, a partir das Diretrizes Curriculares de 2006 e do Currículo do Ensino Fundamental de 2016, enfatizando as diferenças entre os dois documentos, sendo que o primeiro estabelecia um arcabouço teórico com maior influência da “Nova História” e o segundo fortemente pautado nos pressupostos da “Educação Histórica”. Na sequência, foi evidenciado o aspecto histórico da parceria entre a SME e o LAPEDUH, com as características dos cursos oferecidos entre os anos de 2010 a 2016, destacando as suas semelhanças e as suas diferenças. Por fim, foram expostos dados levantados a partir das listas de presença assinadas pelos professores participantes dos cursos, apontando os números concernentes à frequência e conclusão, fonte na qual mapeamos o grupo de professores com quem foi realizada a pesquisa.

No terceiro capítulo, que diz respeito ao polo teórico, destaca-se o processo de desenvolvimento das entrevistas com os professores. Em seguida, são expostas as informações coletadas a partir das categorizações definidas a partir das respostas, evidenciando-se as ideias e as considerações que os professores relataram sobre os pressupostos da Educação Histórica em seu cotidiano escolar e sobre os cursos e a sua contribuição para o desenvolvimento dos pressupostos científicos acerca da proposta teórica.

1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No presente capítulo, será apresentado o arcabouço teórico e os desdobramentos que permitiram a realização da pesquisa apresentada. Para tanto, foi necessário o apontamento de elementos que sustentaram a escolha do objeto de pesquisa, juntamente com a sua relevância para o campo no qual delimitamos as balizas para o estudo. Apesar de se pautar substancialmente na liturgia teórica, alguns dados específicos serão expostos para que a compreensão se faça próxima à empiria.

1.1 SABERES ESCOLARES E SEUS DESDOBRAMENTOS EM DIREÇÃO À PROPOSTA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Pensar a escola na atualidade pressupõe refletir acerca de diversos fatores e significados. Um espaço que para além da instrução, passou também a construir seus próprios símbolos, códigos e cultura.

A escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (FORQUIN, 1993 *apud* MONTEIRO, 2003, p. 12).

Ao refletir sobre a escola e sobre os saberes escolares, a professora Ana Maria Monteiro apresenta uma pesquisa retratando o dimensionamento sobre a retomada dos estudos na busca de uma dessacralização daquilo que se entendia como a escola e as suas atribuições diante das demandas necessárias para o cumprimento do ensino dos conteúdos, limitando-se, basicamente, à isso. Neste contexto, a autora aponta que:

(...) os saberes, antes inquestionados, passaram a ser objeto de uma série de indagações que se voltaram, de um lado, para aspectos relacionados aos processos de seleção cultural - quais saberes, motivos de opção, implicações culturais e repercussões sociais e políticas das opções, negações, ocultamentos, ênfases, etc. em estudos realizados em perspectiva sociológica ou sócio histórica (YOUNG, 1971; APPLE, 1982; CHERVEL, 1990; GOODSON, 1998 *apud* MONTEIRO, 2003, p.13.)

Não se pretende aqui um aprofundamento no conceito de cultura escolar trabalhado pela autora, o que por si só mereceria uma pesquisa e uma reflexão própria acerca de suas minúcias e especificidades, mas sim, apontar para a

importância e a relevância da compreensão da cultura escolar quando é suscitada reflexão sobre as questões concernentes à escola no século XX. Também, com a aproximação da dimensão do campo da cultura escolar, percebe-se a pluralidade e a dinâmica que uma escola possui, bem como a amplitude de variáveis que se enquadram neste espaço social¹.

Ademais, as construções ocorridas dentro deste ambiente possibilitaram a seleção para a presente pesquisa um curso de formação docente para a área de História que leva em conta outras metodologias e abordagens para o seu ensino, construindo, desta forma, um vetor importante quando se realiza uma reflexão acerca de novas metodologias didáticas que, automaticamente, pressupõe a inserção da mesma neste campo da cultura escolar.

Ainda que diminuta em termos de número de professores envolvidos, este curso de formação para os docentes da área de História, no campo da Educação Histórica, já apresenta profissionais que se comprometeram ao estudo de seus pressupostos, além da Proposta Curricular (2016) da Secretaria Municipal da Educação², que contemplaram este campo de investigação do ensino de História.

Desta forma, considera-se que a ação dos professores que utilizam os pressupostos teóricos da Educação Histórica nos anos finais da SME se integra, atualmente, como um elemento ou uma variável da cultura escolar desta instituição. Assim, as impressões deste grupo acerca do ensino e aprendizagem de História dentro de uma nova proposta didática compõe um elemento importante a ser analisado e entendido, bem como, há necessidade de serem reconhecidos os ganhos e os desafios enfrentados pelos docentes que se comprometeram com esta proposta. Não se trata, portanto, de uma “queda de braços” entre os mais diversos pressupostos teóricos no que tange o ensino e aprendizagem de História, mas sim, de partirmos do ponto onde um determinado grupo, identificado a partir das documentações concernentes aos cursos, desenvolveram pesquisas e trabalhos nos pressupostos apresentados e institucionalmente ofertados.

¹ “Esse movimento implicou e expressou uma resignificação do conceito de cultura que fundamenta a ação educativa. De uma concepção universal, individualista, elitista, prescritiva e normativa passou-se a uma concepção compreensiva, relativista, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica” (p. 12) MONTEIRO, Ana Maria. A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar. *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003, disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>, 18/10/2017.

² A partir deste ponto, utilizaremos a abreviatura SME quando nos referirmos à Secretaria Municipal da Educação.

Trata-se, assim, de um grupo de professores que contribui para a cultura escolar no âmbito da pluralidade que a escola em sua plena dimensão pode oferecer.

Todos estes aspectos elencados acima não surgiram arbitrariamente e nem se apresentaram como fórmulas justapostas no cenário educacional brasileiro. Os estudos sobre o ensino de História no Brasil ganharam uma considerável dimensão no final da década de 1970 e início de 1980, com o processo de redemocratização, quando professores das redes pública e privada passaram a realizar experimentos em suas salas de aula com novas abordagens teórico-metodológicas. Foi dentro deste contexto que se constituiu o campo de pesquisa do Ensino de História, tendo como eventos de referência o Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (1993). “Os encontros propiciaram o debate, a reflexão e a difusão de conhecimentos acerca dos problemas do Ensino de História nos diferentes níveis e espaços; os processos formativos; a História da disciplina; as políticas públicas; os saberes e as práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem em História” (GERMINARI; GILLIES, 2017, p. 5).

Na década de 1990, pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 no prisma legal da educação e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, que sugeriu encaminhamentos para as disciplinas escolares, sendo o quinto volume dedicado à História e a Geografia.

Ponto importante para se compreender a ideia de saber escolar, são os estudos que se desenvolveram dentro da proposição instrumental denominada como Transposição Didática. Forquin (1992), citado por Monteiro (2003, p. 13), aponta que:

Existem diferenças substanciais entre a exposição teórica e a exposição didática. A primeira deve levar em conta o estado do conhecimento, a segunda, o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e de quem ensina, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social. Não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de fazer incorporar ao *habitus* (FORQUIN, 1992, p.34). Assim, a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas ter por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar

sui generis, com marcas que transcendem os limites da escola (FORQUIN, 1992, p.16-17)³.

No que tange à referência para o ensino de História no Brasil⁴, principalmente acerca das reflexões no campo da didática, há muito tempo é utilizado o conceito de “Transposição Didática”. Yves Chevallard, matemático francês que dedicou as suas pesquisas no campo do ensino e da didática, traz a seguinte definição para o conceito:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre *los objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado de *transposición didáctica*. (CHEVALLARD, 1998, p.45)

Almeida (2011) caracteriza essa abordagem, enfatizando as seguintes ideias:

Yves Chevallard amplia o conceito e diz que a transposição didática é composta por três partes distintas e interligadas: o *savoir savant* (saber do sábio), que no caso é o saber elaborado pelos cientistas; o *savoir a enseigner* (saber a ensinar), que no caso é a parte específica aos professores e que está diretamente relacionada à didática e à prática de condução de sala de aula; e por último o *savoir enseigné* (saber ensinado), aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos cientistas e pelos professores (ALMEIDA, 2011, p. 9-10).

Numa definição mais clara acerca da compreensão do funcionamento da transposição didática, Schmidt afirma que:

[...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos. (...) Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução [...] (SCHIMIDT, 2009, p. 35 *Apud* SANTOS, 2013, s/d).

³ FORQUIN, **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes médicas, 1993.

⁴A notoriedade da Transposição Didática pode ser percebida quando no próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na definição de currículo, apresenta o seguinte esclarecimento: “os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torna-los passíveis de serem ensinados ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam, oferecem, recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se tem respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de *transposição didática* (BRASIL, 2013, p. 112).

A relação entre professor, aluno e conhecimento tomaria então a seguinte forma: o conhecimento científico é apropriado pelo professor. Este, por sua vez, deve adaptar este conhecimento científico em um conhecimento escolar, democratizando este saber de maneira que os alunos, de acordo com a idade, tivessem a possibilidade contextualizar o saber com suas vivências, este conhecimento juntamente com alguma relação prática e/ou cotidiana. Desta forma, ela se transforma em um saber substancial, levando-se em conta que o movimento e a prática cotidiana do professor já exerce e pressupõe mecanismos próprios da elaboração dos conhecimentos, de acordo com as leituras de mundo que este possui.

No entanto, este instrumento didático aplicado à História tende a gerar um afastamento do aluno, bem como, um distanciamento acerca de suas especificidades teóricas e metodológicas da própria ciência. Esta abordagem, junto com os princípios da psicologia, mais especificamente os “estágios do desenvolvimento cognitivo”⁵, contribuíram para o afastamento do ensino e da aprendizagem histórica tendo a Teoria da História como a sua principal referência.

Obviamente, não se pretende aqui construir uma avaliação ou um julgamento acerca do instrumento da transposição didática, ou mesmo colocar em cheque as contribuições oriundas da psicologia para o campo da Educação. Em grande medida, é possível conciliar as estratégias de ensino de uma forma eclética, de modo que diversas vertentes possam ser contempladas.

Portanto, não se deve interpretar que, ao abordar uma outra concepção do campo de ensino e aprendizagem da História, haja uma sobreposição de um ou outro arcabouço teórico, mas sim, entender que os estudos neste campo de pesquisa permitiram reflexões que acrescentaram recursos para o ensino e aprendizagem de História, resultando, desta forma, na coexistência de várias matrizes.

Desta forma, os estudos acerca do ensino e da aprendizagem histórica ganharam ao longo do tempo novos objetos de análise, promovendo, desta forma, uma série de questionamentos acerca desta abordagem. Schmidt esclarece que:

⁵ “Os estágios do desenvolvimento cognitivo fundamentados nas teorias psicológicas foram assim denominados: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12), operações formais (12 anos em diante)”. BARBOSA, Marcos Roberto; GERMINARI, Geysa D. **A cognição histórica situada: expectativas curriculares e modelos de ensino**. ANTITESSES, v.5, n. 10, p.741-760, jul/dez. 2012 (trecho extraído da página 746)

É necessário destacar o significado das teorias psicológicas e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem durante a relação entre ensino e aprendizagem em aulas de História. No entanto, é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência histórica. (2009, p. 30)

Barca (2003) promove uma reflexão sobre as restrições levantadas pelos teóricos da psicologia que, não obstante, generalizavam determinadas concepções educacionais que por muitas vezes não se enquadravam com as peculiaridades acerca do ensino e aprendizagem da História. A pesquisadora destaca que,

Desde os anos 70 do século XX, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido com pujança em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e a Espanha seguem actualmente a mesma esteira. Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia Cognitiva) encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através das tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências 'exactas' como a física e a matemática. Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluírem que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autónoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como ainda, actualmente, acontece em Espanha e Portugal). Sob influência desta estereotipada concepção de pensamento concreto versus pensamento abstracto, entre alguns professores de História ainda hoje persiste a convicção de que alguns temas históricos (como a pré-História ou a Idade Média) são de difícil compreensão para os alunos mais novos porque são muito abstractos. Esta assunção não tem em conta que qualquer tema, incluindo os atrás referidos, podem ser abordados de inúmeras maneiras. (BARCA, 2001, p. 13-14)

Portanto, a busca por um ensino de história pautado na própria matriz da ciência é o ponto em que a Educação Histórica surge como uma nova proposta de abordagem.

Além das pesquisas realizadas nos países supracitados por Barca, os debates sobre um novo modelo de ensino e as reflexões acerca da aprendizagem histórica tiveram um significativo desenvolvimento na Alemanha em razão do pós-

guerra. Com um mundo diferente, portanto, fazia-se necessária uma visão histórica diferente na forma de ensinar a História.

Neste íterim, diversos pesquisadores debruçaram-se sobre as questões de um novo modelo de ensino e aprendizagem da História. Surge então, no que se denomina como escola alemã, estudos aprofundados sobre a Didática da História (*NeuGeschichtsdidaktik*)⁶ trazendo à baila o conceito de Consciência Histórica e o seu maior expoente no campo da formulação deste conceito, qual seja: Jörn Rüsen (SADDI, 2014, p. 135). Para Rüsen, a Didática da História é “uma disciplina por si só com seus próprios fundamentos teóricos, que só podem ser discutidos e pesquisados em aproximação com a Teoria da História” (2016, p. 15). Desta forma, Rüsen define o objeto da didática da História da seguinte forma:

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. [...] Teoricamente a didática da história tem que conceituar consciência histórica como uma estrutura de processo e aprendizado. (RÜSEN, 2006, p. 16)

Acerca do que se entende pelo conceito de Consciência Histórica, Schmidt (2009) aponta, com base nos pressupostos de Rüsen, que a consciência histórica “é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo se realiza no processo da vida humana” (p. 35), propiciando ao estudante uma aprendizagem significativa, embasada na sua própria experiência em relação à construção do conhecimento histórico.

No entanto, é necessária uma importante distinção na gênese dos conceitos de Consciência Histórica e Educação Histórica. O primeiro foi desenvolvido pela escola alemã, enquanto o segundo tem origem anglo-saxã (SADDI, 2014, p. 140),

⁶ Sobre o desenvolvimento do conceito de Didática da História, os trabalhos de CARDOSO, Oldimar. PARA UMA DEFINIÇÃO DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº55, p. 153- 170. 2008; SADDI, Rafael. DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA ALEMANHA E NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE DE SURGIMENTO DA *NEU GESCHICHTSDIDAKTIK* NA ALEMANHA E SEUS DESAFIOS DA NOVA DIDÁTICA DA HISTÓRIA DO BRASIL; OPSIS, Catalão-GO, v14, n. 2 , p. 133-147-jul/dez 2014; SADDI, Rafael, O PARAFUSO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: O OBJETO DE PESQUISA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA AMPLIADA. Acta Scientiarum: Maringá, v.34, n 2, p.2011-220, jul/dez 2012 e RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemã (In)BARCA, I; MARTINS, E. de Rezende e SCHMIDT, M. Auxiliadora. Jörn Rüsen e o Ensino da História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

sendo que ambas as vertentes tem sido utilizadas nos estudos realizados no Brasil e em Portugal (BARCA, GARCIA e SCHMIDT, 2010, p. 14-18).

No caso alemão, pode-se citar um texto fundamental no desenvolvimento dos pressupostos da Didática da História: *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, de Jörn Rüsen. O destaque dado para este texto remonta as discussões que o autor promove pensando na teorização do termo e nas suas implicações para o ensino da História, caso que permite repensar o desenvolvimento da cultura escolar. Para o autor, a ideia que se detinha até então da Didática possibilitou a separação entre o historiador profissional para o dito “simples professor de História”. Desta forma, enquanto um detinha o poder da construção do conhecimento científico, o outro era visto apenas e tão somente como um repassador ou uma espécie de “adaptador” do conhecimento científico para o aluno (RÜSEN, 2010, p. 23). Os estudos sobre a aprendizagem histórica de Jörn Rüsen são tomados como fundamentos da educação histórica, tendo como objeto o estudo da aprendizagem histórica de crianças e jovens no ambiente escolar, a partir das suas próprias ideias históricas.

A partir de uma reconstrução histórica, tendo por base a dicotomia entre a História produzida na academia para a História escolar, o autor apresenta a substancialidade da didática que está presente em qualquer produção histórica, em função do seu processo de comunicação (que ocorre a partir da narrativa que comunica o seu saber produzido), seja para os seus pares (fenômeno mais comum neste viés), seja para entusiastas, alunos ou mesmo o público em geral⁷.

No caso anglo-saxão, mais especificamente no Reino Unido, destaca-se os trabalhos do professor Peter Lee. Suas pesquisas tiveram uma forte influência no questionamento dos pressupostos até então defendidos pela psicologia da educação. Em 1978, o pesquisador promoveu um estudo transversal denominado “*Understanding and research*” envolvendo alunos de idades entre 12 e 18 anos.

Interrogando-se sobre o enquadramento teórico que deveria presidir a investigação do pensamento histórico, questionaram a lógica não histórica que serviu de base a pesquisas anteriores, bem como a noção piagetiana

⁷ Sobre o desenvolvimento da Didática na Alemanha, sugerimos o texto do professor Rafael Saddi, intitulado DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA ALEMANHA E NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE DE SURGIMENTO DA *NEU GESCHICHTSDIDAKTIK* NA ALEMANHA E OS DESAFIOS DA NOVA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL. OPSIS, Catalão-GO, v14, n. 2 , p. 133-147-jul/dez 2014 disponível em <https://www.revistas.ufg.br/Opis/article/view/30835/18301#.WefMDitSziU>. Neste texto, o autor apresenta de maneira pormenorizada os debates levantados na Alemanha na década de 1970 acerca da Didática da História, trazendo para discussão diversos autores que trabalharam com o tema além do próprio Jörn Rüsen.

de invariância de estádios de desenvolvimento, pelo menos quando aplicada ao processo de compreensão histórica. A partir da recolha de dados no terreno, Peter Lee criou um modelo de progressão de ideias em História, relacionado com a natureza da explicação histórica, e que foi aprofundado em “Make sense of History”(1984), um segundo estudo transversal com alunos dos 8 aos 18 anos, em torno das noções de empatia e imaginação histórica em cinco níveis (BARCA, 2001, p. 14).

A partir de então, diversos estudos acerca das ideias históricas por parte dos alunos e dos professores ganharam uma gama de conceitos e de reflexões que partiram da epistemologia histórica à noção de seu aprendizado (LEE, 2001; 2003; 2006; 2005).

Desta forma, pode-se considerar que a Educação Histórica parte da ideia de cientificidade da História, desenvolvendo a ação didática a partir do desenvolvimento da Consciência Histórica, sendo esta a sua principal finalidade.

Tendo apresentado a diferença entre as concepções da Transposição Didática para as que correspondem à Educação Histórica, cabe agora apresentar as reflexões correlatas à metodologia do ensino de História pautada nas diretrizes da Educação Histórica.

Tendo por base os conceitos de Educação Histórica e a Cognição Histórica Situada, Barbosa e Germinari (2012, p. 748) afirmam que:

Nessa perspectiva, ensinar e aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico. Um aluno competente nos estudos históricos é capaz de compreender a História como ciência particular, que admite a existência de múltiplas explicações ou narrativas sobre o passado, contudo, sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas, pelo contrário, entender a objetividade dos processos históricos.

Isso significa que o ensino, pautado nessas diretrizes, encaminha o aluno para uma aprendizagem com os elementos que compõe o desenvolvimento da própria ciência histórica, assimilando gradativamente a maneira com a qual a História é construída ao longo do tempo dentro de seu próprio campo, bem como, aprimorando os conceitos substantivos e de segunda ordem com a qual se manifesta⁸.

⁸ Conceitos substantivos e de segunda ordem entendidos a partir dos estudos de Peter Lee. Para esse autor, conceitos substantivos são os conteúdos da História, como os conceitos de impostos, datas, eventos, democracia, revolução, entre outros. Conceitos de segunda ordem, também entendidos como conceitos epistemológicos da História são os que se referem à natureza da História como explicação, interpretação, evidência, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros. (CURITIBA, 2016, p.7)

Tendo as evidências históricas como as principais referências para que o aluno se localize e compreenda o passado e o presente, Barca e Schmidt afirmam que:

um conhecimento baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as ideias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social. (2009, p. 12)

E dando procedência a esta abordagem, Barca apresenta as seguintes competências históricas a serem desenvolvidas gradativamente num ensino organizado na perspectiva da Educação Histórica:

- Saber “ler” fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes em suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para a confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender -ou procurar entender- o “nós” e os “outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar- algo que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (2005, p. 16)

1.2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL

Germinari (2011) realiza uma reflexão sobre a gênese da Educação Histórica no Brasil como um campo de pesquisa na área de ensino e aprendizagem da História. Com o declínio do regime militar no país, o ensino de História passou a ser repensado devido às balizas impostas pelo então governo acerca da concepção da disciplina de História e, sintomaticamente, uma eminente preocupação com a formação dos professores de História. Estes estudos convergiram em dois eventos que substancialmente confirmaram o ensino de História como um campo de pesquisa, quais sejam: o Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História” (implementado em 1988 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e o “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História” (criado em 1993). (GERMINARI, 2011, p. 55).

Neste contexto de reflexões, a partir do início dos anos 2000, que a proposta da Educação Histórica chega até o Brasil, contando com pressupostos teóricos amparados sob o arcabouço da própria ciência de referência, e não mais pelo viés da psicologia da aprendizagem. A partir de uma sistematização de trabalhos e de grupos de estudos dedicados ao ensino de História, Evangelista e Triches (2006), constataram a existência de grupos de estudos e linhas de pesquisa que se dedicavam às pesquisas relacionadas à Educação Histórica (GERMINARI 2011, p. 59-60).

Entre os grupos de pesquisa dedicados ao desenvolvimento dos pressupostos da Educação Histórica, pode-se apontar, no Estado do Paraná, com reconhecida projeção a partir das pesquisas no campo da Educação Histórica, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH)⁹.

Em seu *website*, destaca-se que a Instituição, em sua definição, tem a seguinte finalidade:

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica surgiu como uma decorrência natural dos trabalhos que vem sendo desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997. Estes trabalhos englobam atividades de Extensão – o Projeto Recriando Histórias que já está em sua terceira fase; Pesquisa – com vários projetos já defendidos e em curso sobre ensino de história no mestrado e no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; vários trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicações realizadas pelos pesquisadores que fazem parte do Laboratório, além de projetos de iniciação científica orientados pelos pesquisadores; Ensino – com a criação da disciplina Educação Histórica: histórico, propostas e perspectivas de pesquisa que foi incorporada no currículo da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. (...) A opção pela Educação Histórica significa a adesão a certa visão do ensino de História que tem como pressupostos as novas teorias que apontam as implicações sociais, políticas e culturais e não meramente tecnológicas do ensino, bem como “integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História” (Barca, 2003). Estes pressupostos indicam, fundamentalmente que a investigação em educação histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica, portanto, como formação para a cidadania.¹⁰

Desde então, o LAPEDUH, além das pesquisas desenvolvidas no interior da academia, também desenvolve um intenso trabalho junto com a SME e a Secretária Estadual de Educação (SEED), no intuito de promover a capacitação dos docentes dentro de uma perspectiva da Educação Histórica. Conforme apontado nos objetivos do grupo:

⁹ Site disponível em <https://lapeduh.wordpress.com/> acessado em 01/05/2017

¹⁰ Disponível em <https://lapeduh.wordpress.com/historico/> acessado em 01/05/2017.

Particularmente, os pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica assumem o compromisso incontestável com o projeto da universidade pública, pautado na indissociabilidade inegociável entre Pesquisa, Ensino e Extensão orgânica comprometida com a melhoria da qualidade e das condições de um ensino de História voltado à formação da cidadania contemporânea.¹¹

A convergência entre a proposta do laboratório com a comunidade escolar é perceptível com o projeto Recriando a História (1995), os cursos de capacitação ofertados pelo laboratório e ministrados pela própria professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, sendo possível observar resultados nos Anais dos “Seminários de Educação Histórica” promovido pelo LAPEDUH, dando a oportunidade aos docentes da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e Secretaria Estadual de Educação (SEED) apresentarem as suas produções dentro da perspectiva da Educação Histórica¹² junto com pesquisadores e alunos da pós-graduação *strictu sensu*, bem como, professores universitários dedicados à pesquisa sobre a Educação Histórica.

Nas palavras de sua coordenadora, professora Maria Auxiliadora Schmidt:

(...) neste momento, o saldo da trajetória das investigações em Educação Histórica, assumidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos. (SCHMIDT e GARCIA, 2006)

Numa sistematização elaborada recentemente por Schmidt e Urban (2016), as autoras apresentam a dimensão das pesquisas realizadas pelo LAPEDUH e a amplitude das possibilidades de pesquisa ligadas à Educação Histórica:

Desde então, os trabalhos que vêm sendo realizados pelos investigadores ligados ao LAPEDUH constituem um conjunto diversificado de produtos, os

¹¹ Disponível em <https://lapeduh.wordpress.com/objetivo/>. Acessado em 01/05/2017.

¹² Os anais dos Seminários podem ser acessados nos seguintes endereços:

I Seminário de Educação Histórica 2008: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/caderno-de-resumos-i-seminc3a1rio-de-educac3a7c3a3o-hisc3b3rica.pdf>;

II Seminário de Educação Histórica 2009: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/anais-ii-seminc3a1rio-versc3a3o-completa-do-cd.pdf>;

III Seminário de Educação Histórica 2010: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/anais.pdf>;

IV Seminário de Educação Histórica 2011: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/anais-4c2ba-seminc3a1rio-de-educac3a7c3a3o-hisc3b3rica.pdf>;

V Seminário de Educação Histórica 2012: <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/seminarios-de-educacao-historica/v-seminario-de-educacao-historica-2012/>;

VI Seminário de Educação Histórica 2013: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/anais-do-6c2b0-seminc3a1rio-final-versc3a3o-21.pdf>; todos acessados em 01/05/2017.

quais podem ser incluídos em diferentes situações de investigação. Um conjunto de produtos deriva de situações particulares de investigações que envolvem, principalmente, séries sistematizadas de reflexões e especulações acerca de determinados objetos relacionados ao ensino de História, como a análise das ideias históricas de alunos e professores, bem como de suas relações com as ideias históricas em currículos e manuais didáticos. Desse conjunto fazem parte vários trabalhos realizados, alguns publicados e outros em fase de publicação, produzidos por professores de História do Ensino Fundamental e Médio, do Paraná, que constituem o Grupo de Educação Histórica do LAPEDUH. Estes trabalhos foram publicados em Anais de simpósios nacionais da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), no encontro nacional “Perspectivas do Ensino de História”, no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), nos Seminários Brasileiros de Educação Histórica e no Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica”. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 29)

O LAPEDUH desenvolve as suas pesquisas no ambiente escolar, relacionando-se em grande medida com a formação desta cultura escolar e da construção de seu código disciplinar próprio (2016, 29-30). Portanto, este é o campo definido pela atuação do Laboratório, pautado nas análises qualitativas.

A produção e a atuação deste grupo tem contribuído para a constituição de um campo de pesquisa na área de ensino e aprendizagem da História com a referência nos pressupostos da Educação Histórica.

Cabe ressaltar que, além deste laboratório de pesquisa, existem diversos outros grupos que também desenvolvem pesquisas e produtos dentro da perspectiva da Educação Histórica espalhados por várias universidades do Brasil¹³. Tomamos este grupo em particular pois relaciona-se diretamente com o objeto aqui proposto para a pesquisa. Sendo assim, torna-se possível demonstrar o campo teórico e a dimensão em que a pesquisa seguirá.

¹³ A partir de uma busca no site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>), ao pesquisarmos com as palavras chave Educação Histórica e Didática da História, é possível apresentar um breve levantamento dos grupos. Foram encontrados 36 referências tendo por base a Educação Histórica, sendo que destes, o foco para a linha é perceptível a partir dos seguintes grupos. Na área da didática da História foram encontradas 17 referências. Apontamos abaixo os grupos que possuem as linhas teóricas da Educação Histórica e Didática da História. ‘Didática da História e Educação Histórica (UFG), disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9186321040268499>; Educação Histórica: Consciência Histórica e cultura (UNICENTRO), disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9646088591645212>; GPEDUH: Grupo Pesquisador Educação Histórica - Consciência histórica e narrativas visuais (UFMT), disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8915097720816614>; NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO – CLIO (UFMS), disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2138012485515982>; acessado em 20/10/2017.

1.3 PESQUISAS QUE RELACIONAM PROFESSORES E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Tendo em vista a dimensão que os estudos acerca da Educação Histórica tem tomado no âmbito escolar, o professor, sujeito com substancial papel neste processo, também foi contemplado nas pesquisas que tem se realizado neste campo.

Desde a retomada dos debates acerca do Ensino de História no Brasil a partir da década de 1970 e intensificada a partir da década de 1980, o papel do professor de História bem como a sua formação passaram por importantes modificações. Na esteira das transformações ocorridas naquele período, as universidades passaram a ter um papel importante na formação dos professores. No entanto, o foco permanecia no conhecimento epistemológico, resultando em pouca influência prática para os futuros docentes (SOBANSKI, 2010). Este fato exigiu que as universidades passassem a repensar a sua relação com a sociedade, ou seja, o conhecimento da academia contribuindo de maneira mais atuante em sua função de ensino, pesquisa e extensão. Sobre esta relação, Santos afirma que:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e ensino (SANTOS, 2001).

O dinamismo proposto entre os saberes da academia para com as práticas de ensino proporcionaram cursos de formação docente, cujo mote relaciona a pesquisa ao ensino, capacitando os professores na execução de seu ofício. Segundo Cainelli (et all):

Analisando as discussões que envolvem a formação continuada de professores, podemos perceber o novo papel que se apresenta para a Universidade. Não basta a universidade participar apenas da formação inicial do profissional que exercerá a função de professor. É preciso participar de todos os momentos desta formação, entendendo que os conhecimentos profissionais, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF 2002, p. 249). Neste sentido o papel da universidade é fundamental, oferecendo oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada. (2005, p.156)

Tendo apresentado a relação existente entre a universidade e a prática docente, os autores definem que a formação continuada se concretiza a partir da prática, da troca de experiências e sobre a reflexão crítica sobre a prática:

(...) partilhando saberes, construindo, a partir das experiências e pesquisas de cada um, novos saberes, desencadeando o processo de apropriação de conhecimentos, que alavanca a vontade de mudança e a reflexão sobre a prática cotidiana. (CAINELLI et ali, 2005, p.156)

A formação continuada dos professores, portanto, tem uma grande relação com a academia. Cabe, portanto, à universidade oferecer os cursos e o professor, por sua vez, de acordo com a sua possibilidade, necessidade e interesse, frequentá-los¹⁴.

A partir daqui, serão apresentadas algumas pesquisas realizadas no campo da Educação, que refletem sobre a formação do professor e sua prática pedagógica, apontando as suas temáticas e as suas preocupações. Não serão realizadas explicações pormenorizadas no âmbito dos processos metodológicos utilizados nas investigações, o que será realizado com maior riqueza de detalhes no segundo capítulo, quando embasados pelos dados empíricos de nossa pesquisa, servirão de importantes referências para o desenvolvimento do presente estudo, levando em conta a prática docente diante dos pressupostos da Educação Histórica.

