

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN COSTA CASTEX

**ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA
NAS LICENCIATURAS**

CURITIBA

2016

LILIAN COSTA CASTEX

**ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA
NAS LICENCIATURAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins.

CURITIBA

2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

C349e Castex, Lilian Costa
2016 Ensino de história: a perspectiva da educação histórica nas licenciaturas /
Lilian Costa Castex; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. --2016
160 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2016.
Bibliografia: f. 146-156

1. Professores – Formação. 2. Ensino fundamental. 3. História – Estudo e
ensino. 4. Aprendizagem. 5. Prática de ensino. I. Martins, Pura Lúcia Oliver.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 071
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Lilian Costa Castex

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala 3 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins, Prof.ª Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga, Prof.ª Dr.ª Simone Regina Manosso Cartaxo, Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski e Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa, para examinar a Tese da candidata **Lilian Costa Castex**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM CURSOS DE LICENCIATURA COMO UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:30h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere a divulgação da tese em eventos da área e a publicação em periódicos especializados.

Novo Título: Ensino de História: a perspectiva da Educação Histórica nas Licenciaturas.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Simone Regina Manosso Cartaxo

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

Aos meus queridos pais, Andrade e Zenides; ao meu esposo, José Carlos; aos meus queridos filhos, Alexandre e Eduardo, e ao meu querido neto, Davi.

AGRADECIMENTOS

Ao saber maior, pela dádiva da existência.

A todos que, de alguma forma, manifestaram seu apoio e incentivo para a concretização desta tese, mais especialmente à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, pelos conhecimentos acadêmicos e auxílio em todas as etapas desta pesquisa.

Às professoras Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga, Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo e Dr.^a Neusa Bertoni Pinto, da banca de qualificação e de doutorado, pelas contribuições ao estudo.

Aos professores da Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela disposição em compartilhar seus conhecimentos.

À minha colega Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, pela amizade e apoio aos meus estudos.

Aos colegas da turma de doutorado em Educação de 2012 da PUCPR, que compartilharam estudos, dúvidas acadêmicas e conhecimentos.

Em especial aos meus colegas da SME, por sua compreensão e apoio nesta minha jornada.

A todos aqueles que, interagindo direta ou indiretamente, tornaram possível este trabalho.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.

(Paulo Freire)

RESUMO

A tese, vinculada à Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, destaca a Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino e aprendizagem de História nas licenciaturas. A questão principal: *A Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino de História nas licenciaturas favorece o desenvolvimento da consciência crítica nos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem? Como isso se desenvolve na prática pedagógica segundo os formadores e os licenciandos?* Objetivo geral: analisar, nos cursos de licenciatura em História, propostas de prática de ensino na linha de Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica que favorece o desenvolvimento da consciência crítica, tendo em vista elaborar indicadores para a formação pedagógica de professores de História. Objetivos: (i) caracterizar (descrever) a proposta teórico-metodológica das práticas de ensino na licenciatura de História que trabalha com a concepção de Educação Histórica, segundo os formadores; (ii) caracterizar (descrever) a proposta teórico-metodológica das práticas de ensino na licenciatura de História que trabalha com a concepção de Educação Histórica, segundo os licenciandos; (iii) explicitar permanências e avanços na prática desenvolvida nos estágios supervisionados segundo formadores e licenciandos. A análise teórica foi construída a partir das contribuições de Lee (2001), Barca (2000), Schmidt e Garcia (2006), Rüsen (2015a e 2015b), Thompson (1981), Santos (1985a), Martins (1998), Romanowski (2007), Cunha (2004). O método de investigação qualitativa foi fundamentado em Bogdan e Biklen (1994), com entrevistas e pesquisa documental, e a análise de conteúdo, em Bardin (2011). Os sujeitos da pesquisa: professores formadores das disciplinas de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado e licenciandos. Os resultados indicam para a formação pedagógica de professores em História: (i) conhecimento dos fundamentos epistemológicos da teoria da História para referendar a sua prática; (ii) compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica; (iii) compreensão das experiências escolares e da realidade social como integrantes da constituição do saber histórico; (iv) produção de trabalhos acadêmicos a partir das práticas de docência nas escolas, considerando os sujeitos em escolarização (professores e alunos) como partícipes do processo; (v) integração em experiências de ensino e de aprendizagem como pesquisadores da sua prática e dos sujeitos da escola básica; (vi) participação nas práticas de docência como investigadores do conhecimento histórico e da produção da consciência histórica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Histórica. Licenciatura em História.

