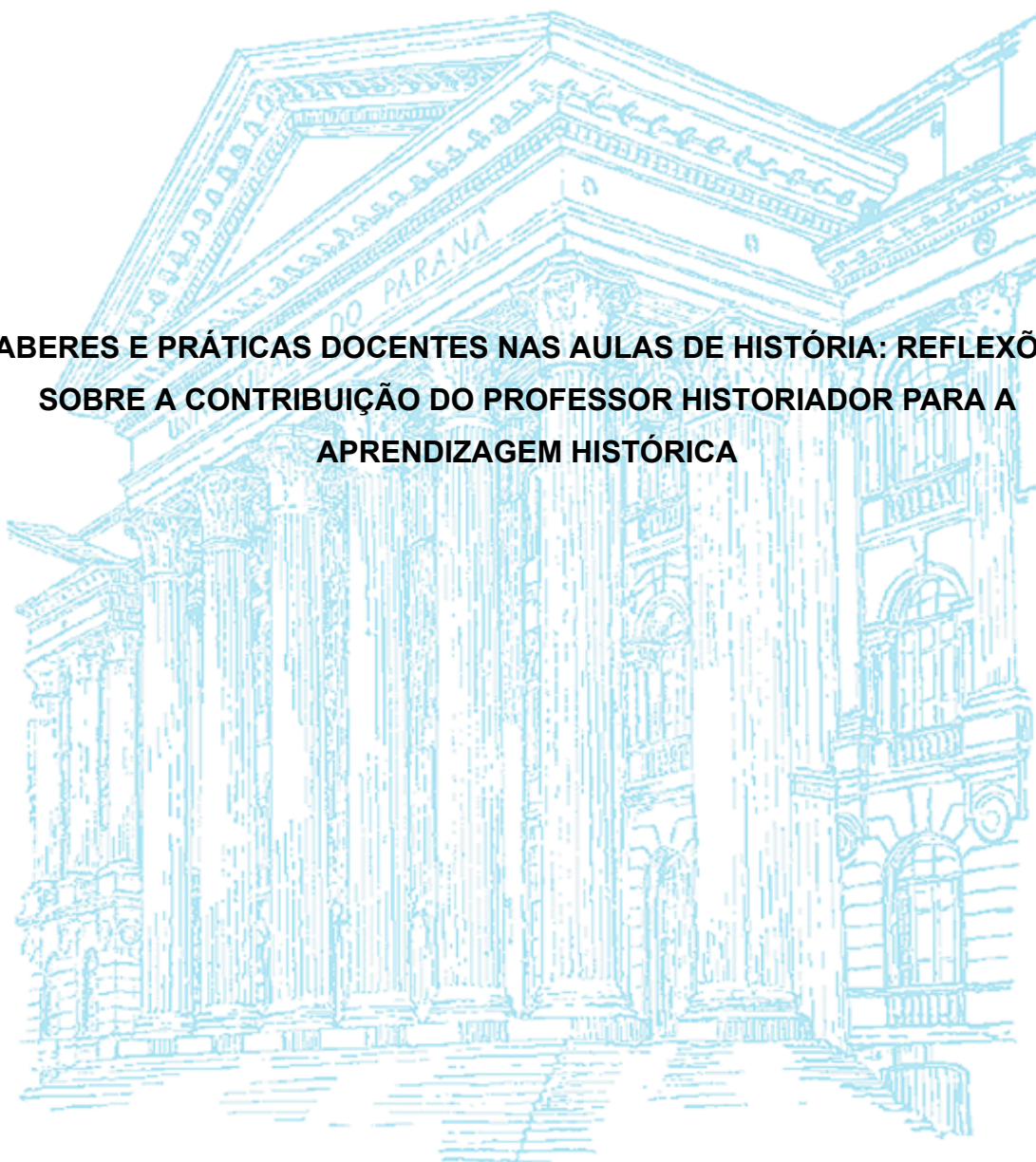


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TÂNIA KELLY DE ABREU

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS DE HISTÓRIA: REFLEXÕES
SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR HISTORIADOR PARA A
APRENDIZAGEM HISTÓRICA**



CURITIBA

2023

TÂNIA KELLY DE ABREU

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS DE HISTÓRIA: REFLEXÕES
SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR HISTORIADOR PARA A
APRENDIZAGEM HISTÓRICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Paraná, como requisito preliminar e parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Abreu, Tânia Kelly de

Saberes e práticas docentes nas aulas de História : reflexões sobre a contribuição do professor historiador para a aprendizagem histórica. / Tânia Kelly de Abreu. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban.

1. História – Estudo e Ensino. 2. Professores de História – Formação. 3. Prática de ensino. I. Urban, Ana Claudia, 1967-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História. III. Título.



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TANIA KELLY DE ABREU** intitulada: **SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR HISTORIADOR PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

04/03/2023 13:24:11.0

ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

03/03/2023 22:10:05.0

SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

Avaliador Externo (55001270)

Assinatura Eletrônica

04/03/2023 15:18:50.0

GEYSO DONGLEY GERMINARI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

“Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano”.
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a importância do outro em nossa trajetória, e eu tenho muito a agradecer, pois estive sempre rodeada de pessoas muito generosas que a cada dia me mostram a beleza da vida e do aprender.

Sou grata a Deus pela vida, pela vida dos meus familiares, amigos, colegas e professores, pois enfrentamos uma pandemia e sobrevivemos. Isso é muito importante. É, para mim, motivo de esperança e fé.

Faço um agradecimento especial ao meu filho Théo pelo tempo que deixei de dedicar a sua primeira infância, momento tão único e especial e eu muitas vezes me ausentei para dedicar tempo à realização do meu sonho.

Agradeço à minha paciente e carinhosa filha Maria Clara, por me instigar, por me dar razões para viver e para lutar por um mundo melhor para nós.

Agradeço aos meus pais por terem me dado tudo que puderam. Não tenho palavras para agradecer a presença da minha amada mãe em todas as fases da minha vida, meu alicerce, que cuida de mim e de minha família com dedicação e carinho, meu exemplo de força.

Meu companheiro de vida e de luta, meu marido, meu amigo, meu amor, Fernando, que dividiu comigo todas as angústias. Obrigada por ter me amparado e me incentivado para que hoje essa conquista se concretizasse.

Sou grata às minhas irmãs, por sempre me apoiar e dedicar tempo aos meus filhos quando o estudo não me permitiu. Agradeço a todos da minha família por existirem e viverem a delícia e o martírio que é partilhar a vida comigo.

Agradeço aos meus colegas e amigos do ProfHistória, pelas discussões e pelos exemplos de pesquisadores e professores, em especial a Camila Arantes colega que sempre com muita generosidade me ajudou a insistir nessa caminhada, minha parceira de trabalhos e desesperos. Amiga que levo do mestrado para a vida

...

Agradeço especialmente a minha amiga de tantos anos e tantas angústias, Mara Maschio, por seu apoio e companhia mesmo que distante, por suas leituras e orientações em tantos projetos ao longo da vida e, por ser o ser humano excepcional que és. Amiga que faz parte da minha História desde os anos de Unioeste e que contribuiu com toda minha formação acadêmica, me inspirando a estudar e a viver, é

sempre um exemplo em minha vida. Agradeço também a todos os amigos e professores da Uniãoeste, que sempre farão parte das minhas mais doces memórias.

Sou grata a todos os professores do Colégio Estadual Zuleide Freire de Abreu, por tantos ensinamentos e experiências que vivenciamos, com certeza a minha referência de escola modelo. Não poderia deixar de mencionar as professoras Nilza David, Inês Ladeia Flores, Leidemar Aparecida e Dilza Braga que me ensinaram tanto e foram, com certeza, professoras marcantes em minha vida escolar e profissional. Em especial agradeço à minha primeira Diretora Maria da Conceição Xavier Lima e Secretário professor Hélio Xavier Lima (Tia Lia e tio Hélio) gestores no Município de Jacaraci na ocasião de minha primeira experiência como professora. Educadores maravilhosos que me ensinaram o encanto da pedagogia humanista e me instigaram a buscar nos ensinamentos de Paulo Freire respaldo para minha prática.

Agradeço aos professores de História e pedagogos do município de Fazenda Rio Grande que instigaram essa pesquisa, em especial aos professores amigos de luta, Samara Matias, Dione Pereira Lessnau, Cleoci Soares, Giselly Franco e Vagner Mello, que são parceiros em diversas escolas e que sempre estão dispostos a trocar conhecimentos e experiências.

Agradeço à banca de qualificação que contribuiu muito para o desenvolvimento deste estudo. Professor Geyso Germinari e Professora Solange Maria do Nascimento, suas contribuições foram de extrema relevância para o trabalho.

Muito obrigada aos professores Geraldo Becker e Thiago Divardim, por suas contribuições e orientações quando recorri e pela escrita tão significativa para o ensino de História, obras que me ampararam no estudo sobre a educação Histórica.

Por fim, agradeço de forma especial a professora Ana Cláudia Urban, minha orientadora, por acreditar em mim e no meu projeto de pesquisa, por todo conhecimento que compartilhou e compartilha, por acreditar que professor de escola pública também é um pesquisador e que o mestrando do ProfHistória é produtor de conhecimento. Por acreditar no ensino de História e lutar sempre para que esse estudo se realizasse de acordo com o que eu havia idealizado, por ter imenso respeito pelas escolhas realizadas, sem deixar de direcioná-la pelo melhor caminho. A professora é um grande exemplo e eu tive um privilégio enorme em ter convivido

contigo por esse período de formação e espero que essa parceria se estenda. Saiba que terá eternamente todo meu carinho e gratidão.

Enfim, agradeço a todos os que estão ao meu lado nessa profissão tão desafiadora, os professores e amigos que não mencionei, mas que sei que irão se reconhecer neste trabalho. Tenham a certeza de que sou grata por toda a partilha.

“Se um dia eu pudesse ver
Meu passado inteiro
E fizesse parar de chover
Nos primeiros erros, oh
O meu corpo viraria sol
Minha mente viraria...
Mas só chove e chove
Chove e chove”...

(Capital Inicial)

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar de que forma os saberes dos professores de História se apresentam na prática em sala de aula. Buscou também compreender a relação dos mesmos com o conhecimento, dentro da perspectiva de que, os saberes docentes estão em constante construção e se constituem nos mais diversos contextos sociais. Para pensar a construção de saberes e práticas dos professores foi proposta uma revisão de referenciais sobre saberes docentes a partir do estudo de Tardif (2002, 2014), Monteiro (2002), Tozetto (2017), entre outros estudiosos que tratam desta temática, com ênfase nas tipologias elencadas por pesquisas na área do ensino. Assim, com vistas a analisar as especificidades dos professores de história, buscou-se nesse estudo caracterizar os saberes que estes mobilizam ao construir sua prática ao longo de sua trajetória profissional. Os sujeitos que participaram deste estudo foram três professores historiadores que atuam na rede estadual paranaense e que têm mais de 5 anos de experiência profissional. A proposta foi perceber como entendem seus saberes e como estes influenciam em suas escolhas para as aulas. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas, considerando os professores como portadores de sua História e a sua experiência foi tomada como contribuição à investigação. Para referenciar a pesquisa, optou-se pela cientificidade do ensino de História, focando a Educação Histórica ancorada nos estudos de Jörn Rüsen (1994, 2006, 2010, 2015) e sua contribuição para o campo científico. Também foram referências importantes nesse estudo Freire (1996), Schmidt (2009), Oliveira (2012), Caimi (2015), Mattos (2017) e Sobanski (2017) Germinari (2011) e Urban (2009, 2011). A análise teórica e das entrevistas revelou que os professores constroem gradualmente os vínculos entre seus saberes e a construção do conhecimento em sala de aula ao longo de sua trajetória profissional. É importante valorizar suas experiências e conhecimentos para entender seus saberes docentes, que influenciam sua forma única de ensinar e entender a aprendizagem. Por fim, a presente pesquisa voltou o olhar ao papel do professor enquanto pesquisador e produtor do conhecimento e, foi possível apreender que a prática do professor em sua ação educativa carece tanto dos conhecimentos específicos da epistemologia da ciência da História, como dos saberes próprios do processo do ensino aprendido que são construídos ao longo da trajetória do professor historiador e que estão vinculados a sua própria identidade profissional.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Saberes do professor historiador.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate how the knowledge of History teachers is presented in classroom practice. It also sought to understand their relationship with knowledge, from the perspective that teaching knowledge is constantly being constructed and constituted in various social contexts. In order to think about the construction of teachers' knowledge and practices, a review of references on teaching knowledge was proposed based on the studies of Tardif (2002, 2014), Monteiro (2002), Tozetto (2017), among other scholars who deal with this subject, with emphasis on the typologies listed by research in the field of teaching. Thus, in this study, in order to analyze the specificities of history teachers, we sought to characterize the knowledge that these teachers mobilize when constructing their practice throughout their professional trajectory. The subjects who participated in this study were three historian teachers who work in the Paraná state education system and who have more than 5 years of professional experience. The proposal was to understand how they understand their knowledge and how it influences their choices for classes. Data collection was carried out through semi-structured interviews, considering the teachers as bearers of their history, and their experience was taken as a contribution to the research. To reference the research, the scientificity of History teaching was chosen, focusing on Historical Education anchored in the studies of Jörn Rüsen (1994, 2006, 2010, 2015) and his contribution to the scientific field. Freire (1996), Schmidt (2009), Oliveira (2012), Caimi (2015), Mattos (2017), Sobanski (2017), Germinari (2011) and Urban (2009, 2011) were also important references in this study. The theoretical analysis and interviews revealed that teachers gradually establish links between their knowledge and the construction of knowledge in the classroom throughout their professional trajectory. It is important to value their experiences and knowledge to understand their teaching knowledge, which influences their unique way of teaching and understanding learning. Finally, this research turned its attention to the role of the teacher as a researcher and producer of knowledge, and it was possible to apprehend that the teacher's practice in their educational action lacks both the specific knowledge of the epistemology of the science of History and the knowledge of the teaching-learning process, which are constructed throughout the trajectory of the historian teacher and are linked to their own professional identity.

Keywords: Teaching of History. Historical Education. Knowledge of the history teacher.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – Os Saberes dos Professores..... | 28 |
| QUADRO 2 – Apresentação dos professores | 79 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| PPGE | - Programa de Pós-Graduação em Educação |
| LAPEDUH | - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica |
| NRE | - Núcleo Regional de Educação |
| PR | - Paraná |
| SEED | - Secretaria de Estado da Educação |
| UFPR | - Universidade Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1.INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2. PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DE SEUS SABERES E PRÁTICAS..... | 23 |
| 2.1 UMA REFLEXÃO SOBRE O QUE SÃO OS SABERES DOCENTES | 23 |
| 2.2 OS SABERES ESPECÍFICOS DO PROFESSOR HISTORIADOR..... | 37 |
| 2.3 A PESQUISA NA PRÁTICA DO PROFESSOR HISTORIADOR..... | 46 |
| 3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOS PROFESSORES/HISTORIADORES | 50 |
| 3.1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A PRÁTICA DO PROFESSOR HISTORIADOR | 50 |
| 3.2. A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A NARRATIVA | 57 |
| 3.3. AS FONTES E AS METODOLOGIAS DE ENSINO: UMA DIFÍCIL ESCOLHA.. | 64 |
| 4 ESTUDO EMPÍRICO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HISTORIADORES E A CONSTRUÇÃO DE SUAS PRÁTICAS..... | 68 |
| 4.1 CULTURA ESCOLAR E CULTURA HISTÓRICA..... | 68 |
| 4.2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES COMO ARTEFATOS DA CULTURA HISTÓRICA..... | 73 |
| 4.3 ESTUDO EMPÍRICO..... | 77 |
| 4.3.1 APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES | 79 |
| 4.3.2 QUESTIONAMENTOS SOBRE SABERES E PRÁTICAS | 83 |
| 4.3.3 QUESTIONAMENTOS SOBRE SABERES PRÓPRIOS DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA..... | 91 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 105 |
| REFERÊNCIAS..... | 115 |

1. INTRODUÇÃO¹

As preocupações diárias de um educador influenciam o seu modo de pensar e acabam por conduzir seus caminhos. As perguntas, longe de serem falhas de formação, são estímulos que buscam o conhecimento e a formação contínua dos mais diversos saberes. A partir das vivências como professora da disciplina de História, como docente e participante das reuniões do colegiado escolar (encontros pedagógicos, horas-atividades, conselhos de classe, etc.), houve oportunidades em que pude perceber a inquietação dos docentes da disciplina mencionada, questionando-se sobre como poderiam ser profissionais mais dinâmicos. O objetivo dos colegas historiadores é trabalhar melhor os conteúdos para, deste modo, envolver os estudantes em uma aprendizagem mais significativa, de tal forma que pudessem entender os conceitos históricos e relacioná-los à sua própria trajetória com o objeto de estudo, refletindo sobre as categorias de análise destacadas na história humana e social.

Todo esse movimento me provocou a buscar e compreender como a aprendizagem pode estar ligada diretamente à consciência do professor no que se refere à sua própria atuação, de como ele busca ressignificar sua prática docente e pedagógica com o intuito de torná-la cada vez mais eficaz.

Ao concluir o curso de História no final do ano de 2004 na Universidade Estadual do Oeste Paranaense, tive a oportunidade de trabalhar na rede estadual e municipal de Jacaraci, na Bahia, cidade natal da minha família paterna. O acolhimento profissional que tive foi muito importante naquele momento e, sendo um município pequeno e distante de grandes centros e de universidades, a escassez de profissionais graduados na área da educação era notória. Assim, iniciou-se um período de desafios que exigiram pesquisa e estudo.

Minha primeira experiência como docente de História se deu em turmas de ensino fundamental e médio na rede estadual da Bahia. Concomitantemente a essa atuação docente, assumi, na Secretaria Municipal de Educação, a coordenação da

¹ Como professora da rede pública de ensino desde o ano de 2005, vejo a presente pesquisa como uma maneira de refletir sobre minhas angústias como professora historiadora e, também, de diversos professores que compartilharam comigo os seus anseios e dúvidas, seja de maneira formal em reuniões e planejamentos pedagógicos, seja nas salas dos professores e “corredores” das escolas onde atuei. Por esse motivo, optei pela apresentação da introdução em primeira pessoa, pois minha trajetória como educadora esclarece a relevância desse estudo para minha formação, partindo de minhas vivências e problemáticas para buscar, na pesquisa histórica, elementos de reflexão para a prática da docência e, assim, contribuir com meus pares.

área pedagógica, onde o trabalho consistia em atuar frente à formação continuada dos docentes de diferentes segmentos da educação básica, com o intuito de mediar e facilitar a implementação de políticas públicas.

A experiência foi muito satisfatória pelo alcance que tinha e pela grande diferença que fazia para as pessoas envolvidas, integrando as localidades mais distantes do município, pois, por ser muito extenso territorialmente e com localidades rurais de difícil acesso, na época contava com 46 escolas multisseriadas e as instalações físicas eram muito precárias. A maioria dos docentes do município não tinha formação acadêmica, mas realizava seu trabalho com dedicação, partilhando conhecimentos com muita generosidade e acolhimento.

Em 2010 fui selecionada para tutoria presencial no curso de História ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que estava vinculada à Universidade do Estado da Bahia. Essa experiência de atuação no ensino superior me aproximou muito da docência em História e da universidade, impulsionando minha busca por uma especialização em gestão escolar (2012). Posteriormente, cursei outra especialização, esta em neuropsicologia (2014), em que realizei pesquisa sobre a aprendizagem e as múltiplas inteligências. Com esse estudo, surgiram muitas questões acerca da aprendizagem e se fez gritante a necessidade de ampliar as leituras na minha área específica de formação. Ao buscar compreender o processo sobre como ensinar e aprender História, entendi que precisava de uma formação mais aprofundada.

No processo de formação para a docência, realizei uma especialização em metodologia do ensino religioso (2018) e uma segunda graduação em Pedagogia (2019). Porém, as questões sobre como deveria ensinar História, quais os saberes os professores necessitavam para fazer escolhas, e como deveria atuar em minha prática eram persistentes. O uso de fontes diversas, livros, quadrinhos, pinturas, imagens e fotografias faziam parte da minha rotina de atividades. Contudo, o modo como os alunos se apropriavam dos conhecimentos históricos e como davam significado a estes era a principal inquietação.

Dessa forma, refletir sobre como os professores de História pensam as suas aulas e se reconhecem em suas escolhas, em relação aos seus saberes e práticas, e as concepções sobre saberes docentes relacionadas aos referenciais teóricos da própria História, e a prática do professor em sua ação educativa. Essas eram

interrogações que me incomodavam e mostravam a necessidade de buscar por conhecimentos específicos da ciência da História.

Na tentativa de ingressar no mestrado, tive a oportunidade de conhecer o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH) e, através da apresentação do Professor Geraldo Becker, comecei a conhecer a Educação Histórica, algumas obras de Jörn Rüsen e a sua teoria que, por sua vez, me estimularam a refletir sobre as questões que me inquietavam no ensino de História. As primeiras leituras do autor foram, para mim, muito instigantes, motivando a pesquisar, a pensar as relações estabelecidas em minha trajetória como docente e como os meus saberes foram sendo construídos na prática do âmbito escolar.

Com o ingresso no programa de Mestrado do PROFHISTÓRIA no início de 2020, passei a pensar as ideias de pesquisa e investigações que poderiam contribuir com os estudos do campo da Educação Histórica, a importância da atuação do docente para o ensino e aprendizagem. Desta forma, comecei a pensar o professor de História como sujeito de pesquisa e as possibilidades desse estudo.

Assim, com o propósito de investigar o papel do professor sob sua própria ótica, tomei como referência Monteiro (2002), que trata o tema dos saberes e práticas docentes. O estudo contribuiu para a fomentação da presente pesquisa, pois trata-se de um estudo que parte da holística do docente, uma abordagem dos professores que foram “marcantes” na atuação com o ensino de História e que foram reconhecidos e indicados por seus pares como referências para a pesquisa.

Estabelecendo um diálogo com Monteiro (2002), este estudo preocupa-se com a mobilização dos saberes que os professores dominam e sua articulação com a prática, dialogando com os processos de ensino, fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História, em busca de contribuir com as discussões do campo da Educação Histórica.

A Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História que circulam em todos os âmbitos da sociedade, seja dentro ou fora da escola. Mas, para além dessa constatação formal, a Educação Histórica também pode ser apreendida como um recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original. (SCHIMIDT; URBAN, 2018, p.10).

O campo da Educação Histórica trata o processo de ensino-aprendizagem preocupado com a formação do pensamento histórico, seja através dos estudos dentro do currículo do componente curricular História, seja através de outros meios de aprendizagem da História, como, por exemplo, através das mídias, da cultura, do jornalismo, de passeios históricos, enfim, através das interações sociais e pesquisas que não necessariamente estarão vinculadas à aprendizagem escolar.

Neste viés, o presente estudo estará ancorado pelo pensamento de Jörn Rüsen, teórico alemão que propõe um alinhamento entre a História como ciência e o Ensino da História, visando uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Segundo o autor, “a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado.” (RÜSEN, 2006, p.16). Os estudos do autor permitiram o desenvolvimento de pesquisas que possibilitam uma ressignificação do ensino da História, pois partem da teoria da aprendizagem para o desenvolvimento de uma prática significativa. Assim, é importante ressaltar que o autor dedica seu trabalho a uma abordagem da didática e filosofia da História, negando uma perspectiva da aprendizagem desvinculada da epistemologia da didática e da teoria da ciência da história.

Jörn Rüsen trata, em sua obra, da teoria e da didática da História e é nessa teoria que respalda os estudos e pesquisas acerca do ensino escolar no campo da Educação Histórica. Dessa maneira, não podemos tomar o ensino e aprendizado como objetos do autor, pois este tem por principal preocupação a teoria e a filosofia da ciência, e não seu processo educativo escolar.

Compreendendo, então, o vínculo que se estabelece entre os conceitos teóricos e filosóficos em Rüsen e os fundamentos para a aprendizagem da história, é possível entender o campo da Educação Histórica como um caminho subsidiado e ancorado nos preceitos da ciência da História. Em um diálogo acerca de como o saber histórico pautado na didática específica da História permite uma perspectiva de formação do pensamento e da consciência histórica, o autor afirma que:

[...] O ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Assim também, no campo da vida pública, o foco sobre a experiência de aprendizado deve conduzir a um programa coerente de pesquisa e exploração. Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história

pode reanimar o ensino e o aprendizado de história ressaltando o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação. (RÚSEN, 2006, p.16).

Dessa maneira, entende-se que não é possível pensar o ensino desvinculado da aprendizagem, pois são processos que se complementam, já que a aprendizagem histórica está presente na vida prática e essa construção acontece dentro de um contexto de experiências e interpretações.

A partir de Oliveira (2012), entende-se a importância de perceber o *métier* do professor a partir de seu próprio entendimento sobre a aprendizagem histórica. Em seu estudo, o autor se propôs a perceber como os professores compreendem a aprendizagem da História para, então, entender como realizam o seu ensino. Assim, demonstrou a importância de buscar no referencial da Educação Histórica, respaldo teórico que alicerça a prática do ensino.

Procurar referenciais sobre a aprendizagem histórica de acordo com a didática específica da história e mais especificamente de acordo com os referenciais da Educação Histórica, ajuda a ampliar a discussão e a estabelecer alguns pontos em comum que podem ser difundidos entre professores de história e colaborar para que o ensino se aproxime da ciência de acordo com as discussões recentes sobre didática específica da história. (OLIVEIRA, 2012, p.33).

Compreende-se, assim, que, ao trazer elementos da ciência de referência para a discussão sobre a prática docente, possibilita-se o entendimento sobre o processo de aprendizado histórico. Dessa forma, o docente tem melhores condições de organizar propostas metodológicas que considerem mais adequadas para alcançar seus objetivos. O trabalho do docente envolve uma série de articulações, que, segundo Monteiro, são:

(...) as formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos (MONTEIRO, 2007, p. 14)

A autora destaca a relação dos professores com o conhecimento trazendo a premissa de que os saberes docentes estão em constante construção e que levam em conta a historicidade do espaço escolar e social. Pode-se inferir que todos os conhecimentos, tanto os da própria disciplina, como aqueles adquiridos pela vivência

cotidiana, heranças culturais que envolvem as especificidades de cada um, são levadas para a sala de aula. O compartilhamento desses conhecimentos com os educandos, faz com que cada professor tenha um modo de preparar, de articular e de promover a aprendizagem em suas aulas.

Com base nos argumentos apresentados a presente pesquisa propõe-se a investigar a seguinte problemática:

De que forma os saberes dos professores de História se apresentam em sua prática em sala de aula?

Os sujeitos que inspiraram a sistematização deste projeto foram os professores historiadores que atuam na rede estadual paranaense e que têm entre 07 e 15 anos de experiência profissional. Esta escolha se deu pela crença de que neste período o professor conseguiria reconhecer-se melhor dentro de suas práticas metodológicas e ter uma maturidade profissional para identificar como construíram suas práticas ao longo de sua trajetória profissional, percebendo como entendem seus saberes e como estes influenciam nas suas escolhas para as aulas.

Dessa forma, articulando a ótica do próprio professor sobre suas vivências e trajetória à análise das ideias da epistemologia da prática em Tardif (2002), em diálogo com referenciais ancorados no campo da Educação Histórica, busca-se uma problematização de como esses profissionais, que têm em comum semelhante tempo de experiência, foram construindo o seu fazer metodológico e como foram definindo como seriam suas aulas para chegarem à prática que utilizam na atualidade.

Articulado à problemática de investigação, a pesquisa propõe como objetivo geral:

- Refletir sobre como os professores de História pensam as suas aulas, considerando seus saberes e práticas.

Os objetivos específicos são:

- Analisar as concepções sobre saberes docentes a partir de alguns referenciais relacionados à temática;
- Refletir sobre como o campo da Educação Histórica contribui no sentido de pensar a construção da prática do professor;
- Caracterizar os saberes que os professores de História mobilizam ao construir sua prática em sala de aula.