Ao iniciarmos uma reflexão acerca de uma definição de quem é o professor, encontra-se um vasto campo, com possibilidades de investigação significativamente amplas. Além do que, as inúmeras dificuldades enfrentadas por este profissional na sua carreira, por muitas vezes, exercem um reflexo direto na sua atuação e torna o debate mais amplo ainda por se comunicar com diversas variáveis políticas, sociais, entre tantas, resultando num ponto de grande dificuldade para um raciocínio que consiga definir pontualmente este sujeito. Schmidt (2004, p. 115) demonstra uma situação que permite entender a dimensão das questões que cercam o professor:

Esta formação, via de regra, começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência. Quase sempre, não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado entre preocupações muitas vezes contraditórias, com a sua profissão, família e progresso cultural. (SCHMIDT, 2004, p. 115).

¹⁴ Apesar de existirem outras instituições que também podem oferecer cursos de formação continuada para os professores, optamos por focar neste trabalho a relação com as universidades, tal como o curso analisado na presente pesquisa.

Portanto, é possível refletir acerca das inúmeras variáveis que dificultam a prática docente e, desta forma, ao se propor uma análise sobre a atuação docente, faz-se necessária uma gama de cuidados. Em contrapartida, as possibilidades de investigação permitem análises férteis no que consiste à sua construção como um profissional da educação.

Desta forma, entre as dificuldades enfrentadas pelos docentes, a importância de se pensar a necessidade de um professor que desenvolva um trabalho de pesquisa junto e com a sua atividade docente, dimensiona uma nova maneira de entender este profissional. Schimdt afirma que:

[...] requeria-se à formação do historiador professor, um sólido conteúdo científico, um consistente preparo de pesquisador, teórico e prático, envolvendo o compromisso político de transformá-lo significativamente na relação com a práxis, não com a prática em si mesma, mas com o mundo real, concreto e histórico de si mesmo e dos seus alunos. (SCHMIDT, 2015. p. 517-528)

Sobanski, em sua tese de doutoramento (2017) apresenta uma reflexão acerca da pesquisa na formação dos professores como um elemento fundamental na construção do conhecimento histórico. No desenvolvimento de sua pesquisa, a autora levanta que a gênese da reflexão acerca do papel dos professores tem seu início no final da década de 1960, com o trabalho de Lawrence Stenhouse, no projeto *School Councils Humanities Project* (1967-1972), que passou a destacar essa forma de pensar o papel dos professores. No entanto, a constatação permitiu identificar a dicotomia existente nas universidades entre aqueles que se dedicariam às ciências de base e sua produção daqueles que seriam imbuídos apenas para a sua transmissão de conhecimento.

No que diz respeito ao Brasil, os trabalhos de Demo¹⁵ (1996) passaram a ser uma referência no que tange às reflexões sobre a importância da pesquisa dentro das salas de aula e das escolas, o que sintomaticamente, recairia ao professor a necessidade de aprimoramento no que tange às pesquisas acerca de sua própria prática e da dinâmica escolar (SOBANSKI, 2017).

¹⁵ No esclarecimento de Sobanski: “Demo (1996, p. 35) faz referência a quatro tipos de pesquisa: pesquisa teórica, metodológica, empírica e prática. A pesquisa teórica assemelha-se com a ideia do levantamento bibliográfico acerca de um conteúdo ou problema a ser observado. Seu objetivo é auxiliar na investigação e na análise dos dados. A pesquisa metodológica propõe atitudes de questionamento e propõe a utilização de métodos e técnicas. A seleção e utilização do material se faz presente durante a pesquisa empírica, objetivando uma análise qualitativa. Por fim, a pesquisa prática diz respeito à forma como os dados levantados e analisados são relacionados com a realidade vivida, questionando a própria ciência e sua finalidade para a compreensão da cidadania”. (2017, p. 40)

Eis aí um ponto importante ao qual Sobanski reflete, a partir da teoria de Philippe Perrenoud, a posição do professor diante da dificuldade encontrada pelos profissionais da Educação:

A formação, inicial ou a continuada, embora não seja a única maneira de promover uma profissionalização do ofício do professor, permanece como uma das principais maneiras de promover o seu reconhecimento. De acordo com Perrenoud, “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação”. (Perrenoud, 2002. p. 13), por isso ele afirma que o profissional reflexivo é fundamental no que se refere à especialização no trabalho. No entanto, segundo Perrenoud nem todo profissional é reflexivo, pois para tanto é necessário que exista uma postura reflexiva, a qual “pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”. (Perrenoud, 2002, p. 13). E aí está um grande problema, pois que a prática reflexiva não é considerada condição primordial na profissionalização, seja na formação inicial, quando deveria haver forte preparação para que o futuro professor começasse a pensar acerca de sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação e análise, seja na realidade cotidiana dos professores no espaço escolar (SOBANSKI, 2017, p. 39).

Desta forma, percebe-se a importância da formação inicial ou continuada, que tende a promover a profissionalização docente do professor, o que, no entanto, a necessidade do que se define como o “*habitus*” da pesquisa deve partir do professor, que por sua vez, encontra o respaldo teórico a partir da sua formação para que o mesmo se desenvolva.

Ao buscar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) a categorização do professor em termos legais, identifica-se que a relação entre teoria e prática no desenvolvimento da formação profissional já consta nessa legislação. Isso permite afirmar que sua construção veio na esteira das reflexões acerca da concepção de um professor pesquisador. Como consta:

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal¹⁶.

¹⁶ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf acessado em 23/10/2017.

Esta discussão acerca da atuação dos professores na Educação Histórica é bastante pertinente em virtude do foco dado à preparação do professor e à necessidade do domínio científico no desenvolvimento da ciência de base. Conforme aponta Rüsen “[...] no estudo de História, a teoria desempenha um importante papel na *profissionalização didática* dos historiadores”. Esse papel consiste em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência. (2001, p.38)

Schmidt e Urban (2016) apresentam um quadro com as produções acerca dos professores no âmbito da Educação Histórica:

QUADRO 1 – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTOR	TÍTULO	ANO
Henrique Rodolfo Theobald	A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária” (mestrado)	2007
André Luiz Batista da Silva	Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História (mestrado)	2011
Thiago Augusto Divardim de Oliveira	A relação ensino e aprendizagem como práxis: a Educação Histórica e a formação de professores (mestrado)	2012
Marilú Favarin Marin	Relação teoria e prática na formação de professores: experiências de Laboratórios de Ensino no Brasil e da Associação de Professores de História de Portugal (1980-2010) (doutorado)	2013

FONTE: URBAN e SCHMIDT, 2016, p. 32.

Toda esta produção tem como principal foco a atuação do professor visto sobre o prisma da Educação Histórica. Theobald (2007), a partir de um estudo de caso com o Grupo Araucária¹⁷, analisa a maneira com a qual a consciência histórica dos professores deste grupo se relaciona às diretrizes curriculares constituídas historicamente pelos mesmos. Silva (2011) também toma como objeto a análise dos professores membros do Grupo Araucária, investigando “o significado dado à aprendizagem histórica por professores do Grupo Araucária, quando o relacionam com o conhecimento que ensinam” (URBAN e SHMIDT, 2016, p. 32). Tendo como foco um grupo de professores em Araucária, Oliveira (2012) investiga as relações entre o ensino e a aprendizagem histórica com relação à práxis. “seus resultados apontaram, entre outras questões, a importância da categoria práxis na e para a

¹⁷ O Grupo Araucária é um conjunto de professores pesquisadores que, desde 1990, são articulados às dimensões da Secretaria Municipal de Educação, do sindicato e da universidade. Este grupo de professores se encontra institucional e regularmente para produzir estudos, assessoramentos e investigações – estas realizadas em suas respectivas turmas –, que são publicados nos seminários e encontros nacionais ou internacionais sobre o ensino de História. (THEOBALD, 2007 *apud* URBAN e SCHMIDT, 2016, p. 33).

análise da prática de professores” (Idem). E por fim, Marin (2013) apresenta uma importante investigação sobre os Laboratórios de Ensino em História (LEH) fundados em diversas universidades no Brasil e em Portugal. Entre os seus resultados, destaca-se a importância destes laboratórios no desenvolvimento de ações relacionadas à formação continuada para os professores.

As dissertações de Theobald (2007) e Silva (2011) são referências importantes, pois tomam um grupo específico de professores comprometidos e participativos no que concerne à delimitação de um grupo que se pré-dispôs a pesquisar sobre o seu campo de atuação enquanto docentes. Isso se assemelha à opção da escolha do curso promovido pela SME em parceria com o LAPEDUH, tratada no presente estudo. Já o trabalho de Oliveira (2012) contribui para o raciocínio qualitativo acerca das práticas desenvolvidas pelos professores, conforme aqui se pretende realizar com os professores que ao longo dos seis anos em que o curso foi ofertado pela SME, dedicaram o seu tempo e os seus esforços para a sua realização com pesquisa, estudos e produções.

O trabalho de Marin (2013) apresenta importante reflexão acerca da relevância dos cursos de formação continuada como espaços privilegiados para as discussões que envolvem o ensino e a aprendizagem de História, além de ser uma importante fonte em função da análise realizada pela autora, relacionando o trabalho do LAPEDUH junto à SME no prisma da formação continuada para os professores da rede. Seguindo a mesma esteira desse raciocínio, serão levantadas as contribuições que os cursos ministrados ao longo dos anos de sua aplicação têm promovido no campo da Educação Histórica para os professores da rede que se engajaram no aprendizado de seus pressupostos.

Neste íterim, o trabalho de Sobanski (2017) traz um aspecto fundamental a ser considerado quando se trata da reflexão acerca do professor: sua formação. Desta forma, ao traçar aspectos da trajetória acadêmica dos docentes, será possível delimitar um espectro de mudanças causadas para aqueles profissionais que passaram a ter contato com o viés da Educação Histórica apenas nos cursos de formação continuada ofertados pela SME.

2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: DAS DIRETRIZES CURRICULARES AOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO

O capítulo que segue suscita reflexões sobre o ensino de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O texto apresenta os dados que compõem a estrutura da instituição RME e suas escolas que oferecem o ensino fundamental dois. Na sequência, analisar-se-ão as Diretrizes Curriculares e o Currículo do Ensino Fundamental que versam sobre o ensino de História, sendo o primeiro o documento do ano de 2006 e o outro do ano de 2016, com o intuito de apresentar as diferenças existentes na abordagem teórica assumida pela segunda, na linha da Educação Histórica. A partir daí, uma análise dos cursos ministrados em parceria com LAPEDUH em suas especificidades. Por último, apresenta-se o processo de definição do grupo de professores a serem considerados na composição dos resultados da presente pesquisa e a partir do levantamento dos participantes dos cursos de capacitação que concluíram os cursos.

2.1 ESTRUTURA DA RME

A organização da educação municipal está dividida em núcleos regionais que, conforme apontado em sua gênese (COSTA, 2007), foi estruturado pelo IPPUC para atender as demandas locais nos espaços em consonância com o Plano Piloto de Curitiba. Em termos de números, a RME se encontra assim dividida:

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta de 532 unidades: 185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial); 206 centros municipais de educação infantil (CMEIs); 8 centros municipais de atendimento especializado (CMAEs); 75 centros de educação infantil conveniados; 41 faróis do saber; 4 bibliotecas, 2 gibitecas e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE).¹⁸

Os CMEIs correspondem à educação infantil com o ensino pré-escolar. Os CMAEs tem a finalidade de atendimentos que correspondem aos casos de inclusão e reforço escolar para os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem em variados níveis. Os Faróis do Saber, as bibliotecas e as gibitecas compõe um núcleo

¹⁸ FONTE: SME/Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações. Disponível em <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/informacoes-educacionais/3659> acessado em 27/10/2017

denominado de Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba (RMBE)¹⁹, que correspondem a um complexo oferecido para a comunidade em geral organizadas a partir dos Núcleos Regionais de Educação. Das 185 escolas municipais, 11 oferecem ao público os anos finais do ensino fundamental conforme designadas no quadro abaixo.

QUADRO 2- ESCOLAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA QUE ATENDEM DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NÚCLEO	ESCOLAS
NRE Bairro Novo	- E.M do CAIC Bairro Novo - Guilherme Lacerda Braga Sobrinho
NRE Boa Vista	- E.M Professor Erasmo Pilotto - E.M Júlia Amaral Di Lena - E.M Herley Mehl
NRE Cajuru	- E.M Coronel Durival Britto e Silva - E.M Prefeito Omar Sabbag
NRE CIC	- E.M Albert Schweitzer - E.M do CAIC Cândido Portinari - E.M São Miguel
NRE Portão	- E.M Papa João XXIII
NRE Pinheirinho	- E M Maria Clara Brandão Tesserolli
TOTAL DE ESCOLAS	11

Fonte: dados oficiais sistematizados a partir do site <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br> .

Em meio às 532 unidades que compõem o universo da educação municipal de Curitiba, baliza-se o presente estudo geograficamente nestas onze escolas, nas quais encontram-se os professores de História lotados deste segmento para a realização da presente pesquisa.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS PERSPECTIVAS CURRICULARES

Uma reflexão acerca do currículo se faz pertinente devido ao arcabouço teórico que o documento de 2016 possui em relação à Educação Histórica. Para

¹⁹ No âmbito da RMBE, a biblioteca escolar é entendida como centro de recursos informacionais integrado ao planejamento pedagógico da escola e espaço-tempo para mediação e incentivo à leitura, suporte à pesquisa e à difusão cultural. Como ambiente pedagógico, a biblioteca promove o contato com os saberes e proporciona ações intencionais, envolvendo de forma integrada e sistematizada a literatura como elemento fundamental, articulando-a com diferentes linguagens artísticas. É papel fundamental dos profissionais da educação que atuam nas bibliotecas escolares fornecer mediação necessária ao usuário/estudante em prol da criação do gosto pela leitura, assim como, desenvolver ações e produções culturais com vistas a favorecer o entendimento da identidade do cidadão no espaço onde vive. Nesse sentido, torna-se necessária a busca por estratégias que atraiam e integrem os sujeitos da comunidade escolar, para favorecer as diversas formas de expressão cultural, promover a socialização do conhecimento e a exploração de diferentes meios e modos de comunicação. Disponível em <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/bibliotecas-e-farois-do-saber/3814> acessado em 27/10/2017.

dimensionar as alterações promovidas neste documento, julga-se de bom alvitre apresentar o documento anterior a este, que data do ano de 2006, a fim de demonstrar as suas alterações.

Pensar o universo do currículo em relação à educação pressupõe de antemão um leque de questões das mais variadas que, por si só, poderiam se tornar o objeto de uma pesquisa própria acerca do assunto. Segundo Gevaerd, o currículo pode ser compreendido, com base em Forquin, da seguinte maneira:

Forquin (1993) quando este autor aponta que de um lado o currículo escolar seria um percurso educacional, ou seja, todas as situações de aprendizagem a que um indivíduo vê-se exposto durante um determinado período num contexto escolar formal. E, por outro lado, o currículo é entendido, não só como algo prescritivo e intencional, mas como a real efetivação do que está prescrito. Segundo esse autor, o currículo seria o que realmente acontece durante o ensino e o que efetivamente o aluno aprendeu, quer seja no plano cognitivo, quer no plano afetivo e social. (Forquin, 1993, p.22, 23 apud Gevaerd, 2003, p.80)

Sendo assim, esta é a concepção de currículo assumida para o presente trabalho. Para nortear a reflexão que aqui se propõe explicitar, utiliza-se do trabalho de Mello (2011), a fim de apresentar um conceito de currículo, bem como as especificidades para as quais se deve atentar em seu estudo.

O autor, em seu artigo de 2011²⁰, propõe uma análise da Proposta Curricular de História para o Segundo Grau, elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, documento este que em meio aos imbróglis gerados pelas críticas, acabou não se consumando. É neste contexto que o autor apresenta a seguinte definição acerca do currículo:

Os trabalhos desses teóricos²¹ e historiadores do currículo têm apontado aspectos importantes sobre as peculiaridades e contradições que um documento de currículo formal pode apresentar. Os referidos autores concordam em afirmar que os currículos oficiais possuem a particularidade de se constituírem, independente das intencionalidades expressas por seus elaboradores, em falas institucionais localizadas no interior do poder estatal. Por esta mesma razão seu texto adquire um caráter normativo, oficial, e formal, indicando estratégias de legitimação e imposição de uma forma de conhecimento escolar. Segundo estes curriculistas, no entanto, o currículo formal não tem a força absoluta de imposição de suas prescrições, às quais a escola e os professores se curvavam sem resistência. Os currículos em

²⁰ MELLO, Paulo E. D. Um currículo num campo de tensões: a proposta curricular da história para o 2o grau da CENP/SP. In: XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011.

²¹ Neste texto, o autor toma como referências os estudos de Forquin (1992), Goodson (1991 e 1995), Moreira (1994), Silva (1996); e de estudos sobre o currículo de História desenvolvido por Fonseca (1993), Cordeiro (1994), Martins (1996) e Bittencourt (1990, 1993, 1997 e 1998). (Nota nossa).

sua elaboração e implementação portam processos informais e interacionais nos quais aquilo que é legislado, é interpretado, subvertido e transformado. Aliás, todo o processo de elaboração do currículo, ou seja, de seleção, de organização do conhecimento escolar, e sua implementação prática, é um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, guardando momentos de tensões, conflitos, acordos e rupturas (MELLO, 2011, p. 2).

Nota-se, portanto, a dimensão conflituosa com a qual um currículo é construído e as diversas variáveis que este possui para a sua concepção. Dado como um elemento correlato da política educacional, torna-se possível pensar o currículo como um campo de disputas de poder entre a conjuntura política, a cultura escolar, a cultura histórica, a comunidade escolar, a comunidade externa, etc.

O trabalho de Mello (2011) se aprofunda nas disputas ocorridas durante a formulação deste documento, envolvendo diversos sujeitos, cada qual com os seus interesses específicos. Historicamente, este movimento e os imbrólios inerentes ao documento se ligam também na esteira da reformulação do currículo no que tange as novas abordagens para o ensino da disciplina de História. Isso ocorreu em virtude do período de abertura após o regime militar no país e todas as demandas geradas não apenas no âmbito do ensino e da didática, mas também nas novas preposições historiográficas que romperiam com a linha tradicional com a qual era proposta (MELLO, 2011). Na sequência, o autor realiza uma reflexão acerca da história da disciplina de História e a sua permanência como disciplina nos currículos, apontando nos objetivos pelos quais esta ao longo do tempo era ensinada e o motivo pelo qual a História é importante ser ensinada (MELLO, 2011). Sendo assim, o autor conclui que o insucesso daquele currículo corresponde às tensões geradas por diversos grupos sociais perpassando por diversas instituições (MELLO, 2011).

O trabalho de Mello (2011), portanto, propõe uma análise do currículo como um campo de disputas dentro de sua concepção, com objeto de análise focado em variáveis alhures à sua construção. No caso da análise das Diretrizes Curriculares de Curitiba de 2006, e quanto ao Currículo do Ensino Fundamental de 2016, será realizada a partir dos documentos prontos e concluídos, sendo que a análise de suas construções pressuporiam outros trabalhos com outras temáticas e focos.

No entanto, sua teorização acerca do que compõe este documento e a definição do currículo como um campo de disputas entre vários agentes permitiu uma leitura dos documentos de 2006 e 2016 com critérios específicos, propondo uma atenção especial acerca do contexto histórico dos quais foram produzidos, bem

como as diferentes concepções de abordagens didática e historiográfica, além daquilo que foi estabelecido como objetivo para a aprendizagem da História em cada um destes documentos.

2.2.1- A diretriz curricular de 2006

Com o objetivo de realizar a análise da composição dos currículos, entrevistamos a professora doutora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, que atuou como professora da RME de 1972 a 2016, dedicando grande parte deste tempo na área de formação continuada dos professores. A mesma esteve à frente de diversas transições curriculares ocorridas na SME, além de produzir um importante estudo sobre a constituição do ensino de História (GEVAERD, 2003).

De acordo com a professora, no início dos anos 2000, uma série de mudanças ocorria em nível nacional do campo da educação com a adoção de sistemas de Ciclos de Aprendizagem, o que propiciou a construção de uma nova proposta curricular. A professora explica que:

Nesse momento eu, particularmente, havia entrado em contato com a concepção da Educação Histórica, a partir de um seminário que ocorreu na UFPR em 2003, e começamos então a assumir uma parte da concepção, especialmente os trabalhos da professora Isabel Barca, do Peter Lee, e trouxemos isso para a Rede Municipal. Então foi o primeiro movimento nessa perspectiva da Educação Histórica. Depois, (...) foi produzido um caderno pedagógico, mas para primeiro ao quinto ano, em que nós adotamos a perspectiva da aula-oficina da Isabel Barca, que nos cursos de formação continuada de sexto ao nono nos adotávamos também, mas não estava nas diretrizes, estava só nas nossas discussões de trabalho na formação continuada. (GEVAERD, entrevista, 2018)

O documento de 2006 tem o início de sua elaboração em janeiro de 2005 e foi construído a partir das visitas às unidades, entrevistas e reuniões com os diretores das escolas. A partir daí, foram detectadas diversas demandas, incluindo a necessidade de uma nova Diretriz Curricular para o município. Em março do mesmo ano, realizou-se o Seminário Interno da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, onde foram apontadas lacunas no documento anterior. A partir daí, uma série de estudos e reuniões abarcando os profissionais da educação de várias instâncias contribuíram, a partir de relatórios, para a construção de um documento

que padronizasse os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para toda a rede (CURITIBA, 2006a, p. 1-2)²²

Desta forma, a construção do currículo foi caracterizada pelo diálogo com as escolas e com os professores, tornando-se um documento construído de maneira democrática. Apesar de não ser possível dimensionar neste documento as possíveis contradições comuns em suas variáveis, fica claro que em seu processo de confecção houve um movimento por parte da instituição em aproximar os seus atores nas reflexões necessárias para a sua construção.

Cabe ressaltar que durante o processo da elaboração das diretrizes curriculares foram organizados encontros com os professores da RME para discussão da proposta inicial. As sugestões advindas dos professores foram incorporadas na medida em que estivessem de acordo com a concepção assumida. Após a finalização da mesma, foram organizados encontros para a sua implementação. (GEVAERD, 2015, p. 570)

Partindo para a análise da parte em que versa sobre a História, o documento em sua primeira página traz a definição de conhecimento histórico, qual seja: “é aqui compreendido como a construção dos processos históricos das formações sociais e a compreensão dos sujeitos históricos.” (CURITIBA, 2006b, p. 151). Em seu desenvolvimento, explica que tal abordagem pretende superar um ensino de História que foque apenas a ação dos personagens históricos, propondo uma análise onde todos os personagens sociais: individuais ou coletivos participam na construção da trama histórica. Delimita-se, então, a seguinte explicação em relação ao objeto do ensino de História:

As formações sociais, bem como as relações sociais que nelas se estabelecem. Formações sociais aqui compreendidas como as sociedades que se constroem historicamente, num processo dinâmico e contraditório. As relações sociais devem ser entendidas nas diferentes coletividades, percebidas as diferenças e semelhanças, conflitos e contradições, igualdades e desigualdades. (CURITIBA, 2006b, p. 152)

Em relação à historiografia, o documento apresenta exemplos de Hobsbawn, Thompson, Certeau e Chartier que contribuem para as reflexões acerca das rupturas

²² O documento intitulado *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal* Volume 1- princípios e fundamentos (2006) apresenta uma diversidade de dados acerca da RME no que tange às políticas públicas para a Educação Municipal, quantificação de números de habitantes e usuários dos sistemas, gestão democrática, entre diversos outros dados levantados no ano de 2005. A apresentação destes números neste trabalho não condiz com os nossos objetivos. No entanto, apontamos a sua referência devido aos cuidados metodológicos necessários para uma análise curricular tal como proposta por Mello (2011), entendendo que estas informações podem contribuir substancialmente numa pesquisa em que se proponha entender o ambiente de embates e de disputas no que concerne a este documento.

e permanências no processo histórico. Além disso, o texto corrobora com a explicação para uma superação da História entendida como tradicional ao trazer a seguinte referência:

A produção do conhecimento histórico na perspectiva positivista nega a subjetividade do historiador. Subjetividade vista negativamente, que deve ser controlada, segundo o pressuposto de que os acontecimentos falam por si só. Nesse contexto, o historiador narra o que acontece não sendo permitido que emita juízo de valor nem generalizações. No entanto, a historiografia recente aponta que as explicações fornecidas pela História são interpretações construídas a partir de um ponto de vista do historiador e, por isso, provisórias e sujeitas a controvérsias (BARCA, 1998 Apud CURITIBA, 2006b, p. 152)

A partir daí, o texto demonstra uma pequena convergência no âmbito da Educação Histórica ao apresentar a proposta da tomada de conhecimentos prévios do aluno, favorecendo a reflexão “sobre diferentes hipóteses em História; exercitar com seus alunos a seleção das diferentes respostas historiográficas para aquele contexto histórico; estimulá-los a construir novas hipóteses investigativas, ou seja, novas questões de investigação”. (BARCA, 1998, *apud* CURITIBA, 2006b, p. 152).

Outra referência sobre a Educação Histórica no documento (p. 155), versa sobre a utilização dos documentos e fontes históricas enquadradas na pesquisa empreendida pelos historiadores com referência nos estudos de Peter Lee.

(...) a gente tem observado em todos os nossos cursos e conversas com os professores, não podemos negar, que a fonte histórica já estava presente na sala de aula. Já estava presente no livro didático, já estava presente no próprio trabalho do professor, já estava presente até no currículo, mas não com o enfoque que tem sido dado a partir da perspectiva da educação histórica. O enfoque é diferenciado. (...) Então, eu vejo que houve uma mudança na forma de nós, professores e professoras, nos apropriarmos dessas fontes para trabalharmos com nosso aluno. Eu vejo assim também que foi uma aprendizagem para nós, enquanto professores. (GEVAERD, entrevista, 2018)²³

Apesar de apresentar a ideia de consciência histórica, o pressuposto referenciado não diz respeito à sistematização trabalhada por Rüsen (2010), pois, no documento, apresenta-se o conceito de consciência histórica como “forma dos sentimentos em que outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros”.

²³ As citações longas correspondentes à entrevista concedida pela professora Rosi Gevaerd para a composição do trabalho serão apresentadas em itálico. Justificamos esta estética pelo fato de que outros trabalhos da professora também serão utilizados. Desta forma, acreditamos contribuir na distinção entre a entrevista e as produções acadêmicas da professora sobre o assunto.

A consciência histórica contribui para a afirmação da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que assegura o “sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo)”. (PAIS, 1999, p.1 in CURITIBA, 2006b, p 156). Este fato se explica, conforme Gevaerd aponta, que *“foi uma mudança muito grande, mas não conseguimos adotar toda a concepção da educação histórica porque nós não tínhamos tido ainda o contato, por exemplo, com as discussões do Rüsen, com a questão da consciência histórica”* (2018).

Por fim, o currículo se apresenta dividido em três eixos articuladores do conhecimento, quais sejam: identidade, cultura e cidadania, com a finalidade de auxiliar na construção do conhecimento histórico escolar, pautando-se, então, numa perspectiva mais alinhada à transposição didática (CURITIBA, 2006b, p. 154), bastante perceptível na sequência do texto onde se discorrem as explicações acerca dos eixos e nas propostas metodológicas sugeridas para os ciclos I²⁴, II e III no ensino fundamental. (CURITIBA, 2006b, p. 155- 160).

Apesar de trazer alguns conceitos do campo da Educação Histórica em sua composição, pode-se concluir acerca deste documento, que se trata de uma diretriz pautada em elementos que compõem os pressupostos da História Crítica com elementos instrumentais da transposição Didática.

2.2.2- Currículo do Ensino Fundamental de 2016

O documento de 2016 teve sua gênese nos debates em torno do conceito denominado de Boa Escola²⁵, cuja proposta foi desenvolvida num contexto de ampla democratização do ensino conforme apontado no documento. A participação dos educadores nestes debates se deu através das Semanas de Estudos Pedagógicos (SEP) a partir dos relatórios produzidos pelos mesmos nestes momentos dedicados a reflexões sobre o conceito.

O cerne do documento pressupõe uma reconstrução das diretrizes num formato conectado a um ensino que exceda os conhecimentos escolares, resultando

²⁴ Para o ciclo I, foi elaborado um Caderno Pedagógico pautado também nestas mesmas direções, trazendo exemplos de modelos de aulas a serem aplicadas para esta faixa etária. Com referências à Educação Histórica conforme supracitado, mas substancialmente pautado na Transposição Didática. Caderno Pedagógico- História- Curitiba: SME, 2006.

²⁵ “A BOA ESCOLA está ancorada nos princípios da DEMOCRACIA, da EQUIDADE, do TRABALHO COLETIVO, da AUTONOMIA e do INTERESSE PÚBLICO, operados por instrumentos de participação social, que se constituem nos fundamentos da Gestão Democrática prevista em lei (CF/88, LDB n.º 9.394/96)”. (CURITIBA, 2016a, p. 6)

na equidade²⁶ e na transformação do indivíduo para a sociedade, cuja responsabilidade de garantir o direito fundamental da educação cabe ao Estado e a seus respectivos profissionais.

Desde 2013, nós, profissionais da RME, nos mais variados espaços de discussão e formação (Semana de Estudos Pedagógicos, grupos de estudos, cursos de formações, etc.) discutimos o sentido da ação político-pedagógica operada nas unidades educativas e sua vinculação com a distribuição material do direito à educação para todos e todas. Tais movimentos resultaram na assunção de princípios e pressupostos para o desenvolvimento das ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades, por esta gestão, pelas unidades e por cada um de nós, profissionais da educação, estabelecendo as dimensões de uma BOA ESCOLA. (CURITIBA, 2016a, p. 6)

Baliza-se, portanto, ao contrário do documento anterior (focado na demanda de suprir as brechas existentes e numa maior padronização nos sistemas de ensino), numa perspectiva que amplia o espectro político da escola em sua dimensão social. Buscou-se, assim, inserir a educação escolar num prisma sócio-político que projetasse a escola como um elemento mais integrado à comunidade no esforço de reduzir as carências e desigualdades existentes na comunidade da qual os educandos pertencem.

É possível, então, perceber que neste contexto, o currículo se aproxima do que Mello (2014, p. 2509) considera como as funções de um currículo:

Trata-se, portanto, de um processo que envolve decisões políticas, pedagógicas e ideológicas, que exige escolhas que se definem a partir da função social que pensamos possa e deva ter a escola num projeto de futuro para as novas gerações. As escolhas e seleções curriculares, principalmente, precisam estar atentas e sintonizadas com o atual momento histórico da sociedade e da escola; necessitam considerar os debates educacionais, as discussões de fundo epistemológico, e os diálogos de cada campo de conhecimento; exigem pensar aquilo que precisamos mudar diante das novas demandas que atravessam a sociedade nos mais diferentes campos, desde a ética, passando pelas transformações do mundo do trabalho, até as novas sociabilidades e formas de conhecimento gerados pela cultura digital; requerem reflexão ampla e atenta sobre as expectativas e perspectivas que pensamos de futuro para as novas gerações em todos os âmbitos da vida humana numa sociedade cada vez diferenciada, variável e complexa, e que necessita do apoio da educação na afirmação de valores básicos da democracia, da cidadania, do desenvolvimento econômico e socialmente sustentável e do combate às desigualdade sociais e formas de violência e discriminação que atingem vários grupos de nossa sociedade.

