

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

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.



NARRATIVAS DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (2017): UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

PRISCIÉLE MAICÁ SILVEIRA

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Algumas mudanças vêm ocorrendo no âmbito do ensino de História nas últimas décadas, que inserem a questão de pensarmos o aluno enquanto sujeito na produção de conhecimento histórico e, portanto, objeto de investigação no campo da Educação Histórica. Pretende-se nesta pesquisa investigar qual é a concepção de História dos alunos do 4.º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). A motivação por este tema se deve pela pesquisa que desenvolvemos no Trabalho de Conclusão de Curso, realizado em 2014, na mesma universidade, no qual abordamos temática semelhante, e temos por objetivo dar continuidade à pesquisa. O desenvolvimento será basicamente em três etapas: a aplicação de questionários aos alunos, a análise das narrativas, e por fim, a categorização das respostas. Com essa investigação pretendemos verificar se houve, e quais foram as mudanças nas concepções acerca de História que os alunos apresentaram no 1.º ano de graduação, dados coletados na pesquisa em 2014. A presente pesquisa está em fase de desenvolvimento sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, inserida na linha de pesquisa História e Ensino do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem Histórica, Educação Histórica, Ensino de História.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma investigação em andamento, que se encontra em fase inicial, do programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em História Social, linha de pesquisa História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, com orientação da Professora e Doutora Marlene Rosa Cainelli. A pesquisa se insere no campo do Ensino de História, na área denominada Educação Histórica.

O objetivo geral é investigar qual (ou quais) a(s) concepção(s) de História dos alunos do 4.º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). Como objetivos específicos: de que forma se deu o processo de aprendizagem histórica ao longo do curso de graduação, e qual a consciência histórica desses formandos.

A escolha por este tema vem de pesquisas feitas durante a graduação que buscavam analisar o tipo de conceito de história que os alunos trouxeram para a universidade depois de terminado o ensino médio, o porquê da escolha do curso de História, o que é História, e se os alunos tinham como meta a docência, ou se gostariam de trabalhar exclusivamente como pesquisadores. (SILVEIRA, 2014). Pretendemos verificar se houve, e quais foram as mudanças nas concepções acerca de História que os alunos apresentaram na referida pesquisa.

No recorte estabelecido em nossa pesquisa escolhemos investigar qual as ideias que os licenciandos do 4.º ano do curso de História da UEL tem sobre História por que os mesmos foram alvos de investigação realizada em 2014 e com isso poderíamos comparar suas ideias em dois momentos distintos de sua vida acadêmica. A proximidade com a Universidade foi outro motivo que nos levou a escolher este grupo específico para a nossa pesquisa.

Para alcançarmos esse objetivo a fundamentação teórico-metodológica será baseada nos estudos do campo da Educação Histórica, tendo como princípio a Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*).

A Educação Histórica é um campo de pesquisas que se dedica a investigar a natureza do conhecimento histórico, seu foco é saber o que determinado sujeito pensa sobre História. Em outras palavras, de onde vem e como se aprende História. Segundo Cainelli e Schmidt “a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p.11).

Nessa direção, buscamos investigar o que os alunos do curso de História da UEL pensam sobre história, considerando a trajetória de formação nos quatro anos de licenciatura, e as respostas ao questionário em 2014 enquanto alunos do primeiro ano (SILVEIRA, 2014). Qual

concepção de História possui esse futuro profissional, que, em tese, irá atuar na pesquisa e no ensino de História. Essa é uma das questões que movem nossa pesquisa. Diretamente ligado a isso está o processo de produção do conhecimento histórico, a aprendizagem histórica e a consciência histórica.

Para investigarmos o que pode ter sido apreendido pelos alunos no ensino da História durante o curso de graduação, tomamos como ponto de partida a Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*) que nos proporciona, metodologicamente, os caminhos da pesquisa, desde a coleta de dados até sua análise.

A Teoria Fundamentada surgiu do estudo de sociólogos na segunda metade do século XX nos Estados Unidos da América, com a equipe de pesquisa de Glaser e Strauss, eles desenvolveram um processo de análise que defende o “desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes.” (CHARMAZ, 2009, p.17). Kathy Charmaz deixa mais claro o que significa fazer uma pesquisa baseada nos pressupostos da teoria fundamentada quando diz que:

Nossas categorias analíticas e as relações delas extraídas nos fornecem um instrumento conceitual sobre a experiência estudada. Sendo assim, construímos níveis de abstração diretamente dos dados e, posteriormente, reunimos dados adicionais para verificar e refinar as nossas categorias analíticas geradas a partir disso. Nosso trabalho culmina em uma “teoria fundamentada” ou em uma compreensão teórica da experiência estudada. (CHARMAZ, 2009, p.16)

Como metodologia de entrevista, utilizaremos o Grupo Focal, com uma quantidade entre 6 e 8 alunos. Pretende-se que sejam entre 3 e 4 estudantes do período matutino, e entre 3 e 4 do noturno. A entrevista será gravada apenas em áudio. Até o momento não definimos o local e a hora que ocorrerá a entrevista, buscaremos determinar essas questões conforme a disponibilidade dos graduandos e o local onde eles se sintam mais a vontade e assim gerar uma conversa descontraída em que eles compartilhem suas experiências na graduação conforme direcionamento da pesquisadora/entrevistadora.