A pesquisa assume caráter qualitativo e se insere no campo de pesquisa da Educação Histórica por se localizar no debate que assume a cientificidade do ensino de História e o papel do professor enquanto pesquisador e produtor do conhecimento. Sendo a abordagem qualitativa, utilizada como instrumento de análise entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos participantes professores portadores de sua experiência como contribuição à pesquisa.

Para referenciar a pesquisa, buscou-se pelo entendimento acerca do Ensino de História, focando o campo da Educação Histórica e Didática da História. Posteriormente, foi realizada uma revisão da bibliografia sobre a temática, que teve início com uma procura no banco de dissertações do ProfHistória sobre temas relacionados aos saberes docentes e a formação da consciência histórica, onde foi possível encontrar oito trabalhos, que, de certa maneira, se aproximaram da ideia de tema. Entretanto, quando se delimitou o campo de interesse buscando pela fundamentação ancorada na Educação Histórica esse número foi diminuindo e, através da busca específica sobre saberes docentes e a formação da consciência histórica, foi possível encontrar vários trabalhos que se aproximaram da ideia de tema e do referencial teórico que se pretendia compreender.

Dentre as pesquisas encontradas, se destacou o estudo realizado por Brito (2018), intitulado, “Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e Educação Histórica”, da Universidade Federal do Mato Grosso. Mesmo trilhando caminhos diferentes do imaginado para essa proposta, a análise deste trabalho possibilitou a reflexão sobre o docente da História, sua formação e conceitos chaves sobre a Educação Histórica.

Também foram consultadas bases como Scielo, (BDTD), banco de EDUCAPES, bem como o acervo digital da UFPR de teses e dissertações, tendo como palavras-chave para as pesquisas os termos “saberes e fazeres docentes”, “Consciência Histórica”, “Educação Histórica”, “Ensino de História”, “Práticas de Ensino em aulas de História”, “Estratégias e Métodos no Ensino de História”. Essas palavras chaves foram escolhidas pela opção consolidada pelo campo da Educação Histórica, não por considerá-lo como único caminho, pois existem várias linhas de pesquisa dentro do ensino da História, mas porque esse campo epistemológico foi a opção que atendia aos anseios ao pensar o ensino de História dentro de sua própria cientificidade, ou seja, assumindo a ciência da História como referência.

Com esta pesquisa foi possível perceber que existe uma gama de trabalhos desenvolvidos sobre as práticas docentes. Entretanto, existem muitas possibilidades de contribuição para o debate, por se tratar de uma reflexão que abrange o olhar do próprio docente sobre seu fazer e sua identidade enquanto professor historiador².

Atendendo as necessidades do estudo, destacou-se o trabalho de Oliveira (2012), “A Relação Ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores”. Esse trabalho foi indicado pelo professor Edilson Chaves durante a apresentação da ideia da temática de pesquisa em uma de suas aulas da disciplina História do Ensino de História, no início de 2020. Ainda com o pensamento muito pouco elaborado sobre o que eu pretendia estudar, a indicação de leitura foi fundamental para a formulação da proposta de pesquisa, uma vez que possibilitou um direcionamento da temática e o entendimento das bases da teoria da Educação Histórica. Isso ocorreu por meio de um estudo aprofundado da produção e através da busca de referenciais teóricos que o alicerçaram.

Neste caminhar, o trabalho que se desenha não tem como pretensão gerar nenhum produto de aplicação para o professor, isto é, não é intenção orientar ou estimular o uso de metodologias por meio de um site, aplicativo ou um roteiro, apesar das orientações do PROFHISTÓRIA sugerir que o trabalho aponta para possibilidades metodológicas voltadas ao ensino de História. No entanto, respeitando tais orientações, que se apregoam no mestrado profissional, é assumido que a própria discussão desse trabalho pode ser tomada como um ‘produto’, pois traz uma reflexão sobre o próprio objeto de estudo do mestrado profissional, que é o ensino de História. Em outras palavras, esse trabalho tem natureza de análise e a sua contribuição é a própria reflexão sobre a atuação do Professor historiador.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos:

No primeiro capítulo – a Introdução – é apresentado o percurso trilhado pela pesquisadora, bem como o percurso da pesquisa, as intenções e objetivos da investigação.

O segundo capítulo, intitulado “Professor: A construção de seus saberes e práticas”, propõe uma revisão de referenciais sobre saberes docentes a partir do

²O intuito que se tem ao optar no texto pela essa expressão Professor Historiador é de qualificar o sujeito deste estudo, de forma a identificar o profissional que está sendo abordado. Mesmo reconhecendo a existência da expressão historiador docente na literatura, optou-se por professor historiador por acreditar que o termo professor atende melhor a discussão, não entrando no debate que busca fazer especificações em torno dessas expressões. A ideia é identificar a natureza profissional dos sujeitos em estudo, que são professores Historiadores que atuam no ensino básico.

estudo de Tardif (2002), Tardif (2014), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif Raymondi (2000), Monteiro (2002), Tozetto (2017), Pimenta (1997), Chervel (1990), Araújo (2020), com destaque para as tipologias elencadas por pesquisas na área do ensino, com a intenção de discutir sobre alguns dos saberes que compõem a formação do professor.

Em sequência, aproximando a discussão sobre os saberes às especificidades dos professores de história e os saberes que mobilizam para construir a sua prática, bem como o papel que a pesquisa ocupa na construção da sua prática, será tomado como referência os estudos de Freire (1996), Schmidt (2009), Oliveira (2012), Caimi (2015), Mattos (2017) e Sobanski (2017) entre outros autores que contribuem para a reflexão sobre a temática.

O terceiro capítulo, “A Educação Histórica e sua contribuição para a prática dos professores/historiadores”, tem por objetivo refletir sobre como o campo da Educação Histórica contribui no sentido de pensar a prática do professor e a aprendizagem histórica do educando. Propõe-se, discutir sobre o saber histórico na área da Educação Histórica, buscando debater sobre a didática específica da História a partir da literatura dos principais referenciais do campo de investigação da Educação Histórica como Garcia (2008), Oliveira (2012, 2017), Schmidt (2009, 2012, 2016) Barca (2005), Germinari (2011), Urban (2009, 2011) e Rüsen (1994, 2006, 2010, 2015).

O quarto capítulo apresenta o estudo empírico, no qual a primeira parte trata da discussão sobre Cultura escolar e cultura histórica e, em um segundo momento, o capítulo apresenta as entrevistas realizadas de forma semiestruturadas. As análises foram realizadas com enfoque nos depoimentos dos professores historiadores que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Diante do exposto, a pesquisa será respaldada na visão do professor sobre seus saberes e práticas, fundamentado na análise dos dados coletados tendo como propósito a compreensão de como os saberes docentes ocupam papel preponderante no cotidiano da sala de aula.

2. PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DE SEUS SABERES E PRÁTICAS

Este capítulo tem por pretensão discutir os principais conceitos sobre os saberes docentes, percebendo como se configura a tipologia elencada por pesquisas na área do ensino como contributo para o diálogo em torno de alguns dos saberes que compõem a formação do professor. O estudo está ancorado a partir de referenciais da temática, a saber: Tardif (2002, 2014), Lessard e Lahaye (1991), Tardif Raymond (2000), Monteiro (2002), Tozetto (2017), Pimenta (1997), Chervel (1990), Freire (1996).

Num segundo momento, tratar-se-á da discussão sobre os saberes voltados, especificamente, às particularidades dos professores de História e os saberes que mobilizam para a construção da sua prática profissional, considerando a ciência de referência, abordando ainda a discussão sobre o papel que a pesquisa ocupa nesse processo. Os estudos respaldam-se no entendimento de Freire (1996), Schmidt (2009), Oliveira (2012), Caimi (2015), Matos (2017) e Sobanski (2017).

2.1. UMA REFLEXÃO SOBRE O QUE SÃO OS SABERES DOCENTES

Em um mundo complexo, diverso e imprevisível, o professor que atua, principalmente, na educação básica enfrenta, atualmente, desafios diários para continuar na docência. Desde março de 2020 o mundo enfrenta a pandemia sanitária do Covid-19. Diante desse contexto tão peculiar, o professor precisou reinventar-se, buscando conhecimentos necessários para atender a realidade imposta e reorganizar sua prática didática e pedagógica a partir das ferramentas disponibilizadas para a continuidade do seu atendimento do período letivo.

Para além da situação exposta, os educadores ainda estão enfrentando a herança de desvalorização do papel do professor e o déficit educacional no Brasil. Esse momento acentua as más condições de trabalho a que são submetidos os professores, que buscam se adequar ao novo modelo educacional em consequência do cenário social decorrente da pandemia. Esta conjuntura coloca em evidência os saberes e as dificuldades no processo de transição e adequação aos novos sistemas de informações e comunicações, e a sua inclusão no cotidiano didático e pedagógico, ou seja, a reestruturação educacional no que se refere ao processo de

ensino e aprendizagem e a situação social, econômica, política, cultural e emocional que aflige toda comunidade escolar.

Outro aspecto que impacta a rede de ensino foi a ampliação da precarização dos mecanismos de contratação de professores. Observa-se que a forma de contratação pelo PSS - Processo Seletivo Simplificado no Paraná³, está abrindo espaço para terceirização de contratação dos professores no Estado, trazendo a ideia de uma constante ação de “mercadorização” da educação pública, na qual professores graduados e pós-graduados são submetidos a processos de seleção e classificação intensificadas atualmente pela realização de provas periódicas a fim de comprovar o domínio do conteúdo de suas disciplinas⁴, para conseguir contratos precários de trabalho.

Além disso, professores relatam ocorrências de salas de aula invadidas por membros da comunidade escolar que negam a realidade social da grande maioria, e a abordagem de contextos históricos e políticos, conteúdos substantivos⁵ da História, questionando se deveriam ou não ser abordados em sala de aula pelos professores. Ainda nessa conjuntura, tramitam no poder legislativo projetos de lei⁶ que tem por intenção violar a liberdade de cátedra com o argumento de uma suposta falta de preparo e de conhecimento dos docentes, colocando em xeque os saberes docentes e suas práticas em sala de aula.

Diante disso, pode-se dizer que permanecer na docência tem se tornado um ato de resistência, assim, todas as questões levam o educador a pensar sobre quais

³ O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela Secretaria de Estado da Educação para a contratação temporária de professores, pedagogos e intérpretes de libras. Sua contratação ocorre através de Regime Especial - CRES, com data de término já determinada, sendo regulamentada pela Lei Complementar n.º 108/2005 e pelo Decreto Estadual n.º 4.512/2009. Tal processo é realizado de acordo com as normas estabelecidas por editais, que são publicados no site da Secretaria de Estado. <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=943> Acesso 04/12/2021.

⁴ Referência às mudanças impostas pelo modelo de contratação por processo seletivo de professores no estado do Paraná a partir de 2020. Mais informações no edital 47/2020 da Secretaria de Educação do Paraná https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-12/edital_472020_gsseed_pss_prof_14122020.pdf acesso 07/09/21

⁵ Conteúdo substantivos são os conteúdos da própria disciplina de História, a exemplo: A Revolução Francesa ou As Reformas Religiosas, O Feudalismo, enfim, aqueles conteúdos que são próprios da disciplina de História.

⁶ O “Escola sem partido” idealizado por Miguel Nagib em 2004 trata-se de um movimento político de extrema direita que ganhou espaço no cenário político nos últimos dez anos. São projetos de lei que tramitam no poder legislativo com intuito de inibir a “doutrinação” de alunos em salas de aula da educação básica e universidades públicas. Atualmente, vários líderes políticos apoiam essa educação que diz representar país e alunos, existem vários projetos de lei em tramitação nas esferas municipais, estaduais e até mesmo no Congresso Nacional, que visam limitar a atuação dos professores em sala de aula. (PENHA, 20016)

são os saberes necessários para a atuação docente e como esses saberes vão sendo construídos ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, como constituem sua identidade através do trabalho.

Contra-pondo-se a esse cenário de desvalorização e descrédito ao papel do educador, essa reflexão pauta-se na trajetória de fomentação dos saberes docentes e da ressignificação desses por meio de sua prática e o entendimento de que são seres sociais, capazes de se formar e capacitar, de acordo com as necessidades do contexto em que estão inseridos.

Para compreender a relação que o professor tem com seu conhecimento apropriou-se para este estudo do conceito de saberes docentes em Tardif (2002): “atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer, e de saber-ser” (2002, p. 60).

Nesse sentido, o saber docente é para além do conhecimento científico e sistematizado, referindo-se à capacidade de organizar e estruturar os conhecimentos, desenvolver os caminhos até a compreensão dos objetivos, de produzir algo, relacionar a necessidade de apropriação do conhecimento por meio das estratégias de ensino, estabelecendo critérios e instrumentos para essa análise. Esse movimento baliza a prática docente, além de manifestar a habilidade de atuação como professor, indicando como portar-se em sala, utilizar os recursos, se relacionar com os educandos e com seus pares.

O conceito de saber docente precisa ser pensado em sua complexidade, pois trata-se de uma questão que envolve a pluralidade de influências ao longo de toda a trajetória de vida do professor. Tardif ressalta que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

Os saberes docentes são sociais e temporais, uma vez que vão se compondo de acordo com suas interações e de forma processual. Assim, as experiências mais diversas, quando atreladas aos conhecimentos teóricos da ciência de referência, do campo educacional, das experiências de trabalho, das experiências compartilhadas

pelos colegas docentes, vão formando os saberes que definem as suas especificidades enquanto professor e, por consequência, a sua identidade profissional.

Comungando das ideias de Tardif (2002), Tozetto (2017) ressalta ainda: "...os saberes docentes são plurais e complexos; a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural; e, a formação docente envolve um movimento contínuo de desenvolvimento profissional". (TOZETTO, 2017, p.24537). Nessa percepção, o saber docente é tratado como um processo contínuo de formação não só profissional, mas que elenca elementos e características pessoais, saberes que são adquiridos socialmente nas interações, nas experiências e também por meio dos estudos e reflexões. Diz se isso porque Paulo Freire admite que o ser humano, enquanto ser inacabado, traz a perspectiva de evolução progressiva e formação contínua. Para o autor: "O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital" (FREIRE, 1996, p. 50).

Ao compreender-se como ser inacabado, o ser humano busca por sua completude, atuando como sujeito ativo, que, por meio de suas conexões sociais, vai fomentando seu intelecto e transformando a si e ao meio em que está inserido. Dessa forma, dentro do processo de ensino aprendido "O ideal é que a experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, "convivam "de tal maneira com este, como com outros saberes (...) que eles vão virando sabedoria". Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 1996, p. 57). É um processo de trocas de relações e interações no qual todos podem contribuir, ensinar e aprender ao mesmo tempo, tendo consciência de sua condição de aprendiz e estando aberto para que as aprendizagens aconteçam. Nessa perspectiva, Tozetto (2017) enfatiza a dificuldade enfrentada pelo educador:

O desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma relação teórico/ prática ciente do mundo social em que está inserido, é uma atividade complexa. O seu saber é múltiplo, polimorfo e recebe influência das relações sociais, culturais, econômicas e políticas.(TOZETTO, 2017, p. 24539).

Nesse sentido, a autora caracteriza o saber docente como múltiplo e polimorfo, por ser relativo e ou apresentar diversas formas ou modos. Entende-se que esta definição se deve aos saberes docentes absorverem muitos elementos do contexto social em que o indivíduo está inserido, elementos estes que envolvem

questões subjetivas, identitárias e de formação de sentido dentro de sua própria constituição enquanto sujeito, o que se aproxima da ideia de Freire de que, enquanto ser inacabado, é no outro que o sujeito encontra meios de constituir-se ao mesmo tempo em que contribui com os demais. Assim:

Os saberes docentes são constituídos no campo de produção simbólica que se adquire através das vivências, dos embates teóricos, das oportunidades de leitura de mundo que os professores têm de seu campo de atuação. As produções simbólicas são as crenças, os valores, a tradição de um grupo. (TOZETTO, 2017, p.24540).

Desta maneira, este não tem condições de ser tomado como neutro ou imparcial, uma vez que é carregado de peculiaridades e elementos da própria condição humana. Carrega consigo uma bagagem de conhecimentos científicos, mas também uma gama de conhecimentos empíricos que constituem a formação de maneira mais ampla. Para Tardif, “A experiência do ensino não é apenas uma questão de controle das situações cotidianas; ela remete também à experiência de si, diante de e com os outros. Viver dia após dia esta experiência, isto também é tornar-se um professor”. (2009, p.36).

Em consequência, as vivências, as experiências e habilidades do sujeito influenciam na formação dos saberes necessários para a prática docente, considerando, inclusive, sua própria trajetória enquanto estudante. Assim, a constituição da identidade docente não se inicia a partir de sua formação inicial e, sim, desde que começam as suas vivências sociais.

Entende-se que, quando o professor toma decisões pelo uso de determinadas atitudes em detrimento de outras, escolhe suas metodologias e envolve os seus educandos em um processo de aprendizado fomentado por ele, não o faz aleatoriamente. Essa ação possui elementos de um arcabouço de conhecimento que foi se constituindo ao longo de sua trajetória, nas trocas e aprendizagens diárias. O que o educador faz é mobilizar seus mais diversos saberes para efetivar sua prática.

Pimenta (2002) trata como uma das prioridades da temática a reflexão acerca da mobilização dos saberes para a construção da identidade docente. A autora destaca três saberes: os da **experiência**, que são os saberes próprios da prática no dia em sala de aula; **os saberes do conhecimento**, que são os saberes constituídos através do conhecimento, não se atendo somente as informações, mas em seu processamento, em uma constituição de significado dessas informações

para a sociedade por meio da reflexão; e, por fim, os **saberes pedagógicos**, que são os saberes que se formam na prática do docente, através da ressignificação de seus métodos e metodologias e de sua reflexão sobre a prática.

Ainda a respeito dos tipos de saberes docentes em Tardif (2014), entende-se que esses saberes podem ser tratados em categorias, que podem ser esclarecidas de acordo com seus saberes, com suas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente. No quadro abaixo, podemos observar os tipos elencados pelo autor.

QUADRO 1 - OS SABERES DOS PROFESSORES⁷

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

⁷ No quadro o autor utiliza uma nomenclatura para o ensino que fora utilizada no Brasil durante um período histórico, entretanto a LBD de 9394/96 regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional, dividindo a educação em dois níveis: a educação básica que compreende a educação infantil; o ensino fundamental e médio e a educação superior.

FONTE: TARDIF (2014, p. 63).

Na observação dos tipos de saberes definidos pelo autor, notamos que existe uma configuração pautada na trajetória histórico-social do docente. Entende-se que a construção de saberes do indivíduo se inicia antes mesmo da sua escolha pela docência, pela sua formação universitária, ou seja, o sujeito, mesmo enquanto aluno do ensino básico, já incorpora saberes que futuramente vão contribuir com sua formação profissional. A observação de professores que marcaram sua infância ou atitudes que repudiavam enquanto educandos e que buscam não reproduzir, ajudam a pensar a sua própria visão sobre o professor que pretende ser. Sua formação e posteriormente aperfeiçoamentos, os materiais utilizados nas atividades laborais, enfim, tudo que o cerca contribui com a formação de seu saber.

Tardif (2002) fornece argumentos para a reflexão a respeito de como os professores constroem suas práticas ao longo de sua trajetória profissional, percebendo como entendem seus saberes e como estes influenciam nas suas escolhas para as aulas. O autor destaca em seus estudos quatro categorias de análise, que são: os saberes profissionais, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

A respeito dos **saberes profissionais**, é importante ressaltar que a formação profissional do professor não está restrita à formação inicial. Apesar da Academia ser a responsável por conferir os requisitos legais necessários à prática laboral, os saberes da formação inicial não podem ser vistos como suficientes ou limitadores, não se iniciando e não se encerrando em si próprios. Segundo Pimenta (1997):

(...) trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir de reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. (p. 12)

Na leitura da estudiosa, pode-se compreender que a formação inicial tem papel de conceber os conhecimentos básicos necessários à prática, mas não pode ser considerado como único na formação do educador. A formação docente é contínua e agregadora, pois o próprio contexto de trabalho é formativo e a sua própria formação humana vai complementando conhecimentos gradativamente.

Nessa perspectiva, a formação acadêmica que se dá nas universidades e institutos de educação, conferem bases científicas para os docentes, mas são complementares dentro de um contexto de formação de saberes pré e pós a diplomação. Nas palavras de Tardif (2002): “Pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida (...) Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes” (TARDIF, 2002, p. 69). Todo o processo de formação intelectual do indivíduo serve como referência, que vai se agregando aos saberes formais adquiridos na Academia. Ele vai sendo marcado por suas experiências pré-profissionais, e estas são significativas para que ele possa fazer escolhas para sua atuação como docente.

Quanto à formação continuada, esta “é um processo a ser desenvolvido por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído, com o propósito de melhoria da prática e por consequência uma melhora da educação” (TOZETTO, 2017, p. 24543). Assim, é no meio acadêmico que se estabelece uma conexão entre as teorias advindas dos problemas do próprio espaço da prática letiva e que acabam por torná-lo objeto da produção do conhecimento no campo educacional. Igualmente, é na sala de aula que são mobilizados os saberes pedagógicos, responsáveis por fornecer as técnicas necessárias ao docente.

As experiências do sujeito enquanto aluno vão se atrelando aos saberes formais adquiridos em sua formação, tanto em sala de aula quanto no estágio, em programas de extensão, na pós-graduação ou demais cursos que o professor realiza em busca de novos conhecimentos. A fomentação dos saberes profissionais se constitui gradativamente e dão um direcionamento ao fazer docente. Segundo Tardif, Lessard, Lahaye:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O(a) professor (a) e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e as ciências da educação. Ora, essas ciências ou, pelo menos, algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, procuram também incorporá-los à prática do(a) Professor (a). (1991, p. 216).

Depreende-se, assim, que estes saberes não são independentes, ao contrário, eles se complementam e são mobilizados de acordo com as necessidades

da prática. Esta também se configura como objeto de estudo e produção de conhecimento. Segundo Tardif, Lessard, Lahaye (1991):

os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (p 219).

A pedagogia norteia a prática e direciona os caminhos da docência, estando vinculados aos conhecimentos da formação profissional, a fim de legitimar a atuação do professor. Tardif e Raymond (2000) pontuam que “O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc”. (p.215). Tal colocação reforça a característica temporal, social e interativa dos saberes docentes, pois através das vivências cotidianas é que se estabelecem relações entre saberes que têm natureza pessoal, acadêmica ou profissional.

Em relação aos **saberes curriculares**, pode-se entender que estes são os conhecimentos relacionados à organização do espaço escolar, sendo conhecimentos socialmente produzidos e que estabelecem a forma como serão aplicados, correspondendo “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p.220). Pode-se dizer que os saberes curriculares são o domínio dos parâmetros estabelecidos, documentos norteadores da área educacional, propostas, programas, projetos que fazem parte da composição da cultura escolar.

Os **saberes das disciplinas** são os próprios das ciências de referências, os saberes específicos dos conteúdos das licenciaturas (matemática, língua portuguesa, história), os saberes adquiridos nas instituições de formação, nos programas do campo de conhecimento. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE 1991, p.220). Os saberes próprios da ciência, são os conhecimentos que foram adquiridos historicamente pelas ciências de referência e definidos como essenciais para as disciplinas. Dentro do contexto escolar, esses saberes são

valorizados e tidos como componentes essenciais ao processo de aprendizagem, pois refletem os padrões e pensamentos da sociedade como um todo.

O historiador francês André Chervel (1990) defende que a escola é um espaço de produção do conhecimento. Para o estudioso, as disciplinas escolares não podem ser fomentadas nas universidades e centros de pesquisa e somente “transportadas” para as escolas. Entende-se que os conhecimentos se constroem nos fazeres diários, levando em conta a cultura escolar e os interesses e princípios do tempo e espaço nos quais a aprendizagem está inserida, pois “(...) a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às disciplinas de referência” (CHERVEL, 1990 p.181).

Segundo Chervel (1990), o saber escolar está respaldado em sua própria prática, entendendo as disciplinas enquanto produtoras de saberes que se constituem no interior das próprias escolas, dentro das bases teórico-metodológicas de uma disciplina escolar. Dessa maneira, metodologia e teoria não se dissociam. A atividade de ensino requer conhecimentos próprios da prática pedagógica, bem como conhecimentos específicos da ciência de referência, pois os processos de aprendizagem devem estar atrelados às teorias dos conteúdos e práticas metodológicas assumidas pelos professores.

Aqui se coloca uma questão importante desse estudo: a relação que se estabelece entre os saberes disciplinares e a atuação docente em sala de aula. Entende-se que se trata da ciência específica da disciplina e tudo que envolve a aquisição desses saberes. Segundo Seffner: “De modo sucinto, os saberes da disciplina compõem-se dos conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina”. (SEFFNER. 2010, p. 2014).

No que se refere especificamente a História, esta é uma disciplina que tem sua própria cognição, sua cientificidade e, portanto, métodos e práticas específicas que precisam ser pensadas para sua inserção dentro de um contexto escolar. Em uma perspectiva voltada à valorização da especificidade do ensino da História por seus próprios métodos, Schmidt (2009) trata a concepção da cognição histórica situada. A autora defende que a História não carece de métodos pedagógicos e psicológicos, por ter em si mesma seus próprios meios de aprendizagem e por consequência de ensino. Um contexto a que Schmidt (2009, 2012) chamou de “pedagogização” dos estudos históricos, demonstrando os embates sofridos pela

disciplina para situá-la enquanto ciência suficientemente capaz de dar, por si só, conta de sua aprendizagem.

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história. (SCHIMIDT, 2012. p 79).

A ideia da autora desmerece uma interferência da pedagogia na concepção da aprendizagem histórica, entendendo que é desnecessária e inviável, uma vez que a história possui seu próprio método e forma de orientação para produção de uma prática em sala de aula. Dessa maneira, podemos entender que, segundo a estudiosa:

Do ponto de vista da cognição histórica situada, a explicação histórica constitui parte fundamental da narrativa histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico. Assim, a cognição histórica situada assume como pressuposto da aprendizagem a própria natureza narrativista da ciência da História. (SCHIMIDT, 2009. p 43).

É o entendimento da História por ela mesma, que tem como respaldo a própria ciência de referência, que serve de base para Educação Histórica. Por assim pensar, todos os aspectos do processo da aprendizagem histórica se dão de forma naturalizada, pois o aprendizado da história está voltado à formação do pensamento histórico e isso é inerente à natureza da narrativa, que pode ser sistematizada a partir do contexto escolar. Neste discurso acerca da peculiaridade do ensino da História, Seffner (2010) especifica essa natureza do trabalho com a disciplina de História:

Em nosso caso, os saberes da disciplina são os conteúdos de História: a História da África, da América, do Brasil, da Europa, a Revolução Francesa, as grandes navegações, a Inconfidência Mineira, a Cabanagem, o Dia do Fico, o combate da Ponte da Azenha, a corveia, etc. Mas também constituem saberes da disciplina histórica os modos de produção do conhecimento histórico, as teorias da História, os conceitos de tempo, espaço, cultura, nação, acervo, documento, fonte, fato histórico, memória, monumento, educação patrimonial e muitos outros, bem como a historiografia de cada período e os modos de ensino. Para fins didáticos, os conhecimentos disciplinares em História podem ser divididos em conceitos,

teorias, métodos e conteúdos (as informações históricas, os famosos “fatos históricos”). (SEFFNER. 2010, p. 214).

O autor elenca questões da ciência de referência, comungando com essa ideia de natureza singular da História, sem, no entanto, demonstrar um interesse específico do campo da Educação Histórica. Entende que a atuação do professor é uma construção a partir de sua formação, o que denomina de saberes da docência. Estes são, ao seu ver, de carácter prático e pouco valorizado, mas parte importante para se atingir os objetivos propostos para as aulas de História.

Os saberes da docência são em geral saberes de carácter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar. (SEFFNER. 2010, p. 215)

Os modos de gestar e atuar em sala de aula, suas percepções e orientações práticas, conhecimentos das legislações e documentos norteadores estariam, no conjunto das concepções e ações necessárias, não deixando de ter importância, para a formação dos saberes da experiência.

