

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.



INVESTIGANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (BRASIL- 1998 - 2016)

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Muitas pesquisas com a metodologia do trabalho docente no Brasil afirmam que as formas de ensinar História mantem características do início do século XX, sendo que algumas destas práticas ainda permanecem no século XXI. Podemos citar entre elas, o ensino mnemônico, as leituras e explicações do texto, o apego ao livro didático, as avaliações centradas em questões objetivas de múltipla escolha. Nesta pesquisa estamos trabalhando com Peter Seixas (2016) tentando perceber qual o lugar da educação histórica na produção de conhecimento na escola e nas escolhas metodológicas dos professores. Nosso interesse de investigação é o papel das metodologias de ensino história na Educação básica, entendendo que a História ensinada estaria na zona de transição entre a História disciplinar e a memória coletiva (Seixas, 2016). Nossa proposta de periodização está definida em dois momentos, primeiro pelo encaminhamento em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que em sua elaboração propunha uma renovação no ensino de história, propondo eixos temáticos, ciclos de estudo, tornando-se um indicador de mudanças metodológicas no ensino da disciplina. Em segundo pelas pesquisas em ensino de história que se efetivaram no Brasil, a partir da consolidação da temática de ensino de história nas pós-graduações em educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Práticas de Ensino, Metodologia de Ensino, Professores de História.*

INTRODUÇÃO

Os objetos tratados nessa investigação estão articulados, organicamente, em torno da preocupação com os significados e os sentidos que a História tem para os sujeitos, no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, é importante lembrar que a escrita da História, bem como seu ensino, no mundo contemporâneo sofre de imperativos urgentes, como as questões relacionadas ao sujeito, a narrativa, os documentos e a multiperspectividade dos diálogos epistemológicos e metodológicos. Nesse quadro atual, perguntas se colocam, tais como quais os desafios da ética, da constituição de memórias e do papel da História e dos historiadores em entender este mundo multiperspectivado? Será o tempo de perguntarmos novamente “Para que serve a História? Qual o papel do Historiador?” E qual o significado do ensino da História?” Estas perguntas, ao mesmo tempo em que provocam desconfortos, alimentam um permanente desassossego nos historiadores, impelindo-os, assim como ao anjo de Walter Benjamin (Benjamin, 1995), ao enfrentamento do tempo que não cessa em passar, com suas crises paradigmáticas e necessidades de respostas.

Nesse sentido refletir sobre o ensino da História ensinado na escola indica, em primeiro lugar, a necessidade de conhecer os caminhos possíveis para dar sentidos ao passado. Para responder a pergunta: Como dar sentido ao passado? Rusen (2009) aponta duas formas de lidar com o passado em nome do futuro. A memória e a História.

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (Rusen, 2009: p.164)

A importância do ensino de História nesse processo é indicada também pelo historiador Peter Lee, quando este argumenta “Não se escapa do passado. Ele é construído a partir dos conceitos que empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social” (LEE: 2011 p.29)). Assim, esta relação “Passado e História” é um dos pontos centrais do entendimento do que se ensina ou se aprende em História. Como afirma Rusen,

O mero fato de pertencer ao passado não faz de tudo algo histórico, é necessário torná-lo historicamente possível e o passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraído-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele. (RUSEN, 2001: p.95).

Da mesma forma, a perspectiva pela qual lidamos com o passado é responsável por aquilo que Rusen (2009) chama atenção, “é o futuro em curso que demanda uma revisão crítica dos

conceitos de história e memória até agora desenvolvidos”. Por isto, as escolhas que fazemos sobre o que nos lembramos do passado nos levam a uma perspectiva do futuro pretendido como uma orientação da vida presente em curso.

É no âmbito dessas reflexões que se insere a Educação Histórica enquanto área do conhecimento e campo de estudos e pesquisas. Ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada na própria ciência da História, que privilegia a construção do pensamento dos sujeitos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, essa área do conhecimento está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para a aprendizagem histórica e, portanto, para o seu ensino, descortinando novas possibilidades de se aprender a lidar com o passado. Isabel Barca ao pensar a educação histórica e suas formas de articulação com o passado afirma

A educação histórica é um campo de investigação que pressupõem e não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica(...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selecção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida. (BARCA,2007: p.6)

Nessa direção, a forma como a história é ensinada hoje são referências fundamentais para o entendimento deste percurso de constituição de um novo paradigma para a teoria da aprendizagem e do ensino de história. De um lado, envolvem questões relacionadas à meta-história como forma de constituição da reflexão sobre o pensamento histórico. De outro, explicitam a relação que se estabelece na formação do pensamento histórico com o passado a partir do entendimento da multiperspectiva em história, da evidência, da empatia e da consciência histórica formada a partir da interpretação da fonte.