Para pensarmos qualquer dessas questões relacionadas ao ensino de história, é fundamental levar em conta o caminho traçado nos últimos vinte e cinco anos, pois o processo que vivemos atualmente ainda é um desdobramento das primeiras discussões realizadas na década de 1980. Entendemos que estas discussões são fundamentais em especial quando pensamos a possibilidade da produção do conhecimento na sala de aula.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Na década de 1980, autores como Marcos Silva (SILVA, 1984: 95-135) e Dea Fenelon (FENELON, 1987) procuravam demarcar algumas questões extremamente importantes para se pensar a História como disciplina e, particularmente, a relação da academia com o ensino de História. Questões como a possibilidade de produção de conhecimento no 1.º e 2.º graus ganhavam grande destaque nas discussões daquele momento.

Particularmente a historiadora Kátia Abud, na década de 1990, aponta essas preocupações sobre a escola como lugar de produção do saber e não reprodutora do mesmo, como se alegava na década de 1970. A autora afirma:

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70 [...]. Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor do ensino fundamental e médio, aquele que fazia[...]. (ABUD, 1995: 149).

Kátia Abud revisa esta década e questiona o ensino de História durante a ditadura militar quando a escola era vista a partir da perspectiva althusseriana de “aparelho ideológico do Estado”.

Seguindo as pistas propostas por Thompson, principalmente, que percebe um termo ausente nas proposições de Althusser (ALTUSSER, 1974), os sujeitos, conclui-se que a escola pode ser um aparelho de reprodução da ideologia dominante. Entretanto, a escola também poderia ser um lugar de conflitos pelo qual passariam outros agentes que poderiam propor outros projetos políticos com o potencial de mudar a sociedade. Tudo isto, é claro, dependeria de várias mediações que atuam dentro da escola como, por exemplo, aquela exercida pelo professor. Um bom exemplo também é o currículo, que dita a linha de quem está no poder, mas que cabe ao professor a maneira de aplicá-lo.

Desta forma, segundo Kátia Abud (ABUD, 1995), o currículo precisa ser visto com cuidado, não tomado como algo natural, pois é produzido por alguém, ou seja, precisa ser tomado como um documento histórico e historiográfico. Assim, para a autora, nos anos 1980, como resposta à lei 5692/71²⁰², tenta-se mudar a maneira de trabalhar o ensino da história. Esta se dá através de eixos temáticos para se alterar a forma tradicional de se ensinar história que ainda era comum na maioria das escolas. Entre outras coisas pretendia-se mudar a maneira de se

²⁰² A lei 5692/71 regulamentou a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica nos ensinos de 1º e 2º graus, propõe o ensino profissionalizante para o 2º grau e retira História e Geografia do currículo do 1º grau, instituindo Estudos Sociais. Cf. BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>.

trabalhar a cronologia: da forma linear da linha do tempo para os chamados eixos temáticos que pretendiam partir do presente do aluno para outras temporalidades.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

A partir de todas estas inovações historiográficas e, aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, foi muito comum naquele momento, década de 1980, os chamados “relatos de experiência” de professores. É expressivo deste momento os dossiês de revistas sobre ensino de história ou seções dentro das revistas, destinadas a estes relatos. Deste período podemos destacar o livro *Repensando a História* (publicado no ano de 1984) organizado por Marcos Silva.

Neste livro, no artigo “A vida e o cemitério dos vivos”, Marcos Silva fazia um alerta para o que ele chamava de paralisia crítica no trabalho em sala de aula e que seria utilizado como alibi para não se tentar nenhuma mudança em sala de aula. O decorrer do livro aponta para várias possibilidades de ações pensando a possibilidade de construção de conhecimento em sala de aula, e mais do que isto, praticamente todo o livro questiona o entendimento da escola apenas como espaço de “reprodução de conhecimento”.