Os saberes da experiência são próprios da práxis. Não podem ser formados pelo professor dentro da universidade através da teoria ou, mesmo, somente com os estágios, que são específicos da prática. Eles são formados gradativamente quando o professor experimenta os desafios diários e podem ser conhecimentos simples, como por exemplo, o modo de apagar ou dividir uma lousa ou o tempo destinado a cada atividade em sala, a escolha de um material ou uso de determinada tecnologia, mas são saberes que auxiliam na organização da gestão da aula, e podem definir se esta será proveitosa ou não. Para Tardif (2009):

O saber dos docentes é verdadeiramente um saber plural. Todavia, quando aprofundamos um pouco a questão, nos damos conta de que, para os docentes, o saber de experiências não é um saber entre outros, mas que ele é, de algum modo, o coração de todos os outros, na medida em que esses foram, com o tempo, confrontados com as realidades do trabalho cotidiano, moldados e validados por elas. (TARDIF, 2009, p. 32)

Ao entrar na sala de aula, o professor experimenta um misto de sensações diversas. A ideia de despreparo é recorrente nos depoimentos dos iniciantes aos

seus colegas mais experientes. No entanto, não se trata de uma falha em sua formação inicial e, sim, de uma lacuna que só será preenchida com os saberes da prática, aqueles que só serão fomentados no chão da escola, onde o tempo e as interações sociais têm um papel preponderante para esse conhecimento e esse preparo. Assim, “Os saberes da experiência ou da prática são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana na profissão, fundada no trabalho e no conhecimento do meio.” (MONTEIRO,2002, p.181).

É essencial compreender que as vivências em contexto escolar são importantes, uma vez que a atividade docente tem um caráter social, pois se constitui de forma coletiva, através das interações entre os atores do processo de escolarização. Entretanto, também é um processo individual, pois essa fomentação vai estabelecer relação com a identidade docente. Os conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos como aluno da educação básica, como acadêmico, como estagiário e como docente vão dialogando, se integrando e exercendo uma influência importante nas escolhas individuais de cada professor.

Há a possibilidade de se pensar que os conhecimentos que vão sendo adquiridos na experiência do trabalho, saberes que se adquirem no dia a dia, em situações que levam a compreender, interpretar e reorientar teorias de forma a dialogar com as necessidades da prática. Sobre esta questão Tardif e Raymond destacam:

É preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão” (2000, p. 228)

Nessa percepção, a reflexão sobre os saberes docentes e como esses são apropriados e utilizados para a prática docente são de suma importância, uma vez que o percurso das experiências deixa marcas que o definem, ou seja: “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade”. (TARDIF, 2002, p. 56).

A reflexão acerca de como o profissional define suas práticas e fomenta a sua rotina escolar advém das vitórias e das derrotas diárias, dentro de um processo temporal. As escolhas por atividades que são eficazes e corroboram com seu trabalho vão fazendo parte de sua prática e as que não atendem sua realidade e

seus anseios são excluídas. São essas escolhas que os caracterizam como profissionais ao longo de sua trajetória.

Para o educador, o seu 'eu profissional' vai se constituindo exatamente a partir de suas vivências em cada etapa de sua formação, que possibilita pensar a produção de conhecimento que existe no seu ofício. Assim, é difícil analisar o mundo contemporâneo, excluindo as tecnologias de informação e comunicação, e por consequência, os saberes tecnológicos necessários para manusear as tecnologias e mídias digitais e integrá-las nas atividades cotidianas, o que reverbera nas atividades educativas, uma vez que estes estão presentes em praticamente todos os ambientes, tornando-se indispensáveis para as relações sociais.

Segundo Araújo (2020), pensar no “saber tecnológico” como um saber docente é considerar que as tecnologias e mídias digitais fazem parte da prática pedagógica na contemporaneidade. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento vai sendo construído de acordo com aquilo que o trabalho requer, transformando seu modo de agir, de pensar e até de ser. Atrelando a essa concepção o entendimento acerca da importância do saber docente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, é importante abordar o contexto social da atualidade, situação na qual os “muros” da escola foram ampliados por conta das imposições da pandemia mundial de Covid-19 e do isolamento social decorrente dela, que perdurou entre os anos letivos de 2020 e parte de 2021 no Brasil. Muitos professores precisaram adequar seus saberes e incorporar saberes da cibercultura às práticas tecnológicas.

Diante da amplitude da problemática que se pôs aos professores, é válido mencionar as condições em que as mudanças nas práticas da docência ocorreram e a velocidade com que os professores precisaram instruir-se, de forma a estar em condições de atender as necessidades educativas, visto que as aulas tiveram que tomar um formato diferenciado, adotando metodologias distantes da realidade, principalmente da escola pública. Os professores, repentinamente, se viram na condição de aprender a manejar tecnologias, plataformas virtuais diversas e ensiná-las a seus educandos para continuar ministrando suas aulas. Segundo Araújo (2020):

A questão dos saberes docentes não pode ser separada da prática pedagógica, nem do contexto social e cultural em que os professores estão inseridos. A cibercultura traz para a prática docente a “necessidade” do saber tecnológico, pois o panorama do uso das tecnologias e mídias digitais na educação é cada vez maior (ARAUJO, 2020, p.100)

O autor trata da necessidade da adequação da prática ao contexto social e cultural da contemporaneidade, que exige aquisição de conhecimentos e atualização dos docentes. Esse debate é extremamente importante, uma vez que a inserção do ensino remoto no ensino público, por meio do uso de tecnologias, se deu de forma repentina e exigiu estratégias diversas, como a adequação das aulas e propostas ao uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, as quais podem ser acessadas por meio de aplicativos ou pela rede em computadores, celulares, tablets e demais equipamentos.

Toda essa mobilização levou o docente a buscar novos saberes que o auxiliassem e garantissem condições de realizar o seu trabalho e, mesmo com a abertura das instituições de ensino, esse cenário deixou como legado uma intensificação da inserção dos espaços virtuais e usos das tecnologias na cultura escolar do ensino público brasileiro. Dessa maneira, a compreensão acerca da heterogeneidade dos saberes pode ser pensada pelas suas fontes, pois o sujeito vai fomentando o seu próprio arcabouço de conhecimento, o que torna o fazer de cada professor peculiar e, assim, os saberes são mobilizados de acordo com as necessidades de sua prática, e não para atender teorias, pois no chão da escola a principal preocupação do docente está em atender seus objetivos de ensino aprendizagem.

2.2. OS SABERES ESPECÍFICOS DO PROFESSOR HISTORIADOR

Quais são os saberes necessários ao professor historiador? Será que os profissionais que atuam nas escolas ou universidades se propõem a responder essas indagações de forma clara e objetiva?

A intenção deste estudo reflexivo não é de responder a tais indagações ou questionamentos similares, mas, em alguma medida, analisar e refletir acerca dos saberes específicos do professor historiador e como este fomenta suas práticas educativas ao longo de sua trajetória profissional, podendo contribuir para se pensar as questões propostas. Neste sentido, pensar as especificidades da trajetória profissional de cada professor e a sua formação particular, os contextos em que se dão sua prática e os valores que ancoram seus pensamentos, podem adentrar um

campo diverso, porém rico para a reflexão da formação profissional de um educador e, conseqüentemente, de seus educandos.

Ao buscar compreender o que é necessário saber para ser um bom professor de História⁸, também pode-se adentrar a questão de suas escolhas, uma vez que nem só os seus saberes determinam sua prática, mas também os motivos que levam o educador a conduzir suas aulas desta ou daquela maneira e como essas escolhas vão fomentando seus modos de fazer, pois vão sendo incorporadas aos costumes e práticas.

Cada professor deveria ter como preocupação construir um estilo docente, uma marca pessoal em seu trabalho, pelo tipo de materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pelas roupas que veste e pelo linguajar que utiliza. Ao longo dos anos de atividade profissional, um bom professor vai aperfeiçoando seus métodos de trabalho, e vai construindo-se como um adulto de referência frente aos alunos, imprimindo uma marca pessoal em seu trabalho. (SEFFNER. 2010, p. 215,216).

Pelo entendimento do autor, é possível olhar a cada professor educador partindo de um universo peculiar e exclusivo, que, certamente, deixará marcas em seus educandos por formas distintas de lidar com o processo educativo, por seus ideais e reações de acordo com as situações enfrentadas, para além de suas escolhas metodológicas e seleções curriculares.

Nesse caminhar, é válido ressaltar, também, a forma como o professor historiador realiza suas seleções para as aulas, como ele aborda assuntos necessários, porém controversos, por exemplo, como é o caso dos 300 anos de escravização negra no Brasil e seu legado de injustiças e discriminações. Ou, ainda, a Ditadura civil e militar, que é muitas vezes narrada como intervenção militar contra um possível "golpe comunista". Temas estes, que, em determinadas situações, podem ser deixados de lado pelo professor historiador, não por falta de saberes acerca do conteúdo substantivo, mas por preferir evitar conflitos. Assim:

⁸ Ancorando-se nos estudos desenvolvidos para o desenvolvimento desta pesquisa toma-se como alicerce a ideia de que um bom professor historiador é aquele que provoca no educando a reflexão, pensar as situações de aprendizagem, criar uma narrativa usando fontes, contribui para que aconteça a formação de um pensamento histórico. Aquele que rever suas práticas, analisa o contexto continuamente e se preocupa com o processo educativo no qual está inserido. Entretanto se têm a consciência de que esta concepção está num campo delicado, pois nem todo profissional da educação vai ter essa mesma definição para um bom professor de História, acredita-se que isso vai diferir de acordo com a holística e os interesses envolvidos.

[...] a escola é o espaço que potencialmente pode delinear caminhos para contribuir com essa reconciliação, isto é, potencializar debates e ações que ultrapassem a fronteira do preconceito e que as temáticas difíceis, traumáticas alcancem o lugar do conhecimento histórico, da ciência. (CALDAS,2019, p.32).

De acordo com a autora os temas ditos difíceis precisam estar presentes no âmbito da escola, pois permitem uma conciliação da sociedade com episódios históricos que causam conflitos e desconfortos à sociedade. Nesse pensamento, pode-se tomar como exemplo a opção de alguns docentes por tratar somente da religiosidade na Grécia antiga, que tradicionalmente está inserida no currículo, e ignorar a religiosidade de matriz africana, evitando temáticas que podem causar polêmicas e/ou desconforto, isso porque as religiosidades de matriz africana historicamente foram tratadas como uma espécie de “tabu” pela sociedade, obrigando os adeptos dessas lendas a esconder a sua fé.

Embora exista a instituição da lei 10.639/03, que altera a lei de diretrizes e bases da educação incluindo no currículo a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, na prática, ainda não existe uma consolidação desse debate no espaço escolar. Ainda nas palavras da autora:

Há mais de 16 anos foi promulgada a Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do território nacional. Devido aos intensos debates que se sucederam após a implementação da legislação, há a possibilidade de se pensar que a discussão dessa temática está bem estabelecida nas instituições de ensino e que os profissionais estão habituados e preparados para abordar os assuntos em suas aulas. Porém, o que ficou percebido em minha prática enquanto professora da rede pública de ensino a cerca de 10 anos, é que há um despreparo de grande parte dos professores, como também limitações na implementação da lei no cotidiano escolar. (CALDAS, 2019, p.14.).

Entende-se, dessa maneira, que mesmo estando em vigor uma lei que tem o intuito de dar o respaldo necessário para o desenvolvimento de um trabalho de desmistificação dessas temáticas, essas histórias são suprimidas dos planejamentos de alguns professores e, de certa forma, as escolhas que este realiza vão definindo seu perfil profissional. Para Caldas, “A seleção curricular que ocorre no interior de uma cultura que, embora necessária, acaba por representar os interesses de alguns grupos sociais, os quais determinam o que é considerado relevante a ser ensinado”.(2019, p. 70).

A autora trata a questão ancorada na perspectiva do Sociólogo Jean-Claude Forquin, que traz a ideia dos saberes escolares e a tradição seletiva dos conteúdos, que é realizada no interior da cultura, tendo uma visão de formação de cultura escolar a partir de um âmbito social. Para o autor:

[...] Os conteúdos do ensino são o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. (FORQUIN, 1993, p. 37/38).

Assim, pode-se compreender a cultura como determinante na prerrogativa de manter determinados temas e excluir outros, pois trata-se de questões a que se tem interesses de discutir, de manter e de ancorar o pensamento social, enquanto que outras abordagens podem, sim, cair no esquecimento por se tratarem de assuntos que não trazem a caracterização da sociedade que se quer manter.

[...] esta seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, as escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Assim a cultura não é mais somente o repertório, o material simbólico no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de “seleção cultural escolar” que significa, ao mesmo tempo seleção na cultura e seleção em função da cultura. (FORQUIN, 1993, p.38).

Dessa forma, tendo a cultura como princípio dinâmico que respalda a seletividade curricular, pode-se compreender que o currículo é feito de escolhas, de decisões que não são realizadas ao acaso, existem elementos que conduzem à forma como serão organizadas as seleções, o que, muitas vezes, exclui determinados temas e mantém outros com determinadas intencionalidades, ou seja, as escolhas são fomentadas de acordo com interesses e objetivos estabelecidos.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

A ideia de neutralidade no contexto educacional é inviável, toda aula é fomentada a partir de escolhas, sendo que estas partem do entendimento de um

indivíduo que foi criado em um contexto sócio-político, de onde assimilou elementos que constituem seus saberes. As escolhas que determinam o currículo são feitas por pessoas e pessoas carregam consigo ideologias, intencionalidades e compreensões próprias de prioridades e de mundo. Assim, o que se pode perceber na realidade escolar são as permanências que insistem em deixar de fora muitos saberes que poderiam transformar as aulas de História em momentos de ressignificação de conceitos que permeiam o pensamento de grande parte da sociedade brasileira e, portanto, da historiografia; o que nem sempre acontece.

Então, retoma-se a pergunta: Quais são os saberes necessários ao professor historiador? Limita-se à didática específica e aos saberes da ciência de referência? Está nos modos de atender a psicologia da educação, a história da educação ou a didática geral que perpassa os conhecimentos acerca dos fazeres da cultura escolar?

Segundo Paulo Freire (1996): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Ancorada na concepção freireana, é possível interpretar que o ensino não consiste somente em transmitir conteúdos, saber e repassar os saberes. É ir além, instigar, compreender e dialogar com as carências dos educandos, de forma a promover uma aprendizagem que seja realmente transformadora.

Nessa perspectiva, o professor não é o centro do processo educativo de forma autoritária, detendo o saber e transferindo-o aos educandos, mas tem, sim, papel importante, pois a sua ação pedagógica viabiliza a aprendizagem. Ao professor Historiador cabe a função de envolver o educando em momentos e espaços educativos, pois, conforme Schmidt “Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo” (2009, p 30). A aprendizagem é pensada pela autora de forma a propiciar a autonomia, em um processo de integração dos sujeitos em sua própria construção de saberes, como agentes ativos dentro deste processo. Segundo a autora:

É na sala de aula que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos. Cada aula é única. Nesse espetáculo, a relação pedagógica é, por essência, plural; uma relação em que o professor fornece a matéria para raciocinar, ensinar a raciocinar, mas acima de tudo, ensina que é possível raciocinar (...). Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar

problemas, procurando transformar em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas (SCHIMIDT, 2009. p 30).

A autora concebe a ideia de que cada aula é única, é vivida como um espetáculo, vivenciado pelos sujeitos, trazendo uma compreensão de humanidade, onde cada momento é experimentado pelo ser humano de maneira única e, nestes momentos, os sujeitos formam seus valores e conhecimentos e também como ser humano. Ela trata, ainda, acerca da pluralidade no processo de ensino e aprendizagem, processo este que tem como propósito a estruturação da consciência histórica e se dá por meio de uma relação dialógica, na qual tanto professor quanto educando adquirem conhecimentos de forma significativa, pois ambos contribuem com a formação do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Depreende-se que ensinar também é aprender e que essa troca de saberes possibilita uma melhor forma de ensinar, pois as experiências em sala de aula, sejam elas exitosas ou não, trazem novos saberes, que possibilitam um repensar dos próximos planejamentos e a sua própria formação como educador. Estar em constante mutação, repensando seus modos de fazer, de aprender e de ensinar, é parte importante da construção dos saberes docentes e permite uma formação mais sólida e dinâmica de seu arcabouço metodológico.

Em outras palavras, o professor historiador ao assumir turmas diversas, considerando todas as questões corriqueiras da profissão, vai assumindo métodos e metodologias diversas que, com o passar dos anos e que, através das experiências vivenciadas, em diálogo com os próprios estudantes e com ambientes escolares, vai se modificando e se construindo de acordo com as necessidades pedagógicas e da própria ciência de referência. Segundo Caimi (2015): “para ensinar história a José é necessário saber de História, saber de ensinar e saber de José” (p.111). A autora elenca três perspectivas a serem pensadas: **o contexto sócio cultural do aluno**, sua vida, sua família condições que lhe são ofertadas; **a ciência de referência**, os saberes científicos que se quer ensinar; e **os modos de aprender**, que envolvem a psicologia da educação e todas as teorias do conhecimento que fazem parte das formas de aprendizagem.

Assim, dar conta dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da docência estaria, na perspectiva da autora, respaldado por essas três dimensões que podem nortear o trabalho do professor. Conhecer os conteúdos próprios da

epistemologia, da filosofia e da didática da história é um pressuposto importante para a prática da docência em História.

Ao conhecer e compreender o processo de ensino e de aprendizagem, questionando como acontece a aprendizagem da História de forma significativa, proporciona ao educando meios de conectar-se ao conhecimento e de reconhecer-se como sujeito dentro da História. Ou seja, conhecer o aluno, suas origens e condições de vida, suas perspectivas e anseios, oferece respaldo a suas vivências escolares, viabilizando que possam sentir-se como parte do processo educativo.

É significativo, também, que o professor considere o contexto social em que o educando está inserido de forma a compreender suas necessidades e suas dificuldades, pois diante do contexto sócio-econômico que a maioria dos educandos das escolas públicas vivenciam, muitos enxergam na escola um refúgio, onde podem se alimentar, estar seguros e sentir-se acolhidos. Caimi (2015) propõe a ideia de que, para que o professor desempenhe seu trabalho, é preciso que atue como mediador do processo de ensino aprendizagem, tendo um papel importante na articulação de saberes que viabilizem a aprendizagem do estudante. Segundo ela:

Defende-se a centralidade do professor como um agente mediador decisivo na concretização das finalidades educativas desta disciplina e questiona-se acerca de quais conhecimentos e capacidades um professor de História precisa manejar para dar conta das exigências que emergem dos atuais contextos social e escolar. No raciocínio empreendido, elenca-se três principais conjuntos de saberes a serem mobilizados na docência em História: 1) *os saberes a ensinar*, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) *os saberes para ensinar*, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) *os saberes do aprender*, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico etc. (CAIMI, 2015, p.105)

Entende-se que as exigências impostas ao historiador a que a autora se refere estão ligadas aos conceitos oriundos da disciplina, os métodos pedagógicos próprios da prática docente que são relacionados à cultura escolar e questões referentes à psicologia do aprendizado, que se refere aos meios de compreensão da cognição do educando.

Em se tratando especificamente da disciplina da História, é válida a compreensão que estas têm seus próprios embates, pois parte de um processo naturalizado em uma ótica eurocêntrica alicerçada em uma divisão quadripartite

(História antiga, medieval, moderna e contemporânea). Dessa forma, os conteúdos foram sendo hierarquizados, questões alheias à realidade do estudante, foram se enraizando enquanto fundamentais, em detrimentos de questões da cultura local, que permitiriam um significado muito mais eficaz ao entendimento deste. Sem contar nas questões dos campos historiográficos aos quais pertencem as divisões históricas aparecem nos manuais didáticos ou são explorados pelos educadores.

Assim é necessário ter uma clareza sobre a importância da História e compreender que ela é uma ciência que parte das próprias carências de orientações⁹ dos educandos, de forma a ser pensada em sua relação com a vida prática e com as experiências dos sujeitos e suas culturas.

Pensar como os educandos aprendem a História e qual o significado dessa ação para eles, como se relacionam com a vida e que sentido atribuem a ela, são desafios para a prática docente. A seleção dos conteúdos e as possíveis facilidades e dificuldades a serem enfrentadas pelo docente em seu cotidiano em sala de aula, exige do educador um exaustivo trabalho de pesquisa e de observação. Assim, em diálogo com Paulo Freire (1996), compreende-se que o ensino requer uma complexa articulação entre saberes e práticas, entre o pensar, planejar, pôr em prática e a partir da experiência vivida, repensar os modos e o meios que se pode melhorar esta prática e assim repensar e replanejar.

Todo esse processo de mudanças e reestruturação das metodologias e concepções da aprendizagem histórica está em constante movimento e possibilita pensar o ensinar e o aprender como uma troca de saberes, de experiências de valores. Pois:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar – aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. (FREIRE, 1996, p. 26).

Diante do exposto, pensar o aprender dá sentido à discussão da prática docente e à sua formação, pois é relevante considerar como ocorre o aprendizado histórico do aluno, como essas práticas vão realmente atingir o educando de forma

⁹ Carências de orientação são indagações do indivíduo que partem de situações vivenciadas no presente para pensar a experiência, busca elementos de sentido para a vida prática. Ou seja, as necessidades de investigação sobre a experiência no tempo e suas diferenças para a interpretação de acordo com suas próprias concepções. A interpretação ingressa assim no cenário cognitivo do mundo humano e fica disponível para fins de orientação. (RÜSEN, 2015,p.47).

que sejam efetivamente capazes de promover a formação da consciência histórica, de modo que os objetivos podem propiciar as articulações das práticas e metodologias no ensino de História, articulando teoria e prática.

Pensar todas as teorias de ensino e sua articulação com os campos da pedagogia e da psicologia educacional, relacionando as teorias propostas nos documentos norteadores e os meios para se ensinar e aprender, são extremamente importantes para promover o aperfeiçoamento das práticas docentes, entretanto se faz necessário ressaltar a natureza da ciência da História e este no campo da Educação Histórica, pois, apesar de não desprezar a importância de todo aparato necessário à prática educativa e da epistemologia da prática, Tardif (2002, 2014) e questões inerentes a pedagogia aqui abordada pelos estudos de Freire (1996), Caimi (2015), entre outros, faz-se necessário trazer claramente que esses conceitos não são preocupações do campo da Educação Histórica, pois estes estão mais voltados a atuação junto às fontes, à narrativa, à experiência, à interpretação, e orientação no processo de formação da consciência e do pensamento histórico. Destacando que a ciência de referência o respalda em sua própria ação de ensino.

Apesar de compreender as diferenças e contra sentidos que estes caminhos possam trazer ao entendimento do ensino de História, entende-se essas teorias como complementares e indissociáveis, não havendo uma hierarquia entre os saberes e entendimentos para a prática de ensino e, sim, que todos os caminhos contribuem de certa forma em determinadas situações e, portanto, são necessários. Neste contexto, o professor historiador, tem um papel valioso, pois a ele cabe propiciar a aprendizagem através de práticas bem alicerçadas em uma perspectiva crítica. “O professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes Históricos de forma que estes instrumentalizem seus alunos na arte de pensar” (MATOS, 2017, p 214).

A autora destaca o papel do professor enquanto formador e capaz de dar condições para que o educando possa compreender sua capacidade de raciocínio e sua construção de saberes. Dessa forma, ao se pensar os processos de aprendizagem, é preciso estar ciente que este é um processo cognitivo que ocorre por etapas e que é peculiar a cada sujeito, mas que está longe de ser individual. Pelo contrário, ele se dá por meio do compartilhamento, da motivação da intervenção do professor.

Para uma aprendizagem histórica mais significativa, é necessário investir na contextualização dos temas, criando um ambiente propício à construção do pensamento histórico. Cabe à escola ofertar um espaço capaz de estimular potencialidades, dar oportunidades e não permitir que a diversidade de perfis dos educandos inviabilize este processo. Assim, longe da pretensão de definir quais saberes o professor de História precisa deter para ser um bom profissional, ou dar maior ou menor valor aos saberes pedagógicos ou da disciplina de referência, no caso da Educação Histórica o que se pode concluir é que todos os pontos mencionados e discutidos aqui, dentre tantos outros não abordados, têm o seu valor e são necessários ao professor historiador, pois este constrói diariamente conhecimentos.

2.3 A PESQUISA NA PRÁTICA DO PROFESSOR HISTORIADOR

A compreensão dos saberes docentes e das especificidades dos saberes do professor historiador abrem espaço a uma pauta pertinente a essa pesquisa, que é o entendimento do professor enquanto pesquisador que atua na docência e que, apesar de não estar dentro das universidades, produz conhecimento no âmbito escolar. Segundo Sobanski:

A pesquisa é uma atividade pela qual o professor historiador deve responder, empiricamente, por meio das fontes, dos problemas históricos. As respostas obtidas com os problemas iniciais transformam a empiria e a teoria em histórias concretas por meio de narrativas históricas. (SOBANSKI, 2017, p. 86).

Assim, ao trazer para sala de aula os métodos da Historiografia o professor propicia uma aprendizagem ativa, pois o estudante pode reconhecer-se dentro da história, o que favorece o desenvolvimento do pensamento histórico. Sobanski (2017), trata em seu estudo de doutoramento, intitulado “Formação de professores de História: Educação Histórica, pesquisa e produção de conhecimento”, a compreensão sobre “qual o lugar da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores de História?” Para tanto, defende a tese de que “a pesquisa, na formação dos professores de História, tem importante relação com a produção do conhecimento histórico”. (SOBANSKI, 2017,p 25).

A estudiosa discute a perspectiva da pesquisa como princípio fundamental para que os professores se reconheçam enquanto produtores de conhecimento, refletindo sobre sua prática no ambiente escolar.

Ela aborda a formação inicial e continuada dos professores de História e a relação teoria e prática. Segundo a autora: “[...] cabe ressaltar, que os professores passam a ser entendidos, cada vez mais, como pesquisadores de sua prática, numa incessante busca em conciliar a teoria e a prática educativas.” (SOBANSKI, 2017, p. 23). Assim, na busca de entender a relação estabelecida entre teoria e prática no trabalho docente, é preciso o conhecimento da epistemologia da História em uma ótica que vislumbre o professor como pesquisador de sua prática.

Trabalhar com pesquisa em sala de aula significa que o professor da Educação Básica tenha autonomia, inclusive, para selecionar o conteúdo mais apropriado ao que pretende trabalhar, já que as produções acadêmicas específicas do conhecimento histórico não são, necessariamente, as melhores propostas para que aconteça a aprendizagem histórica. (SOBANSKI, 2017, p.81 e 82)

As práticas de pesquisa no ensino de História e a construção dos saberes docentes acerca desse procedimento metodológico para as aulas, contribui grandemente para o campo do ensino de História, pois quando o professor pensa as especificidades dos processos de aprendizagem a partir dos pressupostos da ciência da História e leva em conta as necessidades de seus educandos, articulando toda sua “bagagem” de saberes e vivências, acumuladas ao longo de sua formação, tem condições de proporcionar aulas mais significativas e compreender melhor sua atuação em sala de aula.

Nessa conjuntura, é importante destacar o papel da pesquisa no ensino de História e considerar o professor historiador enquanto pesquisador, principalmente quando se pensa no educador que atua no ensino básico. Os professores formados em universidades que unem bacharelado e licenciatura, (principalmente nas universidades públicas), percebem um distanciamento entre o papel do historiador e o docente da História, havendo até mesmo uma hierarquização entre as atividades desempenhadas durante o curso que privilegiavam os saberes e as orientações para a formação do bacharelado e o ofício do historiador, enquanto as práticas pedagógicas e preparação para a docência ficam relegadas a um segundo plano.

