

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO PILOTO: BREVE ANÁLISE SOBRE O FAZER DE UM QUESTIONÁRIO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Neste texto, apresentaremos o processo de construção e validação dos questionários, para essa investigação em andamento no programa de mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) temporariamente intitulada: “A construção do conceito de tempo em sala de aula: análise sobre as experiências de professores de história da rede municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS” sob orientação da professora doutora Marlene Rosa Cainelli. Metodologicamente, embasamos essa investigação a partir do conceito de triangulação. Duarte (2009), aponta que essa metodologia possibilita ao pesquisador aferir a validade dos dados conquistados usando diferentes técnicas ou instrumentos de pesquisa em um mesmo estudo. Destacamos que o processo de validação se deu mediante a aplicação deste instrumento em um grupo de professoras da cidade de Londrina. Usaremos este episódio e os dados trazidos por ele para debater as possibilidades trazidas por esse mecanismo de pesquisa. Exporemos como ocorrerá a organização dos dados resultantes e como será realizado o processo de análise dos mesmos nesta investigação considerando a especificidade do campo da Educação Histórica.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História, Metodologia de Pesquisa, Questionário.*

INTRODUÇÃO: BREVE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Com essa investigação objetivamos entender qual a percepção que oito professores de História, da rede Municipal e Estadual de ensino do município de Brasilândia/MS, têm sobre o conceito tempo e o uso da temporalidade na formulação e aplicação do mesmo em suas aulas. Partimos do conceito de tempo apoiados na reflexão de Certeau (1982), para quem, a objetivação do passado teria tornado o tempo um instrumento fundamental e habitual aos historiadores. Neste caso, acreditamos ser também aos professores de História, a ponto que seria tratado quase como naturalizado e instrumentalizado e, portanto, seria pouco pensado como categoria.

Para ele, o tempo precisaria ser pensado em sua complexidade. Levando isso em conta, ao analisarmos os PCN's¹³⁸ (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de História, perceberemos a importância que esse documento dá ao domínio do conceito de tempo por parte dos professores, colocando a aprendizagem da temporalidade como central à disciplina, pois, o ensino de História relaciona-se ao domínio, por parte do aluno, de noções temporais. Nesse sentido, ensinar história implica no tratamento contínuo com as diferentes temporalidades e é preciso pensar sobre como elas têm se configurado nas práticas docentes.

Partimos da premissa proposta por Bloch (2002) de que o tempo é uma grandeza socialmente construída, em que a História se funda por ser uma ciência do homem no tempo e, assim sendo, o homem busca meios para construir ou elaborar uma narrativa, transformando o tempo em tempo humano, como argumenta Paul Ricoeur (1994, pg. 15), para quem, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo”. Por essa razão podemos considerar que a maneira como os homens se relacionam com o tempo e com suas sociedades cria dissensões do próprio entender do tempo. Sobre isso, Reinhart Koselleck (2006) afirma que a compreensão que os homens têm de si mesmos na história depende do cruzamento dos diferentes tempos, ou seja, a forma como compreende a experiência passada e projeta o futuro (o tempo da espera, segundo ele).

Por outro lado, Certeau aponta que, ao organizar a história por meio de técnicas e tendo cada sociedade uma maneira de pensar historicamente, o historiador pode ser, de alguma forma,

¹³⁸ De acordo com o site do Inep, os Parâmetros Curriculares nacionais são: “são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência [...] e foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.” Ver mais em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>

ao produzir a ciência histórica, parte deste processo de naturalização da categoria tempo já que tudo pode ser *historicizado*, gerando a questão do não lugar e do não tempo.

Essa não consciência do tempo pode caracterizar o que Ricour assinala, ao analisar o livro XI das Confissões de Santo Agostinho, como o não ser do tempo. Já que para ele só pode ser medido aquilo que já o é (RICOEUR, 1994, p.22 e23) com efeito (IBDEN, 1994, p.35) “a chave deve ser buscada [...] como algo distinto do presente pontual”. Acreditamos que para entendermos esse processo de naturalização do tempo devemos entender que, segundo Whitrow, o tempo é (WHITROW 1993, p.13) “uma característica fundamental da experiência humana” assim “enquanto nossa atenção está concentrada no presente, tendemos a não ter consciência do tempo”.