O que Marcos Silva continua questionando no Dossiê História em “Quadro Negro” da Revista Brasileira de História, quando afirma entender que:

A escola e o ensino como espaços de debate e campo de luta sócio-cultural: trata-se de uma discordância preliminar em relação aos que os definem apenas como aparelho ideológico de estado padrão ou espaço privilegiado de reprodução social. Tal discordância também se afasta de alguns que se opõem a essas formulações e conseguem emendar do soneto para pior: ao invés da prisão aparelhista ou reprodutora, reafirmam um teor neutro da escola como depositária e distribuidora do saber acumulado, pelo qual todos ansiariam. (SILVA, SET/89/FEV90: p. 12). (Grifos no original).

Igualmente, o número 10 da revista *Cadernos Cedes* (do ano de 1987), traz o texto clássico de Dea Fenelon “A questão de Estudo Sociais”, quando a autora faz indagações ainda bastante atuais, principalmente com relação ao fato de como a academia se colocava frente à formação dos futuros profissionais, naquele momento:

- *Que perspectivas estamos transmitindo a eles?*
- *De que concepções estamos falando quando se considera o seu futuro desempenho profissional no ensino de 1.º e 2.º graus?*
- *E que dizer do ensino e da pesquisa na própria Universidade?*
- *Que diálogo estabelecemos com nossos alunos em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós?*

- *De que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina analisar a realidade para podermos transformá-la? (FENELON, 1987, p.12).*

Acreditamos que a pertinência das indagações ainda está presente. No mesmo número do caderno, relatos de experiências de sala de aula apontavam as preocupações de vários professores em trazer a público parte de suas experiências em sala de aula.

Da mesma forma vários números da *Revista Brasileira de História* passaram também a dedicar a mesma atenção à fala dos professores inaugurando um espaço que se tornou comum durante algum tempo. Podemos citar como exemplo desta década o artigo de Zélia Lopes da Silva “*Asterix e a dominação romana*” de 1985 e outro de Marco Napolitano D’Eugênio e outros “*Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história*”. Conferir respectivamente: *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/Marco Zero, 5 (10), 1985 e *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/Marco Zero, 8 (15), 1988.

Tal preocupação se desdobrou, na década seguinte, em publicações e em dossiês da *Revista Brasileira de História*, exclusivamente dedicados ao ensino de história, indicando que este tema estava, já naquele momento, se tornando em um lugar de investigação no campo da História. Podemos citar os livros: *O ensino de História e a Criação do Fato* de Jayme Pinsky, em 1988; *O Ensino de história: revisão urgente* de Conceição Cabrini em 1986 e, já na década de 1990, o livro *O saber Histórico na sala de aula* organizado por Circe Bittencourt em 1997; bem como o número 19 da *Revista Brasileira de História*, “*História em Quadro-Negro*”, organizado por Marcos Silva, em 1990, e o número 25/26 da mesma revista que trazia o “*Dossiê ensino de História*”, em 1992.

Entretanto, grande parte destes relatos de experiência, em especial aqueles que tratavam da utilização de novas fontes documentais em aulas de história para o ensino de formação básica, ainda abordavam o seu uso na perspectiva da “*novidade*”. Ou seja, era uma tentativa de, primeiramente, provar que a sala de aula era também um lugar de produção do conhecimento e, igualmente, que o professor tinha condições de superar a utilização do livro didático como única fonte documental.

Já para Zélia Lopes da Silva, ao falar sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula, a experiência possibilitou aos alunos encarar a disciplina de história não como algo obrigatório, mas “*como parte integrante da vida de cada um*”. Em suas palavras:

Primeiramente evidencia-se o desafio de passar aos alunos a idéia de que a História é uma ciência que trata da vida do homem e não de coisas mortas, idéia difundida pelas abordagens positivistas que transformam a História em “depósito de coisas velhas”, sem utilidade prática e que serve apenas como ilustração. (SILVA, 1985, p. 238-239). (Grifos no Original).

Neste mesmo número da *Revista Brasileira de História* também temos outro artigo de Olga Brites da Silva intitulado “A criança e a história que lhe é ensinada” que traz o mesmo tipo de preocupação:

Além de valorizar a ação individual das “pessoas excepcionais” (heróis), a história ensinada às crianças oculta conflitos e tensões, privilegia a busca da harmonia entre as partes (...) e ignora as diferenças sociais presentes no cotidiano da sala de aula. (SILVA, 1985, p. 248).

Em relação ao uso das novas metodologias, a preocupação se direcionava em demonstrar familiaridade por parte do professor no domínio do conhecimento que essas fontes requeriam e os cuidados com o seu uso. Todavia, no que dizia respeito ao ensino de história e às preocupações com a aprendizagem, as discussões ainda “tateavam”, mas tentavam inovar.