RÉSUMÉ

La thèse, liée au sujet de la recherche “Théorie et Pratique Pédagogique dans la Formation des Enseignants”, du Programme d'Études Supérieures en Éducation de l'Université Pontificale Catholique du Paraná, met en évidence l'enseignement de l'Histoire comme une approche théorique et méthodologique à l'enseignement et l'apprentissage de l'Histoire dans les formations supérieures. La question principale: est-ce que l'éducation, en tant qu'une approche théorique et méthodologique pour l'enseignement de l'Histoire dans les formations supérieures, favorise le développement d'une conscience critique aux individus dans le processus d'enseignement-apprentissage? Comment cela se développe, dans la pratique, selon les points de vue des formateurs et diplômés? L'objectif général: analyser, dans les cours supérieures en Histoire, des propositions de pratiques d'enseignement liées à l'Éducation Historique comme une approche théorique et méthodologique qui favorise le développement d'une conscience critique, afin d'élaborer des indicateurs pour la formation pédagogique des professeurs d'Histoire. Objectifs: (i) caractériser (décrire) la proposition théorique et méthodologique des pratiques d'enseignement de l'Histoire qui travaille avec la conception de l'Éducation Historique, selon les formateurs; (ii) caractériser (décrire) la proposition théorique et méthodologique des pratiques d'enseignement de l'Histoire qui travaille avec la conception de l'Éducation Historique, selon les diplômés; (iii) clarifier les permanences et les progrès dans la pratique développée en stages supervisés selon les formateurs et diplômés. L'analyse théorique a été construite à partir des contributions de Lee (2001), Barca (2000), Schmidt et Garcia (2006), Rösen (2015a et 2015b), Thompson (1981), Santos (1985a), Martins (1998), Romanowski (2007) et Cunha (2004). La méthode qualitative de la recherche a été animée par Bogdan et Biklen (1994), avec des *interviews* et des recherches documentaires, et l'analyse du contenu, par Bardin (2011). Les sujets de la recherche: professeurs formateurs des Pratiques d'Enseignement et (ou) Stage Supervisé et les diplômés. Les résultats indiquent pour la formation pédagogique des enseignants d'Histoire: (i) connaissance des fondements épistémologiques de la théorie de l'Histoire à approuver leur pratique; (ii) compréhension des idées disposées dans les hypothèses théoriques et méthodologiques pour l'enseignement de l'Histoire dans la perspective de l'Éducation Historique; (iii) compréhension des expériences scolaires et de la réalité sociale en tant que membres du savoir historique; (iv) production de travaux académiques basés sur des pratiques d'enseignants aux écoles, en considérant les individus participants au processus en scolarisation (enseignants et étudiants); (v) intégration avec les expériences d'enseignement et d'apprentissage en tant que chercheurs de sa pratique et des sujets de l'école élémentaire; (vi) participation aux pratiques d'enseignement en tant que chercheurs de la connaissance historique et de la production d'une conscience historique.