Ao assumirmos a perspectiva da Educação Histórica nesta investigação, compreendemos que, sendo a História uma ciência é importante considerar que não existe uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que este possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. (SCHMIDT,2009). Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas.

A partir desses pressupostos, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica. A partir desse compromisso, diversos conceitos têm sido alvo na pesquisa da Educação Histórica, como o

conceito de significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica. Várias pesquisas se concentram em investigar processos de aprendizagem, procurando responder como acontece o processo de produção de narrativas históricas pelos alunos, a partir das aulas de história e do uso de livros didáticos, tendo como suporte o significado do ensino de História na formação do pensamento histórico. Como objetivos específicos dessas investigações podem ser citados: Analisar a produção de narrativas históricas pelos alunos, procurando entender a sua compreensão histórica, tendo como referência a função da explicação histórica na produção de narrativas históricas.

Em nossa pesquisa optamos pela investigação junto a professores do ensino fundamental na perspectiva de formar um quadro importante de discussões epistemológicas e metodológicas no campo da configuração do que se entende hoje por aprendizagem e ensino de história, especificamente no âmbito da teoria da consciência histórica. O que é ensinar história hoje? Quais os pressupostos da didática da História? Quais metodologias auxiliam o professor em aulas de História no ensino fundamental? Quais são os fundamentos que sustentam as escolhas dos conteúdos e da forma de pensar a história a ser ensinada no século XXI?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Em pesquisas recentes sobre o ensino de História no Brasil nos aspectos relacionados a metodologia do trabalho docente podemos afirmar que a forma de ensinar História não se afastou do seu início no século XIX. Muitas das características que predominavam em sala de aula naquele período ainda podem ser vistas no século XXI. Podemos citar entre elas, o ensino mnemônico, as leituras e explicações do texto, o apego ao livro didático, as avaliações de centradas em questões de múltipla escolha. Como indicado na pesquisa realizada por Gevaerd (2009).

A partir de observação de aulas de professores, essa pesquisadora concluiu que a ênfase das aulas dadas por professores da educação básica recaía em uma metodologia em que predominava uma aprendizagem na perspectiva da memorização, e isto acabava por dificultar que a professora centrasse a aprendizagem na leitura e escrita de narrativas históricas pelos alunos. Segundo a pesquisadora:

Como a professora não partiu das ideias prévias dos alunos para realizar sua intervenção pedagógica, de modo geral as narrativas produzidas pelos alunos seguiram a lógica dos manuais didáticos, predominando narrativas fragmentadas. (...) esse jeito de os alunos produzirem suas narrativas indica duas questões fundamentais. Primeiramente que, do ponto de vista didático, a aula precisa ser modificada, pois é preciso trazer as ideias prévias dos alunos como elementos constitutivos da aprendizagem e da

metodologia de ensino da História (...). A segunda questão é a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia da narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar a história (...). (GEVAERD, 2009: pp.290-291).

No trabalho desenvolvido em sua dissertação mestrado Tiago Sanches (2009) chegou à conclusão que apesar de conhecer as teorias e discussões recentes sobre ensino História demonstradas nas respostas dos questionários, as professoras entrevistadas por ele, no ambiente de sala de aula em que observou pode perceber que estas recorriam ao esquema leitura e explicação do texto para desenvolver os conteúdos de História nas séries iniciais. Segundo o autor

Nestes casos, os professores, ao lecionarem a disciplina de História transmitem o conteúdo histórico aos alunos esperando que estes apreendam as informações e as reproduzam no momento das avaliações. Nesta perspectiva o saber histórico consistiria neste conjunto de informações históricas recebidas pelo aluno durante o processo de aprendizagem escolar. As aulas são muitas vezes divididas em pontos, organizados sequencialmente de acordo com a data dos acontecimentos, em uma visão progressiva da sociedade. Esses conteúdos são transmitidos aos alunos descolados das necessidades da vida prática, não possuem aplicabilidade em sua compreensão da mesma, perdendo assim sua função de orientadora no tempo. (Sanches, 2009, p.55)

Em pesquisa que realizamos nos anos de 2010 a 2012 ao investigar a forma de ensinar história de professores das séries iniciais e finais da educação básica percebemos em nossas observações que a aula de história se concretiza por aquilo que está no texto, ou seja, no livro didático. É o livro didático que dita o ritmo da aula, os exercícios e o conhecimento histórico a ser ensinado. É em torno das informações organizadas neste livro, que o professor estrutura a aula, pois depois da leitura que os alunos realizam de forma individual e silenciosa – não chegamos a presenciar quando estivemos observando as aulas de História no 6.º ano do ensino fundamental, momentos de leitura compartilhada ou em voz alta – o professor explica organizando as informações do livro na lousa. Essa atividade é bem ampla envolvendo a sala toda. O professor coloca o título dos tópicos do livro na lousa para que os alunos copiem e vai perguntando as características do conteúdo que os alunos leram, compondo com essas respostas os tópicos que os estudantes terão anotados em seu caderno e assim discutindo e acrescentando informações ou reformulando as colocações dos alunos. O mais preocupante nesta atividade é que as respostas são modificadas quando é considerado que os alunos tiveram uma compreensão parcial ou diferente do sentido que o livro expressa. (Cainelli, 2012).