Ainda sobre essa questão da organização da história precisar de um lugar e um tempo Certeau afirma que:

Se é verdade que a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, isto ocorre, inicialmente, por causa de suas técnicas de produção. Falando em geral cada sociedade se pensa historicamente” com os instrumentos que lhes são próprios. [...] De resíduos de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das “neves eternas”, o historiador faz outra coisa: faz deles história. (CERTEAU, 1982, p.78 e 79)

Tendo claro esse processo de naturalização do tempo em nós, podemos perceber como é importante no processo de formação do pensamento histórico a relação do tempo e das múltiplas temporalidades com a ciência histórica. Ronaldo Alves (2011) ao falar da importância do pensamento histórico cria uma perspectiva do uso do tempo enquanto produtor de reflexões, que ele chama de sentido, nas nossas escolhas e realizações do dia a dia:

Todos os seres humanos têm de tomar decisões em sua vida. Para se haverem com os obstáculos diários necessitam, de alguma forma, da geração de possibilidades de orientação de seu agir. O esforço cognitivo suscitado dessa demanda revela elementos de sua própria origem, o que são como pessoas. Em outras palavras, decisões cotidianas apresentam ao mundo características da identidade e orientação dos indivíduos, pois dependem da relação existente entre seus próprios interesses ou da coletividade da qual fazem parte e as ideias que surgirão para a resolução pretendida. Imersos no fluxo temporal da História, todos os seres humanos para satisfazerem suas intenções pensam, refletem, constroem caminhos com sentido e significado que os aproximam do objetivo esperado e mostram algo do que são. (ALVES, 2011, p.36).

Por outro lado, apoiados em Margareth Rago, visualizamos toda a dificuldade do tema entre nossos pares. Já que para ela (RAGO, 2005, p.26) “pensar sobre as maneiras com as quais os historiadores têm trabalhado com a categoria tempo é, portanto, uma tarefa bastante inquietante e complexa” além de que “não há uma única maneira de se escrever história” (ibdem, 2005, p.26). Desta forma, retomamos o pensamento de Certeau (1982) em que todo conhecimento histórico é resultante de uma operação historiográfica e, nesse sentido, podemos pensar

o trabalho do professor de história como parte dessa operação historiográfica que está articulada a um lugar social, derivando daí sua produção.

Nesse sentido, o referencial teórico do campo da educação histórica pode auxiliar na busca por respostas que partam dos próprios autores e atores do ato educativo. Cainelli (2008) pensando as concepções de tempo de futuros professores de história aferiu a existência de uma distância entre a história científica e a escolar, e mais, nos futuros professores a questão da temporalidade, apesar de terem aporte teórico que lhes possibilitavam o entendimento de que o tempo tem sua historicidade. No trabalho com os alunos durante as aulas de estágio, o tempo era tratado como algo natural, o que deixava evidente que “não há, nesse sentido, uma problematização do conhecimento histórico” (CAINELLI, 2008, p.139).

Durante a investigação proposta por nós, tentaremos verificar se o grupo de professores analisados naturaliza ou postula práticas historicizadas quanto à questão da temporalidade e como essa relação com o tempo é trabalhada em sala de aula.

Faz todo sentido, deste modo, pesquisar e compreender o significado e a importância que o professor dá para o uso do conceito de tempo e temporalidade histórica nas aulas de história do ensino regular. Sobre esse contexto, Dominique Julia (2001) aponta que “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (2001, p. 10-11).

Como proposta, esta investigação pretende se voltar às experiências dos docentes (levando em conta suas diversas experiências, fazeres e saberes que os motivam a fazer escolhas de conteúdos e procedimentos de ensino em torno do conceito de tempo), uma vez que não entendemos suas práticas como mera transposição didática, mas recriação constante inserida na cultura escolar.

Fica clara a relevância de se usar os pressupostos teóricos da educação histórica, já que segundo Schmidt e Garcia (2006), nas pesquisas realizadas em educação histórica no Brasil, podemos perceber “a pertinência de investigações “em escolas” as quais têm como objetivo o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência”. (SCHMIDT, GARCIA, 2006, p.14). Ainda na esteira dessas investigações Gevaerd (2009) aponta que “a Educação Histórica tem procurado investigar e compreender as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento a epistemologia da História” (GEVAERD, 2009, p.36).

Por este ângulo, os professores precisam encontrar métodos que permitam aos alunos assimilar a ciência como referência, mesmo que essa pareça estranha à vivência dos educandos,

assumindo que ao não encontrarem tais métodos, podem provocar graves defasagens no processo de aprendizagem, implicando em riscos ao professor.

Ao não refletir sobre o conteúdo e método no processo de ensino e aprendizagem, o professor, pode incorrer em banalizações e possíveis anacronismos, uma vez que, apoiam e/ou norteiam sua prática na esteira dos documentos balizadores, neste caso em específico, os PCN's de História, em que o tempo assume papel fundamental no que se busca para a aprendizagem desta disciplina e aceitando a probabilidade deste enquanto conceito sofrer diversas interpretações.

OBJETIVOS

Antes de explicarmos de forma detalhada os objetivos que direcionam essa pesquisa, gostaríamos de apresentar que tipo de ensino de história acreditamos ser possível. Para isso, apoiamos nossa ação nas palavras de Cainelli (2008), quando diz ser necessária uma pluralidade de saberes para a ação docente, já que “em nosso entendimento, o resultado da ação pedagógica está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência e, conseqüentemente, aborda os conteúdos escolares” (CAINELLI, 2008, p.136).