Apesar deste estudo considerar inválida essa dicotomia, é uma discussão pertinente, pois em muitas situações o papel do professor do ensino básico pode ser

desmerecido, inferiorizado em comparação ao pesquisador ou docente da Universidade, relegando-o a mero transmissor do conhecimento que é produzido na Universidade. A autora trata o trabalho com pesquisa em sala de aula como forma de autonomia, e ressalta a importância de o ensino de História estar voltado à apropriação dos processos de construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. “A importância do papel dos professores enquanto agentes de produção de conhecimento é fundamental para entender o processo de aprendizagem desenvolvido em sala de aula”. (SOBANSKI, 2017, p. 79).

O professor, ao elaborar suas aulas, realiza pesquisa quando revê suas práticas, revisita teorias que lhes possam fornecer alicerce para o desenvolvimento de suas metodologias, está pesquisando e quando propõe aos seus estudantes que busquem por temas diversos através de pesquisa. Não se trata de defender que esta pesquisa seja considerada o mesmo tipo de pesquisa que é desenvolvido no meio acadêmico, mas é uma pesquisa por evidenciar o movimento de sua ação, que está relacionada à práxis educativa.

Segundo Freire (1996) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 30). A concepção de que a pesquisa é um dos pilares do trabalho do professor enfatiza a importância do estudo sobre os saberes e práticas docentes nas aulas de História e sua importância na formação da consciência histórica, uma vez que o entendimento da contribuição da pesquisa em sala de aula como forma de promoção da aprendizagem, aproxima os estudantes da ciência de referência.

Segundo Sobanski: “Na realidade, ao se propor uma aprendizagem por meio da pesquisa, o que se pretende não é transformar os estudantes em “pequenos historiadores”, mas que aprendam História”. (2017 p.81.) Neste entendimento, é preciso que o método histórico passe a fazer parte do ambiente escolar de forma a contribuir com a formação do pensamento histórico dos estudantes, não com o intuito de profissionalização, mas de forma a dar significado e atratividade à aprendizagem.

A aprendizagem histórica ancorada em sua própria ciência e que objetiva a formação do pensamento histórico, requer uma proposta de aula em que o educador reconheça seu papel enquanto historiador e professor, uma vez que sua atuação não é dissociada da pesquisa. O ensino está imbricado na produção historiográfica quando se trata do contexto escolar e é através do uso das fontes e da análise de

evidências, da problematização em busca de compreender como é a construção histórica de uma narrativa que este promove a aprendizagem histórica. Pelas palavras de Sobanski:

A pesquisa é uma atividade pela qual o professor historiador deve responder, empiricamente, por meio das fontes, dos problemas históricos. As respostas obtidas com os problemas iniciais transformam a empiria e a teoria em histórias concretas por meio de narrativas históricas. (SOBANSKI, 2017, p.86.).

Ao trabalhar com as fontes e tratar as evidências históricas como procedimentos de aula, o professor historiador aproxima o educando dos conteúdos. Este é um meio de dar significado aos conhecimentos sobre o passado, partindo de questões do tempo presente, o que facilita o processo de cognição histórica. Dessa forma, o aprendizado histórico está vinculado às experiências vivenciadas, pois parte do presente e dos próprios questionamentos dos estudantes para problematizar, atribuir sentido para que as ações do passado estejam presentes por meio da narrativa no tempo presente, fomentando a percepção de si nesse contexto, bem como a sua relação com o processo histórico. Segundo Oliveira (2012):

(...) a aprendizagem histórica ocorre quando se deixa de apenas adquirir e acumular os conhecimentos históricos já produzidos e sistematizados e se passa a elaborar perguntas, indagar sobre o passado a partir do presente e em relação aos conhecimentos históricos acumulados, tal processo efetiva-se por motivações da vida prática, ou seja, relacionadas à experiência do passado e aos horizontes de expectativa do futuro. (p 92 – 93)

Assim, entende-se que o aprendizado histórico precisa partir das demandas do presente, de forma que propicie um significado aos estudantes, abandonando a sistematização de fatos e eventos e pensá-la através da problematização de questões cotidianas.

É fundamental que os professores reconheçam que os estudantes têm ideias próprias a respeito do passado e dos conteúdos trabalhados nas aulas de História. É fundamental, portanto, que o professor valorize esse conhecimento e favoreça aos estudantes, com o auxílio da ciência, a construção de um conhecimento mais complexo. (..) A pesquisa no ensino de História, portanto, pressupõe a necessidade de que os professores de História dominem o campo científico com o qual trabalham, compreendendo a existência de uma didática específica da História. (SOBANSKI, p.82 e 83).

Quando o professor faz escolhas para sua aula, o faz porque tem compreensão sobre o trabalho que desenvolve, o que lhe dá condições de produzir conhecimento em suas escolhas para as aulas, para os recursos que irá utilizar e para os modos de problematização. Esta seleção é produto de seus estudos de preferências e a força de suas relações com os ambientes de aprendizagens. Dessa maneira, o processo investigativo, a análise, a interrogação, ajuda a subsidiar seus métodos de ensino, dando-lhe autonomia para que escolha conteúdos, e metodologias que considere os educandos como agente de seu próprio aprendizado.

3. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOS PROFESSORES/HISTORIADORES

Na proposta de analisar como o campo da Educação Histórica contribui para a reflexão sobre a prática do professor e a aprendizagem histórica do educando, este capítulo busca abordar a discussão sobre o saber histórico pautada na área da Educação Histórica. O intuito é contribuir com o debate que engloba a didática específica da História, a partir da perspectiva da formação do pensamento e da consciência histórica. Para tanto, foram estudados referenciais em destaque no campo de investigação mencionado.

No Brasil, desde 2003 o campo da Educação Histórica tem se destacado na área do ensino de História, tendo conquistado importante papel nos estudos sobre aprendizagem histórica, metodologias de ensino da História, consciência histórica e pensamento histórico. Tais pesquisas visam compreender tanto os educadores quanto os estudantes dentro do processo de formação da consciência histórica. Esse destaque se deve, principalmente, à contribuição de estudiosos como Rüsen (2006; 2010; 2015); Barca (2005); Schmidt (2012, 2009, 2015, 2018), Germinari (2011) Urban (2009,2018) e Oliveira (2012, 2017), que, pensando as questões referentes ao ensino de História, foram consolidando uma tradição de pesquisas acerca da consciência histórica e desta na aprendizagem histórica, utilizando-se da matriz do pensamento histórico de Jörn Rüsen como alicerce.

3.1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A PRÁTICA DO PROFESSOR HISTORIADOR

A perspectiva da aprendizagem histórica situada em sua própria cientificidade é o ponto chave que se busca compreender, pois é entendida como a base para a discussão sobre metodologias da prática do professor historiador. A ideia de trazer o ensino para próximo da ciência da História prioriza os seus próprios processos de aprendizagem e como os professores atribuem sentido aos métodos em sua prática cotidiana.

Nessa perspectiva, aborda-se o campo da Educação Histórica como fundamentação teórico-metodológica, sem, no entanto, ignorar outras teorias do campo educacional, as condições de aprendizagem, contextos sociais, bem como as características individuais dos educandos. O que se busca é unir aspectos da teoria

geral do ensino e as metodologias específicas do ensino de história. Conforme Libâneo:

Sendo a atividade de ensino um processo de transmissão, interiorização e produção do conhecimento, implicando especialmente as formas de ajudar os alunos a interiorizarem conhecimentos e modos de agir, ela não pode desconhecer os processos de investigação e de constituição dos objetos de conhecimento ao longo da história. Ou seja, o pedagógico está sempre associado ao epistemológico. (LIBÂNEO, 2008, p 3).

Considerando o papel do professor e a importância da ciência de referência, entende-se que o ensino da História tem princípios e abordagens próprias. A consciência e o pensamento histórico têm sua formação amparada por diversos contextos que envolvem a cultura escolar e a cultura histórica e possibilitam, tanto ao educando quanto ao educador, envolver questões peculiares da vida prática que vão dar significado à aprendizagem.

Segundo Barca “O Ensino de História, enquanto disciplina de charneira¹⁰ para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria” (2005, p.16). Com isso, a autora quer se referir ao fato de que a aprendizagem da História requer uma associação, uma articulação entre a ciência própria da História e as práticas pedagógicas.

As pesquisas identificadas com o campo da Educação Histórica vêm mostrando a importância de reflexões sobre a cognição histórica e da função política dos estudos históricos. Isso gerou uma grande reorientação cultural que teve necessidade de abrir-se a novas reflexões sobre a dimensão social da didática da História, não apenas em sala de aula, mas em toda forma de compreensão histórica, tentando relacionar a cultura histórica e a cultura escolar e sanar as carências de orientação da História para a vida prática.

Nesse entendimento, é pertinente ressaltar a importância da didática geral e específica¹¹ no contexto escolar, de forma a compreender como o processo ensino-aprendizado é organizado, muitas vezes, de forma fragmentada. Isso gera um embate entre os saberes específicos da ciência histórica e procedimentos

¹⁰ A palavra charneira tem, no texto da autora Isabel Barca, o sentido de articulação.

¹¹ Entende-se para este estudo o conceito de didática em Libâneo (2008), no entendimento de que a didática geral trata os aspectos cognitivos mais gerais e voltadas à psicologia, normatização e métodos, enquanto a didática específica está voltada aos saberes e métodos da disciplina de referência.

pedagógicos que auxiliam o ensino escolar. A compreensão de que a História possui um fazer próprio, sendo uma ciência que dá conta de possibilitar a aprendizagem, não descarta que, mesmo dentro da metodologia histórica, há saberes pedagógicos que são comuns às demais disciplinas.

Para Libâneo, “A didática assume-se como disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem”. (2008, p 1). Dessa maneira, compreender como se dá a interdependência dos conteúdos e métodos das ciências específicas, com os princípios de aprendizagem que norteiam o contexto escolar, possibilita repensar a importância da didática da história e o processo de cognição e aprendizagem. Para isso, é preciso entender que a didática geral e a didática específica fazem parte da cultura escolar e são elementos do processo de aprendizagem. E todo o processo está relacionado à cultura histórica, de forma que se pode pensar esta como parte integrante no processo. Assim, esses elementos que, de forma alguma, podem ser dissociados, vão fomentando a aprendizagem histórica, tornando o pensamento histórico cada vez mais complexo.

Entende-se que a problematização em torno das metodologias que o docente da educação básica utiliza nas experiências diárias envolvem um processo que abrange a didática geral e específica, além dos mais diversos saberes para provocar situações de aprendizagem. No Brasil, os estudos sobre a Educação Histórica têm como referência o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná. O laboratório respalda-se nas ideias de Rusen para tentar romper com a hierarquização do saber acadêmico e escolar de forma que haja uma integração entre ambos. A proposta principal é defender uma aproximação entre a universidade e o ensino básico por meio de pesquisas colaborativas desenvolvidas no e sobre o ambiente escolar.

As investigações em Educação Histórica, coordenadas por este núcleo, já resultaram em um conjunto significativo de trabalhos que analisam as relações de sujeitos escolarizados (alunos e professores) com o conhecimento histórico a partir da realização, principalmente, de estudos empíricos em situações de ensino. (GARCIA, 2008, p.123).

Os estudos no campo da Educação Histórica buscam pensar as práticas cotidianas e suas implicações como um caminho para melhorias na qualidade da aprendizagem histórica. É uma forma de procurar entendimento acerca de como se

estabelece a relação entre a didática da disciplina e os princípios que vão subsidiar a aprendizagem. Em diálogo com Rusen (2006), Oliveira (2012) destaca:

[...]os professores precisam pesquisar para conhecer a maneira pela qual sua ciência de referência produz conhecimento, para pesquisar e teorizar a partir da prática docente, considerando-se que o conhecimento surge do diálogo com o real, além de uma formação completa do ponto de vista do humanismo, que coloque os seres humanos em relação com o conhecimento, cultura e essências humanas. (p. 92)

No entendimento do autor, é preciso que o professor historiador tenha domínio sobre a maneira de sua disciplina produzir o conhecimento para que, dentro desse processo próprio, consiga desenhar suas aulas numa perspectiva que contemple o contexto atual e os indivíduos em suas relações humanas, que se estabeleceram a fim de promover a cognição histórica e, por consequência, uma formação humana mais completa.

Percebeu-se que, tanto Oliveira (2012) quanto Germinari (2011) entendem que a análise da cognição histórica precisa ser pensada a partir de uma perspectiva da teoria específica da História que atente à natureza epistemológica do aprendizado histórico. Os dois teóricos respaldam-se em Rusen (2006, 2010, 2015) para tratar os aspectos que fundamentam o entendimento acerca da aprendizagem histórica e como se dá seu processo de constituição no ambiente escolar.

Neste viés, a cognição histórica precisa ser pensada por meio da natureza do conhecimento histórico, bem como nos contextos, situações e espaços diferentes em que os educandos estão inseridos, considerando cada indivíduo e as contribuições que seus pensamentos sobre a história permitem, de forma a suscitar uma reflexão teórica da natureza conhecimento dessa disciplina relacionadas à vida prática.

Para Germinari (2011) a origem desse campo de pesquisa, que se sustenta na História por ela mesma, teve início na Inglaterra na década de 1960. Por meio do entendimento do autor, pode-se pontuar que foi pela necessidade de reconstruir o currículo da História em um momento em que a disciplina se tornou optativa e não existia interesse por parte dos alunos, que não percebiam a importância desse estudo para a vida prática. Assim, devido a essa necessidade de valorização do ensino histórico, iniciou-se um processo de ressignificação do modo de compreender a didática da História, abrindo diferentes linhas de pesquisa, tanto sobre a didática

da história e sua importância, quanto sobre o processo de cognição e aprendizagem da História e seus métodos.

Pensar a aprendizagem dos alunos é uma maneira de perceber como saberes e práticas dos professores podem ser elaborados, uma vez que ao construir uma educação alicerçada na ética e no respeito às diversidades e, ao mesmo tempo, considerar o pensamento histórico de cada estudante, significa educar para os valores universais de historicidade. Isso implica, também, rever as vivências nos espaços educativos, as relações entre educadores e alunos, as influências entre escola e comunidade e as responsabilidades individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos no processo da aprendizagem histórica, pois:

As pesquisas em Educação Histórica, sustentadas nos pressupostos teórico metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico (GERMINARI, 2011, p.56).

A Educação Histórica traz estes núcleos de forma a nortear o trabalho educativo, partindo do pressuposto de que o aluno tem um pensamento histórico e, também, que a natureza da história está presente em todas as pessoas. Nesse sentido, é importante focar esses conceitos epistemológicos para possibilitar a aprendizagem histórica. Ademais, não é eficaz separar esses elementos porque eles se complementam, possibilitando a cognição histórica dentro do seu processo próprio.

Segundo Rusen, “A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional” (2006, p.09). Disso, depreende-se que, para o estudioso, é válido o princípio de que a História é parte das necessidades sociais para orientar a vida. Assim, o entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos, pois o fazer histórico tem um papel importante na cultura política da sociedade.

De acordo com Rüsen (2006), a Alemanha da década de 1970 demandou o resgate da dimensão social da didática da História no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, quando havia a necessidade de ressignificação da História e de seu ensino. Ao abordar a Alemanha como forma de demonstrar a necessidade de

ressignificação de alguns conceitos e do resgate da auto consciência histórica, o autor faz uma retrospectiva do cenário que se instaurou desde o século XIX. Isso ocorreu devido à necessidade de reconhecimento científico da História, destacando as mudanças de princípios que orientavam o trabalho com a disciplina.

Segundo Rüsen (2006), com o passar do tempo surge a necessidade de tornar a história mais científica, conduzindo-a ao que o autor chama “irracionalização”, um processo que descaracterizou seu fazer próprio e sua importância na sociedade. Assim, foi necessário reverter este processo. Rusen (2006), entende que a História precisa ser vista em sua própria cientificidade, pois está muito além de uma disciplina. Ressalta que a aprendizagem histórica é inerente ao homem e à própria compreensão de si no tempo e espaço.

A didática tem um papel importante na escrita e na compreensão histórica como fenômeno e processo fundamental da cultura humana, pois este saber não está restrito à escola. A aprendizagem da história se dá em diferentes espaços e se consolida não somente como formação intelectual, mas como formação humana, como um todo. Na leitura de Rüsen (2006), entende-se que, com o passar do tempo, devido à crescente institucionalização e profissionalização da história, surgiu a necessidade de uma consolidação da História enquanto ciência, o que foi tornando secundária a questão da importância da didática da História

Neste contexto, a Educação Histórica surge como campo de estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem em História fundamentada em sua própria ciência e que tem como sustentação a teoria de Rüsen (2006) sobre a consciência histórica. Para o teórico:

Através da estrutura dessa nova abordagem para o uso da história na vida prática, a didática da história se estabeleceu como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas. (RUSEN, 2006, p. 11)

Na compreensão da Teoria da História em Jorn Rusen e sua influência para o estudo do ensino da História na atualidade, pontua-se que os estudos do filósofo alicerçaram um reordenamento no debate sobre tais questões, ao tratar a aprendizagem histórica partindo do princípio do desenvolvimento da consciência histórica, o que ressaltou a necessidade do desenvolvimento de uma prática educativa mais significativa.

Nessa perspectiva, a reflexão aqui pautada, sobre o ambiente escolar e as inquietações acerca da aprendizagem, podem ser entendidos à luz do conceito de código disciplinar de Fernández Cuesta (1998), que propõe que a construção do processo de escolarização está imbricada ao processo de formação da cultura escolar. Assim como na pesquisa realizada por Urban (2009), que tomou o conceito de código disciplinar para compreender os elementos que constituem o ensino e aprendido.

Na esteira das contribuições de Fernández Cuesta tomou-se o conceito de código disciplinar para analisar as disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem em História e inferiu-se que, historicamente, se constituiu um código disciplinar da Didática da História, que pode ser analisado por meio dos “textos visíveis”, ou seja, pelos manuais, pelos programas escolares e pela legislação pertinente. Também podem ser percebidas por meio dos “textos invisíveis”, que são justamente as práticas, as vivências do professor (URBAN, 2009, p.31)

Compreende-se que o espaço de ensino aprendizagem está envolto em elementos que compõem as relações de ensino e experiências dos sujeitos e que, pela análise destes, pode-se vislumbrar como se manifestam as práticas docentes. Ao considerar a importância da didática no ensino da História e da atuação do professor historiador e pesquisador, compreende-se a relevância do papel da disciplina para a sociedade. Isto posto, é necessário pensar a cientificidade da História como forma de compreender como se dá o processo de aprender e de ensinar, uma vez que o aprendizado histórico tem um processo peculiar, o que difere essa disciplina das demais.

Dessa maneira, é válido atentar a percepção para a Didática da História que alicerça o presente estudo e sua importância para o processo ensino aprendido, ancorado pela ciência da História. “A didática da História defendida aqui se preocupa com um processo de ensino e aprendizagem que tenha um corpo epistemológico específico, o qual poderá sustentar a relação entre o ensinar e o aprender História” (URBAN, 2011, p.71).

A preocupação que se tem em relação à didática da História é compreender como ela contribui no processo de ensino da história e como está posicionada em relação a atuação do professor. Segundo Urban seria interessante pensar a aprendizagem ancorada na própria teoria da História, traçando uma relação entre a didática da História e sua ciência de referência.

O significado da teoria da História na constituição da Didática da História está no entendimento de que, se acreditamos que uma Didática Específica no caso a Didática da História, precisa ter como referência a História, seria oportuno, se não necessário, a teoria da História assumir um papel de ancorar a forma de pensar e produzir a História que, por sua vez, vai se desdobrar na forma de aprender e ensinar História. (URBAN, 2011, p.91)

A autora destaca a relação entre a teoria da História e como esta deve estar alicerçando o ensino contribuindo com a fomentação das práticas, pois é na própria ciência que se encontra o respaldo de orientação do ensino.

3.2. A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A NARRATIVA

Diante de um contexto no qual as individualidades da História precisam ser repensadas, os professores também precisam rever suas concepções sobre a realidade prática do ensino escolar em História. Daí surge a possibilidade de construir um cenário que defenda a inserção de ações educativas, que tragam para a Educação Histórica a formação e desenvolvimento da consciência histórica.

De acordo com o pensamento ruseniano, a consciência histórica é própria do ser humano e orienta o indivíduo em sua relação com a experiência e com o tempo, de forma a compreender e dar sentido a acontecimentos do passado, partindo de questões e/ou carências do presente, e sua percepção para o futuro.

É uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história (...) A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (...) a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. (RÜSEN, 2006, p. 14).

A formação da consciência histórica se dá por meio de operações mentais práticas que possibilitam ao indivíduo articular o seu pensamento histórico com a vida prática. Em Rüsen (1992) são quatro os tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética, assim definidas:

(...) **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da

mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).(RUSEN,1992 s/p *apud* SCHMITD; GARCIA, 2005, p.303).

Ao compreender os tipos de consciência histórica em Rüsen, tendo em mente a prática docente, os saberes e práticas nas aulas de História, é possível refletir sobre o significado da formação da consciência histórica e ressalta-se a contribuição que estes conceitos podem proporcionar à aprendizagem histórica e, conseqüentemente, a forma como o professor fomenta a sua prática. Evidencia-se, assim, a necessidade de articulação entre a perspectiva da Educação Histórica, que se respalda na cientificidade da ciência de referência, aos pressupostos que sustentam a prática docente, ou seja, os saberes em que se amparam, sejam e os saberes curriculares, pedagógicos ou saberes da experiência.

Entende-se que esse conjunto de componentes pode configurar a prática dos professores, auxiliando-o a refletir sobre a forma como os professores promovem o aprendizado e contribuem na maneira como os educandos vão se relacionar com o conhecimento histórico. Nessa perspectiva, acredita-se que a tipologia de consciência histórica, apontada por Rüsen, contribui no sentido de refletir sobre a aprendizagem histórica, pois aponta possibilidades para se compreender a forma como é possível manifestar o conhecimento histórico.

No que se refere às aulas, os 'tipos de consciência histórica' podem ajudar a problematizar o ensino e aprendizagem, visando refletir também sobre a teoria e sua articulação com a prática, uma sintonia que pode proporcionar o significado necessário para o entendimento da História. As diferenciações tipológicas propostas por Rüsen podem ser tomadas como um caminho de orientação ao processo de ensino-aprendizado. Segundo o autor:

Na forma de aprendizado da construção tradicional do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão processadas em tradições, possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática. (RUSEN, 2010, p 45)

Assim, a consciência tradicional traria para o indivíduo uma perspectiva de tempo como eterno, nas quais os seres humanos teriam que adaptar-se às regras e

padrões já estabelecidos, a percepção de que as tradições consolidadas direcionam, orientam o futuro. A respeito da consciência exemplar entende-se que:

Na forma de aprendizado da consciência exemplar do sentido da experiência temporal (...) os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalização de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida adquirida competência de regra de Juízo. (RUSEN, 2010, p. 45)

Na consciência histórica exemplar, as ações do homem no tempo são tomadas como exemplos, percebidos como orientações ao presente, como um processo de representação do que acontece pela escolha de determinadas ações como uma lógica certa de ações e consequências. Esta perspectiva difere ao que se trata da construção crítica das experiências no tempo que já percebem o curso histórico a partir de interpretações e intencionalidades sobre as narrativas.

Na forma de aprendizado da construção crítica do sentido da experiência temporal, entende-se que as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. (RUSEN, 2010, p.46)

A construção crítica traz uma consciência de mudança, trata a relação com o tempo de forma a renegar os padrões estabelecidos, compreendendo formas de identificação de contradições, percebendo o sentido prático das experiências temporais e os interesses subjetivos que dão sentido ao aprendizado histórico.

Em relação à forma de consciência histórica genética, Rösen (2010) pontua que:

Na forma de aprendizado da construção genética do sentido da experiência temporal serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações. Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. (RUSEN, 2010, p.46)

A consciência genética é a forma de aprendizado na qual Rösen (2010) atribui a constituição de sentido a partir da percepção das mudanças, e a capacidade de mudar, percebendo a passagem de tempo em suas continuidades e rupturas e sua importância para a orientação temporal.

No âmbito do processo de ensino-aprendizado, saber perceber o outro e contribuir com sua busca por conhecimento possibilita uma formação mais ampla e

significativa, pois envolve todo o contexto de vivências e experiências não só do estudante, mas em uma troca entre os sujeitos envolvidos neste processo.

Os saberes que vão sendo construídos são dialógicos ao passo que envolvem tanto o estudante quanto o professor em uma formação de valores e ampliação de conhecimentos que se respaldam nas próprias carências de orientação desenhadas pelo tempo presente.

O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. (RUSEN, 2010, p. 44).

Para Matos, “O centro do debate sobre o papel do ensino de História é a formação de sujeitos críticos capazes de interpretar o mundo presente a partir de saberes do passado” (2017, p. 213). A autora aponta o caráter transformador do ensino da História na vida do educando, de forma a que este dê conta de, através do conhecimento do passado, orientar-se no presente e compreender sua importância para a vida. Nesse ponto, a autora dialoga com as ideias de John Rüsen, que define que “O aprendizado Histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (2010, p.43). O autor defende a ideia de que o aprendizado histórico tem uma função importante para a vida prática, pois permite uma orientação, na qual se refere e estrutura a consciência histórica que é o objetivo principal do aprendizado. Para Rüsen (2010):

O objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa. Essa concretização e diferenciação pode ocorrer em quatro sentidos: a) Através do aprendizado histórico, deve ser aqui aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica e ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica. Competência de experiência é, parcialmente objetivo essencial do aprendizado histórico e possui uma forte dimensão estética(...). b) O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação de que parte o recurso rememorativo ao passado(...) c) A referência subjetiva do aprendizado histórico se dá, primeiramente, quando for relacionada ao movimento entre sujeitos diferentes, portanto a intersubjetividade, na qual se constrói, a cada vez, a identidade histórica(..) d) Por fim, o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico. (p.48)

Assim, os objetivos do aprendizado histórico podem ser entendidos como a experiência histórica, a subjetividade, a intersubjetividade e o desenvolvimento dinâmico de suas diferentes formas, considerando os componentes políticos e da consciência e da cultura histórica. Estes são elementos constitutivos da aprendizagem, assim, é viável perceber na perspectiva do autor que o meio de manifestação da aprendizagem é pela da narrativa. “A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração. A partir dessa visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração”. (RUSEN. 2010, p 59)

A narrativa pode ser entendida, então, como a expressão da consciência histórica, uma vez que traz elementos a expor de forma esquematizada a compreensão acerca das experiências no tempo e seu sentido de orientação.

Narrar é uma operação cognitiva que dá sentido atendendo a uma ética orientadora do agir e que pode ajudar na superação do sofrimento. Existe a conjugação do empírico, do normativo e do emocional numa lógica de construção de significado(s) e sentido(s) do todo – do humano. A narração permite a interpretação de si e do mundo em contração com a contingência do ser humano no tempo, que tem necessariamente de se confrontar com a temporalidade do ser humano e a sua incontornável finitude.

A partir daí, se entende que construir uma narrativa histórica é aprender história, e é importante que esta esteja ancorada no passado, mas partindo das carências de orientação do presente. A narrativa como uma operação cognitiva possibilita interpretação, relacionando a visão de si e do mundo a contextos diversos do tempo e espaço. Segundo Gago:

Independentemente da forma, suporte e modo de narrar, os seres humanos sentem necessidade de expressar sua experiência de vida em coligação com os sentidos que fazem dessa experiência atendendo aos diversos campos de referência que os encorparam e definem as suas formas (GAGO, 2016, p. 77).

Para a autora, é através da narrativa que o ser humano se expressa, através dos saberes adquiridos e experiências vivenciadas, estabelecendo sentido e associando às suas práticas suas próprias peculiaridades. Na compreensão de Gago, “A narrativa histórica é entendida enlaçada na consciência histórica como o produto de fazer sentido histórico. É assim, uma forma de pensamento que faz a

síntese dos elementos subjetivos e objetivos das três dimensões temporais.” (2016, p. 78).

Pensar presente, passado e futuro confere à narrativa uma função de orientação, de direcionamento no processo de formação da aprendizagem histórica, conferindo sentido ao que está sendo aprendido e ensinado. Nesta perspectiva, as ideias de Gago (2016) comungam com Rüsen (2010) quando tratam dos aspectos da temporalidade que é expressa no pensamento histórico e estruturam a narrativa. Para Rüsen:

A história é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro - não meramente uma perspectiva do que foi(...) É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros. (RUSEN, 2010, 57).