²⁶ A EQUIDADE como princípio baliza as políticas educacionais do município, na perspectiva de superar a assimetria social, econômica, cultural e individual dos sujeitos, reconhecendo as desigualdades e fazendo justiça social. A equidade significa disponibilizar a todos (as) e a cada um(a) o necessário para sua emancipação social. (CURITIBA, 2016a, p. 6)

No entanto, ainda como afirma Mello (2011), o currículo compreendido como um espaço de disputas de poder em amplos espectros, a julgar pela proposta do documento materializado apenas em 2016, três anos, portanto, depois que iniciaram os debates, e colocado em vigor no ano seguinte, permite reflexões acerca do cenário e das disputas que durante a sua construção, por tratar de temas fundamentalmente controversos dentro de uma sociedade, não faltaram pontos de divergência até atingir o seu resultado final²⁷.

É dentro desta perspectiva que o Currículo do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba (2016b) foi construído e colocado em vigência no ano de 2017 para os professores da rede.

No que concerne à parte dedicada ao ensino de História, este documento teve a supervisão da professora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, coordenadora do LAPEDUH, e foi desenvolvido pelas coordenadoras da área de História e professores da rede a partir de um convite que se estendeu aos docentes por adesão, no contra turno de suas atividades escolares²⁸. Segundo Gevaerd:

“Em 2014, novas mudanças curriculares são propostas para o ensino municipal de Curitiba, e, com isso, retoma-se a reescrita das diretrizes. Após reflexões e momentos de encontros com professores e professoras, além de pedagogos e pedagogas das escolas municipais, o documento foi divulgado, em 2016, sob o título ‘Currículo do Ensino Fundamental’ (Curitiba, 2016a).” (2018, s/p)

²⁷ Cabe aqui destacar uma faceta que nos permite pensar a partir dos estudos de Mello (2011) o currículo como um espaço de disputas de poder. O documento redigido em 2006 ocorreu durante a primeira gestão do então prefeito Carlos Alberto Richa (2004 - 2008), filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sendo reeleito nas eleições de 2008 e saindo do cargo em 2010 para concorrer ao cargo do executivo estadual. Já o documento de 2016 começa a ser pensado no primeiro ano da gestão do prefeito Gustavo Bonato Fruet (2012-2016) do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Além de configurarem partidos com coalizões rivais para aquele momento, Gustavo Fruet era filiado ao mesmo partido que Carlos Alberto Richa, tendo atingido nas eleições de 2010 uma margem de votos que quase o levou a ocupar uma cadeira no senado federal. Devido a desentendimentos dentro do partido para o sucessor do então prefeito, cargo para o qual Gustavo Fruet pretendia se candidatar, o mesmo abandona o PSDB e se filia ao PDT, partido pelo qual se candidatou para o executivo municipal e venceu nas eleições ocorridas em 2012. Nesta perspectiva, é possível pensar a relação em que a política influencia na constituição de um currículo escolar. É importante frisar que durante a gestão de Beto Richa, a irmã de Gustavo Fruet, Eleonora Fruet, ocupava o cargo de Secretária Municipal da Educação, período em que foi redigido o documento de 2006. A adoção de um currículo com um cerne mais progressista nos permite compreender a dimensão que o currículo pode possuir como um espaço de disputas de poder na esteira do raciocínio de Mello (2011), podendo ser um espaço de *monumentalização* para os políticos vigentes no período. Não se pretende aqui qualquer julgamento acerca do princípio político adotado, mas sim, exemplificar a dimensão da complexidade que as variáveis deste documento traz consigo em seu processo de idealização e construção dentro do prisma político.

²⁸ Colaboraram no processo de elaboração deste documento diretamente sete professores da rede. (CURITIBA, 2006b, p. 107).

A partir daí, tem início o processo de reflexão acerca da elaboração do novo documento para a história. Segundo Gevaerd:

A proposta inicial era um grupo de estudos (...), que era à noite que a gente fazia porque era a opção que nós tínhamos de tentar o maior número de pessoas, mas não foi o que aconteceu. (...). Enfim, optamos por ser à noite esse grupo de estudos e nós iniciamos um processo de reflexão dos conteúdos e da própria concepção e nesse momento, quando a gente adotou essa reformulação (...) nós adotamos o que já estávamos discutindo no curso de formação continuada. Então, para nós, inclusive quando foi feita essa proposta pelas nossas chefias naquele momento, nós comentamos que seria muito importante para nós essa reescrita das diretrizes, que depois acabou se tornando currículo, o título é currículo. Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Porque pudemos adotar os procedimentos, os pressupostos que estávamos discutindo durante os cursos de formação continuada, especialmente com o sexto ao nono, aqueles cursos com a professora Maria Auxiliadora. E aí, sim, pudemos incorporar conceitos e categorias que até então não estavam no currículo. (GEVAERD, entrevista, 2018).

Gevaerd, portanto, expõe o contexto da construção do documento e a tentativa de englobar um número maior de professores para o seu desenvolvimento. No entanto, apenas uma pequena parcela teve a possibilidade de participar. Também acentua a sugestão de continuidade dos trabalhos desenvolvidos nos cursos de formação continuada de até então, abrindo espaço, portanto, para que a Educação Histórica pudesse integrar de maneira mais concreta o documento da diretriz curricular. Como aponta Gevaerd:

Assim, pode-se dizer, a partir de Goodson (2001, p. 27), que a elaboração do currículo constitui-se em um “processo pelo qual se inventa tradição”, como “algo a ser defendido” e que, com o tempo, sujeito a mudanças, construções e reconstruções. Nesse caso, as mudanças, construções e reconstruções foram ocorrendo na prática pedagógica com a implementação, em 2006, do Caderno Pedagógico de História – 1º ao 5º ano (Curitiba, 2006b), bem como com a incorporação de novos conceitos durante a formação continuada oferecida a professores e professoras da RME. Essas mudanças foram incorporadas e expressas na escrita do documento curricular em 2016. (GEVAERD, 2018, s/p)

Nesta esteira, na entrevista concedida, a professora salienta que a Educação Histórica estava demonstrando ganhos no campo do ensino e aprendizagem, como também aponta a existência de sua influência na perspectiva assumida.

Então, penso eu que a perspectiva da Educação Histórica continuou, primeiro porque nós consideramos que foi positiva até então, e que os resultados estavam sendo excelentes, muito bons, e consideramos que poderíamos continuar com essa perspectiva. E talvez porque nós estávamos lá, não sei. Talvez se tivesse vindo outra equipe com outra perspectiva. (GEVAERD, entrevista, 2009)

Em suas argumentações iniciais, o texto apresenta o seguinte esclarecimento:

No processo de escolarização, é necessário que sejam oportunizadas situações em que as crianças e os jovens estabeleçam relações entre as experiências dos sujeitos no tempo, tendo como referência a anterioridade, a posterioridade, a simultaneidade, permanências, mudanças, continuidades, descontinuidades e rupturas; saibam problematizar os registros do passado em diferentes documentos históricos, textos didáticos, patrimônio cultural- material e imaterial, memórias, entre outros, para transformá-los em evidências necessárias à construção de suas argumentações, para auxiliar na reflexão sobre o sentido da História; usar os conceitos próprios dessa ciência; construir narrativas, cada vez mais complexas, auxiliando-os na reflexão sobre a função e o significado do passado na vida prática do presente. [...] Ao assumir essa maneira de aprender e ensinar História, tomamos como referência os fundamentos teóricos e metodológicos da educação histórica que embasam os princípios da aula histórica. (CURITIBA, 2016, p. 6).

O texto já apresenta os pressupostos de uma abordagem que visa o desenvolvimento da consciência histórica do aluno, desta vez, pautado na concepção de Jörn Rüsen (2010)²⁹, além de assumir a linha teórica da Educação Histórica pela qual o documento foi elaborado.

Na sequência, o documento apresenta o modelo de Aula Histórica, ou seja, a abordagem com a qual um determinado conteúdo deva ser trabalhado dentro da perspectiva da Educação Histórica, tendo por base a Matriz Disciplinar da ciência Histórica (Rüsen, 2001), adaptada pela professora Maria Auxiliadora Moreira Schmidt (2015), que, utilizando um esquema, apresenta os encaminhamentos para o desenvolvimento da Aula Histórica.

²⁹ Segundo Jörn Rüsen (2010, p. 7) “a cultura histórica é a manifestação da consciência histórica na sociedade em várias formas e procedimentos.” De acordo com esse autor, a cultura histórica apresenta três dimensões principais: a dimensão estética, política e cognitiva. Na dimensão estética, as rememorações históricas se apresentam sob a forma de criações artísticas, como as novelas e os dramas históricos. A dimensão política da cultura histórica consolida o domínio político mentalmente a partir do princípio de que qualquer forma de dominação necessita da adesão/consentimento dos dominados e a memória histórica tem um papel importante nesse processo devido a necessidade de legitimação para o consentimento. Por fim, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica (SCHMIDT, 2014 apud CURITIBA, 2012b, p. 11)

FIGURA 1: MATRIZ DA AULA HISTÓRICA

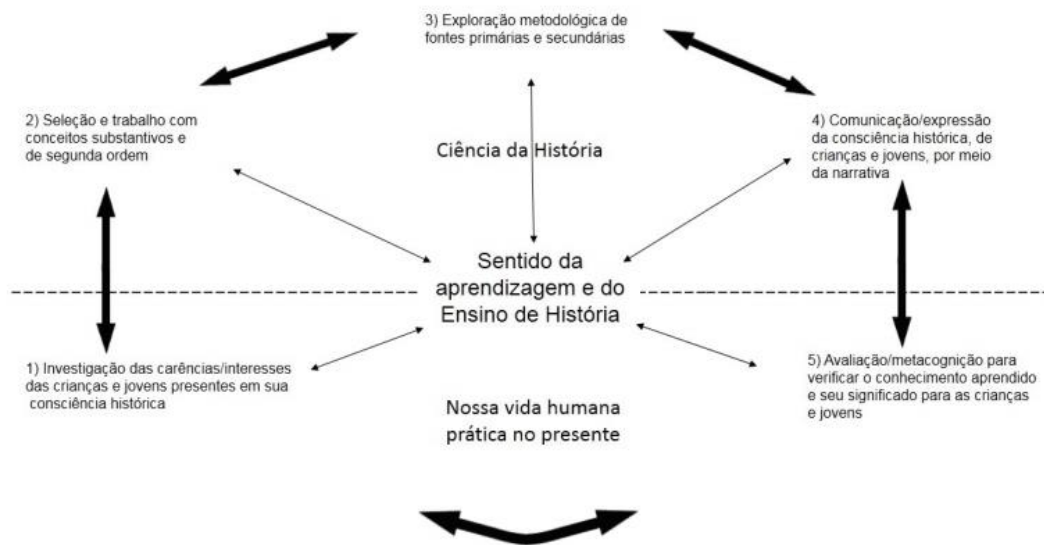


Figura 1 – Esquema da matriz da aula histórica.

FONTE: Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001, p. 35). Adaptado por SCHMIDT, M. A., 2015.

Fonte: CURITIBA. Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano. Vol. 5, 2016, p. 7

As etapas que foram extraídas do esquema apresentado na página 6 do documento apresentam as seguintes diretrizes: 1) investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica; 2) seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem; 3) exploração metodológica de fontes primárias e secundárias; 4) comunicação/ expressão da consciência histórica de crianças e jovens por meio da narrativa; 5) avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. No esquema, todas as etapas apresentam flechas para o centro, onde se encontra a ideia do *sentido da aprendizagem e do Ensino de História*.

Na terceira etapa, onde versa sobre a exploração metodológica de fontes primárias e secundárias, entre a flecha encontra-se a ideia de *Ciência da História*, ou seja, o ponto em que o aprendizado está conectado à Teoria da História e às particularidades da Ciência Histórica presentes na aprendizagem. Todas as flechas ligadas às etapas possuem os dois sentidos, demonstrando a busca pelo sentido da aprendizagem e de sua relação com a prática do presente e o sentido para o mesmo.

O documento continua apresentando um breve esclarecimento do que se trata cada etapa da matriz, explicitando as suas prescrições.

1. Considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo de História.
2. Após as crianças e os jovens expressarem suas carências e interesses em relação ao novo conteúdo da História, o (a) professor (a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses. Essa seleção é feita a partir de fontes primárias e secundárias que serão trabalhadas.
3. Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o (a) professor (a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas- primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e aos jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente.
4. Após o (a) professor (a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e os jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas, a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e ao uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e dos jovens tem uma natureza histórica.
5. A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que aprenderam), fazem com que as crianças e os jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos. (CURITIBA, 2016, p. 7-8)

Esta explanação acerca do currículo contribui para ser identificado um fortalecimento da presença da perspectiva teórico-metodológica da Educação Histórica para o ensino de História na Rede Municipal de Educação (RME). Obviamente, não é possível afirmar que todos os professores de História utilizam o método, nem mesmo, se eles possuem o interesse por esta concepção aplicada à prática em sala de aula. Ademais, a relação entre o prescrito e o praticado no que tange o currículo é por si só uma pesquisa bastante ampla, envolvendo um leque de fatores, cuja dimensão é maior e mais complexa. Pautando-se nos estudos de Mello (2011; 2014), a disputa interna pelo campo do poder científico pode ter ocorrido nesta dimensão. No entanto, para a análise aqui pretendida, considera-se o documento materializado. Sendo assim, percebe-se a pretensão da inserção da Educação Histórica como um elemento integrado à cultura escolar e ao processo de ensino das escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), contido num

documento oficial e que, portanto, contribui para a pertinência de nossa investigação.

Há um aspecto que cabe esclarecer acerca da abordagem teórica e empírica desta pesquisa sobre a opção teórica e o objeto de estudo escolhido. No universo de professores de História que compõe a SME, há uma diminuta parcela que se empenha e que a partir das considerações levantadas nas documentações acerca das formações continuadas demonstraram interesse pela linha teórica da Educação Histórica, frequentando os cursos promovidos pela SME em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), o que, a partir da análise das listas de presença no recorte temporal proposto, foi possível constatar uma regularidade por parte dos docentes que participaram dos cursos, o que denota interesse dos mesmos acerca da abordagem teórica e metodológica que compõe o mote destes cursos. Desta forma, investigamos professores que aceitaram fazer os cursos, e que se propuseram a acompanhar e a produzir materiais e reflexões acerca dos mesmos e, principalmente, pela frequência nos cursos, demonstraram interesse na relatada prática.

2.3 OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADOS PELA SME EM PARCERIA COM O LAPEDUH

Na tese de doutoramento da professora Marilu Favarin Marin (2013), a autora pesquisa a relação existente entre os Laboratórios de Pesquisa em Ensino de História no Brasil e em Portugal e a sua atuação em relação aos professores atuantes nas escolas, a partir dos estudos realizados acerca da sua compreensão, sua atuação e de que forma estes laboratórios propõe uma atuação junto dos mesmos para a sua formação inicial e continuada.

Entre as pesquisas, encontra-se uma profícua análise sobre a atuação do LAPEDUH junto aos professores e dos trabalhos realizados dentro desta perspectiva. Segundo a autora, o que caracteriza o LAPEDUH em relação aos outros laboratórios é o assentamento teórico pautado nas diretrizes da Educação Histórica, além de propor uma análise que excede à compreensão de como o professor ensina em sala de aula, mas também, a “de conhecer como os

professores entendem que se dê a aprendizagem da História para então entender como realizam o seu ensino” (MARIN, 2013, p. 147).

A partir daí, a autora promove uma análise sobre as produções que versam sobre os professores e as ações em conjunto promovidas pelo laboratório, tal como a dissertação de mestrado de Theobald (2007), quando o mesmo promove uma análise do Grupo Araucária, composto por profissionais da educação no município de Araucária e que, sob a influência dos estudos realizados acerca do ensino e aprendizagem de História, os pressupostos do campo da Educação Histórica passaram a integrar as diretrizes curriculares deste município (MARIN, 2013, p. 147-150).

A partir daí, Marin apresenta os objetivos do LAPEDUH no que tange ao seu papel diante das prefeituras de Curitiba e Araucária.

As ações desenvolvidas através do LAPEDUH têm como objetivos: consolidar as temáticas de pesquisa; oportunizar o aparecimento de novas questões e problemáticas referentes ao campo de Educação Histórica; incentivar e realizar eventos para valorização dos trabalhos, bem como promover o intercâmbio entre pesquisadores de outros grupos de pesquisa sobre ensino de História; organizar e publicizar a produção dos pesquisadores do Laboratório; promover e realizar convênios e projetos com pesquisadores de outras universidades nacionais e internacionais; e democratizar os trabalhos do Laboratório. (MARIN, 2013, p. 154).

Ao refletir sobre as atuações e produtos do LAPEDUH, Marin (2013) apresenta o panorama pelo qual o Grupo Araucária se constituiu a partir das formações propostas em conjunto com o laboratório, nas quais os professores daquele município devem cumprir 24 horas de formação. Na mesma esteira, porém, sem a ideia do dever como citado acima, mas como uma oferta de curso de formação a qual o professor pode aderir por interesse próprio (seja em nome do conhecimento, seja a título de horas de formação que contribuem para o seu crescimento dentro do plano de carreira), a autora esclarece que:

Do mesmo modo, o LAPEDUH se envolveu em atuações com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), organizando em conjunto com essa, cursos de formação continuada de professores de História da rede municipal de Curitiba de acordo com as necessidades apresentadas. Essas necessidades são canalizadas pela coordenação de História da SME, coordenação exercida pelas professoras Lilian Costa Castex e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, e dizem respeito a diferentes temáticas, entre elas: narrativa histórica, patrimônio material e imaterial, fontes históricas, e o trabalho com arquivos, sempre na direção do desenvolvimento da literacia histórica de professores e alunos (MARIN, 2013, p. 189).

Este não é o único curso de formação continuada ofertado pela SME na área de História, fornecendo aos docentes um leque diversificado que não obstante contempla outros saberes com outras temáticas, ou mesmo outras linhas teóricas para o ensino de História, conforme apontamos na tabela abaixo.

**QUADRO 3 - CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE HISTÓRIA OFERTADOS PELA SME:
ANO/CURSO**

2010	CONTEÚDOS HISTÓRICOS E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE JOVENS E ADULTOS
	PATRIMÔNIO E NARRATIVA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA
	HISTÓRIA DO PARANÁ - MÓDULO II /
	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO PARANÁ
2011	FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
	O TRABALHO C/ FONTES E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS EM AULAS DE HISTÓRIA
	HISTÓRIA DO PARANÁ - SETOR HISTÓRICO DA LAPA
	CINEMA E O ENSINO DA HISTÓRIA
2012	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: AÇÃO INVESTIGATIVA EM AULAS DE HISTÓRIA
	ENSINO DE HISTÓRIA-A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO, OS CONTEÚDOS E A METODOLOGIA
	HISTÓRIA DO PARANÁ: SETOR HISTÓRICO DA LAPA
	HISTÓRIA DE CURITIBA: VISITA AO SETOR HISTÓRICO
2013	HISTÓRIA: AS PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL
	HISTÓRIA DE CURITIBA: VISITA AO SETOR HISTÓRICO
	NARRATIVAS HISTÓRICAS DO PARANÁ: A MULTIPERSPECTIVIDADE DA HISTÓRIA
	GRUPO DE ESTUDOS - ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA
	APRENDIZAGEM HISTÓRICA-CONCEITOS SUBSTANTIVOS E EPISTEMOLÓGICOS
	LUGARES SECRETOS EM CADA HISTÓRIA UMA AVENTURA
	O TRABALHO COM FONTES E A LITERACIA HISTÓRICA: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA;
	A HISTÓRIA GUARDADA EM ARQUIVOS FAMILIARES
2014	HISTÓRIA DE CURITIBA: VISITA AO SETOR HISTÓRICO
	ARQUIVOS, LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS E LITERACIA HISTÓRICA;
	IV JORNADA INTERDISCIPLINAR SOBRE A HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO
2015	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA
	AValiação e EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA;
	HISTÓRIA DE CURITIBA: VISITA SETOR HISTÓRICO;
2016	OFICINA: HISTÓRIA, CULTURA E TRADIÇÃO;
	VISITA AO CENTRO HISTÓRICO DE CURITIBA: OLHARES DA GEOGRAFIA E DA HISTÓRIA
	A BURDENING HISTORY (HISTÓRIA DIFÍCIL): CONCEITOS SUBSTANTIVOS E DE SEGUNDA ORDEM NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA;
	HISTÓRIA DE CURITIBA: VISITA AO SETOR HISTÓRICO

Fonte: dados oficiais RME.

Há diversidade de temas relativos aos cursos ofertados pela SME na área de História, o que permite ao professor a escolha por adesão, de acordo com seu interesse. Os cursos apresentados na tabela acima estão categorizados com base no ano de realização de cada um. Constam, portanto, cursos de formação que são oferecidos tanto para os docentes dos anos iniciais, quanto para os dos anos finais

do Ensino Fundamental da SME. Para a composição deste trabalho, destacam-se apenas os cursos ofertados para os anos finais, que foram realizados em parceria com o LAPEDUH.

A partir de 2010, o LAPEDUH passou a promover cursos e palestras destinadas aos professores da Rede Municipal de Ensino, atuando, principalmente, com os professores dos anos finais do ensino fundamental (MARIN, 2013, p. 190). Acerca dos cursos, a coordenadora da equipe de História justifica que:

Um dos princípios gerais norteadores da metodologia proposta nesses cursos é a possibilidade de superação da escola como instituição reprodutora e disciplinadora e a sua apreensão como espaço da experiência social, onde os sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas podem agir no sentido da transformação de suas práticas sociais, desde que existam condições objetivas para uma nova relação entre os sujeitos e destes com os saberes escolares [...]. Nesse sentido, os profissionais envolvidos têm a possibilidade de atuar como investigadores de sua ação pedagógica. (Rosi, SME Curitiba *apud* MARIN, 2013, p. 190).

Dando procedência à abordagem da metodologia utilizada nos cursos, sobre a produção resultante do curso, Marin esclarece que:

Também entre os objetivos dos cursos está a produção, pelos participantes, de trabalho de cunho científico com a finalidade de comunicação em eventos e publicação, sendo que a metodologia de investigação usada é na perspectiva colaborativa (Ibiapina, 2008)³⁰. Além da produção, da participação em eventos, os professores de História da rede municipal de Curitiba receberam a proposição de criar metodologias de trabalho com recursos para divulgação no site do Portal da Educação Histórica da UFPR (MARIN, 2013, p. 190).

Portanto, espera-se que ao concluir o curso o professor desenvolva um produto sobre suas reflexões e práticas, tanto em forma de artigos, que podem ser enviados para a publicação da REDUH (Revista de Educação Histórica) do LAPEDUH, seja nos seminários promovidos pelo LAPEDUH ou pela SME para a apresentação dos resultados atingidos.

³⁰ Este termo é explicado no capítulo 2 da tese de Marin, no qual a autora esclarece que: “Nesse sentido, a opção da equipe de investigadores do LAPEDUH pela pesquisa colaborativa considerou o que Ibiapina (2008) define como condições básicas para o desenvolvimento dessa forma de ação investigativa, a saber: a) a investigação se estabelece a partir de uma determinada realidade social que permite perceber a existência de condições para melhorias; b) a investigação considera a “espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação” (op.cit., 2008, p. 09), confirmando a interpretação dialética dos investigadores sobre a sociedade; c) o processo investigativo é desenvolvido de forma colaborativa.” (MARIN, 2013, p. 151). A autora ainda aponta o seguinte esclarecimento a partir de Ibiapina: “[...] pesquisador e professores se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que-fazer educativo. A pesquisa-ação emancipatória coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes.” (IBIAPINA, 2008, p. 11, *apud* MARIN, 2013, p. 152).

Foi nesses cursos que buscamos a reflexão pretendida para esta pesquisa, procurando entender os professores que participaram dentro do recorte temporal de 2010 a 2016, ou seja, data do primeiro curso ministrado em parceria com o LAPEDUH até o último curso concluído até a presente data. Para a coleta dos dados necessários para composição da pesquisa, foi emitido um ofício do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa para a Secretaria Municipal de Educação para a aquisição das ementas dos cursos ofertados dentro do recorte 2010-2016; listas com os nomes dos docentes que participaram dos cursos, constando aqueles que os concluíram e os que não os concluíram. As ementas foram disponibilizadas pela coordenadora da área de História, Lilian Costa Castex, sendo que apenas a ementa do primeiro curso não foi encontrada. No entanto, não configurou um prejuízo para a análise, em virtude de que o projeto entregue à SME para a viagem a um evento em Londrina, intitulado de *X Jornadas Internacionais de Educação Histórica: participação de professores (as) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2010)*, constam os dados do curso *Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história*, de onde foi possível extrair os dados relacionados ao curso.

Abaixo, segue lista dos cursos aplicados dentro deste recorte:

QUADRO 4 - CURSOS OFERTADOS PELA SME EM PARCERIA COM O LAPEDUH

ANO	NOME DO CURSO
2010	Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história;
2011	O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação;
2012	O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e práticas;
2013	O trabalho com fontes e a literacia histórica: questões teóricas e práticas para o ensino de história;
2014	Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica;
2015	Avaliação e educação histórica: teoria, pesquisa e prática;
2016	A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática;

Fonte: dados oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba

O primeiro curso, ministrado em 2010, intitulado *Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História* teve como referência o texto Aula Oficina da professora Isabel Barca (2010), “na qual, os professores encontraram subsídios para a investigação em sala de aula” (CURITIBA, 2010, p.4), e a aproximação dos

docentes nas análises dos conceitos substantivos e de segunda ordem em História, baseados em Lee (2003), Gago e Barca (2001). O curso teve o seu início em 20/05/2010 e foi concluído em 28/10/2010, ocorrendo no período noturno, das 18 às 22 horas.

O segundo curso ministrado no ano de 2011, intitulado *O Trabalho com Fontes Históricas e a Produção de Narrativas em aulas de História: mediação das tecnologias da informação e da comunicação* segue a mesma linha do anterior em termos de referências específicas aos estudos da Educação Histórica. Disponibilizado para os professores de 6º ao 9º, professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e pedagogos da Rede Municipal de Ensino (CURITIBA, 2011, p.3). Acerca dos conteúdos e da metodologia, o curso traz a seguinte abordagem:

CONTEÚDOS

- Fundamentos teóricos e metodológicos no âmbito da Educação Histórica.
- Perspectivas da fonte histórica como evidência do passado.
- Narrativa histórica e seu significado no ensino e aprendizagem da História.

METODOLOGIA

- Orientação sobre os procedimentos de investigação na perspectiva da Educação Histórica.
- Escolha do objeto de investigação.
- Identificação de fontes digitais e possibilidades de trabalho em aula de História.
- Análise de narrativas produzidas pelos alunos dos professores participantes.
- Discussão das propostas de investigação realizadas pelos professores participantes.
- Discussão coletiva dos textos produzidos.
- Orientação para redação final e do resumo do trabalho.
- Indicação de textos para leitura (CURITIBA, 2013, p. 4).

O curso ocorreu entre os dias 15/04/2011 à 18/11/2011, proporcionando àqueles que o concluíssem uma carga horária de 70 horas, sendo 40 horas presenciais e 30 horas para o desenvolvimento das atividades nas escolas, tais como “investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes; intervenção pedagógica com o uso de fontes históricas; relato das atividades desenvolvidas para os demais participantes do grupo; produção de artigo para publicização” (CURITIBA, 2011, p. 7). Os encontros, assim como o curso anterior, também ocorreram no período noturno, das 18 às 22 horas e foram disponibilizadas 40 vagas, sendo 30 para os professores da SME e 10 para alunos da Universidade Federal do Paraná.

O curso ofertado em 2012, intitulado *O Trabalho com Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas* segue o mesmo padrão dos cursos anteriores em termos de referências, conteúdos e metodologia, somando-se apenas ao

arcabouço teórico o conceito de literacia histórica, “enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (BARCA, 2006, p. 93-95 *apud* CURITIBA, 2012, p. 5), inserindo este elemento nos objetivos pretendidos pelo curso. O que é possível traçar como um diferencial para este curso em termos de seu estudo foi a inserção da pesquisa ocorrida no Arquivo Público do Paraná. Segundo o documento:

Em relação à pesquisa no arquivo, parte-se do pressuposto, segundo Schmidt e Cainelli (2009, p. 152) de que esse local “destaca-se pela ideia norteadora de demonstrar que parte do passado é guardada em um lugar para virar história por meio das fontes”. Além disso, no dizer das autoras, é importante a discussão do que é documento histórico e de como o documento se transforma em fonte para o historiador. Nesse sentido, a parceria com o Arquivo Público do Paraná possibilitará acesso ao acervo de diferentes documentos históricos, tais como Relatórios de Governo desde 1853, época da Emancipação da Província do Paraná; *Boletins do Arquivo Municipal de Curitiba*, material que constitui-se da transcrição dos primeiros documentos oficiais da vila de Curitiba e do Paraná; documentos que relatam como foi recepcionada pelo governo local a lei de Abolição da Escravatura; documentos do período da ditadura militar no Paraná disponibilizado pela Delegacia de Ordem Política e Social – DOPS; entre outros materiais (CURITIBA, 2012, p. 5).

Em sua estrutura, o curso ofereceu a capacitação para os professores dos anos finais do ensino fundamental e para alunos da UFPR, disponibilizando 45 vagas, sendo que 40 para os professores da rede municipal e 5 para os alunos da Universidade Federal do Paraná. O curso ocorreu entre os dias 30/03/2012 à 09/11/2012, desta vez, no período da manhã, das 8 às 12 horas. O curso atribuiu certificados de 72 horas, sendo 40 horas presenciais e 32 horas para a realização das atividades na escola.

O curso de 2013, intitulado *O Trabalho com Fontes e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas para o ensino de História* seguiu o mesmo padrão do curso anterior, incluindo a visita técnica ao Arquivo Público do Paraná. Tendo início em 08/04/2013 até 04/11/2013, o curso ministrado das 08 às 12 horas teve uma carga horária ampliada para 80 horas, sendo 33 horas de curso presencial e 44 horas para o desenvolvimento das atividades nas escolas. Em contrapartida, teve uma diminuição no número de participantes, passando para 30 vagas, sendo 25 para os professores da prefeitura e 5 vagas para alunos da UFPR. (CURITIBA, 2013, p. 6)

Em 2014, o curso intitulado *Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica* trouxe para a edição um diferencial, estabelecendo parceria com

a Fundação Cultural de Curitiba (FCC), onde foi desenvolvida uma pesquisa na Cinemateca de Curitiba. O documento apresenta que:

O trabalho com acervo cinematográfico, disponível na Cinemateca, será na perspectiva de Schmidt e Cainelli (2009, p. 134-135), pois as autoras apontam que “a partir do final século XIX e, principalmente, no século XX, o desenvolvimento e a expansão de novas linguagens culturais, como a fotografia, o cinema, a televisão e a informática, trouxeram novos desafios ao historiador e ao professor de história”. Esses profissionais tiveram que, “além de compreender a natureza das novas linguagens e incorporá-las, perceberem-nas legitimadas como fonte para o estudo e a reconstrução do passado” (CURITIBA, 2014, s/p.).