Marcos Napolitano (ainda assinando como Marcos D’Eugênio), juntamente com outros autores, em um artigo intitulado “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História” inferia que na sua experiência com o uso de canções em sala de aula, que esta permitiu efetuar um contraponto ao conteúdo do ensino de História, “implodindo explicações históricas fechadas e unidimensionais”. Acerca do uso da canção em sala de aula os autores afirmam:

Daí sua importância como documento sócio histórico, proporcionalmente à sua significação social. Totalidade e materialidade sonoras que possuem uma sublinguagem que age no desejo e uma linguagem que se constitui e como tal dever ser analisada em sua totalidade e materialidade sonora. (NAPOLITANO, et al, 1987: 181).

Todavia, as discussões neste artigo ainda não trazem dados sobre o resultado da experiência em sala com relação, por exemplo, sobre a possibilidade de produção do conhecimento em sala de aula. Naquele momento, os autores ainda estão profundamente preocupados em estabelecer os parâmetros metodológicos de utilização da canção enquanto fonte para a História. O que era necessário deve-se dizer, devido ao caráter inédito e experimental do uso de tal fonte enquanto documento histórico para aqueles anos ²⁰³.

Outros autores também se dedicaram em anos posteriores a pensar a utilização da música para o ensino de História. Maria de Fátima da Cunha ao discutir a possibilidade do uso de canções em sala de aula afirmava, em 1996, que o mesmo poderia ser uma alternativa aos manuais didáticos e uma “possibilidade de trazer à tona as vozes pouco ouvidas dos alunos”. (CUNHA, 1995).

²⁰³ No mesmo número da revista outro artigo aborda o uso da canção na História. Trata-se do artigo de Angela Borges Salvadori “Malandras Canções Brasileiras”. Cf. *Revista Brasileira de História*, vol. 7, no. 13, set/86-fev/87.

O século XXI deu continuidade a essas preocupações. Um exemplo é o livro organizado por Luis Fernando Cerri, *O Ensino de História e a Ditadura Militar*, o qual traz mais dois artigos pensando a música e a história: outro artigo de Maria de Fátima da Cunha e Alexandre Fiúza intitulado “A canção popular e a ditadura militar no Brasil”. Neste artigo o autor afirma que:

Esta pesquisa aponta para a viabilidade da canção como opção metodológica da canção nas aulas de História, entendendo sua expressão musical, no caso deste estudo, como possível de dois eixos na relação com o ensino de história. (FIÚZA, 2005: p. 70).

Do mesmo modo, os dois autores embora tenham a preocupação de pensar a música como um caminho para o ensino de História, ambos ficam apenas na “possibilidade” não apontando o que acontece de fato em sala de aula quando da utilização de tal fonte. Entretanto, isto não quer dizer que a preocupação não esteve colocada para pesquisadores e especialmente por professores em suas práticas em sala de aula.

Para além das novas fontes que estavam sendo inseridas para o trabalho em sala de aula, e as discussões acerca da produção de conhecimento histórico em sala de aula, as pesquisas no campo do ensino de história começavam a trazer o aluno como foco de investigação.

O ALUNO COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO

Para Circe Bittencourt (2004) ao pensar o conhecimento histórico, os historiadores, além de situar as ações do homem no tempo, devem situá-las no espaço através de localização de sociedades e verificação das mudanças na ocupação, bem como a interferência mútua que há entre o espaço e as ações dos homens, pois a memorização de datas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o seu significado. Portanto, deve-se também ter cuidado com as linhas do tempo, se o que se pretende dos alunos é o domínio da noção do tempo histórico. O importante é dar ao aluno a possibilidade de refletir sobre o presente por meio do estudo do passado, para que ele possa dimensionar o hoje em extensões de tempo.

Da mesma forma, podemos observar através da experiência vivida na Inglaterra por Peter Lee (2006), que é necessário se falar em situações específicas do passado e interpretá-las já que, para as crianças, só é verdade o que está escrito e testemunhado. Portanto, para Lee, o professor não deve usar somente conceitos substantivos (que se referem aos conteúdos de História), mas também conceitos de segunda ordem (que se referem à natureza da História). É por isso que se torna importante investigar as idéias que as crianças possuem sobre determinados conceitos.

Igualmente, Isabel Barca (2001), seguindo as pistas de Peter Lee, verifica que os jovens necessitam exercitar o pensamento crítico e que, para tanto, o professor deve trabalhar de maneira que estes não vejam o passado apenas como uma opinião pessoal ou um ponto de vista. Assim sendo, em nossas aulas devemos saber explorar o critério da consistência, distinguindo dois níveis de interpretação histórica: descrição de acontecimentos simples, que necessita somente de confirmação ou negação, e a exploração dos fatos que, além de confirmação/negação, necessita de uma apresentação que faça sentido, ou seja, o critério de verdadeiro ou falso não basta.