Neste viés, ressalta-se o movimento existente na relação entre presente passado e futuro, uma vez que, ao compreender os acontecimentos (conteúdos substantivos), o indivíduo tem a capacidade de direcionar como será feita a seleção do que será abordado em sua narrativa, a ótica eleita, apresentando um direcionamento peculiar, que está impregnado dos saberes dos docentes e de suas escolhas e prioridades. Uma vez que:

A aprendizagem histórica, portanto, ocorre a partir de uma relação dialética entre o conhecimento de fatos objetivos do passado, tornados subjetivos quando interiorizados pelos sujeitos, como conhecimento histórico. Este movimento de autoconhecimento se expressa sob a forma de narrativas históricas. (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

A importância da narrativa histórica está na forma como ocorre a aprendizagem, pois é meio de comunicação no contexto da aula de História, é a maneira como o professor direciona a compreensão do educando, de forma a que este perceba o processo em que está inserido o aprendizado da história. A forma como o outro narra a história vai dizer muito sobre as suas percepções e a sua identidade histórica. Em Oliveira (2012), entende-se claramente a proposição de que a aprendizagem histórica se pauta na competência narrativa, conforme Rüsen:

A Competência Narrativa se divide em outras três competências: experiência, interpretação e orientação. A aprendizagem histórica é composta por dois âmbitos, um do indivíduo em relação às mudanças dos homens e de seu mundo no passado, e de outro lado determinações,

auto-compreensão e orientações do presente para o futuro. A formação dos indivíduos está sempre relacionada a tais âmbitos, pois somente aprender substantivamente sobre o passado pode influenciar na forma como se atribui sentido ao tempo, mas de maneira limitada. O que é necessário é que os indivíduos se assenhem da história para determinar e determinar-se em relação ao mundo. (2007, p. 97)

O autor esclarece uma dinâmica de entendimento da História e formação da consciência histórica que partem da compreensão dos acontecimentos e da sua relação com o presente, de forma que as experiências passadas sejam vistas de formas distintas a partir da temporalidade de onde parte o olhar, ou seja, das carências de orientação, e que constitua uma influência na maneira como cada um interpreta o mundo e as diferenciações na sociedade ao longo dos tempos.

Para Oliveira, “o passado é uma expressão temporal das coisas que já aconteceram, mas que podem ser interpretadas a partir do passado que está no presente” (2012, p. 98). Assim, a experiência está relacionada à memória e também à necessidade de voltar a essas memórias. “Esta competência supõe habilidade para ter experiências temporais. Implica a capacidade de aprender a olhar o passado, resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente”. (RUSEN, 2010, 59)

Ao buscar as experiências vivenciadas no passado, o indivíduo não só as toma como referência de verdade, mas atribui a esta a subjetividade de suas concepções. Não seria, então, entender os fatos relatados sobre o passado, mas a maneira como se percebe esses acontecimentos no presente e como estes podem inferir nos moldes que se podem conjecturar o futuro. Neste contexto, para Oliveira:

Quando se aprende a história torna-se possível interpretá-la. Os ganhos de experiência com a história passam a ser organizados em novas possibilidades de interpretação e ocorre afastamento do dogmatismo das únicas versões possíveis. Os modelos de interpretação da experiência ficam mais flexíveis e a própria apresentação do conhecimento ganha qualidade de possível versão advinda da maneira como o passado foi interpretado. Torna-se possível problematizar os conteúdos para novas possibilidades de interpretação do passado a partir do presente. (2012, 98).

Ao depreender as palavras do estudioso, percebe-se que, ao processar as experiências vivenciadas de forma a estabelecer sua relação com o presente, é possível interpretar o processo de formação da consciência histórica, a percepção da História em sua multi perspectiva e a importância de um olhar humanizado

para os acontecimentos e, assim, transformar a compreensão, a interpretação em orientação.

Sobre a competência de orientação, entende-se em Oliveira que:

Tal competência possibilita aos indivíduos estabelecerem relações entre a experiência e o saber interpretativo repletos de história, com seu próprio presente, levando em consideração aspectos subjetivos de auto-entendimento e afirmação, relacionado à identidade e ainda em relação ao eu das outras pessoas, grupos e interesses, capacitando a relação com a sociedade no tempo. (2012, p 98).

Essa competência tem como essência a capacidade de compreender as diferenças na sociedade, de acordo com o tempo e o espaço, e torná-las orientações para sua ação na vida prática.

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico é uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. (GEVAERD, 2009, p. 67)

Tendo como ferramenta para a aprendizagem a narrativa histórica, pode-se atentar que professor de História precisa levar o aluno a refletir sobre a narrativa e a plausibilidade desta. Cada narrativa está impregnada de significado, sendo este que articula as teorias históricas à vida prática e esta torna-se próxima, compreensível.

No ensino da História a narrativa histórica destaca-se, pois através desta é possível identificar as características do Professor historiador e seus modos de atuação em sala de aula, as escolhas metodológicas e fontes estão interligadas ao caminho que o profissional escolheu para sua trajetória.

3.3. AS FONTES E AS METODOLOGIAS DE ENSINO: UMA DIFÍCIL ESCOLHA

O uso das fontes históricas como instrumento para o desenvolvimento das metodologias das aulas de história, pensadas em consonância com o debate sobre os saberes do professor historiador, nos permite compreender como são construídas as práticas educativas ao longo da trajetória profissional desse profissional, uma vez que, ao trabalhar com as fontes, ele assume-se no ofício do historiador e passa a perceber melhor os saberes que direcionam as escolhas para suas aulas.

Assim, é necessária uma análise em torno das metodologias que o docente da educação básica utiliza nas experiências diárias, como ele trata fontes e documentos e torna a aprendizagem significativa através dos próprios métodos que são próprios da História. Assim: “O trabalho com fontes históricas, de acordo com o referencial da educação histórica, possibilita que os alunos realizem operações do pensamento histórico que são próprios da produção científica do conhecimento”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 119).

Dessa forma, busca-se na problematização do uso de fontes em sala de aula o entendimento de como esses profissionais compreendem o ofício de Historiador em sala de aula e, conseqüentemente, como foram construindo o seu fazer metodológico e definindo como seriam suas aulas para chegarem até a prática que utilizam na atualidade.

Pensando como os professores envolvem seus diversos saberes para provocar situações de aprendizagem, é um debate que busca repensar os modos de ver e viver o ensino-aprendizado da História em contexto de escolarização, pois ao fazer escolhas por fontes e metodologias, o educador coloca todos os tipos de saberes, oriundos das mais diversas situações a serviço de seus objetivos de aprendizagem.

Segundo Oliveira, “(...) os professores, dominando a sua ciência de referência e em posse das fontes históricas com as quais irão interagir com o passado, podem ter a compreensão de sua ação direta na produção do conhecimento”. (2012, p.147). O autor atribui ao uso de fontes históricas no ensino da História uma forma de dar cientificidade às práticas metodológicas do docente e assim aproximar suas reflexões da ciência de referência.

Luana Zucoloto Mattos Moreira (2018) em seu estudo “A relação de estudantes de ensino fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico”, trata sobre o relacionamento das/dos estudantes do ensino fundamental II com as fontes históricas, percebendo como estes interpretam seu conteúdo e quais tipologias se destacam em suas escolhas. A autora propõe como objetivo compreender como as fontes históricas utilizadas em ambiente escolar mobilizam o conhecimento histórico estudantil quando referenciado no método de pesquisa da História científica. Levanta como problema: Como o pensamento histórico dos estudantes são mobilizados a partir do contato com as fontes históricas em sala de aula e de que maneira seu uso contribui para aprendizagem histórica?

A autora aborda uma discussão acerca da Educação Histórica no ensino fundamental, destacando o uso das fontes históricas e seu papel na construção do conhecimento histórico. Dessa forma, atenta-se às dificuldades enfrentadas pelos docentes ao trabalhar com fontes e a importância destas. Assim, busca-se compreender a História como um conjunto de conhecimentos passíveis de interpretações e pontos de vista distintos.

O uso de fontes se configura, a nosso ver, como parte intrínseca da maneira peculiar e específica de se construir conhecimento histórico, tanto científico quanto escolar. Ele é parte do método e, sabemos, sem um método, ou seja, sem um caminho por hora definido, a ciência deixaria de existir para se transformar em outra forma de conhecimento que não mais poderíamos chamá-la como tal (MOREIRA, 2018, p.15.)

Há um destaque na forma como a fonte histórica é vista pelo historiador e no seu papel da produção histórica. Dessa maneira a autora se utiliza das ideias dos autores do campo da Educação Histórica, como Isabel Barca (BARCA, 2004), Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT, 2009) e Rosalyn Ashby (ASHBY, 2003) e tem como ponto chave o processo cognitivo a partir da Educação Histórica.

Essa abordagem teórica visa fundamentar a ideia de que a fonte enquanto documento passível de interpretações é um caminho para a maturação da aprendizagem histórica. Para Moreira (2018) o uso das fontes em sala de aula tem suas potencialidades e são bem aceitos entre os grupos de estudantes "(...) Com a devida contextualização histórica que deve ser feita, os documentos históricos possuem uma potencialidade imensa de serem transformados em fontes a partir de uma construção feita pelo grupo estudantil". (MOREIRA, 2018, p.171).

A estudiosa apresenta o entendimento de que os conteúdos que envolviam os documentos históricos apresentados aos grupos estudantis, envolvidos em seu estudo, exerciam um relacionamento efetivo e foram transformando esses documentos em fontes na medida em que eram usados nas argumentações e, mesmo sem aulas expositivas prévias sobre os conteúdos, estes conseguiam estabelecer relações. Também pontua ter percebido que ao indagar as fontes, os estudantes se valem dos conhecimentos prévios substantivos a respeito de uma possível temática que definem a partir da observação do documento.

Ressalta, ainda, que os estudantes também utilizam como referência o presente que vivem ou as experiências que já viveram, sobretudo na construção das

questões investigativas que formulam e nas inferências que fazem, o que se vislumbra que o ensino de História parta das micro-histórias e das histórias individuais a ponto de servirem como sensibilizadoras da aprendizagem. Segundo a autora, “Podemos dizer, que as fontes históricas conseguem mobilizar a aprendizagem histórica estudantil e nos mantêm numa posição de defendê-las enquanto parte fundamental da metodologia para o ensino da História em contexto escolar” (MOREIRA, 2018, p.174). Neste contexto, percebe-se a autonomia do educando ao manipular os documentos, sendo que o grupo conseguiu ir além da reprodução da fala de um lugar de autoridade, tecendo suas próprias análises.

Entende-se que na prática docente é um desafio participar da aprendizagem pensando no aluno. As perspectivas do ensino-aprendizagem, a seleção dos conteúdos, as possíveis facilidades e dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos cotidianamente em sala de aula, requerem do educador, muitas vezes, um exaustivo trabalho de pesquisa e de observação. Por isso, as possibilidades de trazer para a sala de aula uma aprendizagem significativa pode ser um caminho que confere eficácia ao ensino, aproximando-o da vida prática e promovendo autonomia.

4. ESTUDO EMPÍRICO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HISTORIADORES E A CONSTRUÇÃO DE SUAS PRÁTICAS

O presente capítulo apresenta uma discussão sobre a cultura escolar e cultura histórica, com a prerrogativa de entender como os saberes do professor historiador tornam-se importantes para escolhas metodológicas no ensino da História e, portanto, fontes de estudo para a compreensão da aprendizagem histórica.

Em um segundo momento é apresentado um estudo empírico no qual foram entrevistados professores da rede estadual de ensino do Paraná. A intenção da entrevista foi perceber como os professores demonstram suas ideias sobre sua atuação. Esse estudo está fundamentado na análise do discurso desses professores historiadores, vislumbrando a compreensão de como estes professores de História pensam as aulas, considerando as mudanças em sua trajetória profissional e a relação que estabelecem entre seus saberes e práticas, bem como os caminhos que adotam e como a teoria perpassa por seu trabalho, transformando-o constantemente.

4.1 CULTURA ESCOLAR E CULTURA HISTÓRICA

A cultura escolar e a cultura histórica são dimensões importantes para a aprendizagem histórica. Dessa forma, é válido pensá-las em relação à construção dos saberes próprios do professor historiador e para a sua prática docente. Nessa perspectiva, é importante compreender o papel de cada uma dessas categorias de análise na aprendizagem da História, buscando perceber como essa ciência é tratada no âmbito escolar e suas influências em outros espaços. Como a cultura escolar foi consolidando as maneiras de se ensinar História e de que forma esta repercute na cultura histórica, bem como em toda a sociedade. Nas palavras de Schmidt:

Abordar a questão do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica significa procurar entender o emaranhado relacional construído pelas e nas relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, o que pressupõe desvelar epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática da aprendizagem e, portanto, do ensino nessa disciplina. (2012, p.91)

No entendimento da relação entre as duas categorias de análise e a sua relação com a aprendizagem histórica, pode-se perceber a importância da escola e de seus processos formativos para a sociedade. Para este estudo, entende-se o conceito de cultura histórica em Rüsen (2015), para quem:

A cultura histórica é o suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez- são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro. (2015, p.217)

No entendimento do autor, a cultura histórica é a expressão da consciência histórica do indivíduo na vida prática, de forma que situa as mudanças e permanências na sociedade como forma de orientação. É uma forma de as experiências vividas pelos sujeitos nortear suas relações com o tempo, presente, passado e futuro.

Dessa forma, a cultura histórica abrange o modo pelo qual a sociedade se relaciona com a sua memória histórica. Trata-se da expressão das vivências, da forma como a sociedade lida com as ações do homem no tempo e se compreende através dessas ações, através das consciências históricas, sejam elas individuais ou coletivas.

A consciência histórica permite a formação de sentido social, de forma que vai influenciar na própria formação identitária, utilizando publicamente o passado como forma de nortear o futuro por meio de uma cultura histórica que influencia nas tomadas de decisões.

Em outras palavras, pode-se ver a cultura histórica como a forma prática que materializa a consciência histórica, a maneira como os homens atribuem sentido a suas ações, vislumbram os acontecimentos e se entendem dentro da História. Ao que:

se pode definir a cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência, tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana,

com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática e se cria, por assim dizer” (SCHMIDT, 2016 p. 57).

Neste entendimento, a forma como a sociedade entende a História e como esta se manifesta através da narrativa, promove uma integração nos contextos sociais e escolares, de forma que os usos sociais que se faz do passado podem dar uma orientação às questões que serão ressaltadas pelo ensino, num processo de formação acadêmica mais ampla, a construção do saber histórico.

Rüsen (2015) delimita cinco dimensões para se pensar cultura histórica: A cognitiva, a estética, a política, a moral e a religiosa, Estas dimensões segundo o autor estão “influenciadas pela problemática atual da cultura histórica da sociedade moderna” (RUSEN, 2015, p. 230).

As dimensões da cultura histórica podem ser entendidas de formas separadas, mas estão intrinsecamente vinculadas, pois são influenciadoras da vida prática, e conseqüentemente estão entrelaçadas à aprendizagem histórica. Dessa forma, segundo Rüsen:

(...) a dimensão cognitiva: tem como foco os saberes e conhecimentos sobre o passado da humanidade de forma que seu critério dominante é a verdade. A capacidade de fundamentar as sentenças sobre o passado humano com respeito a seu teor empírico, teórico e normativo (...) (2015, p. 231).

Sobre a dimensão estética, pode-se entender que é a apresentação de acontecimentos do passado através de linguagens diversas, manifestações artísticas, novelas, músicas, obras de arte, que têm como critério dominante a Beleza. Sobre essa dimensão, Rüsen afirma que “Pensa-se aqui na capacidade de tal apresentação de falar ao espírito e à sensibilidade de seus destinatários. Estes, por intermédio da forma apresentada adotam representações e as inserem no quadro da vida prática” (2015, p. 231).

Em relação à dimensão política, compreende-se que está voltada às disputas de poder e está expressa nas organizações sociais, está relacionada aos usos do passado como forma de legitimação do poder, tanto que o critério dominante é a legitimidade. Para Rüsen: “O pensamento histórico desempenha um papel essencial nessa legitimação. Ele organiza a experiência do passado, que é sempre uma experiência de poder e dominação”. (RUSEN, 2015, p. 232).

Depreende-se sobre a teoria da História em Rüsen que a dimensão moral está relacionada às formas de interpretação, que tem como critério decisivo o bem e o mal. É válido ressaltar: “(...) trata da valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual”. (RUSEN, 2015, p. 232).

Ainda pelo entendimento de Rüsen, entende-se que a dimensão religiosa trata questões mais subjetivas, tendo como critério decisivo a salvação. Nas palavras do autor: “(...) procede das profundezas da subjetividade humana, onde se relaciona com o fundamento último do sentido da vida”. (RUSEN, 2015, p. 234).

Compreendendo as dimensões da cultura histórica pode-se perceber que estas permeiam o espaço social e contribuem com a formação da consciência histórica, são pautadas nas experiências vivenciadas que os estudantes fundamentam suas problematizações em sala de aula. Desta maneira a cultura está presente nos processos educacionais e, portanto, na cultura escolar.

Segundo Forquin:

A cultura escolar pode ser apresentada “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

Vislumbrando o conceito de Cultura escolar enquanto os modos práticos de articular as metodologias docentes em sala de aula, os conjuntos e meios de organização didática do ensino e aprendizado da História dentro do ambiente escolar, percebe-se de forma mais nítida seu entrosamento com a cultura histórica. Desta forma, ao definir a consciência histórica como objetivo principal do ensino da História é importante que o professor se atente a importância da cultura histórica dentro dos contextos da cultura escolar, principalmente ao que se refere às especificidades da História enquanto ciência que detém seu próprio campo epistemológico.

Segundo Schmidt (2012):

A consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a auto-explicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria. É por esse pressuposto que se admite uma relação orgânica entre a cultura escolar ensino de História e a cultura histórica (SCHMIDT, 2012, p 93)

A formação da consciência histórica está no cerne da discussão sobre a importância da História enquanto disciplina escolar, e principalmente sua metodologia própria, que é foco do debate em torno da relação ensino-aprendizado, relacionados a cultura escolar, ensino de História e a cultura histórica.

Dentro dos contextos de escolarização, o que é vivenciado pela sociedade, a cultura histórica é determinante nos processos de definições curriculares, ou seja, o que é escolhido como prioridade para que seja “ensinado” e transmitido às futuras gerações, segundo Forquin:

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, 1992, 28).

Para o autor, a escola, enquanto espaço de sociabilidade, também é espaço de disputas de legitimidade e, portanto, permite a transmissão dos saberes adquiridos ao longo dos tempos. É um lugar de cultura, pois é das vivências que se originam os conteúdos que serão ensinados.

Entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar. (SCHMIDT, 2012 p 92 - 93)

Diante do exposto, a relação entre as vivências dos sujeitos e os conteúdos que são ensinados na escola possibilitam a formação de significado a aprendizagem e é explicitada socialmente por meio da cultura. Não que esta seja transmitida em sua íntegra, mas por meio de elementos que são escolhidos e “eleitos” como representantes de um período que se tem intenção de perpetuar por meio da educação escolar. Estas escolhas, sem dúvida, estão relacionadas às seleções curriculares.

(...)o trivial e o medíocre caem no esquecimento, enquanto que perdura, vindo a enriquecer o tesouro comum dos homens, aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e de mais incontestável, que a escola e a universidade têm justamente por papel identificar, de consagrar e de transmitir (FORQUIN, 1992, p. 29).

As escolhas a que o autor se refere passam por diversos âmbitos, desde o processo de fomentação historiográfica, seleção de conteúdo a ser abordado pelos livros didáticos, escrita e implementação de currículos e demais documentos norteadores, até chegar à escola e às mãos do professor. Dessa maneira, existe um direcionamento que envolve muitos processos burocráticos e atendem a muitos interesses.

Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura. (FORQUIN, 1992, p. 31).

Compreendendo a ideia do estudioso, não existe a possibilidade de o ensino não fazer escolhas diante da amplitude de conteúdos existentes e das formas como podem ser trabalhados em seu sentido de construção de conhecimentos. Devido a isso, tais escolhas ficam na dependência do perfil profissional dos educadores e das instituições, que priorizam, naturalmente, seus objetivos e interesses.

Assim, a seleção curricular acontece destacando e perpetuando visões diversas, sendo possível entender que uma aula de história, por exemplo, nunca vai ser exatamente igual à outra. Ao se partir de ideias prévias dos estudantes e seus interesses, da holística do professor historiador e dos direcionamentos que recebe das instituições, as quais têm vínculo e tantos outros elementos que podem ser elencados nesse sentido, vão direcionar os caminhos que a aprendizagem vai tomar e consolidar-se.

4.2. DOCUMENTOS NORTEADORES COMO ARTEFATOS DA CULTURA HISTÓRICA.

Ao abordar as questões da práxis do professor historiador e sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem histórica, são várias as questões que precisam ser problematizadas. Uma dessas é o direcionamento que existe nos documentos que norteiam a prática docente, como as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (instituído em 2008 e 2018), o CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense (apresentado em 2020), os planejamentos prontos contidos no RCO+ aulas, que foram implementados a partir

de 2021, buscou-se entender esses documentos dentro da prática docente e sua influência na ação dos professores que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa. Estes documentos podem ser vistos como aparatos numa concepção de prática metodológica, percebendo indicativos teóricos, recomendação que norteia como deve ser a prática do professor.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores historiadores na atualidade é a burocratização que o ensino vem sofrendo, muitas resoluções são elaboradas sem a devida noção sobre a realidade do ensino da História no âmbito escolar, ignorando a realidade das escolas e as necessidades dos educandos Segundo Schmidt:

Entende-se que as reflexões e investigações sobre a melhoria da qualidade do ensino e a aprendizagem da história necessitam levar em conta a interpretação que os sujeitos fazem da realidade escolar, buscando entender questões como o desenho e desenvolvimento de currículos na sala de aula, a análise do comportamento e do ofício do professor, o estudo dos conceitos e elementos relativos à natureza da didática da História e a interpretação de concepções históricas de alunos e professores. (SCHMIDT, 2012; p 95)

Nessa direção, entende-se que os documentos são elementos, artefatos da cultura escolar e o diálogo deles com a dinâmica da escola pode ou não contribuir, a depender da forma como conseguem inspirar os encaminhamentos da prática docente. Acredita-se, assim, que as reflexões e investigações realizadas com o intuito de promover uma reestruturação do ensino de História, não podem ignorar aqueles que vivenciam esse processo cotidianamente e serem implementadas “de cima para baixo”. Respeitando visões distintas da grande maioria dos educadores, o desenho e desenvolvimento de currículos que nortearão as atividades em sala de aula precisam partir dessa mesma realidade.

Na rede de ensino estadual do Paraná, o principal documento norteador do ensino da disciplina de História são as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que foram implementadas no ano de 2008 e vigoraram até o ano de 2019. Elas trazem em sua apresentação uma justificativa sobre como foi a sua elaboração. Segundo o texto:

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria

de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos. (PARANÁ, 2008, p.11).

Por meio da leitura do documento foi possível perceber que sua formulação fora pautada em um amplo debate social, o que permitiu uma visão diversa, contando com pareceres de especialistas e educadores, principais atores do processo educacional. Assim, o contexto em que foram implementados era colaborativo, de forma a atender as necessidades das escolas em um processo que tinha como propósito a orientação da prática pedagógica.

Percebe-se no texto uma necessidade de justificar as concepções de currículo e concepções de conhecimento a que se pretende respaldar e, principalmente deixa claro, a relação entre teoria e prática, a qual pretende articular através deste documento, que, segundo o mesmo, teria o objetivo de ser norteador do processo educativo. Segundo o próprio documento, sua expectativa “é que estas Diretrizes fundamentam o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.” (PARANÁ 2008, p.12)

Na leitura do CREP – Currículo da rede ensino Paranaense, que passou a vigorar no ano de 2020, o sentido de participação fica um pouco mais restrito. O texto do documento não se preocupa com introduções teóricas e traz uma discussão restrita quanto ao amparo na BNCC, deixando claro a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades. Leia-se apresentação do documento:

Ao longo do processo de construção, constatou-se a necessidade de elaborar um documento norteador que considerasse as especificidades da Rede Estadual Paranaense. Assim, a SEED/PR constituiu o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Este documento é resultado de um processo de construção dos profissionais da Rede, que tem como objetivo

complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características de nossa Rede à luz da BNCC. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à realidade da nossa regionalidade, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes nesta etapa da formação e para que estes possam atuar na sociedade, e agir frente aos desafios do mundo contemporâneo. (CURRÍCULO DA REDE PARANAENSE, 2020, p. 3)

Percebe-se que o texto não relata a participação docente e, sim, de profissionais da rede, o que se trata de um termo amplo, não especificando a participação efetiva dos docentes da disciplina na redação do documento. Na realidade, o documento foi apresentado aos docentes da rede durante a semana pedagógica do mês de fevereiro de 2020, sendo que antes nenhuma informação sobre o mesmo teria sido repassada aos profissionais da rede estadual. O referido documento fora implementado de forma provisória em 2020 e passou a ter sua versão preliminar consolidada no ano de 2021. Nesse mesmo ano, muitas mudanças foram ocorrendo no currículo, uma vez que, com a pandemia, a estrutura organizacional das escolas foi totalmente reformulada para atender as necessidades urgentes da situação de calamidade que se instaurou no mundo.

Muitas das mudanças são apontadas pelos professores que participaram da pesquisa, bem como outros educadores, que em discussões oportunas nas salas dos professores puderam expressar para a pesquisadora as dificuldades que estão enfrentando, suas percepções sobre os documentos, e como a imposição de metodologias e organizações pedagógicas em sala de aula tem limitado sua autoridade docente, como a presença de aulas prontas na aba planejamento do RCO (Registro de Classe online)¹² com aulas enumeradas, que “devem” ser seguidas pelo professor. Neste registro, o professor não consegue alterar a ordem dos conteúdos, o que é considerado por muitos, como uma arbitrariedade que fere a liberdade de didática. Nessa ferramenta online, os conteúdos aparecem já selecionados, prontos e sistematizados pelo corpo técnico da SEED. Cabe ao professor implementar a ideia já fomentada por uma equipe técnica. O que é entendido por grande parte dos docentes como uma intervenção arbitrária, e sem

¹² RCO é “O Livro Registro de Classe Online (LRCO), instituído pela Resolução N° 3550/2022 GS/SEED, como documento eletrônico para o registro online de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes”. Informação contida no site oficial da Secretaria Estadual da Educação https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas#:~:text=%C3%89%20um%20m%C3%B3dulo%20de%20planejamento,sugest%C3%B5es%20pedag%C3%B3gicas%20e%20encaminhamentos%20metodol%C3%B3gicos. Acesso dia 14/08/2022.

uma utilidade prática, pois desconsidera totalmente as carências de orientação dos educandos.

Dessa forma, entende-se que, na busca de formular uma educação voltada para a “aquisição” de competências e habilidades (o que a SEED tem apresentado), o que está sendo proposto é um total engessamento das práticas pedagógicas. Neste sentido, muitas outras tensões se somam às questões administrativas. Como exemplo, pode-se citar as questões de cunho político, a política e as relações de poder que são conteúdos estruturantes da disciplina de História e muitas vezes sua abordagem em sala de aula está se tornando sinônimo de conflitos partidários.

Os professores sendo taxados de doutrinadores vêm enfrentando um clima de polarização que se instaurou na sociedade brasileira e está também no ambiente escolar. Alunos que, por influência da família e do próprio meio em que vivem, abrem discussões acirradas com colegas e até mesmo interrompem as aulas em contextos diversos dos planejados e com falta de respeito trata a política como uma disputa desportiva. O fomento de discussões sem critérios científicos se estabelece, como se a História fosse apenas mera opinião, sem metodologias próprias. Esse tipo de pensamento, oriundo da construção recente do senso comum, pautou os debates nos últimos anos, esvaziando a atuação de professores das disciplinas de Ciências Humanas.