Assim, esta investigação tem como norte primordial compreender como professores de História, que ministram aulas nas redes municipal e estadual de ensino de Brasilândia/MS, constroem e entendem o conceito de temporalidade histórica, estabelecendo práticas didáticas no ensino de História a partir de sua formação.

Para alcançarmos esse objetivo, metodologicamente, recorreremos em parte à uma experiência já realizada por Cainelli (2008), em que os resultados obtidos, tendo como referência os relatórios de estágio dos alunos/estagiários do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, podem ser usados como base e modelo para pesquisa com os professores de História da rede municipal e estadual de Brasilândia. Uma vez que ao fazer a análise sobre como estagiários constroem conhecimento histórico, Cainelli constatou que estes “acabam por vulgarizar o conhecimento histórico em nome de uma possível acessibilidade para os alunos” (2008, p.137). Assim queremos perceber se o mesmo recurso é utilizado por esse grupo de análise no momento em que elaboram seus planos de aulas e nos procedimentos didáticos em seu dia a dia.

A metodologia baseia-se em algumas etapas e segue a teoria da triangulação (DUARTE, 2009). Por meio de questionário, tentaremos mapear o perfil profissional e as ideias sobre

tempo dos docentes de História em Brasilândia. Feito isso, observaremos seus planejamentos e atividades que realizam em sala de aula para compreendermos como seu perfil pode ser aliado à sua prática. Partindo das abordagens qualitativas, usando a técnica de observação de aulas com auxílio de caderno de campo e descrição densa, buscaremos perceber de que maneira esses professores articulam sua metodologia de trabalho aos conteúdos relacionados com a temporalidade no processo de construção de conhecimento em suas aulas de História.

Ao analisarmos os planejamentos desse grupo de professores, buscaremos também identificar quais os múltiplos conhecimentos sobre tempo e temporalidade possuem, e mais, se ao planejarem atividades que envolvem temporalidade histórica compreendem o tempo como um conteúdo substantivo ou como um conceito de segunda-ordem ou como ambos.

Por fim, através de entrevistas, almejamos mostrar a trajetória intelectual e formativa nas suas histórias de vida, que os levou a construir determinados conceitos de História e de tempo, concretizados em suas práticas de ensino.

A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO PILOTO: O USO DE QUESTIONÁRIO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Gago (2007) aponta que a escolha metodológica de tipo qualitativa (GAGO, 2007, p.165) “passa pelas convicções dos investigadores e pela natureza do problema de investigação”. No campo da educação, pesquisas desta natureza possibilitam uma melhor visualização do problema, porém, André (1998), assevera ser um risco utilizar o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva, já que segundo essa autora, pesquisas qualitativas podem utilizar-se de instrumentos quantitativos como tabelas gráficas, números e questionários.

Para Levano (2007), o uso da pesquisa qualitativa no campo educacional proporciona um conhecimento mais profundo da situação das pessoas em sua realidade social, além que:

La metodología cualitativa ha abierto un espacio multidisciplinario que convoca a profesionales de las más diversas disciplinas (sociólogos, antropólogos, médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales, relacionistas públicos, entre otros) lo que lejos de ser un inconveniente aporta una gran riqueza en la producción. Sin embargo, también provoca una serie de efectos perversos, tales como, la gran variabilidad existente en la manera de afrontar el análisis: Imprecisión y confusión de conceptos, multiplicidad de métodos, más descripción que interpretación, riesgo de especulación, escasa visión de conjunto (LEVANO. 2007, p.01)

André (1998) mostra que esse modelo de pesquisa tem suas raízes no final do séc. XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, baseados em uma perspectiva positivista, deveria ser o modelo adotado pelas ciências sociais. Esta autora destaca Dilthey como o primeiro a buscar uma nova metodologia

para as ciências sociais, por acreditar ser os fenômenos sociais complexos e dinâmicos, tornando complicado o estabelecimento de leis gerais.

Quanto à metodologia, escolhemos tratar os dados recolhidos para essa investigação a partir do conceito de triangulação que, segundo Duarte (2009), possibilita ao pesquisador aferir a validade das informações conquistadas usando diferentes técnicas ou instrumentos de pesquisa. Para Souza e Zione (2003) o uso desta metodologia (SOUZA; ZIONE, 2003, p. 78) “permite, concomitantemente, uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos.”

Acreditamos que o caminho metodológico proposto pela triangulação contempla o objeto e objetivos desta investigação por propiciar um aprofundamento de nosso olhar sobre o tema apresentado. Para Brüggemann e Parpinelli (2008) muitas vezes apenas uma metodologia não é capaz de responder por toda realidade observada. Assim, advogam que (BRÜGGEMANN e PARPINELLI, 2008, p. 564) “a triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade observada”.