Maria do Céu de Melo (2001), através de uma investigação realizada com alunos portugueses, conclui que os professores devem investigar os conhecimentos tácitos dos alunos antes de trabalhar um determinado conteúdo. Mas este deve ser somente o primeiro passo, devendo também, propor tarefas que levem os alunos a terem consciência de seu saber, e saibam confrontar este saber com os adquiridos posteriormente. Só assim haverá contribuição para mudanças no modo dos alunos resolverem situações problemas, tanto na escola, como na vida.

Outro ponto importante, ainda segundo Peter Lee (2006), é que, na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos. Estes “pré-conceitos”, segundo Lee, devem ser bem trabalhados para que os alunos não optem por voltar a eles e nem vejam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isto não ocorra, o professor deve saber argumentar, para que a História faça sentido para os alunos. Só assim, para Lee, o aluno teria desenvolvido plenamente aquilo que ele chama de “*Literacia Histórica*”, ou seja, a habilidade de compreensão do passado.

Podemos perceber que outros trabalhos mais recentes que repensam a questão da produção do conhecimento em sala de aula, estão preocupados essencialmente com a questão de como o aluno aprende conceitos em História. Estas observações podem ser constatadas através de algumas dissertações de mestrado da Linha de Pesquisa História e Ensino do programa de Mestrado em História Social da UEL.

COMO O ALUNO APRENDE HISTÓRIA: DISSERTAÇÕES DA UEL

Érica Ramos Moimaz, utilizando-se da pintura para trabalhar com alunos do ensino médio, chega à conclusão de que é necessário considerar a imagem, ou melhor, a pintura histórica, como fonte histórica escolar capaz de contribuir de forma significativa para a organização dos conceitos, construção da narrativa e compreensão dos conteúdos. Igualmente, Natália Gemano

Gejão, trabalhando com fotografia em sala de aula, chega a resultados muito semelhantes. Para ela, deve-se superar a concepção de se tomar a fotografia como expressão da verdade, ou de reflexo da realidade. A fotografia deveria ser então pensada como um mediador cultural.

Outro exemplo desta preocupação pode ser vista nos trabalhos de alguns professores do PDE na cidade de Londrina e região. Enfatizamos aqui algumas experiências em sala de aula, realizadas por professores do PDE da cidade de Londrina e região. Tais professores se utilizaram da música como fonte e metodologia junto aos seus alunos do ensino fundamental e médio com vistas à produção do conhecimento histórico escolar, em especial para tratar da Ditadura Civil Militar no Brasil, no pós-1964.

O Professor PDE, no Paraná, é um projeto de formação continuada que foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). A partir de reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores, toma forma e se concretiza no ano de 2007. Tal iniciativa visava produzir progressões na carreira e, segundo a SEED, promover melhorias na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná. Sob a coordenação do professor orientador, contratado junto às várias IES do Estado, o professor aprovado para ingresso no PDE tem três tarefas principais: cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação. Acompanhar os grupos de professores formados na base do sistema, desenvolvendo com eles atividades previstas no Programa. Esse acompanhamento visava estabelecer diálogo sistemático com os grupos de professores da rede, reunidos em torno das áreas contempladas no Programa. E finalmente o professor deve produzir um material didático-pedagógico e um Trabalho Final como resultado da participação do PDE, de forma colaborativa com os grupos de professores da rede²⁰⁴.

Essas possibilidades de tomar a canção como uma mediação no processo de produção de conhecimento em sala de aula, foram colocadas em prática por três professoras PDE²⁰⁵ da cidade de Londrina com excelentes resultados, segundo as suas avaliações, através dos artigos que as mesmas produziram. A maior parte dos professores realizou as suas pesquisas a partir

204 Para estas considerações conferir CUNHA, Maria de Fátima da. Produção do conhecimento histórico escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula. In: SEBRIAN, Raphael N. N. et. al. (Orgs.). *Perspectivas históricográficas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 23-38.

205 As professoras as quais nos referimos são: Sarita Maria Pieroli, Maria José de Lima Esplício e Isabel Galindo Perez, que realizaram os seus trabalhos nos anos de 2006 e 2007. Todas sob a orientação da professora Maria de Fátima da Cunha (UEL).

das concepções de Peter Lee, Isabel Barca, Maria do Céu de Melo e Jörn Rüsen e realizaram a implementação em sala de aula junto aos seus alunos aplicando primeiramente um instrumento para a avaliação dos conhecimentos prévios dos mesmos para posteriormente trabalharem os seus conteúdos utilizando-se da canção como mediação. (CUNHA, 2010: 23-38).