Cabe ao professor abordar questões políticas, discutir temas que abram um amplo debate democrático, visando a formação do pensamento crítico. Abrir as discussões às opiniões diversas, que contemplem o ideário de ambos os lados, em uma livre manifestação de opiniões. Mediando discussões pautadas em critérios científicos, considerando a diversidade de pensamento, mas sempre de forma a observar práticas democráticas e embasamento teórico. No entanto, essa articulação metodológica precisa estar em consonância com as aulas planejadas e prezar pelo respeito ao próximo e aos conceitos de direitos humanos. Assim, a cultura histórica como referência para aprendizagem da História pode ser vista como um caminho para se estabelecer um diálogo entre as vivências sociais e os conteúdos e proponentes que vão compor o currículo escolar.

4.3. ESTUDO EMPÍRICO

Com o intuito de investigar a diversidade da experiência docente dos professores de história, buscou-se por meio de uma amostragem perceber como alguns professores entendem a sua prática, não de forma a definir o pensamento desses professores como padrões estabelecidos ou seja, a presente pesquisa busca uma representação do pensamento que envolve a prática de professores em relação a construção de sua prática. Em outras palavras, as reflexões que são registradas contém as ideias da própria autora que atua como professora historiadora e que têm em suas próprias vivências, somada às percepções de seus pares estão no alicerce da investigação.

Como sujeitos da pesquisa foram selecionados professores historiadores que lecionam na rede estadual de ensino do Paraná. A escolha destes para a investigação foi realizada por meio dos seguintes critérios: anos de docência e dinâmicas de trabalho, tendo sido estabelecido um tempo mínimo de 5 anos na docência. Isso se deu por estes possuírem uma autoimagem profissional que acredita-se que no início da carreira ainda não é possível, considerando-se o exposto anteriormente sobre a formação da identidade do docente.

A escolha por pessoas com distintas temporalidades no ensino foi na perspectiva de compreender melhor como entendem sua prática ao longo de sua trajetória de trabalho. Assim, os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, respeitando-se os princípios éticos de consentimento e informando a respeito da confidencialidade dos dados.

Os três participantes escolhidos para o estudo são professores licenciados em História ressaltamos que as impressões que os mesmos revelaram por meio da entrevista, não representam o olhar de todos os docentes, ou seja, não foi intenção, generalizar que todos os docentes pensam dessa forma, mas as suas falas expressam elementos de suas práticas e a experiência de cada um aponta para reflexões que podem, de alguma forma contribuir para se pensar a prática, a formação de professores.

Os profissionais que participaram da pesquisa possuem especialização na área da educação. São professores dos anos finais do ensino fundamental e médio. Para a análise os sujeitos foram identificados com nomes fictícios, sendo uma preocupação constante desta pesquisa respeitar os princípios éticos de investigação. Assim sendo, foi concedida autorização por parte dos professores para

a recolha de dados e a confidencialidade será sempre respeitada e mantida. Os professores serão renomeados aqui por Antonio, Benedita e Catarina.

Nesta organização, os dados foram divididos em duas categorias distintas: a primeira seria a percepção sobre os saberes que constituem a prática do professor e sua importância na constituição de suas aulas, amarrando-os à segunda categoria, que são as percepções sobre a forma pela qual os saberes da História em sua cientificidade se apresentam em sua atuação, para compreender suas diferenças e a importância das duas abordagens no contexto de sala de aula.

As informações levantadas e analisadas respalda-se no propósito de refletir sobre como os professores de História pensam as aulas, considerando a concepção de saberes e práticas e o entendimento sobre saberes docentes, ao mesmo tempo, em que entendemos que o campo da Educação Histórica coadjuva no sentido de pensar a construção da prática do professor.

Assim, é válido ressaltar a contribuição das duas perspectivas teóricas em estudo, que não são antagônicas, ao contrário, tem uma origem diversa, mas necessárias na esfera prática da atuação do professor historiador. Estas podem ser vistas como complementares e essenciais à docência. Em outras palavras, trata-se como categorias por se tratar de teorias diversas mas que se somam na empiria.

A entrevista dos professores aconteceu de forma presencial na escola em que os entrevistados trabalham, em datas e horários acordados com os participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio com uso do celular, transcritas e digitadas posteriormente. A gravação das entrevistas, assim como suas transcrições, encontram-se arquivadas. Além destes materiais, foram utilizados para coleta de dados, um bloco de anotações com o intuito de registrar as ideias que ocorriam na hora e que poderiam auxiliar na análise e escrita. As transcrições foram impressas e lidas pelos entrevistados para que autorizassem a utilização e também foram assinados termos de consentimento do uso das entrevistas concedidas à pesquisa.

4.3.1- APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES

O primeiro bloco de questões tinha por intenção identificar os professores e conhecê-los um pouco, portanto é válido apresentar em forma de quadro para que seja possível reconhecê-los posteriormente.

QUADRO 2 - APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES

Professor Antonio

Qual a sua idade e tempo de formação e atuação no magistério? Me conte um pouco de sua trajetória profissional.

Tenho 31 anos, me formei em História (bacharelado e licenciatura) pela UFPR (2009-2013) (05 anos). Leciono desde 2014 na Educação Básica pelo Estado do Paraná via contratos temporários (quase 09 anos completos, considerando os tempos sem contrato ativo). Ao longo desse período realizei duas especializações (História e Humanidades; História, Arte e Cultura) e mestrado em História.

A condição de professor temporário colocou-me numa variedade de experiências, já lecionei para todos os anos do Fundamental II e Médio, em ensino regular, educação profissional, ampliação de jornada escolar e Educação de jovens e adultos.

Atua na rede de ensino do Paraná desde quando? Qual seu vínculo?

Leciono desde 2014 na Educação Básica pelo Estado do Paraná via contratos temporários.

Atua hoje no ensino fundamental ou médio? Nesse ano estou com 9º Anos e uma turma de 3º Ano do Ensino Médio.

Professora Benedita

Qual a sua idade e tempo de formação e atuação no magistério? Me conte um pouco de sua trajetória profissional.

Tenho 42 anos, sou formada desde 2009 e atuo desde 2007. Egressa da UFPR, cursei três especializações e sempre atuei no ensino público paranaense nos mais diversos níveis de ensino.

Atua na rede de ensino do Paraná desde quando? Qual seu vínculo?

Sou contratada temporária há 15 anos.

Atua hoje no ensino fundamental ou médio?

Atualmente possuo turmas em ambos os níveis.

Professora Catarina

Qual a sua idade e tempo de formação e atuação no magistério? Me conte um pouco de sua trajetória profissional.

Tenho 40 anos e me formei há 12 anos, lá em 2010, mas entrei na Universidade em 2002. Eu demorei para conseguir me formar, mas hoje eu compreendo que essa demora é resultado do autismo e do TDAH. Essas condições só foram diagnosticadas na idade adulta, o TDAH em 2015 e o autismo em 2022. Comecei a lecionar em 2007 no estado como PSS, ainda na condição de acadêmica. Até, fiz o concurso naquele ano, fui classificada, mas não consegui assumir o cargo. Continuo trabalhando como PSS desde então. Não cheguei a fazer o concurso de 2013. Fiz 4 pós-graduações a distância e hoje sou aluna do Mestrado Profissional em Ensino de História. Também iniciei o curso de Pedagogia na UFPR em 2017, mas ainda não consegui concluir. Lecionei por quase dois anos a disciplina de filosofia para o ensino fundamental II em escola particular, mas fui demitida em 2017 sem qualquer explicação.

Atua na rede de ensino do Paraná desde quando? Qual seu vínculo?

Sou professora PSS na rede de educação do estado do Paraná há 15 anos.

Atua hoje no ensino fundamental ou médio? Esse ano tenho 6 turmas de História no ensino fundamental, sendo 3 no 8º e 3 no 9º anos, e uma turma de 1º ano do curso profissionalizante de Administração. Também tenho 3 turmas de 6º e 2 de 7º ano de ensino religioso, tudo isso distribuído em 3 instituições estaduais.

A apresentação dos três professores entrevistados permite compreender um pouco essas pessoas e suas visões sobre o próprio trabalho. É interessante ressaltar que, apesar de não ter sido estabelecido como critério para a pesquisa, os três professores são egressos da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sendo em temporalidades diversas, mas vivenciaram uma formação inicial semelhante, por se tratar da mesma Universidade. Também têm em comum o fato de atuarem na Rede Estadual do Paraná com vínculo PSS (Contrato temporário).

O professor ao qual chama-se nesta pesquisa de Antônio deixou mais explícito o seu currículo, especificando suas especializações e mestrado em História e Humanidades e História, Arte e Cultura e mestrado em História também. As demais entrevistadas citam possuir especialização, mas não especificaram se na

disciplina específica de formação ou ligadas à área da educação. A professora nomeada aqui por Benedita se apresenta de forma mais direta e sucinta, ao contrário da Professora Catarina, que já em sua apresentação relata sua história e as dificuldades enfrentadas para a docência, situação que envolve sua trajetória escolar e seus enfrentamentos diante do TDAH e do autismo, questões importantes que revelam logo de imediato seu comprometimento com seu aperfeiçoamento e com sua atuação.

Como a primeira preocupação deste estudo foi compreender de que forma os saberes dos professores de História se apresentam em sua prática em sala de aula, buscou-se no momento de interpretar as questões das entrevistas estabelecer duas categorias distintas para compreender este objetivo e se realmente está presente na descrição dos professores.

As primeiras questões voltaram-se aos saberes e práticas que os professores desenvolvem, entendendo suas ações à luz da pedagogia e suas teorias. As práticas docentes pensadas pela perspectiva dos saberes que foram tratados no capítulo 2 e são vistas aqui como alicerces da formação do professor e, as demais questões, estão voltadas aos saberes da História em sua cientificidade, entendendo como o campo da Educação Histórica e suas preocupações mais diretas contribuem para construção da prática do professor.

Desse modo, busca-se demonstrar por meio das falas dos professores a importância de atrelar as questões que são próprias de uma didática específica da ciência Histórica à elementos que Tardif (2002) define por “epistemologia da prática docente”. Segundo o autor:

(...) "epistemologia da prática docente" que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se "pessoalmente" com tudo que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. (TARDIF, 2002, p. 111)

Pelo entendimento do autor seriam os modos de agir, conduzir o processo de aprendizagem, práticas corriqueiras que o professor precisa dominar para garantir que o foco de sua aula esteja nas atividades que vão propiciar a formação do pensamento histórico.

Neste caminho, ao ancorar-se em sua própria cientificidade, a Educação Histórica permite ao educador pensar um formato de aula, um direcionamento metodológico para a aprendizagem. A discussão de que o ensino está ancorado na natureza da história e em sua epistemologia, dá condições ao campo de pesquisa para contribuir com a reflexão sobre a prática. No entanto, ao pensar como se dá a aprendizagem, o professor consegue compreender que existem muitos elementos dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais que vão contribuir com sua atuação e ajudá-lo a fomentar os encaminhamentos metodológicos que lhe permitam alcançar os objetivos propostos. Entende-se que: “O professor deveria valorizar e ampliar seu saber docente, ao lado dos conhecimentos da disciplina específica”. (SEFFNER. 2010, p. 216).

O que se pretende não é cotejar teorias ou hierarquizar sua importância, pois acredita-se que, apesar de suas origens distintas, elas não se contradizem. Pelo contrário, defende-se que na prática cotidiana do professor historiador estas fazem parte de um arcabouço de conhecimento, que são necessários.

Em busca de compreender melhor todos os detalhes e aparatos que compõem uma aula de História Seffner. (2010) descreve:

São os modos de gerir uma classe de alunos, as estratégias de avaliação dos conhecimentos, os conhecimentos acerca da cultura juvenil e das gírias adolescentes, os jogos de perguntas e respostas, as ações para manter a atenção dos alunos, as estratégias para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, o conhecimento das ênfases e dos pontos de maior interesse nos conteúdos de História, as sutilezas das regras disciplinares e do regimento escolar e sua aplicação em benefício da boa condução das aulas. (SEFFNER. 2010, p. 215)

De acordo com essas premissas, uma aula de História se constrói em torno tanto dos elementos que compõem a Educação Histórica, que podem ser entendidos dentro das tipologias dos saberes em Tardif (2014), como saberes disciplinares, que são os próprios princípios da disciplina, quanto por saberes da “epistemologia da prática” que vão auxiliar na efetividade da aula.

4.3.2- QUESTIONAMENTOS SOBRE SABERES E PRÁTICAS.

No início da conversa com os professores foi questionado sobre sua trajetória com a pergunta: *“Pensando em suas escolhas para as aulas na atualidade, considera que sua prática sofreu mudanças significativas ao longo dos tempos. Poderia comentar?”* Resposta concedida pelo professor Antonio:

Muitas mudanças aconteceram. No início havia muita “experimentação”, por assim dizer. Eu orientava minhas aulas com muitas proposições abertas e reflexivas dentro de algum tema ou conteúdo. Era muito bom pelo potencial de ampliação de debates e raciocínio propiciado aos estudantes, mas hoje eu tento atrelar essas reflexões a objetivos mais específicos de aprendizagem em História e com recortes de conteúdos/objetivos mais segmentados. Esse formato permite aos alunos uma construção mais processual do conhecimento e permite ao professor averiguações mais apuradas quanto às estratégias de ensino podendo adequá-las nos momentos posteriores. Acredito que assim o acompanhamento do processo/ensino aprendizagem fica mais constante. Por vezes, conforme as necessidades da turma, acabo formatando a aula com objetivos e pontos que são anteriores ao conteúdo de história, mas sem os quais o pensamento histórico dos alunos pode ficar comprometido, por exemplo: capacidade comunicação (escrita, oral, gestual...), vivência em grupo, humanização das relações, disciplina consciente e autodomínio da conduta para melhor encadeamento das aulas, etc. (Professor Antonio).

O professor aponta as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória, demonstrando uma maturação na organização de suas práticas. Descreve sua fase inicial como docente como uma fase de “experimentação”, em que priorizava um debate mais reflexivo e aberto. Em sua fala, percebe-se um interesse pela aprendizagem do estudante, colocando-a como objetivo principal de sua metodologia atual. Também demonstra preocupar-se com o processo, adequando-o de forma que seja possível um acompanhamento mais eficaz e cita a necessidade de envolvimento do educando, de forma que a formação do pensamento histórico aconteça.

Neste momento, percebe-se que a preocupação do docente está também voltada a questões referentes ao desenvolvimento pedagógico de sua aula, pois exemplifica como sendo questões importantes em seus objetivos: “a comunicação, vivências em grupos, humanização das relações, disciplina consciente e autodomínio da conduta para melhor encadeamento das aulas”. Percebe-se uma postura voltada a uma formação ampla do educando, que vai além de proposições conceituais dos conteúdos da História, que abrangem toda a oportunidade de crescimento intelectual e de condução das aulas, uma preocupação de dar significado ao momento de aprendizagem e que se constitui enquanto base para o favorecimento da formação do pensamento histórico.

Para a mesma pergunta, a Professora Benedita concedeu a seguinte resposta:

Com certeza sou uma professora muito diferente daquela que iniciou seus trabalhos há 15 anos, especialmente no quesito humanização, hoje consigo perceber o aluno para além do aprendizado. Eu o vejo enquanto ser humano que traz consigo uma bagagem própria e que, muitas vezes, traz imensos reflexos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, minhas práticas se tornaram bem mais flexíveis. Hoje eu consigo sistematizar meu trabalho de forma que a aula seja significativa para o aluno e isso foi sendo construído nas minhas práticas com o passar dos anos, através de muito estudo e das experiências com os educandos. (Professora Benedita)

A professora nos relata as transformações de forma muito clara e nota-se um orgulho ao analisar sua atuação enquanto docente. Atualmente enxerga o educando de forma diferente, considerando-se mais flexível por estar mais atenta a outros aspectos e pontuando que oferta um trabalho mais sistematizado, com mais significado à aprendizagem. É possível notar uma fala que analisa a construção de seus saberes valorizando as experiências vivenciadas na escola como caminho para que chegasse a sua prática atual.

A maneira como a professora respondeu ao questionamento nos leva a perceber uma preocupação com os encaminhamentos das suas práticas para que estes atendam a proposta de ensino. A educadora relata que a forma como leciona na atualidade é uma construção processual que foi adquirida com estudo e vivências.

Nesse sentido, o discurso da professora Benedita corrobora com ideias defendidas por Tardif (2002), quando discute a importância dos saberes dos professores. Segundo o autor:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. (TARDIF, 2002, p.70).

É perceptível na compreensão da professora que a construção de sua trajetória tem características evolutivas, bem como aponta Tardif (2002) ao trazer a temporalidade como um dos elementos que compõem a fomentação dos saberes

necessários à prática. A tratativa da carreira como um processo permite entender os saberes docentes como complementares e em constante aperfeiçoamento.

A resposta concedida pela Professora Catarina nos remete a uma análise mais sobre o todo no universo escolar. Segundo esta:

Sim, houve uma quantidade bastante significativa de mudanças na minha prática, principalmente por causa do curso de Pedagogia, que me fez olhar para a questão da aprendizagem de outra forma. Até 2016, eu preparava minhas aulas de forma pouco criteriosa, seguindo a organização do livro didático e usando muita aula expositiva. Não considerava teorias pedagógicas embasadas na neuroaprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, na psicologia. Meu olhar sobre os processos de aprendizagem mudou quando eu entrei no curso de pedagogia. Dentre todas as disciplinas, a de Biologia Educacional, que hoje tem outro nome, não me recordo qual, a de Fundamentos da Educação Infantil e de Psicologia II foram fundamentais para que eu adotasse critérios específicos para pensar as aulas e as atividades. (professora Catarina).

A professora revela que a formação em pedagogia influenciou o desenvolvimento de suas práticas, pois estas teriam voltado seu olhar para os processos de aprendizagem. Além de seu discurso trazer elementos que levam a entender o sentido processual da formação dos saberes docentes, o que vem de encontro com os demais professores a educadora levanta um ponto interessante para a discussão, que é a questão dos saberes da pedagogia nos cursos de formação em disciplinas específicas e a fragilidade que existe na formação para a docência.

Nesse caminho, a ideia de fragilidade na formação inicial está muito relacionada com a hierarquização que existe nas universidades. Uma super valorização das disciplinas ligadas à ciência de referência em detrimento das disciplinas mais voltadas à psicologia e as práticas de ensino, estágios, que estão mais voltadas ao ensino escolar da ciência em estudo. Tais entendimentos são objetos de estudo de Sobanski (2017), a autora traz uma profunda discussão acerca da dicotomia licenciatura/ bacharelado, ensino/ pesquisa. Segundo a autora: “a própria academia não trata os seus profissionais, dedicados ao trabalho de formação de docentes, com o mesmo respeito que aqueles que trabalham com a chamada ciência”. (SOBANSKI, 2017, p.36).

O tratamento elitizado que o bacharelado tem em relação a licenciatura também constrói barreiras de impedimento a uma formação mais ampla, na qual o historiador entenda o papel da pesquisa e do ensino como complementares e

constitutivos de sua atuação profissional, independente da instituição que se proponha a trabalhar.

Entendemos que a formação universitária do professor precisa rever os paradigmas que norteiam suas práticas, permitindo uma valorização da esfera profissional do educador, estreitando a relação entre o âmbito formativo e o profissional. A dicotomia entre teoria e didática tem sido responsável pelo “choque” de alunos recém-formados com uma realidade escolar muito diferente da dos livros e das disciplinas curriculares, justamente porque teoria e didática são encaradas como elementos estanques e desarticulados. Essa fragmentação, presente na formação inicial, que pode ser evidenciada, por exemplo, em como se organiza o currículo, está distante da realidade do trabalho nas escolas. (CUNHA,CARDÔZO,2011,p.157)

Ao tratar a prática docente como inferior em relação ao desenvolvimento do saber produzido pelas universidades estas acabam por formar profissionais “distantes” da realidade das escolas e muitas vezes frustrados com o contexto escolar. Tais lacunas precisam ser repensadas para que a formação inicial seja mais condizente com as práticas escolares

As três visões profissionais apresentadas pelos participantes do estudo, diferem, obviamente, pois enquanto sujeitos de sua história, possuem trajetórias e pensamentos diferentes. No entanto, concordam que as experiências vivenciadas foram transformando suas práticas e modificando metodologias que atualmente estão fortalecidas pela teoria experimentada no contexto escolar, por suas relações sociais e culturais e aos contextos em que são submetidos.

Como argumenta Tozzetto (2017):

A cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor, entende que as relações culturais, sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente.(p. 24543).

Com o pensamento ancorado pelas proposições da autora pode-se observar que Tardif (2002) também contribui com essa asserção, quando ressalta os saberes da experiência e sua importância.

O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência. (TARDIF, 2002, p. 109).

Na sequência foi indagado: “*Pensando um pouco sobre como os saberes de sua experiência se apresentam na fomentação de suas aulas, poderia comentar um pouco sobre*”. A esta questão o Professor Antonio respondeu:

É bastante valoroso os saberes que acumulei ao longo dos anos. Da minha formação destaco três aspectos que permanecem na minha atuação em sala: primeiro, o trato científico do saber histórico; segundo, o raciocínio histórico, isto é, não ensinar somente os acontecimentos, mas acrescentar o impacto desses acontecimentos na sociedade atual e a forma como tal conhecimento é produzido; terceiro, o olhar de pesquisador para o contexto da prática docente. Considero com certo pesar que a realidade em sala de aula escapa aos parâmetros mais controlados de quando se pretende realizar uma pesquisa. Nesse sentido, gostaria que durante a minha graduação eu pudesse ter tido um tempo maior dedicado às atividades práticas. Considerando que a questão refere-se à vivência cotidiana profissional. Os saberes da História são o fundamento do que deve ser aprendido pelos estudantes, portanto, todo o meu plano de trabalho docente volta-se para que os estudantes ao olhar para o passado sejam capazes de mobilizar as categorias históricas de análise da realidade social no tempo, como por exemplo as noções de revolução, transformação, continuidade e permanência, acepções do tempo, fontes históricas, etc. Pensando numa assertiva mais genérica, mobilizo esforços para que os estudantes possam lidar com uma informação histórica de forma qualificada. Cito dois exemplos recorrentes em minhas aulas: a análise de alguma fonte da época estudada; e as versões de entendimento (historiografia) de um determinado tema. Acredito que a experiência que mais tem contribuído para melhorar minhas aulas consiste no entendimento do processo grupal, ou seja, reconhecer como os estudantes interagem entre si, nas suas relações com o professor, qual a imagem que cada um tem de si e como se apresentam, qual a sua relação com os estudos, quais são as perspectivas que os estudantes têm para si e com o conteúdo, etc. Enfim, reconhecê-los como pessoas, obviamente numa dada situação específica. Pode-se dizer que uma das tarefas docentes consiste também em exercitar e garantir a condição humana desses sujeitos. (Professor Antonio)

O educador aponta uma grande preocupação com o trato da cientificidade da História, traz uma descrição analítica da forma como pensa suas aulas e os objetivos que prioriza, não faz distinção entre os saberes pedagógicos ou da ciência de referência, mas elenca que, em sua metodologia vários aspectos estão relacionados ao modo de organizar a sua prática. Ao tratar as relações entre professores e educandos e a importância de um olhar humanizador para com as pessoas e suas condições como uma das experiências que mais contribuiu com a melhoria de suas aulas, o professor destaca a ideia de uma maturação de ideias e de trato para com os estudantes voltadas ao processo de aprendizagem em uma perspectiva humanista que prioriza as relações.

Nesse sentido é possível entender, por meio dessa resposta, uma preocupação não apenas com aspectos relacionados à ciência de referência, o que

se destaca quando elenca os saberes profissionais advindos da sua formação acadêmica como fundamentais para suas escolhas para as aulas, relacionados com saberes disciplinares, a exemplo do uso de fontes históricas e o trato sobre as carências de orientação dos estudantes, o professor traz aspectos dos saberes curriculares e também experienciais ao tratar suas ações pedagógicas e a transformação em seus modos de organizar sua prática.

Também pensando nos saberes adquiridos na universidade, no meio acadêmico a Professora Catarina trouxe um discurso alinhado ao professor Antônio, vislumbrando a ciência de referência como essencial, mas que carece de um aparato pedagógico para se desenvolver no contexto educacional de forma a promover a aprendizagem histórica.

A educadora relata uma mudança em sua prática que caracteriza, de certa forma, sua trajetória, destacando o significado dos saberes advindos da ciência histórica e por sua experiência acadêmica, nota-se que apesar das dificuldades enfrentadas pelo Autismo e TDAH.

Por causa de um preconceito absolutamente infundado com as disciplinas de educação no curso de História quando era acadêmica, eu nunca dei importância a elas. Claro que não era algo explícito, mas os “veteranos” conversavam sobre as disciplinas de licenciatura de forma pejorativa, as estudantes de pedagogia eram chamadas de “pedabobas”, coisa que escutei, inclusive, da boca de um ou outro professor. Era uma coisa meio velada, mas acontecia. Não tenho ideia se ainda existe isso lá hoje em dia. Hoje eu consigo perceber o quanto isso deve ter afetado negativamente minhas aulas por muito tempo, pois não considerava esses saberes específicos como relevantes para os planejamentos. Inclusive, passei anos usando planejamentos prontos, posso afirmar que, em relação à minha experiência, a maioria absoluta dos colegas fazia isso, em todas as matérias. Há professores que estão há anos usando exatamente o mesmo planejamento. Nem sei qual era a origem daqueles planejamentos. Não sei nem se quem me passava sabia. Nem usava esse documento. Uma vez que eu enviava para a equipe pedagógica, nunca mais via isso, não cumpria o que estava lá. Isso mudou agora, já que, desde 2020 os planejamentos do estado do Paraná vêm prontos, apesar de haver o discurso de que temos liberdade para fazer o nosso próprio planejamento. Eu só editava o cabeçalho, sem, sequer, ler o documento. Minhas aulas eram “intuitivas”, no sentido filosófico, baseada em um conhecimento imediato, da experiência, sem usar critérios científicos para embasar as abordagens. Os saberes próprios da História sempre estiveram ali, na forma como percebo as questões humanas, como a política, a cultura, a sociedade, enfim... Eu dificilmente me entrego a uma atividade sem pensar o contexto ou a gênese daquela situação. Aí as minhas escolhas costumam ser baseadas nesses interesses históricos. Hoje eu consigo perceber que o autismo e o TDAH, que têm como característica o hiperfoco, me induzem a me dedicar a coisas muito específicas, o que é o caso da História, que sempre foi um objeto de interesse para mim. Mas acredito que não seja apenas isso, pois entendo que o contato com a pesquisa no bacharelado, já que tenho licenciatura e

bacharelado em História, tenha moldado minha maneira de pensar as coisas.

Acho que a experiência em sala de aula foi o que me formou como professora. Quando cursei História, não havia programas específicos para licenciaturas, como Pibid, por exemplo, e o estágio era uma experiência muito curta, com poucas horas de observação e menos ainda de prática. Aí, quando entrei em sala de aula, nem sabia como me portar. Ao longo do tempo, essa aprendizagem me auxiliou na forma como entro em sala, como me movimento ali naquele ambiente, como eu devo empostar a voz e mudar de tom. Também me ensinou a lidar com os imprevistos, como o comportamento de alunas e alunos, por exemplo, que nem sempre estão dispostos ou se sentem estimulados a trabalhar certos temas. (Professora Catarina).

Segundo Catarina foi a experiência em sala de aula que a formou como professora. Segundo a professora, no curso de História no período em que era acadêmica, havia um certo “preconceito infundado” com as disciplinas da Educação. Note-se que quando ingressou no curso, os alunos cursavam, necessariamente, o bacharelado e a licenciatura. Posteriormente, houve a separação entre os cursos. A entrevistada afirma que esse descaso com as disciplinas pedagógicas pode ter afetado sua prática por longo tempo, pois não considerava os saberes próprios da área significativos para sua prática docente.