As questões relativas às formas de abordagem do conteúdo histórico são muito importantes na pesquisa que realizamos. Nas observações que realizamos nos projetos anteriores que desenvolvemos na cidade de Londrina- Paraná- Brasil, chegamos à conclusão que a aula de história se concretiza por aquilo que está no texto, ou seja, no livro didático. É o livro didático que dita o ritmo da aula, os exercícios, o conhecimento histórico a ser ensinado e ao final as

avaliações que serão realizadas. Nas observações também percebemos que o professor poucas vezes escreve textos na lousa para que as crianças copiem ou traz textos diferentes do livro didático para sala de aula, geralmente utiliza os textos organizados no livro, seguindo a organização cronológica deste para ensinar os conteúdos em sala de aula. É em torno das informações organizadas no livro didático, que o professor estrutura a aula. Nesse sentido podemos relacionar com que nos diz Bittencourt

... o livro didático é também um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época.” (BITTENCOURT, 1998: pg.72)

Estamos realizando nossas investigações sobre as formas de conhecimento histórico presente em aulas de História, bem como a relação de professores com esse conhecimento, tendo como referência a produção intelectual sobre ensino de história produzida no exterior e principalmente no Brasil. Tendo como pressuposto que a possibilidade de analisar as narrativas dos professores sobre a história permitirá entender como se constrói a consciência histórica que forma as identidades do indivíduo e sua relação com o local em uma sociedade hoje marcada pela globalização espacial e digital. Não se trata de pensar a função da história como aprisionadora do indivíduo e sim de pensar como a História pode orientar os indivíduos cognitivamente para orientar-se pessoal e socialmente. (Schmidt, 2009)

Nossa proposta de periodização é justificada em dois momentos. Primeiro pelo encaminhamento em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que serviu de indicativo para as propostas curriculares dos estados brasileiros a partir de então e até hoje é usado como referência para políticas públicas como o Enem e o PNLN que em sua elaboração propunha uma renovação no ensino de história principalmente nas relações dos alunos com o conhecimento histórico. E ao propor Eixos temáticos na estrutura do ensino fundamental e depois médio tornou-se um indicador de mudanças metodológicas no ensino de história. Em segundo lugar pelas pesquisas em ensino de história que se efetivam neste momento no Brasil a partir principalmente da consolidação da temática de ensino nas pós-graduações em Educação.

Com relação ao Estado do Paraná neste período está em vigor o currículo Básico do Paraná¹⁹⁷ documento que posteriormente servirá de matriz para a produção das Diretrizes Curriculares de História para Educação Básica do Estado do Paraná de 2008. O currículo básico do

¹⁹⁷ O currículo de História foi conduzido pelas professoras Judite Maria Barbosa Trindade e Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt com a consultoria de Antonio Simão Neto; Ivani Omura e Marionilde Dias Brepohl Magalhães, todos estes professores universitários. No item destinado aos conteúdos estes são apresentados de acordo com o

Paraná foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até o início do século XXI. No caso do Estado de São Paulo temos que levar em consideração que foi o Estado que primeiro se debruçou pós-ditadura militar em repensar os currículos e as práticas de ensino de História.

Esta aproximação com o contexto de produção do documento curricular do Paraná de 1990 se torna necessário para estudos sobre a educação (escola, ensino, aprendizagem, currículo, professores), pois conforme Popkewitz (1997) a consideração do aspecto dinâmico, ou seja, o reconhecimento do “[...] contexto apropriado dos campos sociais dentro dos quais ocorre a experiência humana” (p.28) é o que nos aproxima das possibilidades de mudanças em suas regularidades e limites, ampliando a leitura de ocorrências em quadro das condições sociais e históricas herdadas, pois

O passado intrmete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis. Neste contexto, o conceito de estrutura concentra-se nas coações e repressões colocadas na escolarização. Ao mesmo tempo, no entanto, a atenção na estrutura vê a produção de inovações como o resultado das rupturas e modificações nas rotinas, hábitos e padrões existentes.” (POPKEWITZ, 1997: p. 30)