Segundo Sarita Maria Pieroli que desenvolveu a sua implementação na 8ª série do ensino fundamental de um colégio estadual da cidade de Londrina:

Acreditamos que a proposta aqui apresentada, constitui-se em um instrumento pedagógico de grande valia na busca de novas metodologias na sala de aula. A música facilitou a relação professor/aluno e contribuiu para o ensino de História, já que está voltada à prática do aluno. (PIEROLI, 2008, p. 18).

E, ainda para a autora, mais do que isto, a experiência comprovou que:

como afirma Jörn Rüsen, a aprendizagem em história implica muito mais que o simples adquirir conhecimento do passado. Tivemos possibilidade de identificar da mesma forma que a aprendizagem é um processo no qual as competências se adquirem progressivamente e emergem como formas estruturais pelas quais passamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos, ou seja, vemos a experiência histórica do passado a partir do presente e, mais do que isto, vemos uma forma de usá-la em nossa vida prática. (PIEROLI, 2008, p. 19).

Tais estudos podem atestar algumas questões levantadas por Flávia Caimi (2009: 65). Segundo a autora, atualmente, podemos dizer que os estudos atuais sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem. Da mesma forma estes trabalhos apontam o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o “aprender a aprender”. E, que ao mesmo tempo, para autora, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos.

E mais, para Caimi, as pesquisas nesta área sobre o fenômeno da aprendizagem, podem ser traduzidas em duas principais linhas de investigação: os estudos da cognição e educação histórica. As duas linhas de investigação teriam muitos pontos em comum e pelo menos duas diferenças. Para a autora, os estudos da cognição, embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. E, ao investirem mais fortemente nos fundamentos da psicologia cognitiva, os estudos da cognição acabam por dar maior ênfase aos processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. A Educação Histórica, em contraposição, focaliza prioritariamente suas investigações nos produtos da aprendizagem, buscando compreender as

idéias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica. (CAIMI, 2009: p. 70).

Enfatizamos que nossa pesquisa se insere no campo da Educação Histórica, e tem como objetivo investigar o que os alunos do 4.º ano do curso de História da UEL pensam sobre História e sua trajetória ao longo dos quatro anos. O desenvolvimento da pesquisa se dará basicamente da seguinte forma: a aplicação de questionários, elaboração de um roteiro para entrevista, formação do grupo focal, entrevista gravada em áudio, transcrição das falas, análise e categorização.

ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO METODOLOGIA

Utilizaremos a análise de conteúdo, seguindo as propostas de Bardin (1977) para categorizar as respostas. Entendemos que através da análise de conteúdo, como proposta por Bardin (1977) poderemos ter uma forma de tratar melhor as informações contidas nos documentos que serão analisados. Neste caso analisaremos de uma forma descritiva os significados que ficaram mais claros através da leitura. O primeiro passo será o que Bardin chama de análise categorial em que se pretende *tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido*. (BARDIN, 1977, p. 36). O processo se assemelha a uma organização na qual o pesquisador ao ler o documento separa os itens de sentido em gavetas, as quais chamaremos de categorias. Estas categorias abrigam itens de sentido semelhantes permitindo a classificação dos *elementos de significação constitutivas da mensagem*. (BARDIN, 1977, p. 37). É uma forma de ordenar o que aparece desordenado e descobrir os sentidos escondidos no texto.

A escolha das categorias se dará após a leitura das respostas aos questionários e narrativas das entrevistas transcritas, conforme a ocorrência de palavras e expressões (que formavam itens de sentido, transformados em categorias) nas respostas dadas. No entanto, entendemos que cabe ao pesquisador ao analisar os dados, inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem e interpretar suas respostas (BARDIN, 1977).

HISTÓRIA ORAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A História Oral é um campo da historiografia com pesquisas que fazem uso de fontes orais, coletadas através de entrevistas gravadas, para analisar determinados aspectos, fatos ou

contexto históricos. Importantes historiadores como Alessandro Portelli e Verena Alberti, são referências no conjunto de estudos voltados para a história oral. Neste capítulo discorreremos brevemente acerca de alguns dos conceitos da História Oral importantes para esta investigação.

A relação entre História e Memória nos estudos de David Lowenthal, Michael Pollak, Pierre Nora e Andreas Huyssen, traz questões como, o acesso ao passado e como é possível conhecê-lo, a ligação intrínseca entre memória e identidade, a ruptura entre História e Memória, e a importância da memória na sociedade contemporânea. É possível compreender também as questões principais entorno dos conceitos de narrativa e memória no que diz respeito à escrita da História, com os três estudos de Beatriz Sarlo. Ademais, a discussão metodológica acerca de fontes orais com Alessandro Portelli, Verena Alberti, e também Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira, possibilita-nos a compreensão de alguns problemas relacionados à história oral, bem como as possibilidades do uso da história oral para o conhecimento histórico.