Para a construção deste Questionário Piloto várias leituras e um amplo debate com a orientadora desta investigação foram necessários, além de muitas outras contribuições¹³⁹ importantes para o alargamento do olhar do pesquisador sobre a melhor maneira de apresentar a pesquisa aos sujeitos, criando um instrumento que pudesse dar à pesquisa dados fundantes a partir do perfil do sujeito pesquisado, de como ocorreu sua construção profissional com aspectos que esse considera centrais para seu trabalho na educação e conseqüentemente em suas práticas pedagógicas.

Em relação à formulação e validação do questionário, o submetemos a cinco professoras de História da rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, na cidade de Londrina/PR. Essa atividade com professoras londrinenses intuiu sanar pequenos erros e modificar aspectos que elas visualizaram como um problema no próprio instrumento, antes de levar aos sujeitos da pesquisa. Buscamos, com essa atividade, encontrar um mecanismo que pudesse, por amostragem, auxiliar na construção de um padrão dos atores envolvidos na pesquisa.

De acordo com Freitas (S/A) um desses modelos de pesquisa em que se utiliza questionário é conhecido como *survey* e pode ser descrito como um modelo de investigação que busca

¹³⁹ Destacamos o carinho e cuidado da professora doutora Marilía Gago, da Universidade do Minho que prontamente leu nosso instrumento em seu processo de construção e nos auxiliou em sua feitura.

(FREITAS, S/A, p.2) “a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas”. Günther (2003) assinala que (GÜNTHER, 2003, p. 1) “o levantamento de dados por amostragem, ou survey, assegura melhor representatividade e permite generalizações de uma população mais ampla”. Ressaltamos que nosso objetivo não é o de criar um perfil por amostragem ou generalizar a partir deste grupo, entretanto, a possibilidade de criar um perfil do professor de História do município de Brasilândia revela-se importante de sobre maneira por estar diretamente ligado ao objetivo desta investigação.

Günther aponta que o sucesso de uma pesquisa deste tipo depende de uma série de fatores, dentre os quais um instrumento bem planejado e a possibilidade de uma relação de confiança entre o respondente e o pesquisador, uma vez que muitas dessas pesquisas solicitam dados socioeconômicos e culturais, e podem criar certa apreensão no respondente (GÜNTHER, 2003, p.4 e 5), pois, de acordo com esse autor, em se tratando de questões sócio-demográficas³ (IBDEN, 2003, p.9) “não há como supor que os respondentes, mesmo querendo, forneçam sempre informações corretas”.

Ainda sobre essa questão, Ronaldo Cardoso Alves (2011) frisa que uma das dificuldades encontradas em um questionário que busque criar um perfil de caráter, também, econômico é a questão de renda. Muitas vezes esse dado pode ser contaminado¹⁴⁰ e se tornar uma barreira, contudo, ele aponta que entre as vantagens desta tipologia de pesquisa – o uso de questionário – reside (ALVES, 2011, p. 95) “na possibilidade que o pesquisador tem de relacionar com maior precisão sua(s) hipótese(s) de trabalho”.

Gostaríamos que as respostas trazidas por esse instrumento pudessem responder questões de ordem socioeconômicas e culturais e que abarcassem esses aspectos durante o processo de formação desses sujeitos (período de graduação), aspectos do fazer deste profissional e como essas características anteriores à função docente – ex: se trabalhavam no período de graduação, com quem moravam, como iam à universidade/faculdade, se essa era pública ou privada – em algo contribuem com a percepção que esses professores têm a respeito do tempo como um conteúdo de segunda ordem no ensino de História. Por essa razão nosso instrumento foi estruturado em dois momentos distintos: o primeiro momento, chamado de Questionário Piloto 1, está dividido em dois questionários (Referente à aspectos socioeconômicos e culturais do período em que cursava graduação em História / Referente à aspectos socioeconômicos e culturais

¹⁴⁰ Lembramos aqui que em sua tese, Alves aplica um questionário socioeconômico em jovens de escolas públicas no Brasil e em Portugal e que no Brasil (ALVES, Ano, p.94) “a imensa maioria dos estudantes da escola pública é oriunda dos estratos socioeconômicos desfavorecidos” o que em parte pode explicar a dificuldade deste em responder questões como a renda familiar por exemplo.

ligados à sua atuação na docência em História) e compromete-se com questões de cunho sociocultural e econômico. A primeira parte deste Questionário Piloto 1, busca informações sobre o período em que o respondente está no processo de formação em História na universidade como discente. Já a segunda parte deste instrumento procura informações sobre os mesmos aspectos e características da vida social deste sujeito em sua escolha profissional, somando questões que podem aflorar a própria identidade deste indivíduo, como exemplam as questões 23,24, 25, 26 e 27:

- | |
|---|
| <p>23 – Por que escolheu ser professor? Justifique:</p> <p>24 – Cite 3 coisas que considera muito boas em sua profissão:</p> <p>25 - Cite 3 coisas que são prejudiciais ao seu exercício de docência:</p> <p>26 – Cite 3 coisas que você mudaria na estrutura da escola em que você trabalha (podem ser aspectos físicos, pedagógicos ou de relacionamento interpessoal):</p> <p>27 - Traduza em até cinco palavras o que é ser professor de história.</p> <p>28 – Em sua opinião, em que medida o conceito <i>tempo</i> é importante no Ensino de História?</p> <p>29 - Pensando a questão da progressão do conhecimento histórico e questões que envolvem seu trabalho cotidiano, em sua opinião qual a melhor maneira de trabalhar temporalidades em sala de aula?</p> |
|---|

Quadro 1: Aspectos relacionados à identidade profissional do docente presente no “Questionário Piloto referente à aspectos socioeconômicos ligados à sua atuação na docência em História”.

Fazemos essa opção por acreditarmos, na esteira de Tardiff e Raymond (2000), que os saberes ligados ao trabalho docente são constituídos durante o período em que o sujeito aprende o ofício (período de graduação) e também no dia a dia da profissão (p.211). Neste contexto é importante organizar o perfil do profissional para além do próprio objeto da pesquisa, pois:

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 intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também 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. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIFF, RAYMOND, 2000, p. 217).

Para a confecção deste Questionário Piloto 1 observamos as metodologias usadas em algumas teses e dissertações na área do Ensino de História e de Educação Histórica. Muito do modelo escolhido por nós para esses dois questionários ligam-se a pesquisa feita pelo professor Ronaldo Cardoso Alves (2011) que resultou na tese intitulada “Aprender História com sentido

para a vida: Consciência histórica de jovens brasileiros e portugueses”, na qual, a partir de questões de múltipla escolha consegue mapear o perfil socioeconômico e cultural dos jovens pesquisados de forma exitosa¹⁴¹. No segundo momento, buscamos um modelo de questionário que nos possibilitasse compreender as noções de tempo e passado na concepção dos professores de história submetidos ao instrumento. Por acreditarmos que o tempo é um conceito importantíssimo no fazer docente, gostaríamos de saber se esses professores pensavam o tempo e o passado como conceito substantivo no ensino de história ou como um conceito de segunda ordem.

Schmidt, Barca e Garcia reiteram que (2011, p.11) “por ideias de segunda ordem, em história, podem ser denominados os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência narrativa)” e que só a partir deles, os conceitos substantivos da história (os objetos da história) podem ser entendidos claramente, uma vez que as ideias de segunda ordem são “subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento”.

Em contrapartida, Isabel Barca sintetiza que: (BARCA, 2011, p.25) “Os conceitos ‘de segunda ordem’, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico” e os conceitos substantivos “referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos”. Deste modo, ambos são importantes e necessários no processo de organização da progressão do conhecimento sobre o passado nas aulas de História.

Novamente buscamos nas investigações sobre o ensino de História, e na literatura existente sobre o tema um instrumento que facilitasse a obtenção destes dados, que muitas vezes são subjetivos ao professor em seu cotidiano. Não existem registros de um professor que, por exemplo, no exercício de sua atividade laboral tenha sido caracterizado ou rotulado por ministrar somente aulas voltadas a um passado prático, ou que faça sempre durante suas aulas um exercício de pensar o tempo somente como uma experiência cronológica. Desta maneira, intuimos que questões abertas ou objetivas poderiam restringir as respostas ou mesmo desmotivar os sujeitos da importância deste instrumento e tema.

Para resolver essa questão, concordamos em buscar respostas que pudessem ser trazidas em progressão, assim, optamos por apresentar um instrumento que possibilitou ao respondente

¹⁴¹ Além da leitura dessa obra, a contribuição da pesquisadora portuguesa Marília Gago foi muito importante, a partir do contato em eventos ligados ao campo da Educação Histórica e da troca de e-mails, ela pôde tomar contato com a ideia central da pesquisa e assim contribuir na construção do instrumento, dando dicas e sugestão para a melhoria do mesmo, sempre com a supervisão da professora Marlene Rosa Cainelli, orientadora desta investigação.

ter 5 opções, para que ele escolhesse uma, de acordo com o seguinte enunciado: “no quadro abaixo, assinale a opção que melhor se adequa a sua opinião sobre a temática: 1 — Se está totalmente de acordo; 2 — Se está de acordo, mas não totalmente; 3 — Se não concorda nem discorda; 4 — Se está em desacordo, mas não totalmente; 5 — Se está totalmente em desacordo” criando a opção de organizar as respostas a partir da avaliação pessoal do sujeito sobre o tema.