O currículo como parte da ‘construção social’ traz a necessidade do seu entendimento no conjunto das relações sociais e estruturais e se insere como documento atrelado às prescrições que o concretizam como estruturado, seqüenciado e também ligado ao conceito de ‘disciplina’ como “entrecruzamento em configuração social”, o que este estudo focalizará ao buscar seu contexto de produção. (GOODSON, 1995) Tal posicionamento nos remete ao construcionismo social que tem o contexto social e histórico como âmbito de esclarecimentos de situações sociais e circunstâncias culturais. Para Pearce (1996, p.180), o contexto social é o âmbito da ‘prefiguração’ de nossa atuação, o que possibilita na análise da ‘prefiguração do contexto de produção’ do Currículo Básico de 1990, o reconhecimento de elementos da possibilidade de mudanças no ensino de história na qual se constituiu. A experiência do passado reconhecida no tempo presente... 291 Reconhecendo elementos do documento de 1990 como perspectivas de mudanças no cenário do Ensino de História no Paraná temos dados que nos permitirão afirmar ou não em quais aspectos sua condição de transformador se expressa no intento de

nível a que se refere, ou seja, pré-escola; Ciclo Básico de alfabetização (dois anos), contemplando a seguir as demais séries do extinto 1º Grau.

mudanças sobre o contexto. Enfim, detectar as implicações desta ação sobre o contexto nos remeterá à sua repercussão em mudanças suficientemente fortes sobre a consciência histórica advinda da História tradicional no que se refere ao Ensino de História.

No que tange o trabalho com os sujeitos da cultura escolar, especialmente com relação aos professores pretende-se através da coleta e estudo de dados empíricos compreendermos as noções que estes constroem sobre a história. É nosso interesse como afirma Barca (2011) entender como se formam as ideias históricas, em primeiro lugar porque só se pode mudar aquilo que se conhece e em segundo lugar para promover um conteúdo histórico estruturante que não valorize apenas a reprodução pouco refletida de conhecimento de temáticas curriculares, mas também a formação da consciência Histórica. As ideias serão coletadas através da construção de narrativas pelos professores, entendendo a narrativa no sentido atribuído por Isabel Barca (2011) “como expressão de ideias sob qualquer formato – que se comunica a compreensão histórica e os sentidos que lhes são atribuídos”. Também utilizaremos o recurso dos estudos exploratórios e questionários direcionados para colocar em confronto as teorias produzidas na área de conhecimento do ensino de história e as narrativas dos professores.

Pretendemos, neste estudo, analisar as práticas de ensino do professor de história da educação básica com a perspectiva de entender como a história é ensinada. Nesse sentido buscamos o que Rusen chama de “trato reflexivo do homem com seu mundo” (Rusen, 2001). É a relação que este profissional tem com seu mundo que efetivamente determina a forma de ensinar história, são suas carências de orientação e seus critérios de sentido que dão forma ao conteúdo ensinado ou teoricamente pensado.

Nas observações realizadas no campo de pesquisa o olhar do pesquisador irá se debruçar sobre as relações que estes profissionais apresentam sobre a história a ser ensinada e como estes operacionalizam esta tarefa. Com relação à metodologia de pesquisa nosso especial interesse se direciona tanto sobre quais os repertórios de conhecimento sobre a história este professor utiliza para ensinar, também como a entender como enquanto indivíduo este faz suas escolhas e como vê a história com sentido para sua vida e de seus alunos. Também pesquisamos quais os instrumentos metodológicos são mobilizados na experiência pedagógica de ensinar história. Entendemos este professor de História como um indivíduo que como qualquer outro participa da história por estar envolvido em seu processo e enquanto tal tem carências de orientação e perspectivas de futuro.

Para Rüsen (2010) diante da importância já comprovada por especialistas da utilização do livro no processo de ensino aprendizagem é possível se pensar em um livro didático de

história ideal? O autor afirma que um livro didático deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras informações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípio às argumentações multicausais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática. (RÜSEN, 2010: p.123).

Neste processo, podemos perceber que o professor faz do livro a figura central do processo de ensino aprendizagem da história na sala de aula, as discussões e os conteúdos que os alunos anotarão partem do conhecimento e das características discutidas pelo livro didático. A partir dele se estrutura a aula e a organização da discussão dos conhecimentos históricos acerca das sociedades estudadas

Entendemos a partir destes primeiros estudos que predominantemente as aulas de história na educação básica acabam por não considerar as pesquisas recentes que abordam a forma de aprendizagem de crianças e adolescentes. A prática pedagógica do professor de História não considera os aspectos derivados destas investigações em detrimento da tradição consolidada de “cumprir o programa ou vencer os conteúdos do livro didático”.