Portanto, a proposta do curso promoveu a compreensão do cinema como um recurso para a compreensão do passado, bem como, os registros fílmicos como uma oportunidade de se entender o passado. Desta forma, foi acrescido ao objetivo geral do curso a compreensão das linguagens contemporâneas. Também, no escopo dos conteúdos, onde se apresenta da seguinte forma:

CONTEÚDOS:

- Fundamentos teóricos e metodológicos no âmbito da Educação Histórica.
- Conceito de literacia histórica e consciência histórica.
- Linguagens contemporâneas no ensino de história, entre elas, a linguagem cinematográfica;
- Narrativa histórica e seu significado no ensino e aprendizagem de História.

METODOLOGIA:

- Orientação sobre os procedimentos de investigação na perspectiva da Educação Histórica.
- Indicação de textos para leitura.
- Escolha do objeto de investigação.
- Acesso dos participantes ao acervo fílmico da Cinemateca.
- Acesso, dos professores com seus estudantes, ao acervo fílmico da Cinemateca.
- Orientação para o uso das fontes disponíveis na Cinemateca em aulas de História.
- Discussão das propostas de investigação realizadas pelos professores participantes durante os encontros presenciais.
- Orientação para a organização do resumo e do artigo final.
- Discussão coletiva dos artigos produzidos (CURITIBA, 2014, s/p).

O curso ampliou o público alvo, possibilitando a participação de pedagogos da rede, sendo 35 vagas para os professores da rede e 5 para os alunos da UFPR, número que foi ampliado em relação à oferta no ano anterior. Teve início em 08/04/2014 e conclusão em 04/11/2014, ocorrendo pela manhã, das 8h às 12h, fornecendo certificação de 80 horas, sendo 36 horas presenciais e 44 horas para o desenvolvimento das atividades nas escolas.

Em 2015, o curso intitulado *Avaliação e Educação Histórica: teoria, pesquisa e prática* traz uma nova abordagem, onde o foco para este curso recai sobre a avaliação. Desta forma, o documento apresenta como novas diretrizes teóricas o trabalho de Schmidt e Cainelli (2009). Conforme apontado no documento:

As questões de avaliação serão tomadas tendo como perspectiva os estudos de Schmidt e Cainelli, na medida em que para as autoras, em História, a avaliação deve começar pelo levantamento das ideias prévias ou tácitas dos alunos, ou seja, que concepções eles têm acerca dos conceitos históricos. Essas ideias tácitas são marcos de referência que os alunos vêm construindo no decorrer de seu desenvolvimento cognitivo e, do ponto de vista da História, servem para problematizar, interpretar e explicar a realidade social. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 185 *apud* CURITIBA, 2015, s/p)

Desta forma, o curso ainda privilegia os estudos no “Arquivo Público do Paraná, Museu, Casa da Memória- Fundação Cultural de Curitiba, entre outros locais de memória da cidade” (CURITIBA, 2015, s/p), deixando, desta vez, a critério do professor a escolha do local para a prática avaliativa dentro da perspectiva da Educação Histórica. Neste prisma, o objetivo, os conteúdos e a metodologia sofreram as adaptações para o âmbito específico da avaliação e sua relação com a Educação Histórica.

OBJETIVOS

- Subsidiar os(as) participantes em relação aos procedimentos de investigação na perspectiva da Educação Histórica.
- Refletir sobre os conceitos substantivos e epistemológicos em História.
- Refletir sobre a teoria, a prática e as pesquisas em avaliação na perspectiva da Educação Histórica.
- Orientar sobre os resultados das atividades realizadas pelos(as) participantes.
- Orientar para a produção de artigo científico e resumo com a finalidade de apresentação em eventos e publicização.

CONTEÚDOS

- Fundamentos teóricos e metodológicos no âmbito da Educação Histórica.
- Conceitos substantivos e epistemológicos em História.
- Teoria, prática e as pesquisas em avaliação na perspectiva da Educação Histórica.

METODOLOGIA

- Orientação sobre os procedimentos de investigação na perspectiva da Educação Histórica.
- Indicação de textos para leitura.
- Acesso dos(as) participantes aos locais de memória da cidade – visita monitorada.
- Acesso, dos(as) professores(as) com seus estudantes, aos locais de memória da cidade – visita monitorada.
- Orientação para o uso das fontes, disponíveis nos locais de memória, em aulas de História.
- Discussão das propostas de investigação realizadas pelos(as) professores(as) participantes durante os encontros presenciais.

- Orientação para a organização do resumo e do artigo final.
- Discussão coletiva dos resumos e artigos produzidos (CURITIBA, 2015, s/p).

O curso teve início no dia 01/04/2015 e terminou no dia 04/11/2015, realizado no período da manhã, das 8h às 12h, tendo a sua carga horária reduzida pela metade em comparação ao curso do ano anterior (40 horas, sendo 28 horas presenciais e 12 horas para o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar), e tendo como público alvo os professores da Rede Municipal de Educação. No entanto, consta no documento uma observação de que qualquer profissional que tenha interesse em participar, desde que as 30 vagas ofertadas não fossem esgotadas pelos profissionais acima, poderiam realizar o curso.

E por fim, no ano de 2016, o curso *A Burdening History (História Difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*, onde a perspectiva se altera novamente, proporcionando uma reflexão acerca dos temas controversos sobre a História. No documento, a referência para este estudo é demonstrada da seguinte forma:

Nesse ano, a ênfase será o trabalho com conteúdos históricos que tratam da *burdening history* (história difícil) ou história traumática, a partir dos estudos de Bodo Von Borries (2011) e das reflexões propostas no artigo *A Educação Histórica e o ensino da história difícil* de Schmidt (No prelo). Segundo a autora o conceito de *burdening history* “inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas” (SCHMIDT, no prelo). Segundo a autora o termo “história difícil” foi utilizado, pela primeira vez no Brasil, pela historiadora Lilia M. Schwarcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling, em entrevista concedida à Revista TRIP (REVISTA TRIP, 2015), no entender dessas pesquisadoras alguns momentos podem ser considerados tensos e de vergonha na História do Brasil, como Genocídio das populações indígenas; O sistema escravocrata; A Guerra do Paraguai; Canudos; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; entre outros (CURITIBA, 2016, s/p).

Desta forma, é acrescido ao objetivo do curso a reflexão sobre as questões específicas da *burdening history* na perspectiva da Educação Histórica. Nos conteúdos, as ideias de Educação Histórica e o ensino da história difícil/traumática e conteúdos da história difícil em relação ao Brasil e Paraná (CURITIBA, 2016, s/p).

O curso teve início no dia 10/03/2016 e terminou no dia 03/11/2016, realizado no período da manhã das 8h às 12h, com carga horária de 48 horas, sendo 28 horas presenciais e 20 horas à distância para o desenvolvimento das atividades na escola. Foram disponibilizadas 30 vagas para os professores dos anos finais do ensino

fundamental, sem constar a observação para a participação de outros profissionais da educação como no curso anterior.

Tendo demonstrado os cursos ofertados e suas especificidades no que tange à Educação Histórica, a metodologia aplicada para definir o grupo de professores a serem pesquisados se pautou em identificar os profissionais que participaram destes cursos ao longo dos sete anos em que o mesmo foi ofertado. O objetivo da pesquisa é identificar como a formação continuada proposta pelos cursos tem sido aplicada pelos professores em suas salas de aula, ou seja, como estes cursos influenciaram na perspectiva de ensino e aprendizagem no dia a dia escolar. Apesar da análise se pautar na amostragem, buscando uma análise qualitativa sobre a prática dos professores, parametrizamos os profissionais que participaram e concluíram mais de 50% dos cursos ofertados, pois também pretende-se levantar aqui as contribuições geradas pelas formações.

Desta forma, os números levantados permitiram algumas análises acerca dos cursos, conforme demonstrado nas tabelas que se seguem.

QUADRO 5 - CURSOS OFERTADOS PELA SME EM PARCERIA COM O LAPEDUH. RELAÇÃO CURSO/ VAGAS OFERTADAS

ANO	CURSO	VAGAS OFERTADAS
2010	Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história;	40
2011	O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação;	40
2012	O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e práticas;	45
2013	O trabalho com fontes e a literacia histórica: questões teóricas e práticas para o ensino de história;	30
2014	Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica;	40
2015	Avaliação e educação histórica: teoria, pesquisa e prática;	30
2016	A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática;	30

FONTE: dados oficiais da Rede Municipal de Educação

Tendo por base estes dados, se estabelece então uma comparação com a tabela seguinte, com exposição do número de participantes que se inscreveram nos cursos.

QUADRO 6 - NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES POR CURSO E ANO

ANO	NOME DO CURSO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
2010	Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história;	19
2011	O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de	18

	história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação;	
2012	O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e práticas;	21
2013	O trabalho com fontes e a literacia histórica: questões teóricas e práticas para o ensino de história;	39
2014	Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica;	20
2015	Avaliação e educação histórica: teoria, pesquisa e prática;	32
2016	A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática;	27

Fonte: dados oficiais da Rede Municipal da Educação.

Nesta tabela, delimitou-se o número total de participantes, ou seja, incluiu-se a comunidade externa, conforme apontada a possibilidade em alguns dos cursos acima. É possível perceber a baixa adesão aos cursos nos anos de 2010 e 2011 em relação ao número de vagas ofertado. Explica-se a baixa adesão tendo em vista que o curso era aplicado no período da noite no então Centro de Capacitação Profissional (CCP) da Prefeitura Municipal de Curitiba, localizado na Rua Dr. Faivre nº 398, no Centro, ou no prédio da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, Edifício Dom Pedro II, 5º andar, na mesma rua. Diversas variáveis podem ser apresentadas para explicar a baixa adesão, tais como os professores que lecionam em outras redes no período da noite, a estafa oriunda de um dia todo de trabalho dentro de uma escola; demandas particulares, entre tantas.

A partir de 2012, o curso passou a ser ofertado pela manhã, ocorrendo nos dias de permanência dos professores. No entanto, o número de professores não se elevou, amentando apenas o número de participantes da comunidade externa, conforme será apontado na tabela seguinte. Já no ano de 2013 houve um aumento no número de adesões motivadas pelo ingresso, no ano de 2012, de novos profissionais da área de História aprovados no concurso realizado em 2010, que passaram a ser chamados para assumirem seus padrões.

No ano de 2013 também aconteceu o 6º Seminário Brasileiro de Educação Histórica – Passados Possíveis: A Educação Histórica em Debate, promovido pela Universidade Federal do Paraná. Evento no qual seria possível apresentar as produções desenvolvidas durante o curso, apesar deste seminário ser realizado desde o ano de 2008. Além disso, um grupo de professores da SEED, coordenados pela professora Adriana Sobanski, também ligada ao LAPEDUH, passou a desenvolver o curso de formação na mesma linha que já vinha ocorrendo com os docentes da RME.

No entanto, a participação dos professores da SEED não interferiu nos resultados levantados sobre este curso, aqui considerados aqueles relacionados à grande adesão por parte dos professores da RME. Já o ano de 2014 novamente representa uma queda de participações, sendo levemente elevada em número de participação dos professores da RME. No ano seguinte, no entanto, houve um aumento de adesão ao curso por parte do público externo, em 2015, quando versava sobre a avaliação, com participações excedendo mais uma vez o número de vagas oferecido. A adesão externa no ano seguinte se manteve, mas o número de professores ligado à RME decaiu novamente no ano de 2016, conforme demonstrado na tabela a seguir.

QUADRO 7 - NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INSCRITOS NOS CURSOS

ANO	CURSO	Nº DE PARTICIPANTES
2010	Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história;	19
2011	O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação;	18
2012	O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e práticas;	17
2013	O trabalho com fontes e a literacia histórica: questões teóricas e práticas para o ensino de história;	38
2014	Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica;	20
2015	Avaliação e educação histórica: teoria, pesquisa e prática;	20
2016	A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática;	15

Fonte: dados oficiais da Rede Municipal da Educação

O motivo pelo qual apresenta-se a segunda tabela contendo apenas dados relativos à participação dos professores da RME remonta à lógica de serem selecionados apenas os professores da rede, que efetivamente participaram das edições dos cursos. Portanto, analisar estes números traz a dimensão de quantos professores, apesar das adversidades do dia a dia, se engajaram nos referidos cursos. No entanto, conforme mostra a próxima tabela, percebe-se que cai o número de concluintes.

QUADRO 8 - NÚMERO DE PROFESSORES QUE CONCLUÍRAM OS CURSOS

ANO	CURSO	Nº DE PARTICIPANTES
2010	Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história;	8
2011	O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação;	8
2012	O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e	15

	práticas;	
2013	O trabalho com fontes e a literacia histórica: questões teóricas e práticas para o ensino de história;	28
2014	Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica;	17
2015	Avaliação e educação histórica: teoria, pesquisa e prática;	20
2016	A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática;	15

Fonte: dados oficiais da Rede Municipal da Educação.

Os cursos ofertados entre os anos de 2010 e 2011 apresentam um número bem inferior de concluintes, e os motivos já foram apontados acima, como a complexidade em relação aos horários nos quais os cursos ocorriam, entre outras possíveis variáveis naquele contexto. Apenas os cursos de 2013 e 2015 apresentaram um número considerável na relação inscrição/ conclusão, o que pode ser considerado um problema, pois o currículo de 2016 está pautada nos pressupostos da Educação Histórica. Assim, se considerado um curso com finalidade de desenvolver um projeto com abordagem pautada na Educação Histórica, no nível de instrução e aprofundamento nas pesquisas, seria possível considerar que os professores que concluíram os cursos representariam um ganho no campo da cultura escolar em decorrência da pluralidade de facetas teóricas que os mesmos estariam adquirindo.

No entanto, ao compararmos o número de professores que concluíram os cursos com o documento oficial do currículo de 2016 profundamente pautadas nos pressupostos da Educação Histórica, estes números podem representar uma heterogeneidade acerca dos procedimentos teórico-metodológicos por parte dos professores em sua aplicação, o que contribuiria para uma dissintonia ainda maior do que aquelas que podem ocorrer naturalmente ao longo do processo educativo.

Neste ponto, Mello (2011; 2014) possibilita uma crítica, considerando a existência de indícios que podem levar a acreditar na possibilidade de imposição científica por parte dos responsáveis pela confecção do documento, no qual parece ter sido negligenciada uma série de fatores ou saberes dos professores da rede, por diversos motivos, seja pela formação ou pela preferência por determinadas abordagens teóricas. Ao se depararem com um currículo tão calcado nesta linha da Educação Histórica, a qual, não obstante, pode ser encarada com completo estranhamento por parte de alguns professores, que utilizam (apenas) o livro didático como norte de suas aulas, negligenciando suas diretrizes. Portanto, registre-se aqui esta inquietação quanto aos números levantados acerca dos professores

concluintes dos cursos voltados para a Educação Histórica em relação ao conteúdo contido nas diretrizes de 2016.

A partir do número de professores que concluíram os cursos, a etapa seguinte para a definição do grupo de professores a serem pesquisados se pautou em buscar os profissionais que participaram de mais de 50% dos cursos ofertados e concluídos. A partir desta análise, chegou-se ao seguinte grupo:

QUADRO 9 - PROFESSOR E NÚMERO DE PARTICIPAÇÕES NOS CURSOS. DESIGNAÇÃO ALFABÉTICA PARA COMPOSIÇÃO DO TRABALHO

PROFESSOR	QUANTIDADE DE PARTICIPAÇÕES CONCLUÍDAS
A	5
B	5
C	5
D	4
E	4
F	4
H	4
I	4
J	2 ³¹

Fonte: dados oficiais da Rede Municipal da Educação

³¹ Por dois anos, a professora J participou dos cursos como ouvinte enquanto realizava o seu Mestrado na área de Educação, cujo tema de sua pesquisa foi a Educação Histórica. Por isso foi incluída no grupo de professores a serem pesquisados.

3- EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES: AS IMPRESSÕES DOS DOCENTES EM SALA DE AULA E A INFLUÊNCIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

O presente capítulo apresentará as concepções dos professores da Secretaria Municipal da Educação acerca de suas práticas em sala de aula com o campo da Educação Histórica e a influência que os cursos de formação continuada exerceram em suas práticas docentes.

Pretende-se, aqui, responder as problemáticas que nortearam o trabalho, ou seja, de que forma os professores que participaram dos cursos de formação apresentam as suas práticas baseadas no campo da Educação Histórica e quais são os elementos incorporados pelos mesmos em sua prática pedagógica.

O capítulo inicia-se com a abordagem teórica e a explanação da metodologia que será adotada na reflexão proposta, e em seguida, na análise dos dados coletados com os professores em forma de entrevistas.

3.1- Definição teórica e metodológica da abordagem proposta

Ao longo dos debates realizados nas aulas do curso de pós- graduação e dos cursos ofertados pela SME em parceria com o LAPEDUH, houve contato com um procedimento de raízes epistemológicas encontrados na psicologia e nas ciências sociais. Trata-se da *pesquisa qualitativa*. Buscou-se, assim, uma definição preliminar e introdutória num manual de pesquisas científicas, sendo esse o ponto de partida para a compreensão do conceito. Em Souza (et all, 2007), encontrou-se a seguinte explicação, na qual a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SOUZA et all, 2007, p. 39). Esta explicação possibilitou o entendimento de que o processo da pesquisa qualitativa leva em conta a subjetividade do indivíduo, ou seja, suas ideias e os seus saberes contextualizados à sua ação.

O texto prossegue afirmando que “a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (SOUZA et all, 2007, p. 40). Neste ponto, percebe-se que o olhar do pesquisador para o seu objeto de estudo pressupõe a identificação de características que promovam um significado correlato ao tema pesquisado. Em seguida, o texto aborda que “(...) o

ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave” (SOUZA et al, 2007, p. 40). Esta afirmação permite a compreensão da importância da realização da pesquisa nos ambientes ligados ao objeto da pesquisa, sendo o olhar do pesquisador fundamental para a análise. E por fim, “é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SOUZA et al, 2007, p. 40), o que pressupõe que a análise dos dados coletados incorpora a visão do pesquisador acerca dos resultados obtidos. Portanto, a interpretação do pesquisador interfere nos resultados da pesquisa.

A partir destes esclarecimentos, buscou-se aprofundamento acerca do conceito, a partir de uma obra que esmiúça o trabalho da investigação qualitativa no que tange os seus aspectos teóricos e metodológicos, tendo, inclusive, o foco para as pesquisas na área da Educação. Trata-se da obra de Michelle Lessard- Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin, intitulada “Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas” (1998)³². De acordo com os autores, o que motivou uma obra focada neste modelo de pesquisa foi o crescente interesse nas ciências humanas pelos métodos de investigação qualitativa (BOUTIN et ali, 1998, p. 10).

Os autores sugerem uma abordagem metodológica que contemple o que é denominado de *quatro polos ou instâncias metodológicas*, quais sejam: polos *epistemológico, teórico, morfológico e técnico* (BOUTIN et ali, 1998, p. 16).

O polo *epistemológico* corresponde à “construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação” (BOUTIN et ali, 1998, 17). Citado pelos autores como o “motor de pesquisa do investigador”, este polo apresenta a construção e o enquadramento da pesquisa dentro de um campo de pesquisa científico específico, ou, paradigma³³.

Neste caso, apresenta-se no primeiro capítulo a Educação Histórica como um campo de investigação na área do ensino e aprendizagem da História, e é abordado o contexto de sua chegada ao Brasil, com foco para o LAPEDUH, sua produção e sua atuação junto aos professores. Delimitou-se, então, o objeto científico específico.

³² BOUTIN, G.; GOYETTE, G. LESSARD- HÉBERT, **Investigação Qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. Utilizaremos para as citações o nome de Boutin et al.

³³ “... um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos- chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores num dado momento do desenvolvimento de uma disciplina. (...) um conjunto de a priori que, como tal, não é objeto de uma avaliação.” (BOUTIN, et ali, 1998, p. 19)

Os polos *teórico* e *morfológico* correspondem à “formulação sistemática dos objetos científicos. Este polo propõe regras de interpretação dos factos, de especificações e de definição das soluções provisoriamente dada às problemáticas” (BOUTIN et ali, 1998, p. 21). Trata-se da sistematização dos objetivos científicos propostos e a definição dos conceitos a serem utilizados. “Especificamente, o polo morfológico se refere à configuração do objeto científico assim como do conjunto do processo que permitiu sua construção”. (SOBANSKI, 2008, p. 14).

Neste ponto, no segundo capítulo do trabalho, realiza-se a análise das diretrizes curriculares do município de Curitiba (2006) e do Currículo do Ensino Fundamental (2016), sendo a predominância da Educação Histórica constatada no segundo documento. Em seguida, descrevem-se as ementas dos cursos de formação promovidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba em parceria com o LAPEDUH de 2010 a 2016, buscando compreender seus objetivos, conteúdos e metodologias. Na sequência, buscou-se agrupar os professores participantes, tendo como primeiro critério aqueles que participaram de mais da metade dos cursos oferecidos, e que os concluíram necessariamente. A análise resultou num grupo de nove professores. O segundo critério era de que os professores necessariamente estivessem atuando em sala de aula, não apenas fazendo parte do recorte proposto (2010-2016), mas também durante a realização da presente pesquisa. A prática em sala de aula foi considerada uma variável importante a ser analisada, entendendo-se que a não participação da atividade escolar poderia comprometer a reflexão proposta. Então, tentou-se entrar em contato com estes professores por meios eletrônicos ou mesmo durante os cursos, pessoalmente. Dos nove professores agrupados na primeira categorização, uma professora se aposentou; uma professora se licenciou para doutorado e duas professoras não retornaram o contato. Enfim, chegou-se a um grupo de dois professores e três professoras que atuam na RME ministrando a disciplina de História e que participaram de mais da metade dos cursos oferecidos pela SME em parceria com o LAPEDUH. Sendo assim, enquadrando-se no polo teórico e morfológico do modo com o qual se configuraram os resultados das buscas e do modo como foi possível o processo que permitiu a construção do nosso objeto científico.

Por fim, o *polo técnico*, que corresponde à:

Relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos. É a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados face à

problemática da investigação. A esta problemática de tomada de contacto <<instrumentada>> do investigador com o real correspondem operações **técnicas de recolha dos dados**. (BOUTIN, 1998, p. 25, em negrito no original).

Em outras palavras, o polo técnico pressupõe a análise e a aproximação dos dados coletados na realidade do objeto de pesquisa e identificação dos seus significados correlacionados com a problemática em questão.

De Bruyne³⁴ sugere uma categorização das técnicas utilizadas pelas ciências sociais: *inquéritos* (entrevista/inquérito oral ou inquérito escrito); *observações* (direta ou participante); e as *análises documentais*. Cada uma das categorias de análise pressupõe metodologias específicas, variando de acordo com a pesquisa.

Para este trabalho, optou-se pelo método do inquérito oral (entrevista), no intuito de adquirir os dados concernentes à problemática. A partir desta definição, buscou-se o que se entende acerca de uma entrevista e como utilizá-la de forma acadêmica.

Foi possível encontrar nos trabalhos de Sobanski (2008) e Marin (2013) um profícuo conjunto de referências acerca do método de coleta de dados a partir de entrevistas. Estas referências contribuíram para a compreensão acerca das possibilidades e dos limites de uma entrevista.

Sobanski afirma que a entrevista configura uma das possibilidades para a realização de uma pesquisa qualitativa e chama a atenção para que, apesar de soar como uma metodologia simples para a obtenção de dados, é necessário muito preparo e clareza na elaboração e na condução da entrevista para que os dados se apresentem em consonância com as necessidades apontadas pela investigação (2017, p. 186). Desta forma, as:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004. p.215 apud SOBANSKI, 2013, p. 186)

³⁴ Apud BOUTIN, G.; GOYETTE, G. LESSARD- HÉBERT, **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. P. 25)

Deste modo, é possível reconhecer a pertinência da entrevista enquanto metodologia para a coleta de dados e interpretação dos significados correlatos a determinados grupos selecionados como objeto de pesquisa.

Marin (2013) apresenta uma exposição bastante detalhada sobre a aplicação do método de investigação e reitera a importância da entrevista como uma metodologia para a coleta de dados acerca de ações realizadas e de opiniões. No entanto, tal metodologia apresenta limites com os quais o pesquisador deve se atentar, pois podem ser “alteradas pela estrutura social” (2013, p. 26). Sobre este aspecto, Marin nos apresenta a seguinte referência:

(...) entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. (...) entendemos a situação do entrevistado (a) como uma troca desigual entre os atores da relação. Isso acontece sob vários ângulos: não é o entrevistado que toma a iniciativa; os objetivos reais da pesquisa geralmente lhe são estranhos; sua chance de tomar iniciativa em relação ao tema é pouca: é o pesquisador que dirige, controla e orienta as digressões e concede a palavra, mesmo quando tenta deixá-lo à vontade. A atitude simpática e benévola do estudioso minimiza o impacto, mas não anula a relação institucional entre os atores da interação colocados em posição de desigualdade. (MINAYO, 2000, p. 114 apud MARIN, 2013, p.26).

A partir deste texto, percebe-se que uma das fragilidades da entrevista reside na interação pessoal e na relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado. Isso significa que qualquer desconforto por parte do entrevistado durante a ação pode comprometer a sua resposta.

Ainda sob a esteira dos limites na utilização da entrevista, Marin elenca em seu trabalho as prováveis dificuldades encontradas na realização de uma pesquisa.

- a) Deparar-se com a falta de interesse do entrevistado ao responder as perguntas;
- b) Compreensão inadequada da significação das perguntas;
- c) Possibilidade, consciente ou inconscientemente, de obter respostas falsas;
- d) Deparar-se com inabilidades para responder em decorrência de problemas de ordem psicológica ou outros;
- e) Influências das opiniões pessoais do entrevistador sobre o entrevistado. (GIL, 1999 apud MARIN, 2013, p. 27)

Estes apontamentos permitem ter a ciência e a dimensão do que pode ocorrer ao se desenvolver uma entrevista para a composição de um trabalho acadêmico.

No entanto, a autora argumenta que tais dificuldades podem ser contornadas com planejamento e flexibilidade por parte do investigador, sendo a relação pessoal substancialmente importante para a técnica (MARIN, 2013, p. 27). Marin frisa que a interatividade proporcionada pela entrevista pode explorar temas mais complexos,

pois “se estabelecem relações que podem levar a um aprofundamento do tema investigado” (MARIN, 2013, p. 27). Desta forma, a autora apresenta elementos que correspondem às vantagens proporcionadas pela técnica.

- a) Obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- b) Dados suscetíveis tanto à classificação como à quantificação;
- c) Em comparação com os questionários, a entrevista independe do grau de escolaridade;
- d) Maior número de repostas, o que no questionário pode ser deixado sem resposta;
- e) Flexibilidade, adaptação e esclarecimento do significado das perguntas e repostas;
- f) Captação da expressão corporal do entrevistado, tonalidade e ênfase das repostas. (GIL, 1999 apud MARIN, 2013, p. 27-28).

Demonstradas as formas e as precauções acerca da técnica da entrevista, Marin apresenta as possibilidades de análise, tais como entrevista informal ou semi-estruturada, focalizada, estruturada, por pautas, face a face ou via telefone. Neste íterim, é relacionada a técnica da entrevista com a pesquisa qualitativa. Segundo a autora:

Na pesquisa de cunho qualitativo, a mais usada é a semi-estruturada, sem muita rigidez ou ordem estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito mais a uma conversa na qual o entrevistador se mostra interessado na compreensão do cotidiano do entrevistado, suas vivências, processos e personagens que fazem parte de sua vida. (...) Para tanto deve ser favorecido um caráter de interação entre entrevistador e entrevistado, criando-se uma atmosfera de reciprocidade, um clima de aceitação e estímulo na intenção de que haja uma fluidez durante o percurso na busca de dados. (MARIN, 2013, p. 28)

Desta forma, elaboramos, respaldado por estas referências, a nossa pesquisa, de cunho qualitativo, utilizando a técnica de entrevistas semi-estruturadas para investigar as concepções dos professores acerca do campo de investigação da Educação Histórica em suas aulas.

As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e maio de 2018. Dois professores foram entrevistados em suas respectivas escolas. As outras três professoras foram entrevistadas nos dias do curso, sendo que duas delas, no curso de formação em Educação Histórica, e a outra em um curso voltado para a área de Direitos Humanos. As entrevistas foram autorizadas por todos os participantes. Foram gravadas em celular e posteriormente transcritas³⁵.

Foram elaboradas dez perguntas³⁶, sendo que as quatro primeiras buscavam informações pontuais sobre o professor, tal como apresentado na tabela abaixo:

³⁵ Apêndice III

³⁶ Idem.

QUADRO 10: GRUPO DE PROFESSORES ANALISADOS

PSEUDÔNIMO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	ANO DE INGRESSO NA PMC	ANOS FINAIS EM QUE ATUA NO E.F. 2018
Marcelino	48	21	2012	Sétimos anos
Kátia	42	19	1999	Nonos anos
Michael	40	17	2001	Oitavos anos
Mariana	45	26	1992	Nonos anos
Maria	35	15	2013	Sextos anos

Todos os professores são formados em História, sendo que três deles pela Universidade Federal do Paraná, onde foram alunos da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt .

As outras seis perguntas visam coletar informações acerca de dois aspectos importantes para a pesquisa: o curso e a prática em sala de aula.

Para analisar as respostas dos professores, será utilizado o método sugerido por Boutin (et ali, 1998) como processo indutivo exploratório ou contexto da descoberta, ou seja, serão elaboradas categorizações a partir das respostas dos professores.

3.1.1- MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Para elaborar um raciocínio acerca do curso de formação, agregou-se ao questionário uma questão que abordasse os motivos pelos quais os professores entrevistados buscaram os cursos de formação.

As respostas foram pautadas em duas categorias: a primeira, denominada de aperfeiçoamento profissional, ou seja, os professores que buscaram o curso com a expectativa para o aprimoramento do Ensino de História. A outra, denominada reflexão e produção acadêmica, referindo-se ao curso como um espaço de estudo, pesquisa e possibilidade de produção e divulgação acadêmica. Portanto, mais ligado ao debate acadêmico do que prática propriamente dita. Naturalmente, as duas categorias se entrelaçam no desenvolvimento dos cursos. No entanto, buscou-se entender os elementos que motivaram os professores a procurarem este curso. A partir daí, ao serem analisadas as respostas das entrevistas, as duas categorias se revelaram conforme apontado no quadro abaixo.

QUADRO 11: CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS PARA A MOTIVAÇÃO DOS CURSOS.