O modelo seguido para a confecção do instrumento “Questionário Piloto 2” espelhou-se no questionário aplicado pela professora Rita Santos (2013) em sua tese de doutoramento intitulada “A significância do passado para professores de História”. Neste trabalho a autora objetivou intuir como professores de História significavam o passado e qual relação essa significação poderia ter com as escolhas feitas por esses professores no processo de escolha dos livros didáticos do programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) - História. À vista disso, espelhamos o instrumento dela para aferirmos o tempo, e construímos seguindo esse modelo a parte do instrumento que busca entender como os professores submetidos ao instrumento constroem o conceito de tempo. Para a confecção deste segundo questionário foram usados os seguintes autores: ELIAS (1998), BLOCH (2002), ARIÈS (2000), KOSELLECK (2006), SARLO (2007), WHITROW (1999) e (RICOEUR, 2002).

O tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. (ELIAS, 1998, p.8)					
A expressão "tempo" remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável [...] permite transmitir de um ser humano para outro. (ELIAS, 1998, p.13)					
Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança. (BLOCH, 2002, p.55)					
Entre os fatores mais utilizados para o reconhecimento do tempo, podemos citar o tempo biológico, pois a cada aniversário, ou envelhecimento temos a ideia de que o tempo passa e pode ser mensurado em nosso próprio físico.					
O tempo envolve alguma consciência da duração e também da diferença entre passado, presente e futuro (WHITROW, 1999, p. 19)					

Quadro 2: Excertos do “Questionário Piloto 2”, sobre o conceito de tempo e uso deste pelo professor.

NOVOS OLHARES: CONTRIBUIÇÕES AO INSTRUMENTO TRAZIDAS PELO PROCESSO DE VALIDAÇÃO

Escolhemos aplicar o questionário piloto em um grupo de professores da cidade de Londrina por acreditarmos que, o olhar de um sujeito que viva uma realidade próxima daqueles que futuramente serão abordados nesta pesquisa – professores de história no exercício da docência em escolas públicas – possibilitaria perceber se as questões propostas atingiriam os objetivos da pesquisa articulada ao entendimento dos professores.

Segundo Günther esse processo de validação de um instrumento com um grupo anterior ao pesquisado é fundamental para que o instrumento final, aquele que estará nas mãos do grupo alvo da pesquisa, seja o mais preciso possível e torne o processo do respondente menos complexo, porque:

uma estrutura bem pensada contribui significativamente para reduzir o esforço físico e/ou mental do respondente além de assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados numa ordem que sugira ‘conversa com objetivo’, mantendo-se o interesse do respondente em continuar. Antes de mais nada, focalizar-se no objetivo da pesquisa, nas perguntas que o pesquisador que responder por meio delas. Saber claramente porque está incluindo cada item no instrumento. Saber o que as respostas implicam no andamento da pesquisa. No estudo piloto, haveria margem para uma ‘pescaria’, para incluir itens dos quais o pesquisador não tem certeza se vale perguntar. Mas o instrumento final deve conter apenas os itens que serão avaliados. (GÜNTHER, 2003, p.06).

Aceitando que o processo de validação do instrumento por meio de sua apreciação por sujeitos similares aos quais ele se destina, poderíamos evitar possíveis equívocos e erros aplicamos o questionário piloto neste grupo de professoras dando a elas total autonomia para questionar todas as perguntas e respostas e fazer apontamentos com relação ao teor das perguntas e em que grau essas perguntas poderiam contaminar ou invalidar o próprio instrumento.

Uma das colaboradoras destacou que, por exemplo, na questão 22.1 do Questionário Piloto 1, referente aos aspectos socioeconômicos e culturais ligados à sua atuação na docência em História, o termo *crente* é pejorativo e que ele poderia ser substituído por “de acordo com os princípios religiosos que professa” dando à questão um maior distanciamento das várias vertentes religiosas existentes em nosso país. Sugestão que será atendida no instrumento final.

Notem que algumas coisas podem passar despercebidas para o pesquisador no momento em que esse constrói o instrumento, mesmo que o processo de verificação do instrumento aconteça diversas vezes. Outro aspecto importante reside no fato que esses professores não sentem a necessidade de responder para agradar ao pesquisador por não serem parte da pesquisa, assim

sendo, em nosso entendimento, ficam livres para olharem para o instrumento com um olhar mais crítico e propositivo.

No geral, as respondentes aferiram que o instrumento não traz nenhum prejuízo ao entrevistado e que os dados socioeconômicos e culturais serão utilizados para criar um perfil do sujeito participante da pesquisa e não usado na pesquisa para criar juízo de valor sobre os participantes. Para uma delas, “é delicioso responder um questionário que pense a profissão do docente, que pense sua vida e que o veja como um sujeito e não como um prospecto do sucesso ou fracasso de determinada escola ou turma”.