A pesquisa que estamos desenvolvendo pretende investigar acerca do processo de aprendizagem histórica e a consciência histórica dos alunos ao longo do curso de graduação em História na universidade, partindo dos resultados da pesquisa realizada em 2014 com os mesmos alunos, a fim de verificar se houve e quais foram as mudanças nas concepções de história apresentadas anteriormente. Como se deu o processo de aprendizagem histórica durante os quatro anos de graduação? Qual a consciência histórica desses alunos prestes a concluir sua formação?

Para tanto, pretende-se aplicar aos estudantes um questionário, como estudo piloto, para a elaboração de um roteiro, formação de um grupo focal, realização da entrevista, transcrição das falas, e por fim a análise e categorização dos resultados. Entendendo que a pesquisa se insere em um contexto tão abrangente e complexo como a formação de história em um curso universitário, as narrativas obtidas através do questionário e as narrativas transcritas da entrevista, não serão as únicas fontes a serem analisadas, outras fontes históricas como o Projeto Político Pedagógico do curso, por exemplo, também serão abordadas.

Diante disso, nos cabe refletir sobre algumas questões referentes à História Oral. David Lowenthal (1998), deixa claro o fato de que o presente é indissociável no processo da memória, escrita da história e estudo dos fragmentos, e estes seriam os caminhos, segundo ele, através dos quais conhecemos o passado. E se, tudo tem a ver com o presente, considerar a conjuntura histórica em que os alunos do curso de História da UEL estão inseridos é essencial.

A escolarização também é ponto crucial na história oral e, portanto, nessa pesquisa, já que influencia na narrativa de uma pessoa. A forma de pensar, organizar as ideias e relatar vivências fica determinada pela cultura de uma sociedade. Essas questões estão colocadas nas discussões de Michael Pollak (1992), onde também se destaca a história de vida do depoente como aspecto importante. Pretende-se abordar pontos como estes no estudo piloto através da aplicação de questionário.

Verena Alberti (2006) escreve sobre a importância do caderno de campo para pesquisa, sobretudo a entrevista, para registros que complementem a gravação, como expressões do entrevistado, interrupções, impressões do entrevistador, cumprimentos, aspectos que não tenham sido capturados pelo gravador ou câmera. Levando isso em consideração, adotaremos o caderno de campo durante a observação em sala de aula, que será feita neste segundo semestre de 2016 na universidade, e também durante a entrevista com os alunos.

Pierre Nora (1993) discorre acerca do conceito “lugar de memória”, e nos leva a conclusão de que a construção de uma narrativa nunca é arbitrária. Tal consideração será importante no processo de análise das narrativas. Sobre memória, outro aspecto importante é a mudança que a globalização traz para essa discussão e a influência das mídias na relação história e memória. Quem demonstra esses desdobramentos é Andreas Huyssen (2000). A partir daí, não podemos pensar qualquer relato sem considerar sua inserção no mundo globalizado e a influência da tecnologia na memória.

Na História Oral, o tempo onde ocorreu a experiência é marcado por um contexto, mas o momento em que se faz o relato é marcado por contexto distinto. Ainda segundo os estudos de Sarlo, mais do que lembrar é preciso compreender, ou seja, colocar a memória sobre o escrutínio da historiografia. Seguindo essas preposições, analisaremos os relatos dos alunos considerando historiadores que já desenvolveram trabalhos com narrativas de alunos no campo da Educação Histórica, como, por exemplo, Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Shmidt e Isabel Barca.

É preciso considerarmos os estudos da História Oral, aqui apresentados, para nossa investigação pelo fato de estar desenvolvendo um trabalho com fontes orais, o que nos gera a necessidade de buscarmos nesses referenciais subsídios que nos ajudem no tratamento com esse tipo de fonte. Inserindo tais discussões na pesquisa, podemos considerar os aspectos mais importantes e as problemáticas acerca da memória, história do tempo presente, narrativa, abordados sumariamente neste capítulo.

A finalidade do uso da História Oral na pesquisa é possibilitar uma abordagem que considere as discussões historiográficas em torno da fonte oral, tomando consciência dos maiores perigos e melhores caminhos para a investigação.

BIBLIOGRAFIA

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *História*, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSK, CARLA BASSANEZI (Org.). *Fontes históricas*. [S.l.]: Contexto, 2006.

ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades da pesquisa. *Ouvir contar: textos em história oral*. 1a. ed. [S.l.]: FGV Editora, 2004.

ABUD, Kátia. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, M. R. (orgs.) *II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba, Aos Quatro Ventos: 1995.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1974 (Tradução de Joaquim José e Moura Ramos).