<i>Aperfeiçoamento profissional</i>	
Marcelino	<i>Aí quando eu entrei na prefeitura, (...) eu queria me aproximar mais do Ensino de História, não da Educação Histórica. Como eu estava precisando desses referenciais porque, até então, no meu trabalho (...) só [lecionava] sociologia e precisava voltar a pensar didaticamente a História.</i>
Kátia	<i>Acredito que uma tentativa de dar significado ao ensino de História e, portanto, a aprendizagem histórica dos alunos.</i>
Maria	<i>A busca pelo conhecimento, a aprendizagem e um direcionamento com mais teorias que pudessem me auxiliar mais no trabalho em sala de aula.</i>
<i>Reflexão e produção acadêmica</i>	
Michael	<i>O que me atraiu na época, no primeiro curso de Educação Histórica da prefeitura foi a possibilidade de publicar um artigo. (...) Isso promoveu uma mudança muito grande em mim porque eu me descobri como produtor intelectual.</i>
Mariana	<i>Na minha graduação eu tive prática de ensino com a Dolinha e eu sempre gostei de pesquisar e de buscar novas técnicas de ensino. Então, por essa busca é que eu comecei a frequentar algumas palestras que ela estava efetuando e acabei pegando gosto, digamos, por isso. Então, sempre que possível, eu tenho participado.</i>

Fonte: o autor

Na fala de três professores identificou-se a categoria “aperfeiçoamento profissional”, pois estes se referem aos cursos como uma possibilidade de aperfeiçoarem as suas práticas.

O professor Marcelino, até a sua entrada na PMC, lecionava apenas sociologia, fato que o afastou do Ensino de História e que, portanto, sentiu a necessidade de “repensar didaticamente a História”. Cabe ressaltar que o professor não procurou o curso em virtude da linha teórica, no caso, a Educação Histórica, mas sim, frisou que o seu interesse era se “reaproximar mais do Ensino de História”.

A professora Maria segue a mesma linha, buscando um aprimoramento que trouxesse teorias que contribuíssem com seu trabalho em sala de aula. Ela utiliza o termo “aprendizagem”, mas entende-se aqui que o termo abarca a amplitude do conceito, e não o conceito de aprendizagem histórica, pertencente ao repertório da Educação Histórica. Apesar de no início da fala a professora flertar com o academicismo, categoria levantada neste subitem, a mesma converge para a sala de aula a “busca pelo conhecimento, a aprendizagem e de teorias”.

Já a professora Kátia apresenta uma resposta bastante sucinta, mas com substancial complexidade no que concerne à Educação Histórica: “dar sentido ao Ensino de História e, portanto, à aprendizagem Histórica dos alunos”, correspondendo a uma das mais importantes áreas de estudo do campo de investigação da Educação Histórica, ou seja, a aprendizagem do aluno. Obviamente, não estamos dizendo aqui que a aprendizagem é exclusividade da Educação Histórica, mas há uma característica intrínseca de pensar a aprendizagem não pelo viés da psicologia, mas sim, pela própria ciência de referência, que neste caso, consiste na História. Para Schmidt, a aprendizagem histórica:

Se pensarmos a educação e, portanto a aprendizagem da História, como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática. (2009, p. 205)

Neste ponto, observa-se que o conceito de aprendizagem histórica se conecta a outro, denominado de consciência histórica. Este conceito está ligado ao pensamento de Rüsen que o define como “o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (2001, p.58). É possível perceber, portanto, que este conceito parece ter sido incorporado pela professora.

Já os professores Michael e Mariana apontam para a pesquisa e a produção intelectual a partir do curso. Esta possibilidade ofertada pelo curso dialoga com a relação vida prática e ciência especializada. Cerri e Baron argumentam que:

Ao indicar e interligar a dimensão da vida prática à esfera da ciência especializada, Rüsen apresenta-nos que o conhecimento histórico produzido na academia não se trata de um acontecimento isolado da sociedade, mas sim de uma satisfação de interesses comuns e que partem da vida cotidiana das pessoas e que deve retornar como função orientadora na vida prática. Ou seja, no tempo uma história tem sua credibilidade garantida na medida em que satisfaz os interesses de uma comunidade, e uma revisão historiográfica ocorre quando há um descompasso entre o conhecimento produzido e a satisfação dessas carências (...). (2011, p. 2)

Partindo deste ponto, percebe-se que os professores, ao optarem por participar dos cursos destacando uma motivação acadêmica, não abriram mão, segundo a concepção de Rüsen, da função de lecionar para se tornar um cientista. Eles seguem uma lógica onde a sociedade dita e clama por determinadas demandas, relacionadas com a academia, que propicia uma nova orientação superando as carências estabelecidas para aquele momento.

Para Rüsen (2006), ao voltar seu olhar para o caso alemão na década de 1980, afirma que a didática pertence à Ciência Histórica, o que, com o passar dos anos se perdeu, principalmente com a profissionalização a partir do século XIX. Logo, a preocupação de ensinar a História deixou de ser um campo de estudos do historiador profissional. A didática, então, era assunto para os professores de História, criando, desta forma, uma divisão entre aqueles que pesquisam e aqueles que ensinam. Desta forma:

A didática da história, que tinha sido originalmente interpretada como uma aplicação externa da escrita profissional da história tem adquirido um status dentro da disciplina acadêmica na qual ela pode novamente facilitar e melhorar o entendimento histórico, mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas. (RÜSEN, 2006, p. 9)

Nesta perspectiva, as motivações dos professores na busca dos cursos fornecidos juntamente com o LAPEDUH se alinham à relação teoria e prática defendida por RÜSEN (2006), configurando uma nova maneira de se pensar o ensino e a aprendizagem histórica. Também percebe-se que a categorização proposta se alinhou à ideia da ciência e da vida prática proposta por Rüsen (2001), tendo o curso proporcionado um espaço intermediário entre a escola e a academia, possibilitando aos professores reflexões de suas práticas e, não obstante, a possibilidade de “devolvê-las” à academia em forma de publicações.

3.1.2- A INFLUÊNCIA DOS CURSOS NA MANEIRA DO PROFESSOR PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta sessão, será apresentada a influência dos cursos em relação as ideias que os professores possuem acerca do Ensino de História. As respostas permitiram duas categorizações. A primeira, denominada como *repensar a prática*, ou seja, os efeitos provocados pelos cursos nas práticas de ensino, de acordo com o relato dos professores. A outra categoria denomina-se *desenvolvimento intelectual*, ou seja, a possibilidade de desenvolvimento intelectual fornecido pelo curso e, de acordo com os professores, sua aplicação em sala de aula.

Das cinco respostas dos professores, uma precisou ser descartada, pois apresentou inconsistência na medida em que a professora quantificou a informação em forma de número. Ou seja, de acordo com a resposta da professora, é possível afirmar que o curso influenciou sua prática, mas as informações sobre quais formas e por quais motivos ficaram obscurecidos nestes números.

QUADRO 12- INFLUÊNCIA DOS CURSOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Repensar a prática	
Marcelino	<i>(...) Quando eu busquei a Educação Histórica foi para me aprofundar porque eu sabia que tinha dificuldades em relação à ensinagem e à aprendizagem. (...) Quando eu comecei a frequentar eu percebi que realmente era possível mudar a minha metodologia de trabalho e conseguir uma melhor aprendizagem dos alunos e isso tem acontecido.</i>
Kátia	<i>A possibilidade de você agregar o conhecimento teórico, repensar a sua prática e, portanto, tornar significativa para o seu aluno é fantástico.</i>
Mariana	<i>Sempre pelo menos fazem a gente questionar aquilo que esta fazendo. Então nisso, com certeza, ajudou bastante a ver o ato de ensinar. (...) Você está sempre pensando em novas técnicas, você esta sempre atrelando o seu cotidiano com novas metodologias.</i>
Desenvolvimento intelectual	
Michael	<i>Levaram a me tornar produtor intelectual e até mesmo descobrir essa potencialidade nos alunos. O que de mais significativo a Educação Histórica me ensinou é que os alunos podem aprender a criar alguma coisa, principalmente através das narrativas.</i>

Fonte: o autor

Os três professores que apresentaram como principal influência a capacidade de repensar a própria prática demonstraram os pontos específicos dos quais puderam realizar este movimento.

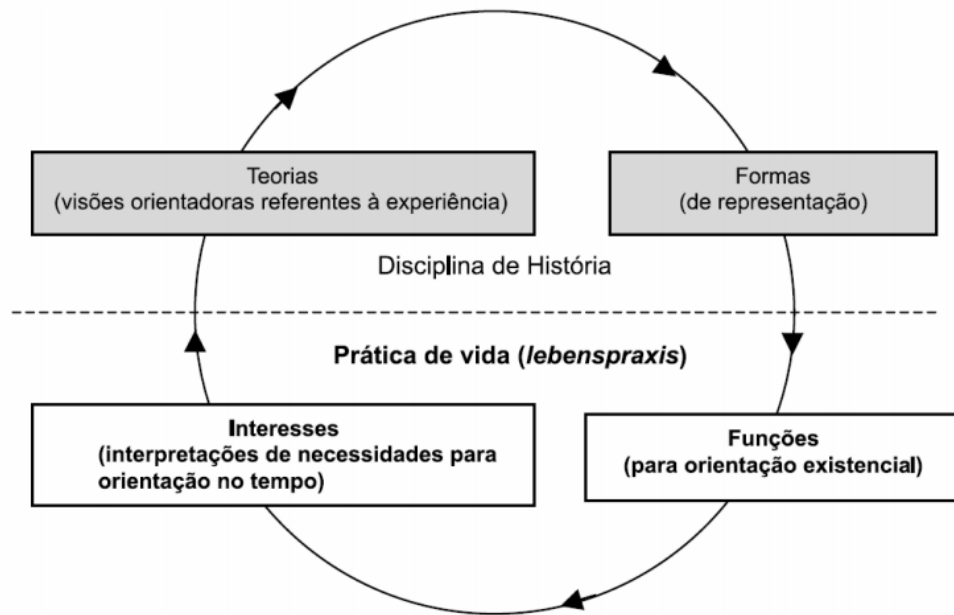
O professor Marcelino destaca a sua dificuldade principalmente no processo de aprendizagem. Sua preocupação se enquadra na mesma problemática proposta por Lee (2006). Segundo o autor:

Entre muitos profissionais (professores, examinadores e pesquisadores) o interesse se concentrou no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história. Entrementes, alguns professores, muitos historiadores e o público leigo estiveram mais interessados no que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus cursos escolares. Claramente não há um conflito necessário entre essas duas preocupações, mas devemos, todavia, lembrar-nos que lidar com um deles não é necessariamente fazer qualquer avanço sobre o outro. (p.133)

Desta forma, o professor Marcelino destaca a diferenciação entre os dois movimentos, quais sejam, o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Como demonstrado por Lee, apesar de ambos se apresentarem conectados, eles não se desenvolvem necessariamente da mesma forma.

Já as professoras Kátia e Mariana destacam a possibilidade de agregar as teorias ao processo de ensino e aprendizagem. Os três professores permitem, a partir dos pontos que destacaram, agregá-los na proposta de matriz disciplinar desenvolvida por Rüsen:

Figura 2: Matriz disciplinar de Jörn Rüsen



Ref: LEE, Peter: **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. p. 134.

A matriz disciplinar é definida por Rüsen como “conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da História como disciplina especializada” (2001. p. 29), ou seja, apresenta de forma sistematizada a maneira com a qual é possível desenvolver a consciência histórica dos alunos. Desta forma, a ideia apresenta as características específicas correlatas à junção entre a História acadêmica e a História prática. Desta forma, as funções e os interesses localizam os alunos no seu tempo e levantam problemas e questões que dizem respeito ao seu próprio tempo, bem como, as carências identificadas nos alunos pelo professor. A partir daí, desenvolve-se o trabalho na ciência de referência da História, com a reflexão sobre a teoria e a aplicação de métodos próprios da História como a análise das fontes históricas e historiografias, resultando, então, nas formas de apresentação, ou seja, na maneira com a qual a consciência histórica se manifesta, tendo a narrativa como um modelo privilegiado para tal compreensão³⁷.

³⁷ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral in SCHIMDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 59.

Portanto, é possível compreender que a busca por referenciais e instruções que encaminhem à aprendizagem e a teorias é sustentada pela proposta dos cursos e é perceptível no discurso dos professores Marcelino, Kátia e Mariana.

O professor Michael atribui para a Educação Histórica o seu desenvolvimento como um “produtor intelectual” e “até mesmo descobrir essa potencialidade nos alunos”. Estes apontamentos sugerem uma reflexão acerca dos termos empregados para que possamos compreender o significado atribuído pelo professor a eles a partir da ideia de “produtor intelectual”.

A princípio, os debates que problematizam a dicotomia existente entre o papel do professor e do pesquisador remontam a década de 1960 e a constatação da separação existente entre as duas profissões, desta forma:

Aqueles que seguem a vida acadêmica são considerados os sujeitos capazes de pesquisar e produzir conhecimento e, portanto, possuem uma função intelectual. Por outro lado, os estudantes que se tornarão professores da Educação Básica são formados e orientados a executar o que a academia produz, restando a eles um trabalho mais técnico, de repetição e de reprodução, numa visão instrumental do conhecimento. (SOBANSKI, 2017, p. 32).

Portanto, há uma concepção de que o “intelectual” é o sujeito que se dedica à academia e se limita à ela, sendo o professor um sujeito secundário nesta dicotomia, fato constatado por pesquisadores e que já se configura como um importante objeto de estudos na área da Educação³⁸.

A partir dos anos 1990, os debates sobre a importância da formação de professores pesquisadores “capazes de transformar sua realidade e refletir sobre a sua própria prática” tomou uma dimensão maior entre os estudiosos³⁹. Perrenoud (2002) afirma que a profissionalização do professor foi possível a partir das formações inicial e continuada. A partir desse momento, a docência, “relacionada até então apenas com os saberes a serem ensinados, passou a ser entendida como campo de domínios mais amplos, como o teórico e o prático dos processos de ensino e de aprendizagem” e que, apesar de não serem os únicos meios para a

³⁸ SOBANSKI, A. Q. **Formação de Professores de História: Educação Histórica, pesquisa e produção de conhecimento.** Curitiba (Tese de Doutorado). A autora desenvolve em sua tese uma profícua análise sobre o papel da pesquisa na formação dos professores de História.

³⁹ Sobanski destaca que: “Ao longo daquela década, expressões como professor reflexivo, ensino reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, ensino e pesquisa, pesquisa na formação e na prática dos professores, saberes docentes, entre outras que se vinculam diretamente às abordagens centradas na pesquisa passam a fazer parte das discussões” (2017, p. 38).

profissionalização do ofício do professor, as formações inicial e continuada ainda representam as principais maneiras. (SOBANSKI, 2017, p.38-39)

Neste sentido, cabe ao professor desenvolver uma postura reflexiva, sendo que “pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*” (Perrenoud, 2002, p. 13). É neste ponto que Sobanski (2017, p. 39) aponta para a grande dificuldade, pois estas capacidades não são consideradas como primordiais, tanto na formação inicial como na formação continuada.

No Brasil, as reflexões acerca do professor enquanto pesquisador tem como importante referência o autor Pedro Demo. Conforme Sobanski:

A leitura do autor promoveu, no Brasil, uma verdadeira tentativa de “revolução” educacional, com as escolas desenvolvendo projetos e tentando colocar em prática atividades que envolvessem professores e estudantes em temáticas específicas, as quais deveriam ser reveladas por meio da pesquisa. (2017, p. 40)

Para este teórico, a pesquisa é definida como “a competência metodológica de questionar a realidade, de dialogar criticamente com ela, para poder melhor intervir na prática”. (DEMO, 1996. p. 236)

Na década de 1990, Freire (1996) contribui com as reflexões, trazendo a necessidade de que professor supere aquilo que denomina de “curiosidade ingênua” para o que denomina “curiosidade epistemológica”, o que seria apenas possível por meio da pesquisa. Desta forma, o autor afirma que “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. (FREIRE, 1996. p. 18). Nesta esteira, Sobanski conclui que “o professor, portanto, deve e pode se pensar enquanto sujeito produtor de conhecimento, com a competência de refletir sobre seu trabalho.” (2017, p. 41).

No que se refere à área de História propriamente dita no Brasil, Sobanski (2017) demonstra que a maior preocupação dos investigadores se encontrava no campo das metodologias, enquanto ainda se tentava definir o conceito de Ensino de História no país, após a ditadura civil-militar. Neste ínterim, Sobanski referencia dois teóricos espanhóis que refletem sobre o papel da pesquisa em sala de aula na disciplina de História: Iglesias e Perez (1994). Esses autores, partindo da sua realidade espanhola, definem o ensino da História em dois modelos. O primeiro modelo parte do pressuposto de que o professor domina todo o conhecimento e toma o livro didático como fonte de conhecimento do qual selecionará os conteúdos.

Desenvolve o ensino a partir de sua explicação e aplica um questionário “prático”, “ênfatizando a existência de um conhecimento pronto e acabado”. (SOBANSKI, 2017, p. 80). Já o segundo modelo apresenta as seguintes características:

No segundo modelo, após uma explicação introdutória do professor, acontece um trabalho com documentos históricos e historiográficos, o qual é seguido de questionamentos que pretende fazer com que os estudantes reflitam e busquem respostas a partir dessas reflexões. Este modelo, por sua vez, se sustenta em uma teoria de aprendizagem caracterizada por um processo que leva os estudantes a compreender o conhecimento como resultado de um processo de investigação, análise e interpretação. (SOBANSKI, 2017, p. 80-81)

Os autores espanhóis destacam que:

Assim, para aprender a História, o aluno deve proceder de maneira similar a como faz o historiador na construção do conhecimento histórico: realizar adequadamente a exploração e o tratamento de documentos históricos e historiográficos. (IGLESIAS & PÉREZ, 1994. p. 184 apud SOBANSKI, 2017, p. 81)

Obviamente, a aprendizagem da História através das pesquisas não ocorre de maneira automática e nem mesmo pretende transformar os alunos em “pequenos historiadores”, mas sim, que aprendam a História. A aprendizagem ocorre na sistematização realizada pelo professor, sendo fundamental que selecione os conteúdos e os materiais a serem trabalhados e que leve em conta as ideias que os alunos trazem sobre as questões do passado, proporcionando, desta forma, um ambiente propício do qual surgirão debates acerca do que será desenvolvido. (SOBANSKI, 2017, p. 82)

Neste ponto, as reflexões se alinham à matriz proposta por Rösen⁴⁰, já citada anteriormente, no que diz respeito à preocupação voltada para o processo de aprendizagem da História. Observa-se também o alinhamento do método científico da História aplicado ao processo de ensino da disciplina o que permite perceber que para o desenvolvimento da aprendizagem, torna-se imperativa a concepção do professor como um pesquisador, ou como o professor-pesquisador. Desta forma, a afirmação do professor Michael, quando se refere à ideia de ter se tornado um “produtor intelectual”, demonstra ter incorporado a proposta do professor-pesquisador a qual procurou-se desvelar até aqui e que, a julgar pela ênfase dada pelo professor ao conceito ao se referir da seguinte forma sobre os cursos: *“eu falei: mas como pode um professor da educação básica fazer produção intelectual?”* revela um dado importante. É pertinente apontar para os cursos de formação como

⁴⁰ Figura 2, página 78

um espaço que fornece a possibilidade de desenvolvimento do professor como um pesquisador de sua área em consonância com a prática em sala de aula. Conforme demonstrado ao longo do texto, a Educação Histórica não é o único campo que proporciona isso e nem foi a primeira a se preocupar com a relação pesquisa e ensino. No entanto, os cursos fornecem subsídios para o aperfeiçoamento profissional dos professores, capacitando-os, tanto para a pesquisa quanto o ensino. Sendo assim, é necessário que o professor tenha a experiência da “pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico”. (BARCA, 2001. p. 21)

Neste íterim, entende-se também o foco atribuído pelo professor aos alunos que, junto a ele, desenvolveram pesquisas que resultaram em narrativas que dão sentido à consciência histórica e que, portanto, demonstram a aprendizagem histórica dos mesmos. Note-se então que neste ponto as duas categorias definidas para análise se encontram: a necessidade da pesquisa para o encaminhamento da aprendizagem, e a aprendizagem por meio da pesquisa a partir da ciência de referência.

3.1.3- COMO ERAM AS AULAS DE HISTÓRIA ANTES DOS CURSOS

Nesta sessão, será abordada a maneira pela qual os professores definem as suas aulas de História antes do contato com os cursos de formação. Abaixo, serão apresentadas as considerações a partir de uma única categoria, a qual denominou-se de *modelo tradicional*, cujo significado é correlato à preponderância no ato de ensinar. Abaixo, apresentam-se as respostas dos professores.

QUADRO 13- DEFINIÇÃO DAS AULAS ANTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

<i>Modelo tradicional (foco no processo de ensinagem)</i>	
Marcelino	<i>Formais tendo como referência o meu conhecimento e o conhecimento do livro didático sem muita preocupação em saber, por exemplo, como é que os alunos tinham aprendido aqueles conteúdos. (...) A preocupação era a prova, por exemplo (...).</i>
Kátia	<i>(...) Tentei fazer o melhor daquilo que eu conhecia. É claro que a diferença, a primeira diferença, talvez, é que com o contato com a Educação Histórica eu passei a dar foco na aprendizagem, pensar mais a aprendizagem.</i>
Maria	<i>Aulas extremamente tradicionais, dependentes de livros didáticos, fundamentadas numa didática limitada.</i>
Michael	<i>Bom, era aquela aula baseada no questionário, no exercício, bem</i>

	<i>naquele ensino tradicional de História em tudo aquilo que a didática tradicional da História prescrevia (...).</i>
Marina	<i>Eu não me preocupava muito em trazer o documento para a sala de aula. Para mim, o documento seria mais com o fim lúdico (...).</i>

Fonte: o autor

Retomando como base de análise para esta questão Iglesias e Perez (1994), foi possível enquadrar os professores no primeiro modelo proposto pelos autores, ou seja, o professor domina todo o conhecimento e toma o livro didático como fonte de conhecimento do qual selecionará os conteúdos. Desenvolve o ensino a partir de sua explicação e aplica um questionário “prático”, “enfazando a existência de um conhecimento pronto e acabado”. (SOBANSKI, 2017, p. 80).

O professor Marcelino apresenta um processo bastante alinhado à definição de Iglesias e Perez, ao destacar o próprio conhecimento e o livro didático como as referências para o ensino. Aponta, inclusive, que a prova era a sua única preocupação. Ou seja, entende-se que o processo de aprendizagem se concluía com a prova.

Na mesma esteira segue o professor Michael, que aponta para o uso de questionários e exercícios como um processo de aprendizagem, mas que, como salientado por Iglesias e Perez, tem como resultado o aprendizado supostamente pronto e acabado transmitido pelo professor.

A professora Maria enfatiza a ideia de aula tradicional e afirma a dependência do uso do livro didático para a composição de suas aulas.

Cabe ressaltar que a crítica não se pauta na utilização do livro didático. Considera-se um material importante e que possui uma substancial contribuição para a educação. A crítica que se coloca aqui é a aparente mecanização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos por parte das técnicas adotadas pelos professores. Desta forma, o livro didático pode ocupar um espaço de referência muito maior do que o próprio professor. Acreditamos não ser esta a finalidade do livro didático.

Desta forma, os três professores apresentaram argumentos que se assemelham na aplicação de suas aulas anteriores aos cursos.

A professora Kátia, ao se referir como um ganho a preocupação com a aprendizagem dos alunos, apresenta a ideia subentendida de que o mote de suas aulas era no processo de ensino. A professora ilustra a ideia afirmando na continuação de sua resposta que “*se eu sei como o aluno aprende eu sei como*

ensinar". Apesar de não apresentar detalhes sobre as aulas anteriores, a sua resposta também apresentou a sua preocupação com o processo de ensino.

A professora Marina apresentou uma característica bastante pontual acerca das suas aulas anteriores aos cursos, qual seja: o documento em sala de aula. A professora argumenta que antes dos cursos ela não se preocupava com o uso dos documentos pelos alunos e quando os utilizava, fazia pelo viés da ilustração. Neste ponto fica subentendido o foco no processo de ensinagem, pois de acordo com Schmidt:

Na perspectiva renovada da concepção de documentos, eles não existem por si mesmos, pela sua própria natureza. Eles só têm significado a partir dos olhares, questões e das problemáticas que são colocadas, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente. (SCHMIDT, 1996, p. 13)

Portanto, a análise dos documentos históricos pressupõe um trabalho docente que vai além da ilustração e que propõe um método de análise com o qual o aluno, em conjunto com o professor, problematize e enxergue no documento o seu contexto de criação, a sua pertinência, para quem ou para o que foi produzido, entre tantas outras problematizações possíveis e que, ao tomarmos como referência a matriz de Rüsen⁴¹, é possível perceber um processo substancialmente mais complexo, mas que proporcionaria para o aluno a aprendizagem histórica.

Desta forma, destaca-se a preocupação no processo de ensino, nas aulas pautadas principalmente nos livros didáticos e na prática de questionários e provas como a "linha de chegada" no processo de aprendizagem.

3.1.4- A EDUCAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DA DEFINIÇÃO DOS PROFESSORES

Na presente seção, a pesquisa indagou os professores acerca da maneira com a qual eles conceituam a Educação Histórica. As respostas foram amplas e em grande medida exemplificadas pelos professores. Para realizarmos as categorizações sem a confecção de inúmeros subitens, levantamos fragmentos das entrevistas que os professores deram ênfase à definição do que explicavam.

A partir desta análise, foi possível perceber que as ideias dos professores seguem a mesma linha de raciocínio, ancorada nos conceitos de *aprendizagem histórica e consciência histórica*, considerando-as como o *processo e produto* do

⁴¹ Figura 2, p. 80.

ensino de História. Desta forma, foi possível analisar e localizar, dentro dos dois conceitos selecionados como categoria, as ideias citadas pelos professores. Como os dois conceitos estão correlacionados, não caberia separá-los, em virtude da conexão entre os dois e tendo sido explicitada pelos professores a partir de suas entrevistas. Abaixo, apresentaremos as respostas dos professores e em seguida, serão apontadas as teorias que sustentam estas linhas de pensamento.

QUADRO 14- DEFINIÇÕES DOS PROFESSORES PARA O CONCEITO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

<i>Aprendizagem e consciência histórica</i>	
<i>Kátia</i>	<i>É um campo de pesquisa estabelecido em que o grande foco das nossas pesquisas é a aprendizagem histórica e a constituição da consciência histórica (...)</i>
<i>Mariana</i>	<i>Eu vejo mais a questão da consciência mesmo, que o aluno, a partir da ideia de se perceber sujeito da História ele vai entendendo e percebendo os fatos, as ações, as consequências do passado para o presente (...)</i>
<i>Marcelino</i>	<i>Para mim, educação histórica é uma teoria aliada à prática (...) aproximar, o que o aluno vivencia, ou a consciência histórica do aluno com as diversas narrativas de História que existem.</i>
<i>Maria</i>	<i>Uma educação capaz de dar sentido àquilo que o aluno aprende e que possibilita a construção de uma consciência sobre o que está sendo discutido, formado da aula.</i>
<i>Michael</i>	<i>Educação Histórica, na minha opinião, é valorizar as ideias que alunos e professores trazem sobre certos conceitos históricos ou conceitos substantivos. Mas ela não termina aí, ela é mais ampla porque ela valoriza também aquilo que o professor desenvolve como ensino e aprendizagem para o aluno envolve o contato com as fontes. Na Educação Histórica você tem que pesquisar mais fontes, já que você quer trabalhar com fontes. (...). Então a Educação Histórica cobra do professor de História ao mesmo tempo a leitura de historiadores consagrados, mas também a leitura de fontes. E por fim você leva isso ao aluno e aí você vai organizar tudo em uma metacognição. (...)</i>

Fonte: o autor

Para Rüsen, a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (2010, p. 79). Neste ponto, liga-se à consciência histórica que tem como princípio a memória e que, por meio das narrativas, torna-se possível dar sentido à História e à relação passado, presente e futuro. Para tanto, Rüsen aponta que:

Esquemáticamente, este processo de aprendizagem da consciência histórica, que é processado na estressante experiência temporal transformada em uma nova competência de interpretação temporal

transformada em uma nova competência de interpretação temporal, pode ser descrita da seguinte maneira: a partir do confronto entre a nova experiência temporal com os critérios de significâncias temporais específicas, que organizam as intenções da ação intencionalmente, mentalmente e cognitivamente e são formadas, intencionalmente, a partir do potencial de experiência da memória de interpretar a experiência atual e torná-la compreensível e manejável. (...) A consciência histórica pode ser decomposta em uma sequência ordenada de operações de aprendizagens que, juntas, formam um processo unificado; esse processo pode ser claramente diferenciado de outros processos de aprendizagem e ser descrito e analisado em detalhes. Aprendizagem histórica pode ser descrita a partir de operações (teoria da narrativa) fundamentais e gerais da consciência histórica como uma sequência regrada de operações de aprendizagem em um contexto dinâmico interno. A partir da pressão da experiência temporal, dos excedentes temporais esperados, e do fascínio do passado atualmente experimentado, são geradas as necessidades de orientação. Esta necessidade de orientação tem de ser guiada de acordo com os critérios de gestão de sentido na vida prática, na forma de hipóteses de suposições de sentido sobre o potencial de experiência de recordação do passado. (...) (RÜSEN, 2012, p. 77)

A partir das teorias de Rüsen sobre a aprendizagem e a consciência histórica, é possível perceber a relação direta com a vida prática (*lebenpraxis*) proposta em sua matriz, bem como o encaminhamento do passado e do presente a partir da narrativa. Por este viés, percebe-se que o professor Marcelino, ao destacar que a Educação Histórica “*é uma teoria aliada à prática (...) aproximar, o que o aluno vivencia*”, apresenta a relação com a vida prática no processo de aprendizagem proposto por este campo de investigação. Segue na mesma linha a professora Mariana, que destaca “*ideia de se perceber sujeito da História*”, associando, mais uma vez, a Educação Histórica à vida prática. A professora Maria traz a ideia de “*uma educação capaz de dar sentido àquilo que o aluno aprende*”, isso significa que a sua ideia está consoante com a ideia do autor de que “esta necessidade de orientação tem de ser guiada de acordo com os critérios de gestão de sentido na vida prática” (RÜSEN, 2012, p. 77). Desta forma, a professora acentua a ideia de sentido na aprendizagem. A professora Kátia apresenta uma ideia mais fechada sobre o conceito, afirmando que o mesmo “*É um campo de pesquisa estabelecido em que o grande foco das nossas pesquisas é a aprendizagem histórica e a constituição da consciência histórica (...)*”.

Desta forma, a professora apresenta a ideia de um campo específico para a Educação Histórica. Ao refletir sobre o conceito de *campo*, aponta-se:

Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. (PEREIRA, 2015, p. 341)

Desta forma, observa-se que a professora conceitua a Educação Histórica como um campo da ciência, com as suas próprias regras e apresenta como principais objetos de estudo a aprendizagem e a consciência histórica.