Além disso, Catarina revela que costumava usar planejamentos prontos, cuja origem não sabe precisar. Tampouco utilizava os planejamentos, pois, depois que os entregava à equipe pedagógica, jamais os seguia, consultava, readequava, complementava ou modificava. O documento era apenas uma parte da burocracia que devia ser entregue. Segundo ela, parte de seus colegas procediam da mesma forma. Assim, suas aulas eram o que denominava “intuitivas”, ou seja, eram realizadas sem critérios científicos, apesar de utilizar os saberes próprios da História.

Posteriormente, voltou-se a questioná-la sobre esse ponto, pois, aparentemente, havia uma contradição na declaração, já que ela define sua prática como intuitiva, porém, com o uso de saberes próprios da História. A professora esclareceu que a questão pedagógica, relativa aos processos de aprendizagem, eram intuitivas, mas que os temas históricos eram tratados de forma rigorosa. Segundo Catarina, não observava especificidades do desenvolvimento humano, chegando a usar as mesmas aulas e até algumas atividades, para uma turma de sexto ano e uma de segundo ano do ensino médio, por exemplo, sendo que o sexto ano não tinha a mesma experiência escolar, tampouco a mesma bagagem de conteúdos e a maturidade cognitiva dos adolescentes do ensino médio.

Conforme Catarina relatou, esse olhar sobre os processos da aprendizagem histórica mudou ao ingressar no curso de pedagogia na mesma instituição, isso serviu para que percebesse que os conhecimentos próprios da educação eram essenciais para pensar e planejar as dinâmicas de sala de aula, o desenvolvimento das aulas, a elaboração, aplicação e correção das atividades, bem como a importância destas para compreender sua própria prática docente. Benedita, por sua vez, usa a experiência para aprimorar suas aulas, algo que se aproxima do que Antônio e Catarina declararam. Ressalta que a experiência deve ser aprimorada:

Acredito que a experiência só serve se for decantada, aprimorada e aplicada, ela pura e simples serve apenas para criar soberba e elevar o ego, então, eu procuro sempre tirar dessa experiência uma prática que me aproxime do meu aluno a ponto de ser capaz de ensinar sem fazer disso um peso, tanto para mim quanto para eles. Especialmente através da significação daquilo que ensino, foi na universidade que aprendi que é indispensável aprender e compreender a História. (Professora Catarina)

Na concepção da professora Benedita o curso proporcionou a ela um olhar sobre as subjetividades e sobre a pluralidade das pessoas, tornando sua atitude flexível diante da diversidade, o que lhe confere, segundo a própria, capacidade de saber agir de forma mais adequada diante do imprevisível:

Eu sempre brinco com os colegas que acho que todos os professores deveriam passar por uma formação mínima em História, acredito que os olhares trazidos pelo conhecimento histórico nos fazem abrir os olhos para as subjetividades e pluralidades das pessoas, as suas formas de pensar e de ser. Isso me torna uma pessoa mais flexível, mais capaz de me adaptar a situações inesperadas, ciente de que, nem sempre, tudo sairá como eu planejei, que planejamentos são ajustáveis e replanejáveis, que cada sala de aula possui sua especificidade e cada aluno seu próprio modo de aprender. (Professora Benedita).

As percepções dos docentes são muito pertinentes por valorizar as experiências e as transformações advindas dessas. A reflexão sobre todas as situações vivenciadas em sala de aula moldam pensamentos e estimulam a busca por caminhos mais adequados “é preciso refletir a natureza das mudanças e a forma como ela se processa na continuidade do trabalho do professor em sala de aula” (TOZETTO, 2017, p. 24546).

Assim, é importante entender que não é a experiência por si só que traz benefícios, mas a reflexão acerca dessas vivências e sua postura diante tudo que lhe acontece no ambiente escolar. A soma de saberes diversos às reflexões a partir

da prática, os estudos e a disposição ao aprendizado são fatores determinantes para a formação de um professor.

4.3.3- QUESTIONAMENTOS SOBRE SABERES PRÓPRIOS DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA.

Neste momento, pensando nas especificidades da ciência de referência, foi tratado a categoria estabelecida para análise das entrevistas que têm por alicerce a própria ciência e métodos da História, atentando-se para a importância do entendimento deste campo de pesquisa para a atuação do professor historiador em sala de aula.

As questões que se seguem buscam compreender a forma pela qual os entrevistados refletem sobre os saberes da História em sua cientificidade e como os mesmos percebem em sua atuação docente. Considerando a concepção de campo da Educação Histórica, o referencial teórico é assim assumido:

A educação histórica é um domínio científico que pensa o ensino de história e que tem constituído historicamente um modo de pensar próprio da História. O modo de pensar não significa somente a relação com os conteúdos, mas a maneira como o pensamento histórico funciona. Essa racionalidade é própria da Educação Histórica. (GEVAERD, SILVA, TORRES, 2018,p. 60)

O campo teórico trata o modo de pensar historicamente e não somente os conteúdos da História, mas toda a abrangência da ciência de referência e suas especificidades. Seu próprio modo de aprendizagem, que voltado aos processos mentais constituem com o pensamento histórico e possibilitam a experiência interpretação e orientação, que são dimensões da aprendizagem histórica. Como fora apresentado mais detalhadamente no capítulo 3.

Pensar este campo teórico enquanto domínio científico, contribui no sentido de pensar a construção da prática do professor. Uma organização dos estudos sobre o ensino e aprendizagem em História que tem como preocupações a pesquisa historiográfica de um professor de História, como este trabalha? o que produz? qual sentido dessa produção e sua relação com o ambiente escolar.

Para o professor Antônio a aprendizagem histórica é um processo que leva ao melhoramento do entendimento sobre um tema histórico:

Para falar num sentido geral, sem recorrer a conceituações mais específicas dos livros, diria que a aprendizagem histórica é o processo pelo qual se melhora o entendimento que se tem sobre um determinado tema em História. O estatuto do que é tido como “melhor” diz respeito à produção historiográfica sobre tal assunto, visto que assumem o resultado sob os parâmetros do rigor metódico e acadêmico (Professor Antonio)

Para as educadoras Benedita e Catarina têm um olhar mais convergente sobre o tema. Segundo a primeira:

A aprendizagem histórica entende-se enquanto conhecer o passado e suas nuances fazendo com que as pessoas sejam capazes de perceber as influências desse passado em seu tempo presente, fazer conexões e identificar aquilo que sofreu mudanças e o que permanece ao longo do tempo. (Professora Benedita)

Por sua vez, Catarina afirma que:

Sempre trabalho com a perspectiva de que a História é uma das vias para se compreender o presente. Penso que a aprendizagem histórica tem como foco a superação do senso comum na análise dos fatos. Aí, a partir disso, os sujeitos podem ter a capacidade de desnaturalizar esses fatos, de compreender esses fatos como produto da ação humana, que são repletos de intencionalidades. Penso que assim é possível que os alunos se compreendam como sujeitos ativos na sociedade, e não apenas espectadores. Esse é um dos caminhos que podem levar à prática da cidadania, por conhecerem as dinâmicas envolvidas nas lutas e garantia por direitos, por tomarem ciência de seus deveres. Assim, penso a aprendizagem histórica como aquela que, em conjunto com outros saberes, claro, permite que o sujeito possa compreender a si e também o outro, pode compreender sua relação com o meio, de forma crítica. Sempre digo às turmas que é preciso transformar a si por meio do estudo da História, pois sem essa transformação, ela não tem nem razão de ser estudada. (Professora Catarina)

Ambas as docentes relacionam a História ao tempo presente. Para a professora Benedita, o estudo da História permite identificar as influências do passado no tempo presente, identificando mudanças e permanências desse passado na sociedade. Para professora Catarina, a História permite que o sujeito conheça seu presente a partir de um de seus aspectos, que é o passado, a professora historiadora acredita que é importante que haja uma superação do senso comum ao buscar compreender os fatos, de forma a perceber que as coisas não ocorrem por mera obra do acaso, mas que há intencionalidades dos sujeitos históricos que precisam ser identificadas. Segundo a professora, isso pode levar à

prática da cidadania, que envolve o reconhecimento de direitos e deveres dos cidadãos. Ela enfatiza que isso deve se dar em associação com outros saberes.

Outra pergunta que direcionou a conversa com os professores historiadores foi sobre a formação da consciência histórica como objetivo de aprendizagem, ao ser questionado sobre como sua prática contempla a relação do estudante com a História, Antônio respondeu:

Para esse fim, gosto de propor atividades que demandem do aluno um esforço imaginativo de pensar-se como se estivesse vivenciando o período estudado, e a partir daí proponho que elaborem algo, por exemplo, uma narrativa em formato escrito, visual, oral... Assim, é necessário que eles mobilizem elementos do conteúdo estudado junto às suas experiências, que é a práxis e o conhecimento tácito. Desse modo, os estudantes apresentam, então, o entendimento geral que têm sobre o passado por meio de uma narrativa, isto é, a expressão de sua consciência histórica. (Professor Antonio).

Ou seja, o professor utiliza a narrativa dentro de um contexto de significado para o educando de forma a partir da própria natureza do conhecimento histórico para propiciar o desenvolvimento da consciência histórica em seus alunos, por meio da expressão destes por diversas vias. Ele solicita uma produção por parte dos alunos, dessa forma, o docente permite que o aluno construa seu próprio conhecimento. Ao propor esse encaminhamento os alunos precisam recorrer a conhecimentos prévios à pesquisa, a interpretação das fontes para seu conhecimento histórico. o educador não cita o referencial da Educação Histórica mas defende o encaminhamento metodológico dentro das estruturas do campo teórico.

Sobre a narrativa é importante pensar seu papel e a sua importância nos estudos históricos.

Importa que a aprendizagem histórica desenvolva a capacidade de se adquirir a contribuição narrativa de sentido, como uma aprendizagem de ressignificar, continuamente as experiências temporais da vida prática, desenvolvendo de forma complexa e científica, a cognição propriamente histórica. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p.21).

A abordagem trata a narrativa como expressão do pensamento histórico, pois é por meio desta que se expressa objetivamente a ciência, conferindo racionalidade e sentido. A narrativa é muito própria da aprendizagem histórica é uma manifestação do pensamento histórico.

A narrativa, portanto, não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar histórias".(GEVAERD, SILVA, TORRES, 2018,p. 67)

Entende-se assim a competência narrativa como meio de compreender as diferenças na sociedade de acordo com a temporalidade e ou espaço possibilitando uma orientação temporal que permite o aprendizado, a construção de sentido e significado.

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo". (RUSEN, 2010, p.43).

A forma como o professor historiador demonstrou utilizar a narrativa em sala de aula expressou como a narrativa pode ser tida como meio de formação da aprendizagem histórica o que comunga com os preceitos da Educação Histórica que respaldam-se nas teorias de Rusen (2010).

Já Benedita e Catarina também trazem à discussão elementos importantes do processo da aprendizagem histórica que são caros à Educação Histórica, quando alegam que partem do cotidiano do aluno para pensar a aprendizagem. Segundo Benedita:

Eu parto da realidade dos alunos, da experiência, do cotidiano. Procuro sempre trazer um significado àquilo que está sendo dito, fazendo relações com as estruturas e práxis do dia a dia, da atualidade, gerando identificação. (Professora Benedita).

Em outras palavras, a professora busca partir da realidade, do contexto de seu alunado, pois a partir disso, segundo ela, é possível imbuir os conteúdos trabalhados de significados para o sujeito, isso tornaria o conhecimento histórico uma experiência atualizada, relativa ao cotidiano.

Em relação à mesma pergunta, Catarina forneceu uma resposta mais detalhada, permeada de autocrítica. Segundo ela:

Quando comecei a lecionar, eu trabalhava de forma muito tradicional, com muita aula expositiva, fazendo exatamente o que Paulo Freire criticava, trazendo uma narrativa pronta para a sala de aula. Com o tempo é que eu fui

aprendendo que é necessário que os conteúdos tenham sentido para as alunas, os alunos, que esse sentido não pode, simplesmente, ser incutido no aluno. E isso é algo peculiar a cada pessoa ou instituição, comunidade... Assim, as discussões não chegam a todos da mesma forma, o que faz com que a abordagem dos temas seja muito complexa. Então, eu fui aprendendo a construir com as turmas os conhecimentos. Sempre inicio a discussão de um tema através dos conhecimentos prévios das turmas, até porque parto de uma perspectiva construtivista. Estímulo as respostas e a construção de determinados conceitos para, só então, trabalhar os fatos. Além de estimular as discussões, os diálogos, também trabalho com a interpretação de imagens, trechos de documentos, literatura, obras de arte, cinema, programas de TV, principalmente séries, novelas e reality shows, que são produtos que a maioria consome diariamente. Uso músicas, noticiários, memes e todo tipo de mídia impressa. Esses documentos trazem elementos políticos, históricos e culturais que fazem parte da vida cotidiana deles. Problematizo discussões que são fomentadas nesses meios para que possam receber as informações de forma criteriosa. É bastante comum que eles questionem sobre as fake News, então, procuro estar sempre o mais adiantada possível em relação a eles sobre esse tipo de prática.

Catarina afirma que adotava uma prática muito tradicional ao lecionar e que foi mudando isso ao longo do tempo. Ao citar Paulo Freire e contextualizando sua resposta, depreende-se que promovia o que o educador denominou “educação bancária”¹³, se limitando a fornecer informações, sem se atentar para a construção do conhecimento pelos alunos. Foi apenas com a prática, assunto desenvolvido anteriormente, que ela percebeu a necessidade de conferir significado aos temas trabalhados, de forma a construir com a turma o conhecimento histórico. Ela faz isso partindo dos conhecimentos prévios dos alunos.

A partir do relato, pode-se abordar a teoria de Jorn Rusen (2010), que sustenta:

O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. (RUSEN, 2010, p.44).

Então, o alicerce da aprendizagem partindo do tempo presente, a busca no interesse e nos anseios dos educandos estímulo que provê significado a aprendizagem. O discurso da professora encontra respaldo também em Schmidt (2020):

¹³ Educação Bancária: Para Paulo Freire a educação bancária configura-se em um método de memorização no qual o educando acumula conhecimentos, bem como um banco busca acumular capital. Ver mais sobre o referencial em: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Uma aprendizagem Histórica que não tome a superação de certas carências de orientação da vida prática humana no tempo, pode não motivar o interesse cognitivo pelo passado, seja em crianças ou jovens. Porque as carências de orientação no tempo ativam e reclamam o processo de formação do pensamento histórico, fundamentado no entendimento do sentido da mudança temporal, articulando as relações entre presente e passado e perspectivando o futuro, de acordo com os interesses e carências de quem aprende (2020, p. 100).

A autora pontua a superação das carências de orientação como foco da aprendizagem histórica e por consequência elemento importante para a formação do pensamento histórico. Desta forma, é valoroso ressaltar que o entendimento da entrevistada sobre o processo de maturação da sua prática encontra sustentação na teoria defendida pelo campo científico da Educação Histórica, são elementos caros aos pesquisadores da área que compreendem o papel do educador e suas escolhas metodológicas para o alcance dos objetivos.

A professora Catarina cita o sociointeracionismo como uma das bases de sua prática. A partir dos conhecimentos prévios, é possível trabalhar com o que Vygotsky, citado pela docente na entrevista, denomina Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, procura construir os conhecimentos da turma a partir de outros que eles já dominam, visando superar essa fase. A entrevista também cita o uso de diversas fontes em sua prática, inclusive as midiáticas, além de assuntos trazidos pelos próprios estudantes, como é o caso das *Fake News*, citadas como exemplo.

Nesse sentido, as teorias em estudo nesta pesquisa que perpassam pelos saberes docentes e sobre a Educação Histórica em sua cientificidade, se aproximam pois buscam respaldo nos conhecimentos prévios, na ótica e interesses dos estudantes como forma de dar significado ao ensino aprendizagem.

Isto posto, a escolha da Educação Histórica como referencial teórico para fundamentar esta pesquisa justifica-se, pois as entrevistadas apesar de não citar diretamente a teoria ou autores que as discutem, revelam em seus depoimentos elementos que remetem a teoria.

Para Tozetto (2017):

O profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu cotidiano e analisando criticamente as situações em sala de aula.(p. 24538).

Entende-se que é a partir da prática cotidiana, das diferentes necessidades da prática que as teorias vão apresentando suas contribuições, fundamentando as escolhas de métodos e objetivos e dando significado ao processo de ensino-aprendizado.

Pensando então, o professor historiador e as suas escolhas para suas aulas foi elencada a pergunta “*Como entende o papel da pesquisa em sua prática de ensino? Poderia dar exemplos de como ela integra seus encaminhamentos metodológicos?*” Antônio respondeu que:

A pesquisa é fundamental para a minha prática de ensino. Por vezes, entretanto, acabo tomando por base o conhecimento de pesquisas anteriores ao momento vivenciado, como quando estava na faculdade, especialização, mestrado e em testes seletivos, afinal, não há tempo remunerado suficiente para dar maior qualidade às aulas. Porém, quando esse momento é possível, atendo-me ao trato dado a algumas fontes históricas nas produções disponíveis nas bases de dados CAPES, SCIELO, etc., e algumas das experiências divulgadas em simpósios e anais. Sobretudo porque cada tema e cada tipo de fonte requerem instrumentalizações específicas ao serem aplicadas em sala. (Professor Antonio)

Antônio demonstra preocupação com o rigor científico de suas bases de pesquisa, até mesmo para a elaboração das aulas. De acordo com seu relato, sua busca envolve plataformas conceituadas, além de utilizar, também, estudos divulgados por simpósios e anais. Ressalta que a diversidade de temas a abordagens demanda elaborações específicas.

A professora Benedita respondeu:

Acredito que há um grande abismo entre o que é feito na universidade e o que é praticado em sala de aula, a pesquisa histórica parece intocável, inatingível muitas vezes, para os docentes, especialmente da rede pública, já que nossa formação continuada muitas vezes acaba se distanciando das especificidades das disciplinas para focar no pedagógico. (Professora Benedita).

Aqui a professora cita um tema caro à discussão sobre a pesquisa histórica e à docência, que é o distanciamento da teoria e da prática no cotidiano escolar. Segundo ela, a produção acadêmica não contempla a prática escolar. No ponto que chama a atenção, é possível destacar uma crítica à formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), que é a responsável pelas instituições públicas em que os três professores entrevistados atuam. De

acordo com a percepção, as questões próprias da aprendizagem históricas são preteridas em relação ao elemento que ela denomina “pedagógico”, porém sem especificar o que seria isso.

Catarina, por sua vez, respondeu que:

A questão da pesquisa talvez seja o único ponto que minha autocrítica me permite reconhecer como algo rotineiro na minha prática docente, porque eu me critico muito, me questiono o tempo todo, mas, mesmo com todas as críticas que faço em relação ao meu próprio trabalho ao longo dos anos, sempre usei a pesquisa para elaborar minhas aulas. Nunca deixei de investigar os temas que vou abordar em sala. Isso é importante, porque faz com que as discussões não fiquem defasadas, ou, pelo menos, o menos defasada possível, né. Através dessas pesquisas, já identifiquei muitos equívocos meus em sala e também já refinei muitas discussões. Temos que lembrar que a História é uma ciência, e a ciência é muito dinâmica, passa por outras interpretações, outros olhares, trazem novas perspectivas para a aprendizagem histórica. Ela é fundamental para que determinadas discussões não fiquem defasadas, obsoletas. (Professora Catarina).

Segundo a docente, em relação à pesquisa, essa foi uma prática que sempre esteve presente em seu cotidiano profissional. Afirma que foi de extrema importância até mesmo para identificar equívocos e para fazer com que suas aulas permaneçam o mais atualizadas possíveis, evitando discussões defasadas. Atribui a isso o reconhecimento de que a História é uma ciência e, como tal, é passível de interpretações, reinterpretações e olhares diferentes sobre um mesmo tema, a partir de novas evidências.

Dessa maneira, é necessário ao professor de História estar sempre em busca por fontes, pensar suas aulas, num contexto de pesquisa realizando teorias e trazendo-as para a sala de aula, ancorando sua prática. Ao realizar pesquisas e propor a pesquisa como metodologia ele aproxima os educandos da ciência de referência, demonstra a importância das narrativas e da interpretação histórica e dá significado ao ensino que propõe. Segundo Sobanski (2017): “O professor, portanto, deve e pode se pensar enquanto sujeito produtor de conhecimento, com a competência de refletir sobre seu trabalho”. (p 41)

Compreende-se que o entendimento acerca da relação entre teoria e prática direciona o professor a ancorar-se na pesquisa, sendo estas de diferentes tipos, desde a pesquisa de fontes e referenciais pertinentes a sua atuação, ao desenvolvimento de pesquisas em sala de aula, tomando-a como metodologia de ensino, até ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. O professor pesquisa de

diferentes formas e têm consciência das especificidades e da importância de cada tipo de investigação.

Isto posto, o professor historiador não só pode ser visto como produtor de conhecimento quando atua nas universidades ou espaços acadêmicos de pesquisa, mas também quando está em sala de aula na educação básica, ou quando se propõe a refletir sobre sua própria prática. “A importância do papel dos professores enquanto agentes de produção de conhecimento é fundamental para entender o processo de aprendizagem desenvolvido em sala de aula”. (SOBANSKI, 2017, p.79).

Sem dúvida, mesmo divergindo na forma como entendem a pesquisa e apontando diferentes formas de utilizá-la em sua prática de ensino, os três entrevistados reconhecem a importância para o seu labor e demonstram estar em constante reflexão sobre o uso que faz desta.

Para as perguntas *“Conte como organiza sua prática, como explica a metodologia presente em suas aulas. Por exemplo, em que momento a narrativa histórica está presente? Qual é o lugar das fontes em seu trabalho? Em sua compreensão - Quais as ideias / concepções estão presentes em sua prática? Independente da série que atua, ou seja, o que sustenta por meio de suas aulas?”*

Antônio respondeu que:

O ponto de partida para preparar uma aula ou um plano de aulas é o estudante e as necessidades que ele apresenta. Para tanto, o estudo exploratório se faz necessário. Não consigo aplicá-lo tão constantemente, mas acabo realizando certa projeção conforme o que foi estudado ao longo das aulas.

Considero que as narrativas históricas são uma constante nas aulas: no livro didático, na minha explanação, nas fontes históricas, historiográficas e por parte dos alunos. A proposta tende a fazer tais narrativas interagirem. Costumo mobilizar o uso das fontes sempre com questões reflexivas, que levem o estudante a pensar o conteúdo estudado, a representação, as condições de produção, a relação com a época, ou a temas do presente. Por vezes o contraste entre as fontes funciona também para tal reflexão.

Considero como objetivo do ensino de história mobilizar as pessoas para uma sociedade mais justa e humana. Baseio-me nas concepções benjaminianas de redenção histórica e história à contrapelo. O ensino de história deve estar compromissado com a transformação social.

Nesta resposta Antônio traz o aluno para o centro da discussão, ao afirmar que é ele o ponto de partida para seus planejamentos. Para isso procura fazer um estudo exploratório sobre esses sujeitos, algo que não consegue realizar de forma

constante, embora não especifique o porquê desse impedimento. Sobre as narrativas históricas, estas estão sempre presentes em suas aulas. Ele cita como exemplo sua própria explanação, o uso de fontes, do livro didático, por parte dos próprios discentes e na historiografia. O professor aponta a importância que atribui as narrativas históricas várias vezes em seu depoimento, é assim aproxima-se da concepção defendida por Oliveira (2012):

A narrativa histórica tem como característica a compreensão fundamental de que os feitos narrados ocorreram no passado, e que o fato de ser lembrado e trazido ao presente mediante narrativa, ganha sentido de orientação no quadro cultural da vida prática. (p.42).

Estes apontamentos levam a compreensão do vínculo necessário entre o ensino da história e a ciência própria da história, a presença de narrativas históricas num contexto voltado à vida prática, que propicie significado à aprendizagem,

(...) é necessário que os professores de história interfiram no desenvolvimento de formas racionais de atribuição de sentido, e que essa forma esteja de acordo com a expectativa de construção de realidade mais adequadas do ponto de vista da racionalidade comunicativa, da igualdade, justiça e humanismo. (OLIVEIRA, 2012, p.19).

A discussão assumida pelo professor historiador indica a cientificidade do ensino de História como tendo papel preponderante em seu trabalho e em sua auto imagem de educador leva a entender que se reconhece enquanto pesquisador e produtor do conhecimento.

Sobre as fontes, Antônio as utiliza como forma de estimular a reflexão dos alunos sobre os temas trabalhados, as condições de sua produção e a interpretação do tempo presente. Segundo ele, a comparação entre as fontes também é uma estratégia importante. Sobre os objetivos de sua prática docente traz à tona a prática da cidadania, sem, no entanto, nomeá-la. Ele o faz quando afirma que seu intuito é uma sociedade mais justa, mais humana. Para isso, se baseia em Walter Benjamin e seus conceitos de redenção histórica e história à contrapelo¹⁴. Ao afirmar que a disciplina de História tem compromisso com a transformação social, ele reafirma sua prática voltada para uma educação cidadã.

¹⁴ Sobre os conceitos de Redenção histórica e História à contrapelo de Walter Benjamin ver mais em: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. e ou FRANCO, Renato. 10 lições sobre Walter Benjamin. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2015.

Para Catarina:

Em primeiro lugar, preciso enfatizar que o tempo que os profissionais da educação dispõem para elaborar suas aulas é muito escasso. Com o número de Horas Atividade a que temos direito, não consigo elaborar aulas e atividades da forma como eu gostaria. Por isso, acabo deixando de aplicar atividades mais instigantes, por exemplo, mais criativas, simplesmente porque me vejo obrigada a fazer uma escolha: ou me dedico às pesquisas para elaborar aulas dialógicas ou aplico determinadas atividades, que me tomam muito tempo na correção. A maioria das minhas atividades sou eu mesma que elaboro. Gosto de criar atividades “do zero”, levando em consideração as discussões em sala que, muitas vezes, vão para lugares que não tínhamos pensado, planejado. Quando não crio, eu adapto atividades prontas. Mas a maioria são questões objetivas, porque não disponho de tempo hábil para correções mais elaboradas, como eu relatei antes. Isso é um motivo de frustração para mim. Quando eu consigo aplicar alguma atividade mais lúdica, geralmente solicito que os alunos resolvam em duplas. Faço desse jeito por dois motivos: um que é para facilitar a correção. E também porque quando as duplas se dispõem a assumir uma atitude colaborativa, a aprendizagem é mais eficiente. Apesar disso, tenho clareza da necessidade da aplicação de instrumentos diversificados, tanto para a formação individual de cada um, quanto para contemplar a própria diversidade que a gente encontra na sala de aula.

A narrativa histórica aparece quando eu apresento os fatos para as turmas. Nesse caso, tento trazer mais de uma perspectiva, para que a turma possa desenvolver um olhar crítico sobre o fato histórico. Eu penso que o uso das fontes é essencial na prática do professor, da professora de História, porque são elas que legitimam a disciplina como uma ciência que está amparada em bases que possam ser verificadas, mostrando que História não é simplesmente uma opinião. Eu acho que isso pode ajudar a promover a superação do senso comum, que foi uma coisa que citei antes. Também trabalho muito com nomes de historiadoras e historiadores e de outros cientistas de áreas afins, para que alunos e alunas percebam que é preciso analisar diversas fontes para se interpretar a História.

Sobre ideias e concepções, faz pouco tempo que passei a dar a devida atenção a isso. A minha abordagem depende muito do tema que vou trabalhar. Para elaborar aulas e atividades, sempre tenho Piaget e Vygotsky em perspectiva, por causa do construtivismo, do sociointeracionismo. Tem que levar em consideração as bases biológicas de maturação dos sujeitos e, também, o contexto. Já em relação à perspectiva histórica, procuro historiadores que são referência para determinados temas, tanto para usar como base, quanto para problematizar. Por exemplo, quando eu trabalho a sociedade colonial no Brasil, eu trago aspectos abordados por Gilberto Freyre, pois não é incomum que algum aluno traga para a sala essa perspectiva, o mito da harmonia das raças, mesmo que não usem esses termos, mas a ideia é claramente essa. Depois, problematizo algumas das ideias, questiono se aquela visão pode ser considerada categoricamente correta, se não há outros pontos de vista, quem é o sujeito que elaborou aquela visão. Acho importante que eles entendam que as ideias deles não são originais, que são um conjunto de ideias anteriores, que, às vezes, nem “conversam” com outras perspectivas que eles têm. Quando trabalho conceitos mais abstratos, como socialismo e o comunismo, por exemplo, sempre trago Marx para a discussão, não tem como fugir disso, e nem precisa fugir, na verdade. Mas, dependendo do contexto, se for a Revolução Industrial ou a Revolução Russa, a Revolução Socialista na China, trago outros pensadores que também abordaram o tema. (Professora Catarina).