Mots-clés: Formation des Enseignants. Éducation Historique. Maîtrise en Histoire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estrutura para apresentação de Relatório de Estágio PR1.....	48
Quadro 2 –	Estrutura para apresentação de Relatório de Estágio PR2.....	51
Quadro 3 –	Relatórios de Estágio em ordem cronológica - PB1.....	52
Quadro 4 –	Estrutura para apresentação de Relatório de Estágio PB1.....	53
Quadro 5 –	Educação Histórica: Simpósio Nacional de História - ANPUH (2007-2015).....	55
Quadro 6 –	Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2006- 2015).....	55
Quadro 7 –	Revista de Educação Histórica (2012-2014).....	56
Quadro 8 –	Formação Profissional.....	72
Quadro 9 –	Quadro descritivo da estrutura da investigação.....	77
Quadro 10 –	Autores registrados nos Relatórios de Estágio Supervisionado IES4.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de Professores de História
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPH	Centro de Documentação e Pesquisa Histórica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PB	Pública
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Privada
PROIND	Programa de Inclusão Indígena
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS	22
2.1	A EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	28
2.2	A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	31
2.3	A INSERÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA, O PROFESSOR E O ALUNO.....	34
2.4	O PROFESSOR COMO ARTICULADOR DA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS.....	36
2.5	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA NOVA CONFIGURAÇÃO PARA A IDENTIDADE DAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA.....	37
3	PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	41
3.2	ESTUDO EXPLORATÓRIO PARA DELIMITAÇÃO DO OBJETO E CAMPO DA INVESTIGAÇÃO:.....	47
3.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	54
3.4	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	57
3.4.1	IES1	57
3.4.2	IES2	62
3.4.3	IES3	64
3.4.4	IES4	67
3.5	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
3.6	A COLETA DE DADOS.....	73
4	ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA	79
4.1	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL – BREVE RETROSPECTIVA....	82
4.2	PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	87
5	PRÁTICA DE ENSINO NA LINHA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	97
5.1	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA, SEGUNDO OS FORMADORES.....	109

6	ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICA DE ENSINO E (OU) ESTÁGIO SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO PELOS LICENCIANDOS.....	125
7	INDICADORES DE ENSINO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	136
7.1	PERMANÊNCIAS E AVANÇOS DAS PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS, SEGUNDO OS FORMADORES E OS LICENCIANDOS.....	136
7.2	INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	142
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICE – QUESTÕES ELABORADAS E UTILIZADAS PARA ORIENTAR A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES FORMADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	157
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	158
	ANEXO B – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NAS UNIVERSIDADES.....	159
	ANEXO C – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....	160

1 INTRODUÇÃO

A tese apresentada é vinculada à Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A referida linha de investigação tem por finalidade problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem, as tecnologias educacionais e saberes docentes na formação de professores. O Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos” investiga a prática educativa realizada nas escolas de educação básica. Tem a problemática da “Formação Pedagógica do Professor nas Novas Propostas para os Cursos de Licenciatura: Tensões e Prioridades” como um de seus projetos de investigação. E é a esse projeto que este estudo está vinculado.

É significativo fazer uma retrospectiva da vida acadêmica e profissional quando expreso as razões da caminhada de aprofundamento de estudos durante o doutorado. Considero que a educação é uma prática social que historicamente se insere no processo de humanização. Nessa perspectiva, muito se tem pesquisado e escrito sobre a educação, partindo do pressuposto de que existem demandas prementes e indagações a respeito de como o ensino e aprendizagem se processam. É, pois, vasto o campo de estudo na área. Na minha vida profissional, tenho um longo caminho trilhado como professora da educação básica, nas suas diferentes modalidades: infantil, fundamental e médio e, mais recentemente, como docente de professoras e professores que trabalham com essas modalidades de ensino. Desse modo, a minha experiência profissional como docente de educação básica e formadora de educação continuada traz argumentos com os quais posso fazer reflexões nessa direção.