O professor Michael apresenta uma descrição das suas atividades, elencando uma série de ações que correspondem ao processo de ensino e aprendizagem que caracterizam a Educação Histórica, em princípio o professor demonstra que é importante “*valorizar as ideias que alunos e professores trazem sobre certos conceitos históricos ou conceitos substantivos*”. Neste ponto, percebe-se nitidamente a ideia dos conhecimentos prévios propostos pela professora Barca (2004) e as definições de conceitos substantivos, conforme exposto por Lee (2001). O professor prossegue a sua explanação apresentando que “*ela [Educação Histórica] é mais ampla porque ela valoriza também aquilo que o professor desenvolve como ensino e aprendizagem para o aluno, envolve o contato com as fontes. Na Educação Histórica você tem que pesquisar mais fontes, já que você quer trabalhar com fontes*”. Neste fragmento, percebe-se a relação que o professor apresenta com a ciência de referência da História, tal como proposto por Rüsen (2010, 2012), apresentado inclusive na sua matriz. E por fim, o professor conclui que “*leva isso ao aluno e aí você vai organizar tudo em uma metacognição*”, ou seja, a organização e o sentido dos fatos históricos organizados e apresentados por meio da produção de narrativas (RÜSEN, 2010).

Portanto, é possível perceber que o grupo de professores assimilou a relação entre a aplicação da ciência de referência com a ideia de “vida prática” na construção de uma aprendizagem histórica dos alunos. Nesta esteira, os professores construíram as suas definições para o campo de investigação, alinhados por ideias similares.

3.1.5- ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA INCORPORADOS PELOS PROFESSORES EM SUAS PRÁTICAS

A presente sessão buscará identificar quais são os elementos, ou seja, ações ou ideias, correlatas à Educação Histórica que foram incorporadas as práticas docentes ou concepções de ensino e aprendizagem histórica. Obviamente, compreende-se que o desenvolvimento dos trabalhos parte de uma metodologia que envolve o todo para sua execução. No entanto, busca-se aqui destacar pontos que,

para os professores, foram mais significativos para a sua relação com a Educação Histórica e que apresentaram um significado maior na sua prática em sala de aula ou na sua maneira de interpretar a História. Por isso, a partir da análise das entrevistas, foi possível apontar duas categorias, sendo a primeira denominada *elementos práticos*, referentes às ações apontadas pelos professores no desenvolvimento de suas aulas e *elementos epistemológicos*, que se referem aos aspectos teóricos desenvolvidos pelos professores que propõe um determinado sentido no encaminhamento de sua aula. Abaixo, serão demonstrados os elementos correspondentes a cada uma das categorias.

QUADRO 15- ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA SIGNIFICATIVOS PARA OS PROFESSORES

<i>Elementos práticos</i>	
Marcelino	<i>Sem dúvida é a narrativa produzida pelos alunos</i>
Mariana	<i>A questão da evidência, (...) fazer esse aluno se sentir e entendê-la, visualizá-la de forma diferente.</i>
<i>Elementos epistemológicos</i>	
Kátia	<i>Eu tento, na medida do possível, trabalhar com a matriz da Didática da História. Com base na matriz do Rüsen sobre o pensamento histórico, sobre a constituição da aprendizagem histórica.</i>
Michael	<i>O que é significativo para mim foi a questão da multiperspectividade.</i>
Maria	<i>(...) a própria Didática da História, o incentivo ao uso de fontes, a questão de consultar a nossa demanda, de entender a demanda dos nossos alunos.</i>

Fonte: o autor

Conforme apontado acima, para a construção do quadro e sua categorização, buscou-se referências enfatizadas pelos professores. No entanto, no desenrolar da entrevista, eles anexaram às suas explicações outros elementos que sustentaram o seu raciocínio. Desta forma, apesar dos professores apontarem para os elementos aos quais estão mais ligados, outros elementos são citados e, na explicação subsequente, serão abordados estes elementos a fim esclarecer as suas características.

O professor Marcelino enfatiza o uso da narrativa em sala de aula. A Narrativa, segundo Rüsen, é um elemento privilegiado na aprendizagem histórica, pois é através dela que as operações mentais se revelam dando sentido e orientação temporal. (2010, p. 59). Dentro deste aspecto, Rüsen apresenta quatro definições de narrativas, quais sejam: *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética*. O modelo *tradicional* tem como princípio o reconhecimento das tradições e da

obrigação moral dos valores, “uma permanência que a História ajuda manter em nossa memória” (RÜSEN, 2010, p.64). O modelo *exemplar* concebe o passado como exemplo e considera a moral como atemporal (RÜSEN, 2010, p. 65-66). O modelo *crítico* pressupõe contrariar e resignificar os paradigmas propostos, tendo por base uma ideia antiga e a contrariando a partir de uma lógica nova. (RÜSEN, 2010, p. 67). E por fim, o modelo *genético*, que propõe a aceitação do passado, porém, busca-se soluções mais adequadas para a atualidade⁴². O professor Marcelino também se refere em sua entrevista sobre como inicia as suas aulas, “*então começar pelas protonarrativas dos alunos em relação ao conhecimento daquele conceito substantivo*”. Surgem então dois conceitos novos que se entrelaçam na ideia do professor Marcelino: a *protonarrativa* e o *conceito substantivo*. O segundo já foi apresentado anteriormente, tendo como seu principal referencial Lee (2001) que significa o momento histórico a ser estudado (exemplo: Revolução Francesa, Segunda Guerra Mundial, etc...). Já a *protonarrativa* foi amplamente estudada na tese de doutorado de Azambuja (2013)⁴³, onde o autor define que:

Protonarrativa é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar. (AZAMBUJA, 2013 p. 270)

Portanto, as *protonarrativas* consistem nos saberes práticos já conhecidos pelos alunos e apresentados a partir de uma narrativa preliminar. Cabe apontar que para o professor Marcelino, as narrativas não contemplam apenas formas escritas de comunicação. Conforme o mesmo aponta: “*acho muito importante, tanto oral quanto escrita como eu falei, quando falo escrita não é só escrita, é desenho também dos alunos*” o que demonstra uma versatilidade na abordagem e nos usos da narrativa.

Em seguida, o professor Marcelino aponta para as evidências históricas, ideia compactuada pela professora Marina, pela professora Kátia e pela professora Maria, mas referindo-se ao modo de como trabalhar com as fontes históricas. Desta forma,

⁴² A este respeito, sugere-se o texto de RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In BARCA, I; MARTINS, E. de Rezende e SCHMIDT, M. Auxiliadora. **Jörn Rüsen e o Ensino da História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51- 77.

⁴³ AZAMBUJA, Luciano. **JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR**. Tese de doutorado, PPGEUFPR, 2013.

cabe distinguir o significado de cada um dos conceitos, pois fontes e evidências não são sinônimos. Acerca desta distinção, Sobanski afirma que:

O material do passado utilizado em sala de aula, como no caso dos filmes, é considerado uma fonte histórica, a qual se tornará uma evidência a partir do momento em que for relacionada a um contexto histórico específico, ou seja, a uma interpretação histórica. (2017, p. 32)

Desta forma, percebe-se que os professores Marcelino, Mariana e Kátia demonstram uma maior compreensão do conceito, posto que estes se referem ao mesmo. O professor Marcelino relata buscar nos livros didáticos evidências que auxiliem na construção das narrativas. A professora Mariana aponta para a evidência como um fator importante na compreensão passado/presente do aluno. A professora Kátia esclarece que: *“a gente pode inserir alguns elementos que já fazem parte do cotidiano, seria o trabalho com fontes e, portanto, de que forma a gente transforma essas fontes em evidências históricas, a questão da significância histórica”*. Neste caso, a professora emprega os dois conceitos, quais sejam, fonte histórica e evidência histórica em sua execução.

Apesar das análises supracitadas se relacionarem aos aspectos de desenvolvimento prático, onde se inclui a professora Kátia, a sua abordagem se liga ao elemento empírico, haja vista que a professora referencia como princípio motor de sua explanação a matriz de Rüsen, já demonstrada acima. Desta forma, o encaminhamento para a aprendizagem passa pelas instâncias da vida prática e pela ciência histórica resultando na demonstração da consciência histórica a partir de uma narrativa. Neste grupo se enquadram as palavras da professora Maria, quando ressalta a Teoria e a Didática da História, ou seja, a didática da História como um elemento da Teoria da História cuja função consiste no desenvolvimento da aprendizagem histórica e na constituição da consciência histórica. (RÜSEN, 2010)

Já o professor Michael enfatiza o conceito da *multiperspectividade*. Acerca deste conceito, é possível definir que:

Duas visões de uma dada situação, embora contraditórias entre si, poderão ser consideradas historicamente válidas se forem confirmadas, e não refutadas, pelas fontes existentes. (...) Tal pressuposto não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica, bem como a distinção entre História e Ficção (BARCA, 2007, p. 6).

Logo, o conceito de *multiperspectividade* sugere que um determinado fato histórico pode abarcar diversos significados, o que não significa que a interpretação dos fatos possa ocorrer à revelia, mas que quando sustentados pelas evidências, podem representar consciências históricas distintas. Na mesma esteira, o professor apresenta de maneira detalhada exemplos de questionamentos realizados por ele durante as suas aulas. A exemplo:

Paremos para nos perguntar: como será a guerra fria contada de um ponto de vista russo? Ou como seria a guerra fria contada de um ponto de vista de países que no passado pertenceram à União Soviética, por exemplo: Azerbaijão? Qual seria a perspectiva de uma guerra fria da Ucrânia? Qual seria a visão de guerra fria da Áustria, por exemplo. (MICHAEL, 2018).

Compreende-se a posição do professor ao exemplificar o conceito de multiperspectividade citando as suas indagações. No entanto, tais referenciais pareceram distantes da realidade dos alunos, haja vista toda a dificuldade inerente seja pelas fontes de informação, seja pela própria língua estrangeira. Como a presente pesquisa tem como um de seus fundamentos o diálogo com a prática escolar dos professores, decidiu-se interpelar, sendo esta única interferência do entrevistador:

E isso é aplicado em sala de aula hoje? Bom, naquilo que eu consigo pesquisar por internet ou livros, eu aplico. Por exemplo, eu tenho um livro muito bom chamado História Não Contada dos Estados Unidos que um aluno norte americano aprende que a bomba atômica foi necessária. Então eles crescem com essa realidade, quando na realidade não seria mais necessário coisa nenhuma, né? Dado o estado japonês no fim da Segunda Guerra. Mas o aluno norte americano aprende que aquela bomba foi necessária e o governo norte americano agiu legitimamente para que de fato acontecesse. (MICHAEL, 2018).

Desta forma, observa-se uma certa limitação na dimensão que a multiperspectividade pode tomar no campo prático. No entanto, o professor apresenta a *internet* como um meio que pode contribuir com documentos que possibilitem o trabalho que desenvolva a multiperspectividade.

Concluindo esta sessão, foi possível refletir sobre as práticas dos professores com os elementos correlatos à Educação Histórica que mais agregaram significados para eles, e a forma com a qual influenciaram suas práticas.

3.1.6- DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM SALA DE AULA

Nesta última sessão, a proposta de análise se voltou para as possíveis dificuldades encontradas pelos professores na execução das atividades relacionadas à Educação Histórica. Para tanto, nesta sessão não haverá preocupação em teorizar de maneira aprofundada cada um dos elementos apontados pelos professores, pois para alguns deles, resultariam em problemas com estruturas que poderiam levar a análises pormenorizadas nos campos das políticas públicas e políticas educacionais. No entanto, julga-se de bom alvitre apresentar os aspectos que os professores identificaram como fatores complicadores.

A partir da análise das respostas, foi possível categorizar da seguinte forma: *dificuldades relacionadas à Educação Histórica*, ou seja, dificuldades apresentadas pelos professores que se relacionam à aplicação ou às demandas geradas pelo campo de investigação. A outra categorização é denominada de *dificuldades externas à Educação Histórica*, ou seja, questões que não partem da Educação Histórica, mas que influenciam negativamente a produção de um trabalho. Uma terceira categoria foi construída com base nas respostas de professores que apresentaram os dois aspectos. No quadro abaixo, seguem relatos dos professores acerca das suas dificuldades.

QUADRO 16- DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES PARA A EXECUÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

<i>Dificuldades relacionadas à Educação Histórica</i>	
Mariana	<i>Percebo, principalmente na hora de você formular critérios de avaliação. Isso é uma coisa que eu ainda estou elaborando. Não estou conseguindo ainda ter muito claro para cada atividade os critérios que realmente pesam para aquele momento.</i>
<i>Dificuldades externas à Educação Histórica</i>	
Kátia	<i>Não o trabalho com a Educação Histórica em si, mas esses entraves impostos pelo currículo (não tanto o nosso porque as nossas diretrizes abrem esse precedente), mas mesmo assim equipe diretiva, equipe pedagógica e pais ainda tem uma grande dificuldade de aceitação.</i>
Marcelino	<i>Eu acho que a principal dificuldade é os alunos terem muita dificuldade em produzirem narrativas, o que não é um problema exclusivamente nosso né, nosso como professores de História. É um problema da Educação. (...) Em alguns momentos eu estou ensinando para eles o que eu acreditava o que seria também uma prática dos professores de português. Ensinar a produzir, ensinar a escrever, ensinar a pensar, a raciocinar. Quer dizer: não é só dos professores de português, mas de todos os professores. Mas eu sinto que esta dificuldade deles é muito grande e isso freia um pouquinho o avanço das nossas discussões e atrasa o planejamento que a gente faz.</i>
<i>Dificuldades internas e externas à Educação Histórica</i>	

Michael	<i>A questão da dificuldade que eu vejo, mas é uma dificuldade sadia, primeiro para o professor. A Educação Histórica ela leva você a ter contato com mais fontes históricas, certo? (...) A outra coisa é o sistema de ensino: como o sistema de ensino vem preparando o aluno desde a educação básica até chegar ao ensino fundamental dois e ao ensino médio. Eles são copistas, e muitas vezes, por causa dos meus colegas que tem turmas superlotadas, eles mesmos, não tem condições de dar um ensino de qualidade porque como você vai alfabetizar a criança, como você vai ensinar todas aquelas competências textuais que eles tem que ter com praticamente quarenta alunos na turma? Entendeu? Então essas são as dificuldades que eu vejo. Se nós tivéssemos turmas menores os alunos chegando com competências textuais, com leitura e escrita sólidas, eu acredito que facilitaria muito o trabalho da Educação Histórica porque nós lidamos justamente com isso, a criação, a interpretação, a leitura e assim por diante.</i>
Maria	<i>Muitas dificuldades, eu poderia enumerar aqui duas: (...)Você precisa ter o domínio das fontes, você tem que ter certo preparo para lidar com o trabalho, não é só transposição didática.(...) as possibilidades que ele tem que criar, é uma dificuldade e as vezes até dificuldades físicas mesmo. Para uma atividade diferenciada em algumas escolas é quase impossível.</i>

Fonte: o autor

Para a professora Mariana, a dificuldade reside no método avaliativo a partir da Educação Histórica, ou seja, de que forma buscar um meio quantificador que possibilite representar o nível de aprendizagem dos alunos, se pensada a questão da professora dentro deste prisma. Isso é atribuído ao fato de que, a partir da análise das narrativas, o professor acessar as ideias históricas dos alunos, ou seja, o que os alunos conseguiram reproduzir de sua consciência histórica? Talvez este fator dificulte o desenvolvimento de uma avaliação pela professora ou a proposta da Educação Histórica colida com um sistema avaliativo considerado como tradicional, seguindo normas específicas de determinadas instituições.

Na mesma esteira, serão analisadas as considerações pertencentes à terceira categoria, que contempla dificuldades com a Educação Histórica e externas à Educação Histórica. O professor Michael acentua a dificuldade no desenvolvimento do campo de investigação na necessidade da pesquisa e do estudo por parte do professor. Estas dificuldades podem ser encontradas na busca pelas fontes históricas, nem sempre acessíveis devido às línguas estrangeiras nas quais se encontram, gerando, desta forma, um desafio para o professor. No entanto, esta dificuldade é avaliada pelo professor como algo positivo. A mesma concepção é apresentada pela professora Maria, ao frisar a necessidade do preparo pelo professor no desenvolvimento e na pesquisa para a aplicação. A professora também

realiza a seguinte distinção: “você precisa ter o domínio das fontes, você tem que ter certo preparo para lidar com o trabalho, não é só transposição didática”. Neste aspecto, a professora distingue o uso e o estudo da fonte junto com os alunos contrariando a concepção do saber acadêmico transformado em saber escolar e repassado para os alunos (CHEVALLARD, 1998). Nesta perspectiva, a professora demonstra que sente dificuldade na aplicação dos métodos característicos da ciência histórica, segundo as ideias propostas por Rüsen (2010).

Sobre os aspectos fora da dimensão da Educação Histórica, os professores Marcelino e Michael seguem uma linha semelhante em seus apontamentos. Para o professor Marcelino, a maior dificuldade não se encontra na Educação Histórica, mas sim na capacidade dos alunos em produzirem narrativas e, por meio delas, apresentarem as suas ideias históricas. Neste sentido, o professor acaba desempenhando um papel que, na prática, não seria apenas dele: *“Em alguns momentos eu estou ensinando para eles o que eu acreditava o que seria também uma prática dos professores de português. Ensinar a produzir, ensinar a escrever, ensinar a pensar, a raciocinar. Quer dizer: não é só dos professores de português, mas de todos os professores”*. Desta forma, é possível perceber que a capacidade da leitura, da interpretação e das formas de linguagens escritas que permitam sistematizar um conjunto de ideias. Na mesma esteira, o professor Michael apresenta uma crítica contundente quando aponta que: *“A outra coisa é o sistema de ensino: como o sistema de ensino vem preparando o aluno desde a educação básica até chegar ao ensino fundamental dois e ao ensino médio. Eles são copistas, e muitas vezes, por causa dos meus colegas que tem turmas superlotadas, eles não têm condições de dar um ensino de qualidade porque como você vai alfabetizar a criança, como você vai ensinar todas aquelas competências textuais que eles tem que ter com praticamente quarenta alunos na turma?”* Novamente, a ideia de que o ensino de base pode comprometer o desenvolvimento da Educação Histórica é mencionado novamente. No entanto, o professor acrescenta um aspecto importante quando se refere ao número de alunos dentro de uma sala, o que naturalmente demonstra uma dificuldade presente dentro do denominado “sistema”. Desta forma, os procedimentos de reprodução do conhecimento são adotados como métodos de aprendizagem e prejudicam, desta forma, o desenvolvimento de uma narrativa histórica na qual seja sistematizado o pensamento histórico, em virtude de que o aluno tenha se tornado, conforme apontado pelo professor, um “copista”.

A professora Kátia tece a sua crítica com base na estrutura escolar presente nas instituições. Desta forma, o currículo, apesar da ressalva feita pela professora para o documento de 2016 da SME, pode representar um entrave no processo da aprendizagem histórica, bem como os alunos e as próprias famílias dos alunos para a compreensão das atividades desenvolvidas, que frequentemente se afastam das abordagens de ensino as quais se consideram como paradigmas, como as datas, os feitos heroicos ou abordagens do gênero. Deste modo, a falta de informação por parte dos familiares resulta, por vezes, na cobrança e nos questionamentos à equipe diretiva da escola, que também, por vezes, desconhece os procedimentos e atendem aos preceitos normativos dos projetos políticos pedagógicos ou das diretrizes curriculares que regem as instituições de ensino.

Cabe aqui refletir sobre estes empecilhos, pois a Educação Histórica constitui um campo de investigação do Ensino da História há relativamente pouco tempo. Neste caso, no que concerne à figura dos pais dos alunos, torna-se evidente que as gerações anteriores não tiveram acesso a estes tipos de procedimento, o que acaba gerando estranheza ao se depararem com estudos que englobam uma série de procedimentos que levam em conta os saberes prévios e a vida prática do seu filho, sem as respostas prontas e cristalizadas de outrora. No que diz respeito à equipe diretiva das escolas, cabe ressaltar que a Educação Histórica pressupõe o ensino e a aprendizagem da História com base na ciência de referência, ou seja, na Teoria da História e na Historiografia. Deste modo, torna-se comum que o desenvolvimento de aulas na perspectiva da Educação Histórica ocorra por professores formados em História, fato que nem sempre é compreendido pelas equipes pedagógicas, que possuem membros com formação compreendida como generalista.

Ainda assim, mesmo dentro de um grupo de professores formados em História, as linhas didáticas contempladas para o ensino e a aprendizagem da História podem ser das mais diversas, variando conforme a formação de cada professor. Além disso, cabe também reconhecer a opção do professor em utilizar determinadas metodologias que forem de sua predileção, com as quais pode desenvolver nas suas aulas os conteúdos apontados nas diretrizes, tornando-se imperativo o uso de determinados segmentos didáticos apenas e tão somente se a instituição na qual o mesmo esteja lotado assim o exigir. Sendo assim, dentro de uma perspectiva heterogênea de abordagens didáticas no interior de uma escola, principalmente se aliada a uma proposta de diretriz curricular da disciplina de

História colocada em vigor recentemente, pode gerar imbróglis entre os professores e a equipe diretiva, bem como, com os próprios alunos e seus familiares em razão das demandas geradas pelos processos de aprendizagem histórica.

Concluindo esta seção, percebe-se que as dificuldades elencadas pelos professores acerca da Educação Histórica contemplam desde a necessidade da pesquisa com o rigor da ciência histórica por parte do professor, passando pelas carências dos alunos na capacidade de produzir narrativas, tanto na sua linguagem escrita como na organização de suas ideias, até a própria estrutura da escola, encontrando dificuldades de compreensão ou até mesmo de apoio por parte dos alunos, dos familiares dos alunos, pela equipe pedagógica e pela gestão da escola. Obviamente, não cabem generalizações para todas as onze escolas de ensino fundamental dois e para todas as famílias e gestões ligadas a elas. No entanto, os apontamentos realizados pelos professores apresentam desafios considerados bastante complexos para o campo da Educação Histórica, que apesar de ser oportunizada para os professores desde 2010 através dos cursos, representa uma novidade para currículo (2016) para as séries finais do ensino fundamental.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a presente pesquisa, foi possível perceber a forma com a qual a Educação Histórica se integrou no campo do Ensino da História que, desde a redemocratização após a ditadura civil-militar, trouxe propostas para o ensino de História que permanecem até os dias de hoje, produzindo frutos profícuos para o campo da educação brasileira, apesar dos empecilhos inerentes à conjuntura atual.

A partir das análises, percebeu-se que os professores buscaram os cursos a partir de duas motivações, quais sejam, a busca de aperfeiçoamento profissional na busca pelas referências do campo no ensino e na aprendizagem da História e a sua aplicação em sala de aula. O outro motivo que inspirou os professores foi o acesso à pesquisa, ação em conjunto com a universidade, possibilitando aos professores a publicação de artigos, apresentação de trabalhos em congressos ou eventos. Portanto, o curso incentivou o retorno dos professores à pesquisa e a sua produção.

Na sequência, analisou-se a influência que os cursos exerceram na maneira pela qual os professores compreendem o ensino de História. Uma das influências reside em repensar as práticas, ou seja, refletir sobre as formas e os modelos com os quais os professores aplicam as suas aulas. Um dos elementos mais salientados é a possibilidade de acompanhar a aprendizagem dos alunos e não apenas no ensino, sendo possível a sua detecção a partir das narrativas históricas para o desenvolvimento da consciência histórica.

Outra constatação parte do desenvolvimento intelectual por parte do professor. Nesta perspectiva, o ensino de História propõe para o professor a necessidade da produção intelectual, proporcionando para o docente a possibilidade de se tornar um *professor-pesquisador*, influenciando, desta maneira, no processo de ensino de História. O conceito foi amplamente trabalhado, a ponto de ser encontrada conexão entre as duas categorias segundo a matriz histórica de Jörn Rüsen, pois o desenvolvimento envolve ampla pesquisa por parte dos professores. Portanto, torna-se imperativa a noção de professor-pesquisador para o docente que pretende desenvolver os pressupostos da Educação Histórica em sala de aula. Desta forma, os cursos contribuem modificando a forma com a qual os professores compreendem o ensino de História.

Para sustentar esta constatação, os professores foram indagados acerca de como definiam as suas aulas antes do contato com o curso, quando observou-se um padrão do que foi categorizado como modelo tradicional. Ou seja, os conteúdos da aula com base nos saberes do professor, no livro didático, complementada com a elaboração de questionário, sendo concluída por uma avaliação. Nessa perspectiva, o aprendizado já era prescrito. Já na Educação Histórica, os saberes dos alunos também são considerados, juntamente com o desenvolvimento de um método próximo ao ofício do historiador, ou seja, a interpretação das fontes históricas e de referências historiográficas, sendo reproduzidos seus saberes a partir de uma narrativa, apontando, desta forma, a consciência histórica do aluno, contextualizada com suas vivências.

Partindo do objeto que foi estudado em conjunto com os cursos, os professores foram indagados acerca do que, para eles, é o conceito de Educação Histórica, momento no qual demonstraram ampla relação com a aprendizagem e com a consciência histórica. Estas linhas pressupõem o meio pelo qual o ensino de História é encaminhado, o que abarca, portanto, a matriz disciplinar de Jörn Rüsen, com as etapas de desenvolvimento da didática da História, ancorada na ciência de referência e, desta maneira, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Nesta esteira, os professores foram indagados sobre quais elementos da Educação Histórica foram incorporados nas suas aulas. A primeira categoria, denominada “elementos práticos”, apresentou as fontes históricas e o desenvolvimento das narrativas dos alunos como elementos substanciais na atividade dos professores. Na outra categoria, denominada de “elementos epistemológicos”, os professores abordaram elementos teóricos como a multiperspectivade, ou seja, as diferentes formas de se enxergar a História, bem como a matriz de Rüsen, mais uma vez apresentada pelos professores, pois indica o caminho epistemológico para o desenvolvimento da aula de História, e em seguida, a Didática da História, proposta como um desdobramento da teoria da História.

Na última parte, os professores foram indagados acerca das dificuldades que encontravam para a aplicação da Educação Histórica em suas escolas. As informações foram categorizadas de duas formas: dificuldades correlatas à Educação Histórica e dificuldades externas à Educação Histórica.

Acerca da primeira categoria, os professores apontaram as dificuldades dos alunos na produção de narrativas relacionadas ao aprendizado das linguagens e realização de escritas, resultando, não obstante, para o professor de História assumir movimentos que desenvolvam em seu aluno a competência de se comunicar por meio de textos escritos. Isto prejudica internamente a Educação Histórica no quesito da composição das narrativas, forma pela qual a consciência histórica se manifesta nos alunos.

Outro elemento interior à Educação Histórica corresponde à elaboração de avaliações, pois o encaminhamento excede à ideia de provas trimestrais que ocorrem nas escolas, bem como a dificuldade ao atribuir notas, em virtude da multiperspectividade inerente ao processo de ensino e aprendizagem da Educação Histórica. Outro ponto levantado pelos professores versa sobre a dificuldade na realização de pesquisas e leituras para o desenvolvimento das aulas, haja vista o tempo reduzido, a serem conciliados com as demandas pessoais, como a dedicação as relações familiares e/ou fatores do gênero. O planejamento das aulas, portanto, foi apontado como uma dificuldade.

No que concerne às ações exteriores à Educação Histórica, foram apontadas as dificuldades na aplicação das atividades acerca da Educação Histórica na incompreensão da proposta pela equipe diretiva das escolas ou mesmo pelos alunos e parentes de alunos, cujos paradigmas do processo de ensino e aprendizagem cristalizaram um modelo que se difere da proposta da Educação Histórica. Portanto, as dúvidas geradas acabam promovendo cobranças para o professor na execução de sua atividade dentro deste aspecto.

Sendo assim, é possível afirmar que os cursos de formação continuada ofertados pela SME em parceria com o LAPEDUH configuram uma importante contribuição para a prática dos professores, além de representar um importante campo de investigação que promove um diálogo entre a escola e a academia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição Didática: por onde começar?** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARBOSA, Marcos Roberto; GERMINARI, Geyso D. **A cognição histórica situada: expectativas curriculares e modelos de ensino.** ANTITESSES, v.5, n. 10, p.741-760, jul/dez. 2012

_____, **A cognição histórica situada: orientações curriculares e metodologias de professores de história da educação básica.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Tuiuti do Paraná; 2012

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação.** Revista da Faculdade de Letras – História. Porto: III Série, v. 2, 2001. p. 13-21.

_____, I, GARCIA, T.M, SCHMIDT, M.A.M. **Introdução: significados do pensamento de JörnRüsen para investigações na área de Educação Histórica** (In) BARCA, I; MARTINS, E. de Rezende e SCHMIDT, M. Auxiliadora. **Jörn Rüsen e o Ensino da História.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade.** Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação.** Revista da Faculdade de Letras- História. Porto, III série, 2001. vol. 2, p. 13-21.

_____. **Educação histórica: uma nova área de investigação?** In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

BARON, W. C. **AS PUBLICAÇÕES DO PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA (2007–2014): metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões.** História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 71-90, jan./jun. 2016.

_____. **O PROJETO JOVENS E A HISTÓRIA E SUAS PUBLICAÇÕES (2007-2016).** Revista Latino-Americana de História Vol. 6, nº. 17 - Julho de 2017.

_____; CERRI, L. F.; TORRES, L.C.C. **GEDHI – GRUPO DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA.** Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. S/p. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** MEC, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERRI, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais- História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto (in) CERRI, L.F; GONÇALVES, N.G; MOLINA, A.H.; TOLEDO, M.A.L.T (Org) **Ensino de História e Educação: olhares em convergência** Vol. II. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

_____ ; MOLAR, J. de O. **JOVENS DIANTE DA HISTÓRIA: o nacional e o internacional na América Latina**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171, jul.-dez. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br> . Acesso em 28/10/2017.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Tradução Claudia Gimán. Argentina, 1998.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Vol. 3. Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2006a.

_____. **Caderno Pedagógico – História**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Curitiba: SME, 2006b.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental- História**, Prefeitura Municipal de Curitiba. SME, 2016a.

_____. **Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história**; SME, 2010.

_____. **O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação**; SME, 2011.

_____. **O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e práticas**; SME, 2012.

_____. **O trabalho com fontes e a literacia histórica: questões teóricas e práticas para o ensino de história**; SME, 2013

_____. **Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica**; SME, 2014.

_____. **Avaliação e educação histórica: teoria, pesquisa e prática**; SME, 2015.

_____. **A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática**; SME, 2016.

CAINELLI, M.; ARRUDA, G.; MEIRELLES, W.R.; FERRAZ; Francisco C. Laboratório de Ensino de História: desafios de repensar a formação continuada de professores. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 11, jul. 2005.

CARDOSO, O. S. **Para uma definição de didática da história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº55, p. 153- 170. 2008.

COSTA, V. A.A. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1963-1982**. Boletim Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n 133.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes médicas, 1993.

GERMINARI, Geyso D. **Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa**. Revista HISTEDBR online. Campinas, nº 42, p. 54-70, jun 2011.

HÉRBERT-LESSARD, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G; **Investigação Qualitativa**: fundamentos e práticas. Instituto Piaget: Porto Alegre, 1994 (2012-5ª edição)

GEVAERD, R. T. **MATRIZ DA AULA HISTÓRICA: CONCEPÇÃO RUSENIANA NO CURRÍCULO ESCOLAR**, em **VIII Simpósio Internacional de Didática de las Ciências Sociales em el Âmbito Iberoamericano XVI seminário de Didáctica en la História, Geografía e Ciências Sociales**. s/p, 2018 (Trabalho a ser publicado)

_____. Ensino de História na perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 565-578, set./dez. 2015.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé” Compreensão das pessoas do passado. In BARCA, I. **Educação Histórica e Museus- Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho- Portugal. Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, Editora UFPR, 2006.