Outro fator importante na manutenção de uma metodologia da história que privilegia o conhecimento a partir daquilo que está no livro didático sem relações com os conhecimentos do indivíduo é abordado na tese de doutorado da pesquisadora Helena Veríssimo que em seu trabalho sobre avaliação em Portugal chega à conclusão que ainda incidem nas aulas de história a elaboração avaliativa a partir das teorias behavioristas das décadas de 60 e 70 do século XX e que ainda servem de suporte para práticas avaliativas no ensino de história do século XXI. A avaliação ainda hoje argumenta a autora

Baseia-se na observação dos comportamentos externos, sem mergulhar na complexidade da consciência humana para explicar a aprendizagem. Os progressos da aprendizagem em história são medidos pela memorização dos fatos e capacidades interpretativas mais ligadas à questão de interpretação de textos do que propriamente a questões históricas. Ainda são medidos em termos de certo ou errado para suas conclusões sobre os temas propostos. (Veríssimo, 2013: p. 21)

Nessa direção é que surgiram as questões presentes na proposta dessa investigação, até que ponto as produções acadêmicas em torno do pensar o ensino de história estão contribuindo para a prática do professor em suas escolhas metodológicas e teóricas em sala de aula? Como podemos perceber na atuação do professor de História a vida prática como ponto de partida e ponto de chegada do seu agir docente? A consciência histórica tem sentido como função e finalidade do aprender e ensinar a história? Entre as análises que propomos está a análise das

práticas em sala de aula, a partir de Lee (2001) para quem deve haver uma articulação entre os conceitos substantivos (aqueles relacionados com alguns conteúdos específicos da história, tais como descobrimento do Brasil, ditadura militar brasileira) e os conceitos de segunda ordem (aqueles relacionados à epistemologia da história, tais como evidência, explicação histórica, narrativa).

Nesse sentido, uma questão fundamental que se apresenta, qual seja a de se procurar entender quais relações o professor estabelece com as produções da ciência de referência e com as pesquisas sobre ensino de história e novas metodologias para ensinar história e seu trabalho em sala de aula? Que significados a produção do conhecimento pode ter na relação teoria e prática docente? Entendemos importante a questão da ciência de referência e historicamente a dimensão que se estabeleceu entre o que seria ensinar e o que seria produzir conhecimento histórico. Segundo Schmidt

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão. (Schmidt, 2012: p.101)

A pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica. Tardiff e Raymond argumentam:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIFF e RAYMOND, 2000: p.6)

Essas questões apontam em direção à concepção de prática docente como um lugar de fronteira como bem já apontou (FONSECA,2010) nas relações entre a formação, a pesquisa, os saberes e as práticas em sala de aula. Estamos ousando pensar nas relações que se estabelecem no momento das escolhas de conteúdo e metodologias pelo professor, como este se apropria do conhecimento produzido em sua área de conhecimento, no nosso caso a ciência da História? Como afirma Selva Guimarães Fonseca,

O professor não opera no vazio – é óbvio. Mas o que isto significa? A sala de aula é um espaço pleno de experiências. Os saberes, os valores culturais e políticos e os hábitos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos, que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos construídos nos vários espaços de vivência, antes e durante o processo de escolarização. (FONSECA, 2010: p. 400)

A INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em nossa pesquisa propõem um diálogo com as metodologias de investigação qualitativa, na área educacional. Nessa direção nos apoiamos nas discussões de LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012), a expressão metodologia qualitativa abarca um conjunto de abordagens as quais, consoantes as investigações, tomam diferentes denominações, sendo que o termo investigação qualitativa, vai significar para os tipos de dados que este tipo de investigação produz e também para os modos de proceder os postulados que lhes estão associados, tendo os sujeitos pesquisados e a realidade que permeia estes um papel central, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos.

As metodologias qualitativas de investigação constituem o conjunto de diretrizes que têm orientado as investigações científicas realizadas no campo da educação histórica. O foco da investigação será delimitado nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas. Nesta pesquisa iremos a partir das categorias definidas pela educação histórica elaborar instrumentos de investigação que possa evidenciar as ideias históricas dos professores de História e como a relação entre estas ideias e a sala de aula constituem hoje o fazer histórico da disciplina de História em sala de aula. Uma das características da pesquisa em educação histórica no Brasil é o fato das investigações terem como lócus o espaço da sala de aula.

A observação e a investigação das ideias dos professores nos levarão a perceber no ato do exercício do professor o dialogo estabelecido, as ideias, as interferências cotidianas externas e internas na produção do conhecimento histórico. Nesse sentido o papel do pesquisador se enquadra na efetiva presença no campo de pesquisa, pois o mesmo estará no campo de investigação em meio ao desenvolvimento do objeto de pesquisa. Será de interesse do pesquisador a interferência no processo de ensino aprendizagem assim como observar, relatar, mapear as

condições que este ensino se desenvolve. Cabe destacar que o pensamento do professor será trabalhado nesta investigação de forma a respeitar suas ideias e convicções, tanto sobre os conteúdos a serem ensinados como no tocante as metodologias de ensino. Nesse sentido, compactuamos do pensamento de Carlota Boto que afirma ser o professor um intelectual “porque tem no ensino parte imprescindível de sua existência” (BOTO,2005, p.42)

Alguns questionamentos são importantes para esta pesquisa como por exemplo: é possível perceber algum movimento dos professores da educação básica em sala de aula em direção às pesquisas sobre ensino de história realizadas nos últimos 20 anos?