Sobre o segundo instrumento, “Questionário Piloto 2” o grupo o considerou satisfatório e de fácil resolução, todavia, apontaram que a maior dificuldade não está em respondê-lo, mas nas inúmeras possibilidades teóricas que trazidas pelo instrumento. Apontaram que este tipo de questão tira o professor “de sua zona de conforto” já que confronta vários saberes que ele “julgava consolidados”. Por outro lado, outra professora apontou que “o processo de responder questões em que se pode dar valor, torna o exercício mais dinâmico”, pois, para ela “muitas questões são complicadas” e “é difícil ter certeza do que responder”.

Cabe salientar que no ato da entrega desses questionários a esse grupo, enfatizamos que não existia uma resposta correta e que elas deveriam responder de acordo com o que achavam mais próximo ao que consideravam central no conceito de tempo e no uso da temporalidade. Destacamos ainda que no instrumento entregue não havia referências aos autores que embasaram as questões.

O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico faremos uma pequena análise dos aspectos e dados levantados no processo de validação do instrumento “Questionário Piloto”.

No Questionário Piloto 1 podemos cruzar os dados apresentados pelas colaboradoras em dois períodos distintos de suas vidas e com isso perceber mudanças e permanências de aspectos fundamentais para que a construção do perfil das respondentes possa ser organizada de forma mais precisa. Todas as colaboradoras foram formadas na UEL (Universidade Estadual de Londrina) entre as décadas de 1980 e 2010. Apenas uma delas não trabalhou durante esse período.

Sobre o fato de terem trabalhado no período, a partir da questão 11 da primeira parte do Questionário Piloto 1, que ensinava descobrir se para as colaboradoras o fato de trabalhar poderia melhorar ou piorar o processo formativo, duas colaboradoras destacaram que o fato de

trabalharem enquanto conduziam seu processo formativo tornou o processo difícil, nem melhor nem pior, mas muito mais difícil. Para elas, o gerenciamento do tempo e as próprias demandas criadas pelas atividades a serem realizadas, seriam mais simples e menores se as mesmas somente estudassem. Uma das colaboradoras disse que o trabalho contribuiu em seu processo formativo por ser na área de sua formação, mas que não saberia informar se se trabalhasse como vendedora, por exemplo, como seria. Outra respondente afirmou que a formação depende desta questão e sim do trabalho e do esforço de cada um. Todas saíram da graduação e no ano seguinte já trabalhavam como docente e uma delas trabalhou como docente mesmo antes do término de sua graduação.

Podemos confirmar nas questões 10.1, 10.2 e 10.2b da primeira parte do Questionário Piloto 1, que o tempo de estudo das colaboradoras que trabalhavam era proporcionalmente menor ao da colaboradora que não trabalhou no período de graduação, mas não podemos afirmar que isso influenciou no processo de formação deste grupo em questão.

Outro dado importante é que a maioria das colaboradoras usavam muito a biblioteca da universidade, tanto para leituras relativas às demandas da própria graduação, como para pesquisas e leituras autônomas. Por outro lado, na prática docente, apenas uma das colaboradoras afirma ir com frequência à biblioteca de sua escola para realização de pesquisa, sejam elas autônomas ou relacionadas à sua atividade profissional. As demais entrevistadas revelam ir esporadicamente para realização de pesquisas e leituras autônomas, ou realizar trabalhos ligados às disciplinas que ministram.

Todas as colaboradoras moram a, no máximo, 30 minutos do local de trabalho, sendo que três delas moram a uma distância de 10 minutos, uma a 20 minutos e outra a 30 minutos. Essa relevante informação, mostra que elas têm proximidade geográfica com o local de trabalho, e nesse caso específico, por ser uma escola de médio para pequeno porte, essa proximidade pode ser convertida em relacionamentos mais próximos com alunos e com os pais dos mesmos. Contudo, não podemos afirmar se essa situação procede.

Sobre o segundo questionário, os dados não foram categorizados, entretanto, podemos notar que este grupo tem uma predisposição maior em aceitar o tempo como uma categoria estruturante da vida humana e como fundamental ao exercício da docência em História. Todavia, essa é uma impressão, que pode ou não ser validada na investigação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É sabido que a História enquanto disciplina escolar produz um conhecimento coletivo. Isto posto, a disciplina escolar não é somente uma mera forma de transpor conhecimentos com maior ou menor eficiência, mas, de acordo com Rüsen (2015), uma possibilidade para que o humano possa superar suas carências de orientação e criar elementos de consciência histórica, porquanto, (RÜSEN, 2015, p.38) “a perturbação do agir ocorre pela experiência do sofrimento” e esse “trata-se, pois, de uma perturbação de sentido mediante a experiência de uma ruptura temporal e de uma recuperação de sentido mediante a interpretação do tempo”.