MARIN, M. F. **RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da associação de professores de história em Portugal (1980-2010). (Tese de Doutorado). Departamento de Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MELLO, Paulo E. D. Um currículo num campo de tensões: a proposta curricular da história para o 2o grau da CENP/SP. In: **XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH**, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011.

_____; ROBL, Fabiane . **A construção do Currículo em um processo de formação docente: a experiência de elaboração e implementação da Matriz Curricular de História na Rede Municipal de São José dos Campos - SP**. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares; VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões

Curriculares; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga - Portugal. **Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais: atas.** Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação ? Universidade do Minho, 2014. p. 2506-2511.

MONTEIRO, A. M. **A História ensinada:** algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, Londrina, Vol 9, p. 37 à 67, 2003.

OLIVEIRA, T. D. **A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS:** a educação histórica e a formação de professores. Curitiba (Dissertação de Mestrado) Departamento de Educação Universidade Federal do Paraná. 2012.

_____. **A formação histórica (bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: TEORIA E PRÁXIS.** Curitiba (Tese de Doutorado). 2017.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemã** (In) BARCA, I; MARTINS, E. de Rezende e SCHMIDT, M. Auxiliadora. **JörnRüsen e o Ensino da História.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Razão histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neugeschichtsdidaktik na Alemanha e seus desafios da nova didática da história do Brasil;** OPSIS, Catalão-GO, v14, n. 2 , p. 133-147-jul/dez 2014.

SADDI, Rafael, **o parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada.** Acta Scientiarum: Maringá, v.34, n 2, p.2011-220, jul/dez 2012.

SANTOS. Lucina Sousa. **A Noção de Transposição Didática e o Bom Ensino de História.** Anais AMPUH 2013. Em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371323769_ARQUIVO_textopar_aanpuh2013revisado.pdf. Acesso em 18/10/2017.

SILVA. A. L. B. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História.** Curitiba (Dissertação de mestrado) Departamento da Universidade Federal do Paraná. 2012.

SOARES, Olavo Pereira. **Os currículos para o Ensino de História: entre a formação, o prescrito e o praticado.** ANTÍTESES, v.5, n.10, p. 613 -634, jul/dez.2012.

SOBANSKI, A. Q. **Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. Curitiba (Tese de Doutorado) Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2017.

_____. **Formação dos professores de história: Educação Histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 2, p. 129-142, jul./dez. 2014.

_____. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África**. Curitiba (Dissertação de Mestrado) Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, MARTINS, Estevão de Rezende (org) **Jörn Rüsen: contribuições para uma didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

_____; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

_____; URBAN, A. C. **Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

_____. **Formação do professor de História no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego**. Santa Maria | v. 40 | n. 3 | p. 517-528 | set./dez. 2015.

_____. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: Circe Bittencourt. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9a.ed. São Paulo: Contexto, 2004, v. 1, p. 54-66.

_____; GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Discutindo o currículo “por dentro”. Contribuições da pesquisa etnográfica**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 139-149, 2001.

_____; BARCA, Isabel (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009a. p. 21-51.

_____; **Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras**. História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SOUZA, Antônio C.; FIALHO, Francisco; OTANI, Nilo. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

THEOBALD, H. R. **A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”**. Curitiba (Dissertação de Mestrado) Departamento de Educação Universidade Federal do Paraná, 2007.

Sites consultados

Página do portal Cidade do Conhecimento da Prefeitura Municipal de Curitiba, disponível em

<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/>>. Acesso em 27/10/2017.

Página do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, disponível em <<https://lapeduh.wordpress.com/>>, acesso em 01/05/2017.

Página da Plataforma Lattes, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>>, acesso em 23/10/2017.

MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> acessado em 23/10/2017.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA A ENTREVISTA DA PROFESSORA DOUTORA ROSI TEREZINHA FERRARINE GEVAERD

- 1) Como você definiria o Ensino de História na Rede Municipal de Ensino antes das diretrizes curriculares de 2006?
- 2) De que maneira a proposta da Educação Histórica entrou no currículo de 2006 para o Ensino de História?
- 3) Que elementos da Educação Histórica você considera mais relevantes no documento de 2006?
- 4) Como foi o processo de construção do documento de 2016?
- 5) Os cursos de formação continuada ofertados a partir de 2010 tiveram alguma influência na construção do currículo de 2016?
- 6) Por que optou-se em continuar com a linha teórica da educação histórica?
- 7) Em que medida a senhora considera que a Educação Histórica já faz parte da cultura escolar no ensino de História da RME (Rede Municipal de Educação)

APÊNDICE II

ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD* (realizada em 11/05/2018)

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd ingressou na Prefeitura Municipal de Curitiba em 1972. Entrou na Rede Municipal de Educação como professora normalista, como se chamava na época. Em 1976 fez procedimento interno para professora de História. Durante muitos anos atuou nas escolas. A primeira vez que foi convidada para a Secretaria Municipal de Educação foi em 1985, com a formação de professores e a parte mais técnica. Retornou para a escola na gestão de Jaime Lerner. Foi reconvidada em 1993 na gestão de Rafael Greca, tendo permanecido todos esses anos na formação continuada e, especialmente, da rede municipal. Foram 45 anos dedicados à Educação.

1) Como você definiria o Ensino de História na Rede Municipal de Ensino antes das diretrizes curriculares de 2006?

Nós tivemos vários movimentos. Os primeiros anos das escolas da Rede Municipal, elas seguiam currículo do estado. Na rede municipal, nós não tínhamos um currículo próprio. Tanto que durante meu mestrado e doutorado, fiz essa pesquisa, mais particularmente em relação ao ensino da História do Paraná, mas busquei documentos para tentar observar como, em que medida, o ensino de História era organizado na Rede Municipal. E percebi pela minha pesquisa que os primeiros documentos eram feitos a nível de escola, e a partir desse documento do estado. Isso, inclusive, com declarações e entrevista que fiz com pessoas, as mais antigas da Rede Municipal, na época do meu mestrado. Agora não vou lembrar de memória a data, mas no meu trabalho você pode pesquisar isso, o primeiro documento foi na década de 70, naquele momento ainda não éramos Secretaria Municipal de Educação, fazíamos parte do Departamento do Bem-Estar Social, a Educação era um segmento do Bem-Estar Social, com a questão da Saúde, era o mesmo departamento, e foi oficializado então um documento pela instituição, assim tínhamos o primeiro documento organizador de conteúdo, de algumas discussões do que era a escola, de ensino. E na minha pesquisa fui observar a questão da História

* As partes em negrito ao longo do texto correspondem a interferências que fizemos durante a entrevista.

do Paraná, se estava sendo indicado ou não a ser trabalhado. Outro grande movimento que tivemos na Rede Municipal de Ensino em Curitiba foi durante a gestão do Requião, em que nós fizemos a escrita de um currículo básico na perspectiva da histórico-crítica. Da História na perspectiva da histórico-crítica. Foi um movimento muito grande de pesquisa, de estudo, envolvendo professores; existia um grupo de estudos na própria Secretaria Municipal de Educação, que daí oficializou-se como Secretaria Municipal de Educação, um grupo não só na área de História, mas em todas as áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História; aliás, foi o momento em que conseguimos separar a História da Geografia, que até então era Estudos Sociais. E era um movimento muito forte. Nesse momento, veio trabalhar na secretaria a professora Maria Auxiliadora Schmidt, como professora recém-entrada na rede municipal naquele momento, como professora de História, que dava aulas do primeiro ao quinto ano, e depois do sexto ao nono. Naquela época podia pessoa que era formada em História, fazer concurso para o primeiro ao quinto também. Depois não houve mais essa oportunidade. Foi um período pequeno da Rede Municipal. E naquele momento a gente fez uma proposta de currículo básico que foi reconhecida no Brasil todo como muito inovadora. Uma perspectiva bem interessante. Outro movimento grande de mudança foi a partir de 2004, talvez em 2002 ou 2003 já tenha começado, não lembro bem as datas, em que começou a se instituir a questão dos Ciclos de Aprendizagem. Que houve uma reformulação, no Brasil todo estava havendo esse movimento, e a Rede Municipal assumiu também trabalhar na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem e, com isso, tivemos a oportunidade de reescrever a parte da concepção de História. Nesse momento eu, particularmente, havia entrado em contato com a concepção da Educação Histórica, a partir de um seminário que houve na UFPR em 2003, e começamos então a assumir uma parte da concepção, especialmente os trabalhos da professora Isabel Barca, do Peter Lee, e trouxemos isso para a Rede Municipal. Então foi o primeiro movimento nessa perspectiva da Educação Histórica. Depois, durante algum tempo, 10 anos praticamente, que nós trabalhamos com a concepção da educação histórica, inclusive, foi produzido um caderno pedagógico, mas para primeiro ao quinto ano, em que nós adotamos a perspectiva da aula-oficina da Isabel Barca, que nos cursos de formação continuada de sexto ao nono adotávamos também, mas não estava nas diretrizes, estava só nas nossas discussões de trabalho na formação continuada. **Basicamente, as diretrizes de 2006 então ainda**

levam um pouco mais da histórico-crítica? Um pouco, mas a gente foi orientada para não seguir à risca o documento anterior. Então, foi um momento que nós adotamos... Para nós, a educação histórica caiu como uma luva. Porque a gente estava no impasse entre abandonar a concepção histórico-crítica, mas começamos a fazer contato com os professores da Universidade Federal do Paraná, professores de História, do segmento da História mesmo. E tivemos contato, inclusive, com a professora de História Judite Trindade, que também fazia curso para nós na época. Mas como havíamos tido esse contato com a educação histórica, nós achamos conveniente, importante e interessante para o momento que estávamos vivendo na Rede Municipal e adotamos como um dos princípios norteadores da nossa concepção. **Como você definiria esse momento?** Um momento de mudança. Foi uma mudança muito grande, mas não conseguimos adotar toda a concepção da educação histórica porque nós não tínhamos tido ainda o contato, com por exemplo, a questão das discussões do Rüsen, com a questão da consciência histórica. Isso nós não conseguimos adotar naquele momento; isso foi num momento posterior. **Mas já estava ocorrendo aquele passo em direção com o primeiro ao quinto?** Sim, porque as diretrizes curriculares quando foram propostas, foram propostas do primeiro ao nono ano. E essa concepção da educação histórica é assumida de primeiro ao nono ano, tanto que nos nossos cursos de formação tanto de primeiro ao quinto como do sexto ao nono, nós adotávamos esses pressupostos. E a aula-oficina entra posteriormente no caderno pedagógico... foi logo em seguida, 2007, na primeira versão do caderno pedagógico... em que a gente organiza a concepção que adotamos ali, como iríamos adotar essa concepção, e essa forma de trabalhar mais didaticamente os princípios de uma aula, nessa perspectiva da educação histórica, que seria a investigação dos conhecimentos prévios o uso da fonte histórica, e isso desde os anos iniciais. E a gente começou a adotar essa perspectiva, inclusive a nossa formação continuada não é só oferecida em cursos ou palestras quando somos convidados, mas também em assessoramentos mais pontuais, em Núcleos Regionais ou a própria escola solicitava nossa presença, nosso trabalho, para mostrar para esses professores e professoras essa relação entre essa teoria, que para eles era novidade, e essa prática, como eles poderiam fazer essa relação. **A exemplo do grupo de Araucária?** Isso! A grande ênfase do grupo de Araucária começa antes, a professora Maria Auxiliadora já trabalhava com eles antes dessa vertente da educação histórica e um grupo muito forte de trabalho, muito importante,

que deu força para o próprio trabalho que a professora Maria Auxiliadora tem feito com os professores do estado e com os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Essa perspectiva de aliar essa teoria com a prática dos professores. Essa conversa, esse diálogo! **Esse assessoramento que prestavam é incluso, de certa forma, no Grupo de Araucária?** Não, não necessariamente, porque o grupo de Araucária era trabalhado pela professora Maria Auxiliadora, pela UFPR. Isso até antes. Não lembro bem da data, mas é anterior à Educação Histórica. A Dolinha já tinha um trabalho com o grupo de Araucária, e fortaleceu-se fortemente com a perspectiva da Educação Histórica. Eu lembro, inclusive, que no seminário da Isabel Barca, lá em 2003, quando ela veio para o Brasil a primeira vez e eu a conheci, o grande público do curso era o pessoal de Araucária e as atividades que fizemos em sala de aula com os alunos eram em escolas dos professores de Araucária. Eu, inclusive, fui a uma escola de um professor de Araucária para fazer o trabalho junto com ele.

2) De que maneira a proposta da Educação Histórica entrou no currículo de 2006 para o Ensino de História?

Como eu comentei um pouquinho anteriormente, ela entrou com alguns aspectos. Por exemplo, a questão do Peter Lee, o aspecto do estudo, a partir dos estudos que ele fazia da proposta que tinham na Inglaterra. Na Inglaterra, a educação histórica surge de uma demanda até da própria realidade dos alunos, de não gostarem de História, não ser uma disciplina obrigatória. E aí os pesquisadores ingleses, Rosalin Ashby e Peter Lee, especialmente, começam a se perguntar de que forma poderiam trabalhar o ensino da História que fosse mais significativo para essas crianças, para esses jovens. Então, essa perspectiva a gente tenta trazer para o nosso currículo. Como diz Peter Lee, não é transformar os alunos em pequenos historiadores, mas fazer numa aula de História ou um trabalho de sala de aula, o trabalho do historiador. Ou seja, ir ao passado a partir das fontes históricas. Então, eu não vou dizer, isso a gente tem observado em todos os nossos cursos e conversas com os professores, não se podemos negar, que a fonte histórica já estava presente na sala de aula. Já estava presente no livro didático, já estava presente no próprio trabalho do professor, já estava presente até no currículo, mas não com o enfoque que tem sido dado a partir da perspectiva da educação histórica. O enfoque é diferenciado. O próprio encaminhamento que a professora Isabel Barca nos deu naquele momento,

nas diretrizes de 2004, com o trabalho da fonte história, como trabalhar a fonte, como explorar a fonte, e depois da produção de uma narrativa pelo aluno, esse que era o grande diferencial do trabalho que já fazíamos anteriormente com a fonte histórica. O trabalho de mostrar para os alunos a diversidade das fontes. Então, eu vejo que houve uma mudança na forma de nós, professores e professoras, nos apropriarmos dessas fontes para trabalharmos com nosso aluno. Eu vejo assim também que foi uma aprendizagem para nós, enquanto professores. Eu lembro dos primeiros encontros, em 2010, na UFPR, você ainda não fazia parte do grupo, à noite – uma sexta-feira à noite porque não tínhamos a permanência concentrada naquele período – e os professores vinham com o maior interesse (e alguns você até entrevistou), então foi uma mudança de forma de nos relacionarmos com o próprio observar a aprendizagem do aluno, não só aquela preocupação do ensinar, entre aspas o ensinar, mas ver o que o aluno está aprendendo, de que forma que o aluno está aprendendo, as próprias ideias que os alunos teriam antes do professor trabalhar com aquele conteúdo específico. Então, eu vejo que esses foram os preceitos que nós adotamos na de 2006. E um ponto importante também das diretrizes de 2006 que eu vejo, é o aspecto de ver o professor como produtor de conhecimento. E isso a gente usou a partir de um artigo da Dolinha que a gente inseriu no nosso texto das diretrizes e adotamos isso em todas nossas formações continuadas; de mostrar que o professor está produzindo conhecimento, ao trabalhar com o aluno, ao levar fonte histórica para a sala de aula, ao produzir um texto, mesmo que seja simplificado, com alguns fragmentos, com algumas rupturas - não um texto todo coerente -, mas o professor está se sentindo como produtor de conhecimento. Acho que isso foi um grande diferencial das diretrizes e um grande diferencial dos nossos cursos de formação, especialmente os cursos que a professora Maria Auxiliadora começou a oferecer a partir de 2010. O professor então, ao longo de um ano, selecionava o conteúdo a ser trabalhado e deveria produzir um artigo para apresentar em seminários, em eventos. Inclusive, tivemos professores que foram a eventos internacionais. Isso mudou a forma do professor se relacionar com o ensino. Um diferencial seria esse.

3) Que elementos da Educação Histórica você considera mais relevantes no documento de 2006?

Eu vejo que seria essa inserção do trabalho de fontes diferenciado, essa produção de ver o professor como produtor de conhecimento. Acho que é muito importante esse elemento. Naquele momento eu destacaria esses dois. De memória, porque eu teria que olhar novamente as diretrizes para ver se tem algum outro ponto – poderia até fazer um levantamento posterior – de mais algum outro ponto que eu considero relevante. Mas esses dois seriam fundamentais. Não tenho certeza, mas parece que é de 2006, quando a professora Isabel Barca fala da questão da provisoriedade da produção da História como Ciência e de que a gente também tem que ver isso com o aluno. Por exemplo, aquele texto que está no livro didático é uma narrativa, mas poderemos ter outra perspectiva para olhar aquele mesmo conteúdo. Parece que é na de 2006 que a Isabel Barca já conta isso e a gente assumiu isso nas diretrizes...

Nas diretrizes? Nas diretrizes de 2006. Se não me engano. Depois a gente pode dar uma confirmadinha. **Não é no Caderno Pedagógico, então?** Não. Isso é nas diretrizes. E essa provisoriedade da produção do conhecimento histórico. E isso para mostrar para o aluno que existe a multiplicidade de perspectivas. Um mesmo fato, um elemento, pode ser explicado de diferentes formas, pelo historiador, por diferentes historiadores. Então, o livro didático deixa de ser aquela bíblia. Tem que ser questionado, teremos que mostrar outras fontes, outros textos para trabalhar com o mesmo conteúdo. Seria essa perspectiva que eu vejo como diferencial. **Não extinguindo o livro, mas não utilizando o livro apenas como fonte.** Isso, exatamente. Porque a gente vê muitas análises de livros didáticos. De que forma que eles trabalham, se a imagem que está ali é uma imagem ou se está como fonte, e a gente tem discutido muito esse trabalho, a questão do próprio livro didático, que é um referencial que o professor tem na sala de aula e ele utiliza, né? De que forma que ele utiliza, se usa na íntegra ou não. A gente já tem feito trabalhos nessa perspectiva de análise a luz do livro didático. É um material que está na escola, e material que o professor utiliza. E tem professores que nem gostam muito, mas acabam utilizando até em respeito ao aluno, porque é um material que já está ali presente, adquirido e comprado pelo governo.

4) Como foi o processo de construção do documento de 2016?

O processo de construção do documento iniciou em 2014, se não me engano. A proposta inicial era um grupo de estudos (até você participou, inclusive), que era à noite que a gente fazia porque era a opção que nós tínhamos de tentar o maior número de pessoas, mas não foi o que aconteceu. Foi um número pequeno de professores, à noite. Mas durante o período do dia também não dava certo. Enfim, optamos por ser à noite esse grupo de estudos e nós iniciamos um processo de reflexão dos conteúdos e da própria concepção e nesse momento, quando a gente adotou essa reformulação, nós da História – na época estávamos, eu acho, ou Lilian e eu somente na Secretaria, (se não me engano, porque o grupo tem mudado muito nos últimos anos), nós adotamos o que já estávamos discutindo no curso de formação continuada. Então, para nós, inclusive quando foi feita essa proposta pelas nossas chefias naquele momento, nós comentamos que seria muito importante para nós essa reescrita das diretrizes, que depois acabou se tornando currículo, o título é currículo. Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Porque pudemos adotar os procedimentos, os pressupostos que estávamos discutindo durante os cursos de formação continuada, especialmente com o sexto ao nono, aqueles cursos com a professora Maria Auxiliadora. E aí, sim, pudemos incorporar conceitos e categorias que até então não estavam no currículo. A questão da consciência histórica do Rüsen, a questão da matriz do Rüsen, a matriz da didática da História, que a professora Maria Auxiliadora durante os cursos de formação foi construindo essa matriz, que foi denominada de aula-histórica. Essa aula-histórica vai além daquela aula-oficina, ela incorpora os fatores, os elementos de um trabalho que para o Rüsen seria do trabalho do historiador, que são os fatores da matriz disciplinar dele, que são cinco, e que na aula-histórica seriam os fatores que estão presentes numa aula de História. Ou seja, você parte da vida prática do aluno, parte das carências que ele tem sobre um determinado conceito ou um determinado conteúdo, que você está trabalhando ou vai trabalhar, de acordo com sua proposta de trabalho na sua aula de História e, a partir da investigação dessas carências, que são preconceitos, anacronismo – elas se expressam de diferentes formas, especialmente nessas duas perspectivas de preconceito e anacronismo – em que o professor a partir da expressão dessas carências desses alunos, ele vai poder definir, escolher, selecionar fontes históricas dentro daquele conceito que nós temos chamado de conceito substantivo, que seriam os conceitos próprios chamados pelo

Rüsen de conceitos históricos. Por exemplo, a Revolução Francesa, Ditadura Militar do Brasil, Guerra do Contestado, entre outros. Então, a partir disso, o professor seleciona fontes que ele pensa que seriam mais interessantes, mais importantes para trabalhar aquele conteúdo para suprir aquelas carências que os alunos apresentaram. Temos professores que explicitaram nos cursos, que perceberam quando estavam trabalhando, por exemplo, a questão da matriz africana, que os alunos mostravam preconceito em relação à religiosidade africana. Então, o professor foi selecionar fontes históricas que pudessem trabalhar e desmistificar esses preconceitos e essa forma de pensar desses alunos, esses jovens alunos. Era um sétimo ano, se não me engano. Então, é uma forma de o professor ir às fontes e selecionar aquelas fontes que ele considera, naquele momento, necessárias para suprir aquelas carências. Um outro momento dessa aula-histórica seria, então, um trabalho com essas fontes na sala de aula, com os alunos. Argumentar, fazer perguntas dessas fontes e tentar construir uma narrativa. E essa narrativa pode se expressar de diferentes formas. Pode ser uma narrativa escrita, uma história em quadrinhos, tem professores que fazem vídeos – pequenos vídeos –, os alunos produzem, às vezes, um teatro; então, diferentes formas de narrar aquele conteúdo que está sendo trabalhado. Um outro momento dessa aula-histórica seria então essa expressão, seria o que a gente chama de comunicação e expressão do conhecimento produzido, e a avaliação e a metacognição, quando o aluno vai observar aquilo que ele conseguiu entender, se ele mudou realmente aquele preconceito que ele tinha, aquele anacronismo, aquelas carências de orientação que ele tinha. Então, você volta para a vida do aluno. A aula histórica tem essa perspectiva, de iniciar na vida prática, ou seja, nas carências do aluno, e voltar para essa vida prática, para essa carência que ele tinha, se foi suprida ou não. Aí o professor, na sua avaliação, vai perceber isso. E esse é o grande nó que está sendo para nós, a questão da avaliação. Que é uma discussão que a gente tem tentado fazer. Por que, como avaliar, né? É um debate superimportante também. **Ainda sobre a construção do currículo de 2016. Foram só as pessoas ligadas aos cursos que participaram e auxiliaram?** Não. Foi assim: nós convidamos, foi um convite. As pessoas se disponibilizaram a ir no período da noite. Nós tínhamos presentes nesses encontros professores de sexto ao nono, professores de primeiro ao quinto, e pedagogos. Então, foi aberto ao público. Mas temos que pensar também, primeiro que era à noite, então já era uma dificuldade. Outra questão era

que todos os segmentos, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, todas as disciplinas, os componentes curriculares, todos eles estavam fazendo esse movimento, todos. Então, ao mesmo tempo que os professores, ou pedagogo, tinha interesse em uma disciplina, não poderia estar participando de outra. Então foi também um diferencial para participação dos professores. Foi aberto, veio quem tinha interesse e disponibilidade. Também é importante falar que tivemos a consultoria da professora Maria Auxiliadora Schmidt, como nossa consultora. Foi muito importante porque depois de termos feito uma primeira versão, que foi a primeira versão que a gente conseguiu fazer, passou para essa consultoria e a professora Maria Auxiliadora, com seu olhar de teórica, de pessoa que entende e tem discutido muito isso e tem se debruçado sobre essa questão do ensino de História, nessa perspectiva da educação histórica, ela foi dando o diferencial da nossa diretriz. O que, principalmente, ela enfocava: que deveríamos sair daqueles objetivos tradicionais, dos objetivos da Taxionomia de Bloom, (explicar, distinguir, identificar, que são os mais conhecidos, tanto que nós tínhamos uma tabelinha dos objetivos de Bloom). E ela disse “não”. Na História, nós temos que voltar para os objetivos do pensar histórico, do pensamento histórico. Explicar, sim, mas explicar historicamente. De que forma que você vai explicar historicamente? Então, tentamos fazer esse movimento de substituir os objetivos que estávamos usando da Taxionomia de Bloom, por esses objetivos mais do pensar historicamente. Então, foi um esforço muito grande que a gente tentou fazer. Acho que houve uma mudança, também, na forma de definirmos os próprios conteúdos e a forma da avaliação. Então essas diretrizes de 2016 estão diferentes na forma de apresentação, em relação à anterior. Isso um pouco do trabalho da própria secretaria, das nossas pedagogas e nossas chefias, que deram esse direcionamento, e um pouco desse trabalho que a professora Maria Auxiliadora fez conosco na sua consultoria.

5) Os cursos de formação continuada ofertados a partir de 2010 tiveram alguma influência na construção do currículo de 2016?

Sim. Até um pouco já comentei, mas é importante que fique separado para especificar melhor. Então, vamos pensar assim: em 2006 nós havíamos produzido as diretrizes, já com alguns elementos da educação histórica e após 2006, nesse momento eu estava fazendo doutorado, em 2005 comecei o doutorado, a Lilian (Castex) estava fazendo o mestrado. Então nós começamos a ter contato – como eu

comentei – com a concepção do Rüsen, nessa perspectiva da questão da consciência histórica que não estava nas diretrizes de 2006. Então, nós pudemos incorporar isso nos cursos; esse trabalho – além de estarmos participando, a Lilian no mestrado e eu no doutorado – em 2010 nós começamos os cursos de formação na Rede Municipal com a professora Maria Auxiliadora Schmidt, que ela tinha interesse de começar antes, mas não deu certo, só conseguimos em 2010. E nesses cursos a professora Maria Auxiliadora começa a trazer esses elementos da educação histórica já na perspectiva da aprendizagem histórica do Rüsen, que é um pouco diferente, com outros elementos do que nós estávamos trabalhando até então. Na pesquisa do Peter Lee, da Isabel Barca. Então o Rüsen, historiador e filósofo da história alemão, tem uma perspectiva diferenciada do que nós estávamos tendo até então. Então, realmente, a formação continuada vai trazer uma contribuição muito grande quando vamos reescrever as diretrizes de 2016, com certeza. Porque nós tivemos de 2010 até 2004 ou 2005, que a gente começou, foram cinco anos de um trabalho intenso com os professores, com a produção dos professores de trabalho em sala de aula, com esse trabalho diferenciado, essa perspectiva de ver a fonte como evidência do passado, que é diferente de fonte pela fonte. Isso a gente tentou incorporar nas diretrizes de 2016. A questão de fonte histórica, a questão da consciência histórica, são os conceitos que nós incorporamos. A própria produção da aula-histórica, a própria professora Dolinha, Maria Auxiliadora, Dolinha, diz “eu consegui produzir essa matriz a partir da teoria do Rüsen, da matriz do Rüsen, mas mais especificamente, mais especialmente, com o trabalho que a gente tem feito com os professores. Durante os nossos encontros, a formação continuada ocorre de uma forma bem dialógica. A professora faz a parte teórica, os professores selecionam conteúdos, conceitos que vão trabalhar naquele ano para o curso especificamente, porque tem que selecionar um, não pode selecionar vários, não dá tempo, né? Tem que ser um. E nesse diálogo entre o que os professores apresentam na sua prática e o que a professora Maria Auxiliadora na sua teoria analisa a prática dos professores, é que ela conseguiu produzir a matriz da aula-histórica. Então eu vejo que os cursos de formação contribuíram fortemente para a construção das diretrizes, sim. Com certeza.

6) Por que optou-se em continuar com a linha teórica da educação histórica?

Primeiro porque o trabalho que estávamos tendo surtiu bons resultados; e também gostaria de destacar a questão especialmente do primeiro ao quinto, porque do primeiro ao quinto temos professores, - maioria é generalista, são pedagogos, alguns são professores de História, mas são poucos, a maioria é pedagogo - , então quando estávamos fazendo a reescrita das diretrizes, nós fizemos vários encontros de apresentação das diretrizes, para professores, pedagogos, nós reunimos representantes de todas as escolas, em diferentes momentos, apresentávamos a concepção, e eles faziam perguntas, questionavam, se tinham alguma dúvida, o que estavam entendendo por aqueles conceitos, e todas as nossas apresentações foram sempre muito elogiadas, e eles acharam que estava no caminho certo. Então, vejo que termos continuado com a Educação Histórica foi porque já tínhamos um resultado positivo. Tanto de primeiro ao quinto quanto de sexto ao nono. E é muito interessante para nós que trabalhávamos com professores de primeiro ao quinto, as atividades que eles faziam com as crianças, propúnhamos nossos cursos, as fontes, só que daí tem que ser um trabalho um pouquinho diferenciado, porque professor não é especialista, mas elas se dedicam, elas se apropriam da forma deles, mas fazem trabalhos muito interessantes, e a gente sempre discutia com elas, de que forma poderiam fazer, da melhor forma, dando sugestões e sempre ao final do curso apresentavam o que tinham produzido com as crianças. Então, penso eu que a perspectiva da Educação Histórica continuou, primeiro porque nós consideramos que foi positiva até então, e que os resultados estavam sendo excelentes, muito bons, e consideramos que poderíamos continuar com essa perspectiva. E talvez porque nós estávamos lá, não sei. Talvez se tivesse vindo outra equipe com outra perspectiva. Não sei, isso é uma incógnita, não podemos dizer. Mas vejo que a produção e o documento foi muito discutido. Depois ele ficou disponível na internet por um bom tempo, aliás, 2015 inteiro ficou disponível o documento preliminar. Ele foi divulgado em fevereiro ou março de 2015 – um documento preliminar do currículo. E esse documento já foi sendo implementado nas escolas e nesse momento nós da História, não só de História, de todos os componentes curriculares, mas vou falar da História porque é a nossa área, nós éramos convidadas a ir para as escolas, para os núcleos, quando tinham dúvidas, para explicitar de que forma trabalhar. E esse documento, então, ficou durante um ano sendo trabalhado, sendo

implementado, e quando tinham dúvidas ou sugestões, eles enviavam para nós ou por e-mail ou por telefone, de diferentes formas, ou presencialmente a gente anotava as sugestões, e essas sugestões foram incorporadas no currículo. Então, isso é um ponto importante a ser dito também. **No caso, democratizou.** Isso. O documento ficou um ano preliminar e durante esse ano, os professores e pedagogos enviavam para nós as sugestões. Algumas sugestões, praticamente todas, a gente aceitou e incorporamos, e algumas a gente explicou que não poderíamos incorporar no documento porque não era na perspectiva que nós estávamos adotando. Esse processo aconteceu. Por isso que foi um processo de dois anos, em 2016 é que foi oficializado como currículo no ensino fundamental.