Nosso estudo exploratório será aplicado em 4 estados brasileiros Paraná (nas cidades de Londrina, Maringá, Jacarezinho e Irati) São Paulo (nas cidades de São Paulo e Assis) Goiás (na cidade de Goiânia), Bahia (na cidade de Vitória da Conquista). Para validação deste instrumento optamos pela estratégia de aplicarmos um questionário piloto com professores que participam do Programa de Desenvolvimento educacional (PDE)¹⁹⁸ em Londrina, um programa de formação continuada que funciona no Paraná.

Este primeiro estudo foi desenvolvido pelo grupo de professores com uma estrutura que o dividiu em três momentos: um perfil do professor que indicasse algumas informações necessárias para o entendimento do sujeito que responde as questões emite opiniões e constrói narrativas. Aqui nos apoiamos em Tardiff (2012) entendendo a importância da história de vida de cada professor nas suas escolhas profissionais e acadêmicas.

Num segundo momento o questionário abordou questões relativas a forma de constituição das aulas de história sugerindo narrativas que caracterizassem como os professores explicariam algumas temáticas, no caso foram eleitas duas temáticas (imigração e descobrimento do Brasil). Também elencamos algumas narrativas para serem interpretadas que dizem respeito ao conceito de História, do conceito de educação e a relação que os jovens hoje estabelecem com o passado. Em uma terceira parte foram colocadas questões com o objetivo de entender quais as metodologias que os professores utilizam em aulas de história e no sistema de avaliação da aprendizagem.

¹⁹⁸ PDE – O Programa de Desenvolvimento Educacional O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

ALGUMAS CONCLUSÕES PARCIAIS OU CADÊNCIA SUSPENSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Dos questionários realizados com os professores emergiram estruturas de pensamento diversificados. Neste texto optamos por detalhar as primeiras discussões do grupo em torno de duas questões: Para uma das questões que reportam a uma narrativa que indicasse a forma como explicaria o processo de descobrimento do Brasil algumas questões chamaram a atenção:

Percebemos nas primeiras análises que a forma de ensino se aproxima daquilo que Bodo von Borries denominou de “aprendizagem reprodutiva e memorial”, argumentando que “Infelizmente, conhecimento lento e rapidamente perecível é típico da escola” (Conferencia ministrada no X seminário de Educação Histórica LAPEDUH – UFPR). A forma como os professores narram a explicação que dariam aos alunos sobre o processo de descobrimento demonstra que não há relações com a multiperspectividade, ainda é predominante a história factual. Entendemos que o fato de solicitarmos uma explicação ao partir de um conteúdo substantivo pode ter de certa forma induzido os professores nas escolhas por estes conteúdos para explicação histórica.

Vejamos algumas destas explicações: A professora Rose¹⁹⁹ que tem 38 anos de idade e ministra aulas há 12 anos

“Mencionaria as grandes navegações e porque os europeus saíram navegando a partir do século XV. Comentaria sobre a viagem de Pedro Alvares Cabral.” O professor Jorge que tem 42 anos e ministra aulas há quinze anos “Inicialmente apresentaria alguns aspectos do contexto histórico da transição do feudalismo para o capitalismo, em seguida abordaria os elementos históricos das origens da expansão marítima. Na sequência destacaria os fatos que contribuíram para o pioneirismo português. Feito esta abordagem apresentaria o projeto de colonização portuguesa no Brasil”. A professora Elizabete, 44 anos, com 16 anos de magistério: “Como as despesas pelas rotas terrestres eram altas e a notícia de que a Espanha tinha encontrado ouro nas novas terras, a Oeste da Europa corria, Portugal resolve conferir se as notícias eram verdadeiras uma vez que a Espanha tenha chegado no Continente Americano primeiro que Portugal.” O professor Marcos com 41 anos e 12 de magistério: “A colonização brasileira ocorreu em 1500 d.c quando na Europa ocorria a Expansão Marítima Européia. Portugal e Espanha disparam na frente em busca de novos e lucrativas rotas marítimas. Em 1500, os portugueses à frente de seu tempo com a Escola de Sagres, anunciam a descoberta de um novo território. Não deram a real importância a terra encontrada, pois a intenção era aproximar mais o comércio com as índias. A colonização portuguesa só ocorre a partir de 1530, surgindo as plantações de cana de açúcar e o tráfico de escravos que era usado como mão de obra.”