BARCA, Isabel (org.). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In: *Perspectivas em Educação Histórica*. (Atas das 1^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

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

BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas*. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.

BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. v.9, n.19, set.89/fev.90, p.29-42.

BITTENCOURT, Circe F. Aprendizagens em História. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez: 2004.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAINELLI, Marlene. *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et. al. (Orgs.). *A escrita da história escolar- memória e historiografia*. RJ: Ed. FGV, 2009. p. 65-79.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de Alunos do Ensino Secundário sobre a Interculturalidade e o Conhecimento Histórico. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.28-73, Jan/Jun 2007.

CHARMAZ, Kathy. Convite à Teoria Fundamentada. In: _____. *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Maria de Fátima da. Produção do conhecimento histórico escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula. In: SEBRIAN, Raphael N. N. et. al. (Orgs.). *Perspectivas historiográficas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 23-38.

CUNHA, Maria de Fátima da. Aprendi com a prática e continuo aprendendo: os professores de história e o uso do livro didático na região norte do Paraná. *Revista Patrimônio e Memória*, Assis, SP, v. 6, n. 2, p. 196-216, dez./2010.

D'EUGÊNIO, Marcos Napolitano; et al. Linguagem e Canção: uma proposta para o ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/Marco Zero, n.8 (15), 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: VAINFAS, RONALDO; CARDOSO, CIRO F. (Org.). *Novos domínios da História*. [S.l.]: Elsevier Brasil, 2012.

FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade de ensino In: *Cadernos CEDES*, n. 8, São Paulo: Cortez/CEDES, 1987.

GEJÃO, Natália Gemano. *A Construção do Conhecimento Histórico Escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: O governo Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)*. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2010.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes. In: Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2000.

LEFEBRE, Fernando; LEFEBRE, Ana Maria. Pesquisa e representação social. Um enfoque qualitativo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em educação histórica. Universidade do Minho. CEEP, 2001. p.131-150.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: Educar em Revista, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. PUC-São Paulo, (17), nov. 1998.

MELO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel (org.). Perspectivas em Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

MOIMAZ, Érica Ramos. O uso da imagem no Ensino Médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, Bauru: Faculdade de Ciências, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. [Consulta realizada em 08/08/2016].

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3, 2000. Lisboa. Disponível em <<http://www.famema.br/semanadeplanejamento/aprendizagemsignificativacritica.pdf>>. Acessado em 10 mar. 2014. (Conferência proferida neste Encontro em 11 a 15 de set de 2000). Publicada nas atas com título original de Aprendizagem Significativa Subversiva.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História. Puc-São Paulo, (10), dez. 1993.

PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PIEROLI, Sarita Maria. Ditadura Militar no Brasil (pós-64) através da música: uma experiência e sala de aula. Curitiba: SEED-PR, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*. Rio de Janeiro: UFF, v.1, n.2, 1996, p.59-72.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, v. 14, p. 7–24, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, v. 14, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. Sempre existe uma barreira. A arte multivocal da historia oral. In: *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática – Funções do Saber Histórico. In: *História Viva, Teoria da História III, formas e funções do conhecimento histórico*. – Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007. (Tradução de Estevão de Resende Martins).

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V.1, n. 2, p. 07, 2006.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SHMIDT, M. A. et. al. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. (Tradução de Sílvia Finocchio). Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51- 77.

SARLO, Beatriz. Tempo passado. In: *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SARLO, Beatriz. Crítica do testemunho: sujeito e experiência. In: *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SARLO, Beatriz. A retórica testemunhal. In: *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Zélia Lopes da. Asterix e a dominação romana. In: *Revista Brasileira de História*. SP: ANPUH/Marco Zero, 5 (10), 1985.

SILVA, Marcos (org.). *Repensando a História*. SP, ANPUH/ Marco Zero: 1984. p.95-135.

SILVA, Marcos (org.). *Revista Brasileira de História*. ANPUH/Marco Zero, SP: SET/89/FEV90. (História em Quadro Negro).

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos. In. ZARTH, Paulo A. et. ali (Orgs.). Ensino de História e Educação. Ijuí: UNIJUI, 2004. p. 81-107.

SILVEIRA, Prisciele Maicá. Narrativas de alunos do 1.º e 4.º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina: um olhar sobre o curso (2014). 2014. 62 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos & abusos da História oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 131-7.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. Projeto Pedagógico do Curso de História. Resolução CEPE nº 0226/2009, de 29 de Outubro de 2009. Dispõe sobre a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Governo do Paraná, Londrina, 2009. Disponível em:

<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_226_09.pdf>. Consulta realizada em 15/08/2016.

VELLER, Wivian. A atualidade do conceito de geração de Karl Mannheim. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.