7) Em que medida a senhora considera que a Educação Histórica já faz parte da cultura escolar no ensino de História da RME (Rede Municipal de Educação)

Eu acho que faz parte da cultura escolar a partir do momento em que o próprio currículo faz parte das diretrizes, um documento oficial, quando o professor se apropria daquele currículo, daquelas diretrizes para trabalhar, a partir do momento que ele seleciona aqueles conteúdos que ele vai trabalhar com seus alunos nas suas aulas, isso já está fazendo parte da cultura escolar. O próprio currículo já está constituindo essa cultura escolar. A partir do momento que os professores estão produzindo esse conhecimento, que a gente está chamando de produção do conhecimento, e apresentando nos nossos cursos - por exemplo, ao final de nossos cursos os professores sempre apresentam esse conhecimento já produzido em sala de aula com seus alunos - já está fazendo parte da cultura escolar. E o professor indo em busca de sua formação continuada, estudando, discutindo, refletindo, dialogando, fazendo esse diálogo entre a teoria e a prática. Eu vejo que isso já está fazendo parte dessa cultura escolar. Então, podemos dizer que a própria teoria que o professor vai em busca, na formação continuada ou em leituras individuais ou na academia, quando ele traz para a sala de aula, no seu trabalho no dia a dia na sala de aula; e não precisa ser necessariamente na sala de aula, pode ser num museu, num arquivo – que nós já fizemos, né? – curso com museu, a fonte histórica de museu, fonte histórica de arquivo público, fizemos curso fonte histórica como filme, na Fundação Cultural de Curitiba, a Cinemateca. Então, nesses diferentes ambientes, quando o professor vai em busca dessas fontes e traz para a sala de aula, isso já está constituindo essa cultura escolar. Vejo eu que é uma cultura

escolar diferenciada. Sai daquela cultura escolar do livro didático, somente do livro didático, daquela fonte histórica que está somente no livro didático. Ah! E lembrando também que temos professores que têm desenvolvido trabalhos com fonte da internet, professores usando filme do YouTube, blogs de História. Então, esse diferencial do trabalho que nós temos desenvolvido, poderia ser sem ser Educação Histórica, poderia, né? Mas nós temos adotado essa perspectiva e eu acho que essa reflexão, esse sempre retorno à teoria e essa relação teoria e prática, eu acho que isso que é o importante. Ah! Gostaria de ressaltar aqui também uma questão. Nesse processo, ao longo desses anos, de primeiro ao quinto, nós até conseguimos abranger um número muito grande de professores, porque a gente fazia muitos encontros nos núcleos, fizemos especialmente quando lançamos as diretrizes de 2006, o movimento de cursos, semanas pedagógicas, palestras, que nós dávamos na escola, eu sempre dizia: em História foi o *boom*, por quê? Porque História, no currículo, já estavam acostumados a trabalhar daquela forma. Quando a gente lança a ideia da educação histórica lá em 2004, 2006, com esse diferencial, com esse trabalho diferenciado, mexeu com a escola, mexeu com os professores, com aquela cultura escolar. Eles estavam tranquilos. E isso para nós foi muito bom. Nós fomos convidadas durante muitos..., nós não tínhamos às vezes data, horário, fazíamos sábado, à noite, palestras, assessoramentos, porque os professores tinham dúvidas. E acho que isso também gerou um interesse por parte dos professores até eles começarem a entender essa lógica de trabalho. Então, para nós, foi muito importante. Tanto quando a gente lançou as diretrizes lá 2004, 2006, como em 2016. Então a procura por cursos e assessoramento em História foi muito grande. Isso eu considereei muito importante. Na época eu estava lá trabalhando e achei superbacana, superimportante. Porque daí eles começaram a pensar, mas como a gente trabalha aqui? Como trabalhar com a fonte histórica? O que é isso? Para o pedagogo que não tem a experiência do professor de História, a formação específica, seria uma dificuldade. Mas depois eles foram trabalhando, a gente dava exemplos, meio prescritivo – a gente não gosta muito do prescritivo, mas ajudava, auxiliava –, o próprio caderno pedagógico foi dando exemplos de como trabalhar, foi um auxiliar para essa implementação dessa concepção da Educação Histórica.

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Idade?
- 2) Quanto tempo atua como professora (o)?
- 3) Ano de ingresso na PMC
- 4) Ano em que atua como professora:
- 5) O que a (o) levou a buscar os cursos de formação?
- 6) Você considera que os cursos de formação modificaram a sua maneira de pensar o Ensino de História? Em que medida?
- 7) Como você definiria as suas aulas de História antes do contato com os cursos de formação?
- 8) Como você define o conceito de educação histórica?
- 9) Quais elementos da Educação Histórica você considera ter incorporado em suas aulas de História e na sua maneira de pensar o ensino de história?
- 10) Você percebe dificuldades na aplicação desse campo de investigação em sala de aula? Quais?

APÊNDICE IV

ENTREVISTA COM O PROFESSOR MARCELINO (realizada em 30/04/2018)

- 1) **Idade:** 48
- 2) **Quanto tempo atua como professora (o):** 21 anos
- 3) **Ano de ingresso na PMC:** 2012
- 4) **Ano em que atua como professora:** desde o sexto ano até a universidade neste ano nos sétimos anos
- 5) **O que a (o) levou a buscar os cursos de formação?** Foram duas coisas basicamente. A primeira coisa, quando eu terminei o mestrado eu conheci a Dolinha, quando eu fazia mestrado eu conheci a Dolinha e nunca tinha ouvido falar em Educação Histórica, a dolinha foi minha professora da graduação e quando eu estava fazendo graduação eu não sabia da educação histórica. Quando eu fui fazer mestrado, eu fui colega do Fronza, do Geyzo e daí foi no mestrado que eu estava fazendo na mesma linha de pesquisa da Dolinha só que com outra orientação, com a Suzana. Daí foi no mestrado fazendo uma matéria da Dolinha com o Geyzo, Fronza e tal que eu conheci a educação histórica. Mas não me aproximei, apenas conheci a educação histórica. Aí, depois eu fui convidado pelo Joãozinho a escrever um livro sobre a minha dissertação, a partir da minha dissertação escrever um livro para concorrer naqueles negócios do PNLD e tal. Que não entrou o livro no final das contas, escrevi, deu um trabalhão do caramba. Mas foi aí que me aproximei mais porque um dos questionamentos do meu livro foi por que eu não falei em narrativa e eu não sabia do que se tratava a narrativa. Aí quando eu entrei na prefeitura, eu vi que na prefeitura eu queria me aproximar mais do Ensino de História, não da Educação Histórica. Aí como eu estava precisando desses referenciais porque, até então, no meu trabalho na época eu estava no Dom Bosco, e eu estava só com sociologia, tanto no Dom Bosco quanto na faculdade, só sociologia. Dei aulas de História antes mas naquele momento só sociologia e precisava voltar a pensar didaticamente a História. Foi aí que eu entrei no curso do LAPEDUH. Então tem essas duas questões: me aproximar da História e voltar a discutir uma temática que eu sabia que existia mas nunca tinha me apropriado muito que é a Educação Histórica.

6) **Você considera que os cursos de formação modificaram a sua maneira de pensar o Ensino de História? Em que medida?** Os cursos de formação da educação histórica sim modificaram. Eu já sabia que eu tinha um problema, e o problema era porque eu tinha estudado no mestrado o cinema e o ensino de História e eu vi que muitos professores usavam o cinema para ilustrar a aula de História, ou para mostrar como era feito antigamente como se fosse uma narrativa real do que aconteceu historicamente. Isso me incomodava muito, me incomodava muito. Então, quando eu busquei a Educação Histórica foi para me aprofundar porque eu sabia que tinha dificuldades em relação à ensinagem e à aprendizagem, as duas coisas e principalmente a aprendizagem. Aí quando eu comecei a frequentar os cursos do LAPEDUH em convênio com a SME, eu nunca frequentei o LAPEDUH, mas sei que existe e tal, mas quando eu comecei a frequentar eu percebi que realmente era possível mudar a minha metodologia de trabalho e conseguir uma melhor aprendizagem dos alunos e isso tem acontecido.

7) **Como você definiria as suas aulas de História antes do contato com os cursos de formação?** Bastante formais, assim. Formais tendo como referência o meu conhecimento e o conhecimento do livro didático sem muita preocupação em saber, por exemplo, como é que os alunos tinham aprendido aqueles conteúdos. Sem muita preocupação. A preocupação era a prova, por exemplo, mas aquilo me incomodava porque eu já tinha discutido na minha dissertação o problema com os filmes e percebi que quando esse problema, que era basicamente o entendimento do filme e como aquele filme poderia, de alguma forma, criar um tipo de narrativa para o aluno é que eu comecei a discutir a minha prática. Vamos dizer assim: que caminho eu quero seguir com a prática? E aí eu percebi que mudou isso bastante a minha prática em sala de aula, de saber o que os alunos pensam, de fazer com que alunos mostrem o que aprenderam, tanto, e a narrativa para mim não é só a narrativa escrita. Quando eles produzem narrativa oral em sala de aula eu acho maravilhoso e eu estimulo isso. Até com leitura em sala de aula. Eu faço os alunos lerem em sala de aula, eu faço os eles discutirem o que eles pensaram em sala de aula. Então, sem dúvida, mudou bastante a minha prática.

8) **Como você define o conceito de educação histórica?** O conceito de Educação Histórica. (respiração com respiração junto a uma reflexão). Para mim,

educação histórica é uma teoria aliada à prática assim nesse sentido da práxis marxista mesmo, em que você de se preocupar bastante com a aprendizagem dos alunos, que é, na verdade, aproximar, o que o aluno vivencia, ou a consciência histórica do aluno com as diversas narrativas de História que existem. Para mim, assim, resumidamente, seria pensar, ampliar a capacidade do aluno de entender e de se situar historicamente. Basicamente é isso. É ele ir além do que ele tem como consciência história e ampliar isso. Basicamente é isso.

9) Quais elementos da Educação Histórica você considera ter incorporado em suas aulas de História e na sua maneira de pensar o ensino de história?

Sem dúvida é a narrativa produzida pelos alunos, coisa que eu acho muito importante, tanto oral quanto escrita como eu falei, quando falo escrita não é só escrita, é desenho também dos alunos e tal. A preocupação de saber, sempre que eu começo algum conceito substantivo novo, saber o que os alunos sabem daquilo. Então começar pelas próto-narrativas dos alunos em relação ao conhecimento daquele conceito substantivo. Então acho que essas duas coisas né, que são: me preocupar com o que eles trazem de consciência histórica, mostrar que a narrativa é importante como parte da produção do conhecimento histórico tanto dos alunos quanto das narrativas que a gente acessa também e trabalhar com evidência também, principalmente as evidências que eu uso são as evidências do livro didático. Principalmente mapa histórico e imagens. Essas imagens, no oitavo ano, o que é bem legal, como charge, etc, etc. no sétimo ano tenho tido mais dificuldades porque tem menos imagens, mas iluminuras são legais, mapas históricos também são legais, eu acho legal discutir com eles e tal, mas, imagens como evidência eu acho que é uma prática que também é bem importante nas minhas aulas.

10) Você percebe dificuldades na aplicação desse campo de investigação em sala de aula? Quais?

Eu acho que a principal dificuldade é os alunos terem muita dificuldade em produzirem narrativas, o que não é um problema exclusivamente nosso né, nosso como professores de História. É um problema da Educação. A dificuldade que os alunos tem de produzirem narrativa, independentemente de qual área que seja. Na História essa dificuldade é grave por boa parte dos alunos, a dificuldade de pensar historicamente também, de produzir raciocínios históricos sistematizados, isso é muito difícil para os alunos. Então, eu

acho que são as principais dificuldades. Em alguns momentos eu estou ensinando para eles o que eu acreditava o que seria também uma prática dos professores de português. Ensinar a produzir, ensinar a escrever, ensinar a pensar, a raciocinar. Quer dizer: não é só dos professores de português, mas de todos os professores. Mas eu sinto que esta dificuldade deles é muito grande e isso freia um pouquinho o avanço das nossas discussões e atrasa o planejamento que a gente faz. Mas isso eu acho que tem criado (intervalo para elaboração do argumento), pelo menos os alunos que chegam para mim eles chegam de um jeito e saem de outro jeito, pensando em narrativa de forma diferente e até entendendo que a História, para ela existir, ela precisa ser narrada. Eu acho que essa questão, para eles passa a ser importante depois, como eu posso dizer, como prática, usando a Educação Histórica, são cinco anos de prática de Educação Histórica dentro das salas de aula. O primeiro ano foi muito incipiente, pois foi só o trabalho que a gente fez a partir do curso promovido pela SME. A partir de 2013 eu comecei sim a usar cada mais, principalmente narrativa.

APÊNDICE V

ENTREVISTA PROFESSOR MICHAEL (realizada em 30/04/2018)

- 1) **Idade:** 40
- 2) **Quanto tempo atua como professora (o):** 17
- 3) **Ano de ingresso na PMC:** 2001
- 4) **Ano em que atua como professora (o):** todos os níveis de ensino. Desde a educação infantil até o ensino médio. Hoje estou com os oitavos anos.
- 5) **O que a (o) levou a buscar os cursos de formação?** O que me atraiu na época, no primeiro curso de Educação Histórica da prefeitura foi a possibilidade de publicar um artigo. E eu achei essa proposta muito interessante. Eu falei: mas como pode um professor da educação básica fazer produção intelectual? Eu nunca vi disto. Então eu fui atrás do curso, ingressei e fui verificar essa possibilidade. Daí que fui participar dos cursos de Educação Histórica. Isso promoveu uma mudança muito grande em mim por que eu me descobri como produtor intelectual. Jamais achei que eu teria essa potencialidade. Hoje tenho mestrado na área de Educação Histórica e pretendo continuar aí durante muito tempo ainda.

6) **Você considera que os cursos de formação modificaram a sua maneira de pensar o Ensino de História? Em que medida?** Sim, com certeza. Levaram a me tornar produtor intelectual e até mesmo descobrir essa potencialidade nos alunos. O que de mais significativo a Educação Histórica me ensinou é que os alunos podem aprender a criar alguma coisa, principalmente através das narrativas.

7) **Como você definiria as suas aulas de História antes do contato com os cursos de formação?** Bom, era aquela aula baseada no questionário, no exercício, bem naquele ensino tradicional de História em tudo aquilo que a didática tradicional da História prescrevia, mas depois que eu entrei em contato com a Educação Histórica eu conheci outras possibilidades, principalmente a questão da narrativa dos alunos, o incentivo deles à pesquisa em outras fontes, em outros sites, em outros livros. Então tem toda essa questão do sujeito, do agente como produtor, sendo esse agente professor ou aluno. Produtores intelectuais.

8) **Como você define o conceito de educação histórica?** Educação Histórica, na minha opinião, é valorizar as ideias que alunos e professores trazem sobre certos conceitos históricos ou conceitos substantivos. Mas ela não termina aí, ela é mais ampla porque ela valoriza também aquilo que o professor desenvolve como ensino e aprendizagem para o aluno envolve o contato com as fontes. Na Educação Histórica você tem que pesquisar mais fontes, já que você quer trabalhar com fontes. Então, além de ler a produção acadêmica consagrada dos historiadores, exemplo: Erick Hobsbawm, você vai ter que ler mais fontes. Exemplo: você quer trabalhar a Grécia Antiga, você vai lá no Tucídides. Você quer trabalhar Roma, você vai a autores como os Discursos de Cícero. E assim por diante. Então a Educação Histórica cobra do professor de História ao mesmo tempo a leitura de historiadores consagrados, mas também a leitura de fontes. E por fim você leva isso ao aluno e aí você vai organizar tudo em uma metacognição. Que na realidade eu acho que a Educação Histórica não se encerra na metacognição. Eu acho que ela tem uma metodologia de trabalho tão rica que a Educação Histórica ela sempre esta abrindo novas possibilidades. É aquela coisa: você tem todas as perguntas, mas não tem todas as respostas. Você leva sempre o aluno e o professor a serem questionadores, inquiridores de alguma coisa. Para mim é um processo infinito.

9) **Quais elementos da Educação Histórica você considera ter incorporado em suas aulas de História e na sua maneira de pensar o ensino de história?** O que é significativo para mim foi a questão da multi-perspectividade, principalmente com a professora dolinha eu vi isso. Então muitas vezes eu me pergunto, exemplo: nós falamos sobre guerra fria, mas aqui no Brasil nós estamos falando de uma guerra fria escrita por historiadores brasileiros ou pensada por historiadores norte-americanos, mas, paremos para nos perguntar: como será a guerra fria contada de um ponto de vista russo? Ou como seria a guerra fria contada de um ponto de vista de países que no passado pertenceram à União Soviética, por exemplo: Azerbaijão? Qual seria a perspectiva de uma guerra fria da Ucrânia? Qual seria a visão de guerra fria da Áustria, por exemplo. Então isso que eu achei mais bacana, a mesma coisa podemos dizer da Segunda Guerra Mundial: o que é a segunda guerra mundial para um aluno japonês? Ou o que é a segunda guerra mundial para um aluno americano? E assim por diante. Para mim, foi a questão que eu sempre fico me perguntando e isso eu aprendi através da Educação Histórica.

E isso é aplicado em sala de aula hoje? Bom, naquilo que eu consigo pesquisar por internet ou livros, eu aplico. Por exemplo, eu tenho um livro muito bom chamado História Não Contada dos Estados Unidos que um aluno norte americano ele aprende que a bomba atômica foi necessária. Então eles crescem com essa realidade, quando na realidade, quando na realidade não seria mais necessário coisa nenhuma, né? Dado o estado japonês no fim da Segunda Guerra. Mas o aluno norte americano aprende que aquela bomba foi necessária e o governo norte americano agiu legitimamente para que de fato acontecesse.

10) **Você percebe dificuldades na aplicação desse campo de investigação em sala de aula? Quais?** A questão da dificuldade que eu vejo, mas é uma dificuldade sadia, primeiro para o professor. A Educação Histórica ela leva você a ter contato com mais fontes históricas, certo? Você quer trabalhar, por exemplo, fenícios, mas o que nós temos de fontes históricas dos fenícios? Uma das poucas que eu conheço é a bíblia. Outra é o Heródoto que viajou uma grande parte do mundo antigo também tem fontes. Os fenícios, atualmente, são o Líbano, mas o que o Líbano produz sobre o passado dos fenícios? Aí entra também a questão da língua. O que um professor brasileiro entende de libanês, ou sírio ou alguma coisa, entendeu? Seria uma dificuldade. A outra coisa é o sistema de ensino: como o

sistema de ensino vem preparando o aluno desde a educação básica até chegar ao ensino fundamental dois e ao ensino médio. Eles são copistas, e muitas vezes, por causa dos meus colegas que tem turmas superlotadas, eles mesmos, não tem condições de dar um ensino de qualidade porque como você vai alfabetizar alfabetizar a criança, como você vai ensinar todas aquelas competências textuais que eles tem que ter com praticamente quarenta alunos na turma? Entendeu? Então essas são as dificuldades que eu vejo. Se nós tivéssemos turmas menores os alunos chegando com competências textuais, com leitura e escrita sólidas, eu acredito que facilitaria muito o trabalho da Educação Histórica porque nós lidamos justamente com isso, a criação, a interpretação, a leitura e assim por diante.

Adendo

Olha só, eu acredito que o país, no momento em que estamos vivendo, esteja cheio de intelectuais que falam apenas “blablabá, blábláblá, blablabá”. Já com a Educação Histórica isso é diferente. Por quê? Porque nós estamos com intelectuais que falam, mas, são intelectuais que criam. Na minha vida, pessoas como professora Dolinha, Rosi e Lilian são intelectuais, falam, mas criam alguma coisa. A mesma coisa são todos os professores que fazem os cursos de formação da Educação Histórica na prefeitura de Curitiba. São intelectuais que, óbvio, falam, mas graças ao bom deus estão sempre criando alguma coisa. Isso é o que eu acho o intelectual legítimo: fala, sobrevive do seu conhecimento e, principalmente, cria alguma coisa.

APÊNDICE VI

ENTREVISTA PROFESSORA MARIANA (realizada em 07/05/2018)

- 1) **Idade:** 45
- 2) **Quanto tempo atua como professora (o):** 26 anos
- 3) **Ano de ingresso na PMC:** 1992
- 4) **Ano em que atua como professora:** nonos e um sétimo ano
- 5) **O que a (o) levou a buscar os cursos de formação?** Na minha graduação eu tive prática de ensino com a dolinha e eu sempre gostei de pesquisar e de buscar novas técnicas de ensino. Então, por essa busca é que eu comecei a frequentar algumas palestras que ela estava efetuando e acabei pegando gosto, digamos, por isso. Então, sempre que possível, eu tenho participado.

- 6) **Você considera que os cursos de formação modificaram a sua maneira de pensar o Ensino de História? Em que medida?** Sempre. Sempre trazem novidades. Sempre pelo menos fazem a gente questionar aquilo que esta fazendo. Então nisso, com certeza, ajudou bastante a ver o ato de ensinar. Em que medida? Em tudo, né? Você está sempre pensando em novas técnicas, você esta sempre atrelando o seu cotidiano com novas metodologias. Por exemplo: como você vai fazer isso no dia a dia? Então, eu acho que é muito interessante. Até a questão do avaliar, né? Será que eu estou avaliando essa nova faixa etária que está aí? Esse novo grupo? Como eles estão aprendendo isso? Que não dá para ser igual dez anos atrás. Então é isso que eu estou sempre buscando.

- 7) **Como você definiria as suas aulas de História antes do contato com os cursos de formação?** Eu acho que é bem grande essa diferença. Eu não me preocupava muito em trazer o documento para a sala de aula. Para mim, o documento seria mais com o fim lúdico, hoje eu vejo ele plenamente diferente. É a partir dele que você busca formular as suas aulas. Então, eu mudei completamente.

- 8) **Como você define o conceito de educação histórica?** Então, esse é um pouquinho mais difícil porque eu ainda estou elaborando esse conceito. Eu tive aulas com a dolinha e eu fiz o PDE com a Ana Cláudia. Então, eu ainda estou

formulando esse conceito. E te garanto que está bem difícil. Eu vejo mais a questão da consciência mesmo, que o aluno, a partir da ideia de se perceber sujeito da História ele vai entendendo e percebendo os fatos, as ações, as consequências do passado para o presente, eu acho mais neste formato.

9) Quais elementos da Educação Histórica você considera ter incorporado em suas aulas de História e na sua maneira de pensar o ensino de história?

Mais a questão de usar o documento, como hoje ela (Dolinha) frisou bastante a questão da evidência, principalmente a questão do passado/ presente, acho que para mim foi uma coisa que esclareceu bastante. Fazer esse aluno se sentir e entendê-la, visualizá-la de forma diferente. Porque antes parece que era muito separado, né? Você trabalhava com aquela coisa solta, assim e o aluno muitas vezes decorava, nunca entendia, nunca se percebia como participante. Acho que isso, pra mim, é um dos critérios que mudou bastante.

10) Você percebe dificuldades na aplicação desse campo de investigação em sala de aula? Quais? Percebo, principalmente na hora de você formular critérios de avaliação. Isso é uma coisa que eu ainda estou elaborando. Não estou conseguindo ainda ter muito claro para cada atividade os critérios que realmente pesam para aquele momento.

APÊNDICE VII

ENTREVISTA COM A PROFESSORA KÁTIA (realizada em 07/05/2018)

- 1) **Idade:** 42
- 2) **Quanto tempo atua como professora (o):** 19 anos
- 3) **Ano de ingresso na PMC:** 1999
- 4) **Ano em que atua como professora:** atualmente nos nonos, mas já atuou em todos os anos do fundamental e médio.

- 5) **O que a (o) levou a buscar os cursos de formação?** Acredito que uma tentativa de dar significado ao ensino de História e, portanto, a aprendizagem histórica dos alunos.

- 6) **Você considera que os cursos de formação modificaram a sua maneira de pensar o Ensino de História? Em que medida?** Totalmente. A possibilidade de você agregar o conhecimento teórico, repensar a sua prática e, portanto, tornar significativa para o seu aluno é fantástico.

- 7) **Como você definiria as suas aulas de História antes do contato com os cursos de formação?** (risos) Vou parafrasear a Dolinha, da mesma forma que ela durante os cursos ela coloca que sempre tentou fazer o melhor, é óbvio que eu também tentei fazer o melhor daquilo que eu conhecia. É claro que a diferença, a primeira diferença, talvez, é que com o contato com a Educação Histórica eu passei a dar foco na aprendizagem, pensar mais a aprendizagem. Se eu sei como o aluno aprende eu sei como ensinar.

- 8) **Como você define o conceito de educação histórica?** É um campo de pesquisa estabelecido em que o grande foco das nossas pesquisas é a aprendizagem histórica e a constituição da consciência histórica, o processo da reconstrução da consciência histórica. Grosso modo, o que me vem à mente agora.

- 9) **Quais elementos da Educação Histórica você considera ter incorporado em suas aulas de História e na sua maneira de pensar o ensino de história?** Eu

tento, na medida do possível, trabalhar com a matriz da Didática da História, com base na matriz do Rüsen sobre o pensamento histórico, sobre a constituição da aprendizagem histórica. Pois bem, a partir daí a gente pode alguns elementos que já fazem parte do cotidiano seria o trabalho com fontes e, portanto, de que forma a gente transforma essas fontes em evidências históricas, a questão da significância histórica. São elementos epistemológicos, conceitos epistemológicos da Educação Histórica, da Ciência histórica na verdade, que a gente acaba incorporando, utilizando cotidianamente. Sempre buscando a constituição de sentido, na constituição da consciência histórica na medida em que o aluno possa fazer essa relação entre o passado e o presente e o futuro. Interpretação histórica, enfim. E, principalmente, a sua expressão se dá através da narrativa histórica, não poderia deixar de dizer.

10) **Você percebe dificuldades na aplicação desse campo de investigação em sala de aula? Quais?** A grande dificuldade não está na aplicação em si, no trabalho com a Educação Histórica, mas na dificuldade de fazer com que, por exemplo, a equipe pedagógica, equipe diretiva, pais de alunos compreendam que isso faça parte da aprendizagem histórica que é assim que a gente pode pensar de uma forma diferente a construção e a reconstrução da consciência histórica, essa é a grande dificuldade. Não o trabalho com a Educação Histórica em si, mas esses entraves impostos pelo currículo (não tanto o nosso porque as nossas diretrizes abrem esse precedente), mas mesmo assim equipe diretiva, equipe pedagógica e pais ainda tem uma grande dificuldade de aceitação.

APÊNDICE VIII

ENTREVISTA PROFESSORA MARIA (realizada em 04/05/2018)

- 1) **Idade:** 35
- 2) **Quanto tempo atua como professora (o):** 15 anos
- 3) **Ano de ingresso na PMC:** 2013
- 4) **Ano em que atua como professora:** sextos e sétimos anos
- 5) **O que a (o) levou a buscar os cursos de formação?** A busca pelo conhecimento, a aprendizagem e um direcionamento com mais teorias que pudessem me auxiliar mais no trabalho em sala de aula.
Quais tipos de teorias? Teorias didáticas, teorias da própria História também.
- 6) **Você considera que os cursos de formação modificaram a sua maneira de pensar o Ensino de História? Em que medida?** Sim. De zero a dez: oito.
- 7) **Como você definiria as suas aulas de História antes do contato com os cursos de formação?** Aulas extremamente tradicionais, dependentes de livros didáticos, fundamentadas numa didática limitada.
- 8) **Como você define o conceito de educação histórica?** Uma educação capaz de dar sentido aquilo que o aluno aprende e que possibilita a construção de uma consciência sobre o que está sendo discutido, formado da aula.
- 9) **Quais elementos da Educação Histórica você considera ter incorporado em suas aulas de História e na sua maneira de pensar o ensino de história?** Teorias, como eu já havia falado, teorias com mais sentido nas minhas aulas e também a própria Didática da História, o incentivo ao uso de fontes, a questão de consultar a nossa demanda, de entender a demanda dos nossos alunos, acho que esses três elementos.
- 10) **Você percebe dificuldades na aplicação desse campo de investigação em sala de aula? Quais?** Muitas, muitas dificuldades, eu poderia enumerar aqui duas: eu percebo que as aulas, quando você direciona elas pela Educação Histórica

you need to be very well prepared. This is one of the difficulties: you cannot be there with limited knowledge about the content. You need to have command of the sources, you need to have certain preparation to deal with the work, it is not only didactic transposition. There is the teacher's preparation, his formation, the possibilities he has to create, it is a difficulty, and sometimes even physical difficulties. For a differentiated activity in some schools it is almost impossible.

ANEXO I



Ponta Grossa, 03 de Julho de 2017

A Jaqueline Brandalize
Secretaria Municipal de Educação

Prezada Senhora,

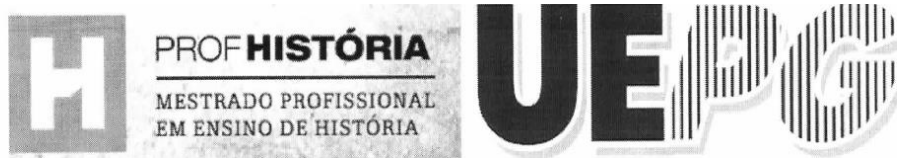
O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa tem como objetivo a formação e a qualificação dos profissionais da educação da área de História através da realização de pesquisa de caráter acadêmico e científico. Assim venho por meio deste solicitar de Vossa Senhoria apoio às atividades do acadêmico Paulo Reginaldo Chevonica Júnior para acesso à documentação para desenvolvimento de sua pesquisa acerca das capacitações oferecidas pela SME em parceria com o LAPEDUH, quais sejam: 1) lista dos docentes participantes das edições realizadas entre os anos de 2010 e 2016; 2) lista de presença dos professores para cada ano em que o curso foi aplicado; 3) ementas dos cursos oferecidos em cada um dos anos.

O uso das informações obedecerá a critérios de ética e sigilo, servindo de base para avaliação da participação dos docentes. Quaisquer outros esclarecimentos sobre o escopo da pesquisa, cujo título provisório é "Educação Histórica na prática dos professores: o processo de ensino-aprendizagem nos anos finais da SME", podem ser obtidos com o Prof. Dr. Gevso Dondlev

Certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa em tela, desde já agradecemos.

Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello
Coordenador do ProfHistória- UEPG

ANEXO II



Ofício 02/2017

Ponta Grossa, 28 de agosto de 2017

Prezado Senhor:

- A *BURDENING HISTORY* (HISTÓRIA DIFÍCIL): CONCEITOS SUBSTANTIVOS E DE SEGUNDA ORDEM NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA/2016
- AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA/ 2015
- ARQUIVOS, LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS E LITERACIA HISTÓRICA/2014
- O TRABALHO COM FONTES E A LITERACIA HISTÓRICA: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA/2013
- O TRABALHO COM ARQUIVOS E A LITERACIA HISTÓRICA: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS/ 2012

Atenciosamente,

Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello
Coordenador do Profhistória

À
Sra. Simone Zampier da Silva
Diretora do Departamento de
Ensino Fundamental
Secretaria Municipal de Educação
Curitiba/PR