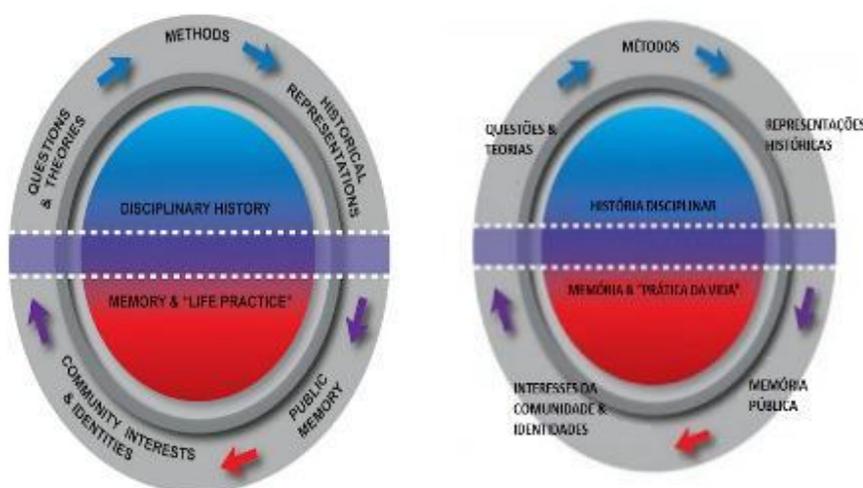
Outras considerações que fizemos advindas das análises preliminares desta narrativa dizem respeito ao fato de que em momento algum os professores nas suas explicações consideraram metodologicamente considerar os conhecimentos prévios dos alunos, também não levaram em consideração o uso de fontes para explicar o processo do descobrimento, apenas uma

¹⁹⁹ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos professores.

professora anunciou o possível uso de mapas “para explicar de onde vinham as grandes navegações”.

Na narrativa dos conteúdos substantivos é perceptível que estas estão aprisionadas nos livros didáticos, podemos afirmar isto tendo em vista o discurso cronológico e canônico dos acontecimentos que levaram ao descobrimento do Brasil, as grandes navegações, a chegada de Cabral, o encontro com os indígenas, a tentativa de chegada às Índias, a descoberta do ouro e a rivalidade com os Espanhóis.

Outro fator que nos faz afirmar este aprisionamento nos livros didáticos é a falta de historicidade na narrativa dos acontecimentos históricos. Desta forma encontrar uma resposta para as perguntas de Peter Seixas em sua matriz também é um objetivo de nossa pesquisa.



History/Memory Matrix for History Education Eine Geschichts-/Gedächtnis-Matrix für den Geschichtsunterricht BY SEIXAS, PETER ON FEBRUARY 25, 2016 (tradução livre: (Giovana Maria Carvalho Martins e Rebecca Caroline Moraes da Silva)

Agora voltamos à história escolar com uma nova ferramenta. Isso nos permite examinar práticas além da tão simples questão “qual (ou de quem) história está sendo contada” pelos professores de História, livros didáticos e currículos escolares? Isso ajuda a entender o sentido das formas nas quais a História é ensinada nas escolas. Ela é confinada ao semicírculo de fundo vermelhas, descaradamente destinadas a moldar a memória coletiva? É confinada à metade azul, promovendo as competências disciplinares dos estudantes? Ou é localizada na banda roxa de transição? (Seixas, p.4: 2016)²⁰⁰

²⁰⁰ Now we return to school history with a new tool. It allows us to examine practices beyond the too simple question, “which (or whose) story is being told?” by history teachers, textbooks and curricular prescription. It helps to make sense of the forms in which history is taught in schools. Is it confined to the red bottom semi-circle, unabashedly aimed at shaping public memory; is it confined to the blue top half, promoting students’ disciplinary skills; or is located in the purple transitional band (Tradução Giovana Maria Carvalho Martins e Rebecca Caroline Moraes da Silva)

O que nos leva a afirmar mesmo que inicialmente que as respostas que obtivemos até agora indicam que a história ensinada pelos professores está confinada nos livros didáticos e são eles que determinam o que é ensinado. Desta forma podemos afirmar que existe uma relação estreita entre os problemas que os alunos do ensino fundamental e médio apresentam no Brasil com relação ao ensino aprendizagem da História, mais especificamente na construção de textos coerentes sobre o passado e estão habituados a apresentar respostas diretas, sem uma prática continuada de escrita narrativa, em situação de aula seguindo a lógica construtiva de narrar a história dos livros didáticos.

Outra questão que levantamos revelou que os alunos concebem os conteúdos de história e a forma como eles são ensinados de acordo com a História tradicional, baseada em fatos importantes, ensinados de maneira cronológica onde "entendem, equivocadamente, que otimizar o tempo em sala de aula significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios" (CAIMI, 2006, p. 25).

Solicitamos também que os professores analisassem a seguinte frase sobre a História: "Se eu fosse um antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas, sou um historiador, é por isto que amo a vida". (Marc Bloch). Numa primeira análise dessas estruturas podemos perceber que, para os professores, o conceito de História se aproxima de: Uma história que serve de modelos para o presente (História mestra da vida).