Catarina inicia sua fala fazendo uma crítica à organização da jornada docente, afirmando que o estado do Paraná, por meio da SEED, não disponibiliza tempo suficiente para uma prática que ela considera que seja eficiente, devido ao número de Horas-atividade¹⁵ a que os docentes têm direito. Segundo ela, esse tempo não contempla todas as suas atribuições, forçando-a a escolher entre a elaboração de aulas embasadas em pesquisa ou na elaboração de atividades significativas para os alunos. Ela reconhece que o ideal seria unir as duas situações, mas isso não é proporcionado de forma que ela considere suficiente. Devido a isso, embora alegue elaborar a maioria de suas atividades a partir das discussões em sala, recorre a questões de múltipla escolha para dar conta de todo o trabalho, dada a praticidade da correção. Ela deixa claro, no entanto, que compreende que as avaliações e atividades deveriam ser diversificadas, contemplando a própria diversidade em sala de aula.

Quanto à narrativa histórica, Catarina respondeu que aparece quando apresenta os fatos às turmas, sendo que busca trazer mais de uma perspectiva, fomentando o senso crítico dos alunos. Sobre as fontes, a docente afirma que, de acordo com sua percepção, são elas que trazem a materialidade da cientificidade da História para sala de aula, demonstrando que os estudos históricos se baseiam em evidências, não se tratando de mera opinião. Ela volta a mencionar a questão da superação do senso comum, do entendimento de que há rigores científicos na investigação histórica. Catarina alega, ainda, que costuma trabalhar com os nomes dos historiadores e cientistas que constroem e auxiliam a construir os conhecimentos históricos.

A discussão caminha no sentido das preocupações do campo da Educação Histórica quando a docente trata a importância da narrativa histórica e o uso das fontes. Segundo Oliveira (2012): “O trabalho com fontes históricas, de acordo com o referencial da educação histórica possibilita que os alunos realizem operações do pensamento histórico que são próprias da produção científica do conhecimento”. (p.119).

¹⁵ Entende-se por horaria atividade o tempo destinado a planejamentos estudos e práticas inerentes ao exercício da docência. Regulamentado na rede estadual de ensino no Paraná pela Lei Estadual Nº 13.807/2002, da Lei Complementar Nº 174/2014, e da Lei Federal Nº 11.738/2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional, que concede a implantação da complementação da hora atividade aos integrantes do cargo de professor no exercício da docência.

Em sintonia com o pensamento do estudioso, a entrevistada entende a fontes como meio de apresentar a História em sua cientificidade, como forma de fugir ao “achismo” e o senso comum, o que demonstra a importância que atribui à ciência da história em seu trabalho.

Em relação ao embasamento teórico, a professora reconhece que faz pouco tempo que compreendeu sua importância. Afirma que considera tanto a perspectiva pedagógica, quanto aquela própria da Educação Histórica. Em relação à primeira, cita Piaget e Vygotsky, pois considera tanto a questão fisiológica, quanto a cognitiva e o contexto na formação do aluno, principalmente na elaboração das atividades, que devem ser adequadas ao sujeito a que elas se destinam. É possível que essa visão seja oriunda da graduação em pedagogia, pois em outro momento afirmou que mudou suas práticas após ingressar no curso e nessa resposta cita que faz pouco tempo que inseriu essas bases em sua prática docente.

Sobre a perspectiva histórica, Catarina afirma que o embasamento depende do tema e do período histórico em que está trabalhando. Assim, ao abordar períodos diferentes, seleciona os historiadores e teóricos que considera mais adequados àquela situação. Como exemplo, cita a abordagem de Gilberto Freyre, que, segundo a entrevistada, costuma ter suas ideias citadas em sala, mesmo que os alunos não reconheçam que há um nome por trás delas. Ela exemplifica isso por meio da abordagem do mito da harmonia das raças, que procura problematizar.

Enquanto Antônio e Catarina responderam esse último questionamento em partes, contemplando cada parte da pergunta, a docente Benedita foi muito sucinta na elaboração de sua resposta. Segundo ela:

Através do uso de metodologias ativas. Com a incorporação constante de novas tecnologias de ensino procuro ter como mote a formação de um alunado crítico, que possa ser capaz de se identificar enquanto sujeito histórico e, mais do que isso, que se reconheça como protagonista de sua própria História. (Professora Benedita)

Benedita respondeu que organiza sua prática por meio do uso de metodologias ativas e através do uso de novas tecnologias que vão sendo desenvolvidas. O objetivo é formar alunos críticos, que possam se reconhecer enquanto sujeitos históricos. Ela não respondeu sobre as fontes e sobre as bases teóricas.

Para Sobanski (2017):

(...) cabe ao professor não apenas a seleção dos conteúdos a ser trabalhados, como a seleção das propostas de aprendizagem. Desse modo, requer do professor que gere situações em sala de aula que permitam a problematização do conteúdo selecionado. (p.82).

Das análises feitas, é possível perceber que os três professores entrevistados, cada um a seu modo, afirma seu compromisso com uma educação que busque emancipar os sujeitos, com o intuito de formar cidadãos ativos e conscientes da importância de sua atuação na sociedade.

Os educadores revelaram, por meio de suas respostas, como entendem sua prática de ensino e promovem a aprendizagem nas salas de aula da educação básica. Assim, estabelecendo um diálogo com as teorias que referenciam a pesquisa, foi possível perceber como eles entendem a mobilização dos saberes que dominam e sua articulação com a prática. O diálogo suscitou reflexões em torno da importância dos saberes da experiência na constituição da visão destes professores historiadores sobre si e sua atuação ao longo dos anos de docência e apresentou implícita ou explicitamente fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História essenciais ao ensino da História.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande preocupação de um professor iniciante é o saber, saber como agir, saber se portar, saber o conteúdo de sua disciplina, etc. O que é preciso entender é que tudo tem o seu tempo. Pelas palavras de Paulo Freire: "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1991, p.58).

O professor se forma verdadeiramente nas práticas diárias, no chão da escola, na tentativa, no erro, na reflexão e reformulação constante de si e de suas concepções.

Ao iniciar este estudo, a noção que se tinha sobre saberes docentes era muito superficial, entendida como um saber direcionado somente à disciplina em estudo, sem pensar muito na prática pedagógica. Acreditava-se que as dificuldades enfrentadas com o desinteresse ou com as escolhas metodológicas se davam devido a lacunas de formação, falta de conhecimento pedagógico ou até mesmo psicológicos, o que reforçava um sentimento de inquietação.

A primeira inspiração de pesquisa para o Profhistória foi investigar como e em que os professores historiadores se amparam para fazer escolhas para seus planejamentos de aula, como buscavam envolver os estudantes em uma aprendizagem mais significativa e como, nesse caminho, era possível entender os conceitos históricos, relacionando-os à própria trajetória profissional da pesquisadora.

A ideia provocou a busca pela compreensão de como a aprendizagem pode estar ligada diretamente à consciência que o professor tem de sua própria atuação, de como busca ressignificar e efetivar sua prática, ao mesmo tempo em que esta vai o modificando através da experiência. Abordando a problemática, ao se questionar de que forma os saberes dos professores de História se apresentam em sua prática em sala de aula, estruturou-se uma pesquisa tomando referências que abordassem questões básicas do dia a dia no ambiente escolar, como por exemplo: o tratamento com o aluno, a forma como escolher as fontes e utilizá-las de modo que não fossem provas da história e sim, meios de análise. O anseio era por fugir às amarras do livro didático ou, pelo menos, ter condições de fazer melhor uso deste.

Como mencionado na introdução, esse estudo foi em direção ao campo de pesquisa da Educação Histórica. Isso porque ao pensar na aprendizagem histórica, a primeira indagação que se apresentou foi sobre como acontece a aprendizagem histórica e o papel do professor historiador neste processo. Ao buscar um referencial teórico que pudesse trazer luz a tais questões, a pesquisa foi se voltando aos referenciais teóricos que entendessem que a história tem uma cognição própria. "(...) Compreender o que é a história como o conhecimento que surge das indagações sobre o passado, conhecimento com organização e vocabulário específico e próprio". (OLIVEIRA, 2012, p.94).

Assim, pensar a prática do professor em sua ação educativa foi demonstrando a necessidade de conhecimentos específicos da epistemologia da ciência da História, mas também a própria identidade profissional do professor e a sua construção processual. Este entendimento se dá pela concepção de que o ensino de história, pensado em um contexto de experiências e interpretações, traz elementos tanto da ciência de referência, quanto da construção dos saberes docentes, pois as duas categorias em complementaridade possibilitam o entendimento sobre o processo de aprendizado histórico.

Para a compreensão sobre os saberes docentes, foram discutidos conceitos sobre a diversidade de origem e tipologia que compõem os saberes do professor de História, sem perder de vista o contexto político a que esses profissionais estão expostos. Dialogar sobre os saberes docentes dos professores, segundo Monteiro, (2002) é:

(...) assumir a possibilidade de autoria e de produção de saberes pelos professores na escola. Significava também, questionar conclusões que recorrentemente acusam os docentes pelo fracasso da escola e dos alunos. Mais ainda, significava reconhecer na cultura escolar uma criação com características e dinâmicas próprias, constituídas a partir de um diálogo com a sociedade onde está inserida e com os saberes que nela são produzidos e circulam, e onde os professores desempenham um papel estratégico. (p. 233)

Assim, percebe-se a relação estabelecida entre o educador e a construção do conhecimento no espaço escolar, bem como as diferentes fontes de conhecimento, como eles os vão fomentando ao longo de sua trajetória, sempre entendendo que os saberes docentes estão em constante construção e que se alicerçam em uma historicidade do espaço escolar e social. Esta construção do conhecimento se dá uma vez que, ao compartilhar com os estudantes suas experiências, conhecimentos

adquiridos no meio acadêmico, bem como vivências em viagens ou mesmo no seio familiar, trazem para o trabalho do educador uma especificidade única e que vai definindo a personalidade de suas aulas, o modo de ensinar e de perceber a aprendizagem de uma maneira única.

Para caracterizar os saberes que os professores de História mobilizam ao construir sua prática em sala de aula, é importante refletir como os professores construíram suas práticas ao longo de sua trajetória profissional. Também é preciso perceber como entendem seus saberes e como estes influenciam em suas escolhas para as aulas, como estabelecem uma relação dos professores com o seu conhecimento, trazendo a premissa de que os saberes docentes estão em constante construção e que levam em conta a historicidade do espaço escolar e social.

Com este entendimento acerca dos saberes docentes e de sua heterogeneidade, é válido ressaltar a suas mais diversas fontes, uma vez que o sujeito vai fomentando o seu próprio arcabouço de conhecimento ao longo de suas vivências e nos mais diversos tipos de interação. Como exemplo, é possível citar família, escola, universidade, saberes da prática profissional, enfim, o que torna o fazer de cada professor muito característico e que estão presentes em suas escolhas, sendo mobilizados de acordo com as necessidades de sua atuação em sala de aula.

Dessa forma, pode-se inferir que todos os conhecimentos, tanto da própria disciplina, como aqueles adquiridos pela vivência cotidiana, heranças culturais que envolvem as especificidades de cada um, são levados para a sala de aula e compartilhados com os educandos, fazendo com que cada professor tenha um modo de preparar, de articular e de promover a aprendizagem em suas aulas. Percebemos os saberes docentes como “plurais e complexos e ponderamos o professor como sujeito e a escola como espaço de formação em serviço”. (TOZETTO, 2017, p. 24541).

Nesse caminho, analisar as concepções sobre saberes docentes a partir de alguns referenciais relacionados à temática nos remeteu a aprendizagem e o papel que o professor vai assumindo, pois nesse entendimento vemos o professor historiador como agente do conhecimento, como produtor e pesquisador de sua prática. “O papel do professor passa a ser o de propor situações problematizadoras, considerando seus conhecimentos, sua experiência e confrontando o cotidiano com

o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente” (TOZETTO, 2017, p. 24539).

Pela contribuição do pensamento da autora, pode-se relacionar a posição do professor historiador perante a aprendizagem, o emprego de seus saberes e a sua relação tanto com o discente, quanto com sua ciência de referência, em prol de promover uma aprendizagem histórica que atenda a vida prática e, assim, tenha significado.

Nesse sentido, foi escolhido como referencial o campo da Educação Histórica, cujo propósito é investigar suas contribuições na construção da prática do professor historiador. Tal decisão poderia ter seguido o caminho da transposição didática ou do ensino da História que torna o professor reflexivo como respaldo para a discussão ou diversos outros caminhos de pesquisa sobre o ensino. Entretanto, foi nos estudos sobre a Educação Histórica, ancorada na teoria da História de Jorn Rüsen, que a pesquisadora compreendeu a importância da Natureza da História e, por isso, buscou nesse campo epistemológico um aprofundamento nos estudos, sempre relacionando estes aos saberes docentes.

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010, p. 74).

A partir do entendimento do autor, de que a história é o que há de passado no presente, a atuação do homem em seu espaço e tempo e que se constitui em uma ciência viva, pois é capaz de promover a orientação no tempo. Este estudo voltou-se a uma discussão sobre a aprendizagem histórica situada em sua própria cientificidade, e a prática do professor historiador com a preocupação centrada na ciência da História e em seus próprios processos de aprendizagem. Ou seja, os caminhos para a formação da consciência histórica. Entendendo como os professores atribuem sentido aos métodos em sua prática cotidiana.

“A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (JORN RUSEN, 2010, 57).

Por esse entendimento o campo da Educação Histórica como fundamentação teórico-metodológica, foi essencial para dar condições de discutir os professores

historiadores e suas percepções sobre a construção de seus saberes e a sua contribuição para a aprendizagem histórica. Para compreender uma parte dessas discussões, buscou-se investigar a experiência docente através de uma pequena amostragem para perceber de que forma alguns professores compreendem a sua prática. É importante ressaltar que essa amostragem restrita não representa a diversidade de atuações de profissionais de inúmeras origens, considerando-se sua origem social, sua experiência enquanto aluno, sua trajetória acadêmica, profissional e social, etc.

Foram realizadas entrevistas com três professores historiadores que atuam na rede estadual de ensino do Paraná que deveriam, necessariamente, atuar na docência há, no mínimo, cinco anos. Embora esse não tenha sido um critério estabelecido a priori, as três pessoas se graduaram na mesma instituição, que é a Universidade Federal do Paraná, bem como possuem pós-graduações na área da educação e, no momento da entrevista, eram contratados pelo regime PSS.

Os três profissionais, aos quais foram atribuídos os nomes Antônio, Bernadete e Catarina, para preservar suas identidades, têm faixa etária entre 31 e 42 anos, sendo que Antônio atua na rede estadual do Paraná há 5 anos e Bernadete e Catarina há 15 anos. Sobre a comparação da prática docente no início e atualmente, os três profissionais relataram observar diferenças na forma de conduzir a aula, o que é esperado, visto que a experiência prática deve levar o sujeito a desenvolver traquejo ao lidar com as especificidades de cada sala de aula. Todos relataram, de alguma forma, que suas aulas ficaram mais criteriosas, sendo que uma das pessoas entrevistadas relata ter refinado sua atuação a partir, principalmente, do ingresso no curso de Pedagogia. Considerando seus relatos, cuja formação acadêmica é similar, devido ao fato de serem oriundos da mesma instituição de ensino e confrontando-os com os estudos de Sobanski (2017), infere-se que é necessário valorizar a formação docente. Na mesma linha, Cunha e Cardôzo (2011) reconhecem que é necessário associar os saberes teóricos e práticos. Sobre os rigores da ciência histórica, os três professores relataram que, de alguma forma, há uma preocupação em formar sujeitos que “pensam historicamente”, ou seja, que possam acessar os fatos históricos trabalhados em sala a partir de uma postura crítica, com finalidade transformadora da realidade. Nesse quesito, os docentes entrevistados mostram uma postura convergente, relatando a importância da vivência em pesquisa na universidade. No entanto, todos são unânimes em dizer

que as disciplinas de licenciatura não gozavam do mesmo prestígio das disciplinas do bacharelado. É possível notar que os entrevistados enfatizam o caráter científico da História e a importância de trazer à sala de aula essa questão, mostrando que as abordagens e interpretações históricas não se reduzem à mera opinião e que é necessário estar devidamente embasado quando se discutem assuntos dessa natureza. Atualmente, o estado do Paraná vinculou o currículo à Prova Paraná, uma avaliação institucional, cuja finalidade é medir a eficiência da educação promovida na região. O planejamento que vem pronto segue à risca o que será cobrado nessa prova, o que pode condicionar os docentes a elaborarem suas discussões em cima dessas abordagens direcionadas. Isso pode prejudicar uma abordagem diversificada, que leve em consideração os interesses e o contexto de cada instituição, homogeneizando o trabalho docente. Há a possibilidade de haver um planejamento pessoal de cada docente, mas isso pode impactar no resultado da Prova Paraná, já que, a depender da organização do professor, os conteúdos e discussões contemplados podem não ser aqueles cobrados pela avaliação.

Assim as escolhas dos professores historiadores ficaram muito limitadas, não que haja obrigatoriedade em seguir “à risca” o planejamento disponível em todas as instituições, esta não é a orientação da SEED, até porque iria ferir a liberdade de cátedra, entretanto algumas escolas o fazem, direcionam todo o processo para que o professor sinta a necessidade e as facilidades acabando por se ajustar a questões de tempo e de comodidade. Aí é que muito se perde, pois a pessoalidade de cada aula, os saberes envolvidos as escolhas por fontes acabam por ser padronizados em prol do alcance de metas projetadas nas avaliações externas.

O professor historiador em sua atuação profissional, há questões que se interpõem que são de ordem burocrática, pautadas em políticas públicas para a educação que são elaboradas, muitas vezes, sem consultar os profissionais que estão atuando em sala de aula, como ocorreu no estado do Paraná a partir de 2020, quando foram impostas mudanças em diversas situações relativas ao currículo, à prática docente, aos registros, etc.

As formações continuadas na rede estadual também parecem estar estagnadas e carentes de serem retomadas. Os dias dedicados à formação, que há poucos anos reuniam em um mesmo espaço os profissionais de uma mesma área para discutir práticas e estratégias, foram reduzidas e reuniões dentro da própria escola. Docentes de todas as áreas são submetidos a uma formação geralmente a

distância, com a veiculação de vídeos preparados para este fim e não há formações específicas de cada área e disciplina que levem em consideração suas especificidades. Além disso, também não se dispõe de tempo suficiente para que os docentes possam estudar, pesquisar, planejar, elaborar aulas e atividades, avaliar e replanejar seu trabalho.

O que se percebe nesse contexto é um distanciamento cada vez maior entre os professores e a universidade, seja pela falta de oportunidades de formação continuada em parceria, seja pela falta de estímulo salarial e condições para que busque por uma continuidade em sua formação acadêmica. Assim este estudo, voltado aos saberes docentes sua formação contínua, e ao mesmo tempo ancorada na valorização dos saberes da ciência de referência, se constitui em uma contribuição para o debate sobre a formação inicial e a forma como os saberes dos professores de História se apresentam em sua prática em sala de aula.

Pode-se identificar possibilidades de novas pesquisas que abranjam as transformações ocorridas nas práticas dos professores historiadores com a inserção dos planejamentos no RCO, como esses educadores estão viabilizando na prática e fazendo uso das novas ferramentas disponibilizadas pelo Governo do Paraná. É possível também investigar a visão dos educadores sobre a formação continuada ofertada pelo Estado nos últimos anos, seu formato e objetivos e como esta tem contribuído com a sua prática, enfim, existem muitas possibilidades de pesquisa por uma abordagem sobre questões referentes aos modos de fazer em sala de aula, questões básicas, referentes ao ensino ao mesmo tempo priorizar a ciência de referência em seu próprio processo de aprendizagem.

É importante reconhecer que a prática docente de cada professor é permeada pela sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. As escolhas quanto à abordagem de cada sujeito são o resultado dessa caminhada e das dinâmicas políticas que determinam a finalidade, a forma e os meios do exercício da função de educador, através de objetivos, pautados em políticas nacionais e internacionais, traçados, muitas vezes, sem que se ouça os sujeitos que estão inseridos nas instituições escolares. Entretanto esse debate é importante para que questões que são pouco mencionadas deixem de trazer insegurança aos professores em início de carreira também, que estes entendam que existe um curso natural de formação e que através de suas vivências cotidianas, da busca incessante pelo conhecimento, da fantásticos e “marcantes”.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). Dez anos de pesquisas em ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados**, vol.32, n.93, 2018, pp.127-149.

CAIMI, F. E. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 129–150, 2009. DOI: 10.22456/1983-201X.7963.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, J. L. DA .; CARDÔZO, L. DOS S.. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores.** *Educar em Revista*, n. Educ. rev., 2011 (42), out. 2011.

Freire. Paulo **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. **Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná.** In. BARCA. I. (org.) **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África.** Braga: Uminho, 2008, pp. 123- 134.

GERMINARI, Geyso D. **EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA** In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun2011 p. 54-70.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini.; SILVA, Danilo da.;TORRES, Patrícia Rogéria de Matos Rodrigues. **“Aprender a Narrativa Histórica”.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **O que é educação histórica.** Curitiba: Editora W&A, 2018, pp. 59 -75, 2018.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Saberes e práticas docentes e ensino de História: Temas, conceitos e referenciais** (1970-2014). Educ. rev. [online]. 2017, vol.33, e156257. Epub 03-Abr-2017. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698156257>.

JUNIOR, Ediney de Brito. **Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e educação histórica**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional), Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430744/2/Ediney%20Junior.pdf>

LIBÂNEO, José C. **Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas**. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papyrus, 2008.

MOREIRA, Luana Zucoloto Mattos. **A relação de estudantes de ensino fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico**, Dissertação de Mestrado em Educação UFPR. Curitiba, 2018 Disponível em <file:///D:/Desktop/textos%20importantes/R%20-%20D%20-%20LUANA%20ZUCOLOTO%20MATTOS%20MOREIRA.pdf> Acesso em 20/06/2020

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação UFPR. Curitiba, 2012. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/m2012_Thiago%20Augusto%20Divardim%20de%20Oliveira.

PENNA, Fernando de Araújo. **Programa “Escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora**. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2016.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. **O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2009. DOI: 10.22456/1983-201X.7961. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 22 jul. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história**. In: _____. SCHMIDT, Maria A. et al (orgs.) **Humanismo e didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2015, p.19-42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). **O que é educação histórica**. Curitiba: W&A Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização**. In. Revista **História da Educação**. V.16, n.37, maio/ago.2012, p.73-92.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; GARCIA, Tânia Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Caderno Cedes. Campinas, v.25, n.67, p. 207-308, set./dez. 2005. Disponível em **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Acesso em 24 jul. 2017.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica** - doi: 10.5216/hr. v17i1.21686. **História Revista**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2012.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História**. In: BARROSO, Vera Lucia M. et all. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est. Exclamação – Anpuh/RS, 2010.

SOBANSKI, Adriane de Q. **Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. Curitiba: UFPR, 2017. Tese de Doutorado

SOBANSKI, Adriane de Q.; CARAMÉZ, Cláudia S. **“Educação Histórica e o professor como investigador social”**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. **O que é educação histórica**. Curitiba: Editora W&A, 2018, pp. 119 -138. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha.** 2009. 180p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ANEXO I

Roteiro de entrevistas

Parte 1 - Perfil dos entrevistados

1. Qual seu nome?
2. Qual a sua idade e tempo de formação e atuação no magistério? Me conte um pouco de sua trajetória profissional.
3. Atua na rede de ensino do Paraná desde quando? Qual seu vínculo?
4. Atua hoje no ensino fundamental ou médio ?

Parte 2 Questões sobre o tema da pesquisa.

1. Pensando suas escolhas para as aulas na atualidade, considera que sua prática sofreu mudanças significativas ao longo dos tempos. Poderia comentar:
2. Pensando um pouco sobre como os saberes de sua experiência se apresentam na fomentação de suas aulas, poderia comentar um pouco sobre

a) Os saberes adquiridos na universidade SÃO aqueles adquiridos enquanto acadêmico e servem de base para a sua habilitação de professor. Como você percebe o significado dos saberes aprendidos no curso de formação inicial em sua prática como professor/a.

b) Existem os saberes da disciplina de referência - os saberes próprios, específicos da licenciatura em História. Considerando seu olhar sobre a formação, conte um pouco como os saberes próprios da História estão presentes em sua vivência cotidiana, se quiser pode dar exemplos, comentar.

c) Os saberes da experiência em sala de aula são aqueles saberes que se adquire nas experiências cotidianas da profissão, fundada no trabalho e no conhecimento do meio escolar e sua organização. Poderia contar um pouco com os saberes da experiência que contribuem hoje em sua prática?

3. Como você compreende a aprendizagem histórica? Como professor(a) por certo defende ou busca a aprendizagem histórica. Conte como compreende a aprendizagem histórica (por exemplo, se tivesse que explicar a algum colega o que é aprendizagem histórica, como explicaria.

4. Numa reflexão sobre a formação da consciência histórica como objetivo da aprendizagem. Poderia mencionar sobre como a sua prática contempla a relação do estudante com a história, poderia exemplificar....

5. Como entende o papel da pesquisa em sua prática de ensino? Poderia dar exemplos de como ela integra seus encaminhamentos metodológicos?

6. Conte como organiza sua prática, como explica a metodologia presente em suas aulas. Por exemplo, em que momento a narrativa histórica está presente? Qual é o lugar das fontes no seu trabalho? Em sua compreensão - Quais as ideias / concepções estão presentes em sua prática? Independente da série que atua, ou seja, o que sustenta por meio de suas aulas?

ANEXO II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 PROF HISTÓRIA**

**PESQUISADOR: TÂNIA KELLY DE ABREU ORIENTAÇÃO: DRA ANA
 CLAUDIA URBAN**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ____, de nacionalidade ____, estado civil _____ RG nº: ____, profissão: ____,
 trabalhador na área

de _____ estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica de
 mestrado denominada **Saberes e Práticas docentes nas aulas de história:
 Reflexões sobre a
 contribuição do professor historiador para a aprendizagem histórica .**

Coordenada pelo aluno de mestrado Tânia Kelly de Abreu , RG 84168769 do
 Programa de Pós-Graduação ProfHistória - UFPR, sob orientação da Prof.^a Dra
 Ana Claudia Urban. A pesquisa tem por objetivo: Refletir sobre como os
 professores de História pensam as aulas de História considerando a concepção
 de saberes e práticas.

Os dados e informações por mim fornecidos, mediante gravação das
 entrevistas, serão utilizados na pesquisa mencionada que resultará em uma
Dissertação de Mestrado, podendo contribuir para os objetivos da pesquisa
 acima mencionada. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e
 meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será
 mantido em sigilo. Estou certo de que poderei vetar dados das transcrições
 quando me for fornecido o material transcrito impresso. Foi-me assegurada
 toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social
 ou profissional.

Sei que me é garantido livre acesso a todas as informações e
 esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências e a tudo o
 que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao conteúdo deste termo, que foi lido
 e compreendido, assim como a natureza e o objetivo do estudo, manifesto
 meu livre consentimento em participar da pesquisa, estando totalmente ciente
 de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha
 participação, conforme resolução nº 196/96.

Curitiba, ____ de ____ de 2022.

Pesquisado(a): _____

() **Sim, eu concordo com os termos acima.**

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador _____

Nome: Tânia Kelly de Abreu

Assinatura: _____