Por consequência, cremos que a História se debruça sobre as marcas deixadas pelos homens, não como simples fatos já ocorridos, porém, como salienta Koselleck, como algo que constitui sentido, haja vista que (KOSELLECK, 2006, p. 311) “se pode mostrar que o que se espera para o futuro está claramente limitado de uma forma diferente do que o que foi experimentado no passado”. Nesta lógica, o uso da categoria tempo tem papel fundamental na construção de um conhecimento histórico a fim de que os alunos entendam como, ao longo dessa viagem humana, as várias sociedades organizaram diversas formas de marcar a passagem do tempo, por vezes de forma cronológica, mas também como marca subjetiva, como a memória, para que se coloquem como sujeitos de sua vivência. Outro fator que devemos considerar no estudo do tempo é a própria dificuldade em conceituá-lo, pois, pensá-lo exige alto grau de abstração.

A partir disto, um aspecto fundamental para a construção dos perfis será utilizar os dados trazidos pelo Questionário Piloto para a estruturação da entrevista que, posteriormente, serão realizadas com os professores. Acreditamos que a entrevista possibilitará responder algumas questões levantadas pelo instrumento piloto de coleta de dados.

A possibilidade de testar o instrumento em um grupo e com isso encontrar possíveis falhas e saná-las, antes que esse vá a campo, pode determinar o quanto dos dados conseguidos por meio deste instrumento é real ou factível, visto que o processo de análise de dados buscará a formulação de hipóteses e de significados que facilitem a compreensão didática de como o conteúdo mobilizado – conceito de tempo e passado – é pensado e ensinado.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. São Paulo, SP: 2011

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI; SCHMIDT (org.) Educação Histórica: Teoria e pesquisa. Ijuí: ed. Ijuí, 2011

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação. Guimarães, PT: Universidade no Minho, 2001

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Seção IV, artigo 35.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. Revista Escola e Enfermagem, vol.42, n.3. São Paulo: SP: USP, 2008

CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009

CAINELLI. Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. Revista Currículo sem fronteiras, v.8, nº2. ISSN: 1645-1384, 2008

_____, Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino Fundamental. Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006

_____, A construção do pensamento histórico em aulas de história do ensino fundamental. Revista tempos históricos. vol.12, 2008 ISSN: 1517-4689

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. São Paulo: Florense, 2008

DUARTE, Tereza. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa, PT: CIES e-Working Papers ISSN 1647-0893, 2009

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Henrique M. R. Método de pesquisa survey. Canoas: RS, S/A <retirado de: file:///C:/Users/Anilton/Downloads/metodo_de_pesquisa_survey%20(1).pdf>

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. Braga: Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, 2007. . Tese de doutoramento.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70. 2011

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da História do Paraná. Curitiba, PR: 2009. . Tese de doutoramento.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: Tensões e paradoxos. In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº1. Brasília: DF: UnB, 2003

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira de História da educação. nº1. Campinas, SP: 2001

KOSELLECK, Reinhart. Futuro do passado. Rio de Janeiro, Rj: Contraponto, 2006

LEE, Peter. Por que aprender História. Educar em Revista. Curitiba, PR: UFPR, 2011

_____. Horizontes Fundidos? Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres. Comunicação apresentada na XV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Cuiabá, MT: 2015

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.” Compreensão da vida no passado. Actas das segundas Jornadas Internacionais da Educação Histórica. Educação Histórica e Museus. Braga: Universidade do Ninho, 2003

LÉVANO, Ana Cecilia Salgado. Investigación Culitativa: Diseños, evolucion Del rigor metodológico y ritos. Universid de San Martín de Porres. Set. 2007

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.

OAKESHOTT, MICHAEL. Sobre a história e outros ensaios. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund, 2003

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCHA, Helenice. Aula de história: Que bagagem levar? In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

RÜSEN, Jörn. Razão da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2015

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. A significância do passado para professores de História. Curitiba, PR: 2013. Tese de doutoramento.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. Revista Educar. Curitiba, PR: UFPR, 2006

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Rosa. Ensinar história. Ensinar História. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 2010.

_____. A consciência histórica como o lugar e o propósito da aprendizagem histórica: Introdução a um diálogo com a teoria de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI; GALZERANI; PACIEVITCH (org.) Memória, sensibilidade e saberes. Campinas: SP: Alínia, 2015

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabíola. Novas perspectivas de análise em investigação sobre o meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa de triangulação de dados. Revista Saúde e Sociedade. Vol.2. São Paulo: SP, 2003

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e a formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 73. Campinas: SP, 2000

WHITROW, Gerald James. O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1993.