O professor Marcos

"Com o estudo através da interpretação histórica, pelo olhar do historiador é possível entender melhor o mundo que vivemos e qual o nosso papel dentro da sociedade que ocupamos. Estudamos como foi o nosso passado, o passado da sociedade, da etnia, revoluções guerras a fim de repensarmos sobre a nossa atitude enquanto ser histórico e que sou capaz de mudar situações de forma individual e ou coletivo".

O professor Carlos

"Interpretando a frase digo que nós historiadores amamos mesmo a vida, esse amor é tão grande que nos dedicamos a compreender o passado para explicar o presente."

Professora Sonia:

"Como historiador e como tal amo a vida no sentido de que procuro conhecer a minha realidade e analisar o passado para entender as consequências no futuro".

Professora Soraia:

"O passado e o presente na visão do historiador estão ligados um explica o outro e o passado explica o presente fazendo com que os indivíduos se conheçam".

Nas primeiras análises que foram realizadas pelo grupo de professores que participam deste projeto²⁰¹ ficou evidenciado nas colocações a perspectiva da História como “mestra da vida”. Segundo Kosellek para este a expressão “*Historia Magistra Vitae*” tem o seguinte significado: A expressão pertence ao contexto da oratória; a diferença é que, nesse caso, o orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência” (KOSELLECK, 2006, p. 43). Rusen aborda a expressão História Mestra da vida da seguinte maneira

O conhecido ditado historia vitae magistra (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica (RÜSEN, 2011: p. 24).

Ao usarmos o termo história mestra da vida estamos falando do sentido que os professores estabelecem entre o conteúdo histórico e a vida prática. Em nossa análise a ideia de mestra da vida para os professores que responderam ao questionário diz respeito ao entendimento do professor de uma História modelo que sirva para os indivíduos não cometerem erros no presente a partir do conhecimento histórico. Também ao sentido imortal da história que se torna auto referencia para o mundo do presente independente do sentido ou contexto.

Buscamos em nossa investigação encontrar espaços onde a prática da sala de aula ancorada nas pesquisas sobre ensino de história realizada no Brasil indicaria a localização de um ensino história na banda roxa da transição. Que seria nas palavras de Seixas onde

A educação histórica está localizada na ponte roxa entre práticas históricas e crenças memoriais, onde professores competentes têm considerável autonomia para resolver a cultura memorial dos alunos em suas aulas e onde as memórias da comunidade – talvez até as memórias divididas – são submetidas à (e ampliadas pela) crítica, análise histórica, realimentando a memória coletiva (Seixas, 2016: p.5).

BIBLIOGRAFIA

Publicações Periódicas

BARCA, Isabel. *A educação histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.5-9, Jan/Jun 2007.

²⁰¹ Participam deste projeto de Pesquisa financiado pelo CNPQ no Edital de Ciências Humanas/2014 os professores Kátia Maria Abud (Universidade de São Paulo) , Ronaldo Cardoso Alves (Universidade Estadual Paulista) ambas no Estado de São Paulo. A professora Maria Conceição Silva (Universidade Federal de Goiás) no Estado de Goiânia, a professora Iracema Oliveira Lima (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) no Estado da Bahia. As professoras Magda Madalena Peruzin Tuma e Marcia Elisa Teté Ramos (Universidade Estadual de Londrina) e o Professor Geysso Germinari (Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná) no Estado do Paraná

BOTO Carlota. O professor primário português como intelectual: ‘eu ensino, logo existo’ in. *Linhas*. Florianópolis, v.6 nº1, p. 1-45, 2005.

CAINELLI, Marlene e TUMA, Magda Peruzin. *A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – História* (1990). *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 287-305, Set/Dez 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas/Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006[original: 1979]

LEE, Peter. Por que aprender História? In. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, nº42, Editora UFPR, out/dez/2011, p.19-42.

RUSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In. *História da Historiografia*, número 02, março, 2009, p.163 -209.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica. *Educar em Revista*, nº 17, p. 139-149, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos A partir da educação histórica. *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan. /jun. 2012

SEIXAS, Peter A History/Memory Matrix for History Education: Eine Geschichts-/Gedächtnis-Matrix für den Geschichtsunterricht, Canadá, 2016.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº13. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr./,2000. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Capítulos de obras coletivas:

BARCA, Isabel (Org.). *Educação e Consciência histórica na era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho, 2011.

BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In. Barca, Isabel. (org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica. Universidade do Minho, p.13-29,2001.

PEARCE, W. Barnett. *Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à flexibilidade*. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.172-187

RUSEN, Jörn. *O Livro didático ideal*. In. SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

RUSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (orgs). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed Injuí, 2009, p.21-52.

ZAMBONI, Ernesta & FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008.

Obras individuais:

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294p.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294p.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

Dissertações e Teses:

SANCHES, Tiago Costa. *Saberes histórico de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula*. Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

VERISSIMO, Helena. *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Portugal, 2013.