Isso porque, em cursos de formação continuada para professores da Rede Pública de Ensino, ouvia, nos depoimentos dos professores, as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de História. Muitas dúvidas dos participantes dos cursos de formação continuada relacionavam-se à compreensão dos alunos da educação básica quanto a determinados conteúdos históricos. Outras eram referentes ao modo de ensinar História. Essas indagações intensificaram o meu interesse na investigação sobre a aprendizagem de determinados conhecimentos históricos pelos alunos e sobre a maneira como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em História.

Com efeito, minha atividade profissional proporcionou novos olhares para o ensino de História. Por ocasião da escrita das Diretrizes Curriculares Municipais, aprofundamos estudos sobre a concepção e a metodologia para o ensino de História, buscando uma concepção de ensino e de aprendizagem que trouxesse possibilidades de ações educativas mais próximas aos interesses de professores e alunos e que apresentasse a perspectiva acadêmica da História como ciência. Em outros termos, minha expectativa, ao longo da vida profissional, sempre esteve associada a por que, como e o que ensinar; como os estudantes aprendem, o que aprendem, como eu poderia contribuir com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas de educação básica.

Posteriormente, quando passei para a docência de formação de professores, meu interesse centrou-se no modo como poderia auxiliá-los em suas aulas, apresentando uma metodologia de ensino pautada nos conhecimentos acadêmicos e na minha experiência profissional – para proporcionar uma aula de História mais próxima aos interesses dos alunos, que possibilitasse avanços na relação professor-aluno-conhecimento. Nessa perspectiva, fiz cursos de extensão, buscando respostas às minhas ansiedades e tentando obter respostas mais direcionadas às questões que me inquietavam.

Na sequência, fiz o mestrado, em cuja investigação trouxe à discussão o ensino de História na perspectiva da Educação Histórica¹, que assume a aprendizagem como aspecto fundamental do ensino de História. A investigação pautou-se na seguinte questão: “De que maneira o processo de escolarização pode ser referência para os jovens nas relações que eles estabelecem com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira?” Além dessa questão, outros questionamentos tornaram-se pertinentes, tais como: se os acontecimentos

¹ O termo Educação Histórica é utilizado na Inglaterra por pesquisadores do ensino de História, como Alaric Dinkinson e Peter Lee. Na Universidade de Londres, existe o Departamento de Educação Histórica, local de pesquisadores do ensino de História na Inglaterra. Isabel Barca incorpora ideias desse grupo de pesquisa e as insere em suas atividades acadêmicas na Universidade do Minho, em Portugal. As ideias da Educação Histórica são difundidas em outros países, inclusive no Brasil, por pesquisadores do ensino de História. “No campo da investigação do Ensino de História, tem se destacado uma perspectiva de estudo denominada Educação Histórica, enfaticamente desenvolvida em países como a Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Portugal, por investigadores que centram sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História. Seus pressupostos ancoram-se, particularmente na necessidade de conhecimento sistemático sobre as ideias históricas dos alunos para que as intervenções didáticas realizadas no processo de ensino possam ser mais adequadas e efetivas, tendo como referência principal a epistemologia da História”. (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 11).

históricos que constituíram o contexto da ditadura militar brasileira são compreendidos por jovens alunos a partir da memória coletiva, a história de vida de seus familiares e (ou) outros sujeitos de seu convívio, dos manuais didáticos já didatizados e das narrativas dos professores; como os jovens constroem esse conceito histórico e como o utilizam para a compreensão de determinado contexto histórico brasileiro. Mais: nessa perspectiva ocorre uma progressão dos conhecimentos históricos dos jovens alunos após as aulas de História que trataram do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

O estudo desenvolvido no mestrado permitiu tecer considerações sobre o ensino e a aprendizagem à luz dos conceitos substantivos e da Educação Histórica, tais como: os modos de ensinar História pelos professores, em aulas de História, necessitam de novas perspectivas. Por outro lado, relatos de professores do ensino fundamental revelaram o desconhecimento de procedimentos didáticos e decorrente abordagem metodológica de ensino que lhes permitissem compreender como se dá a apropriação do conhecimento escolarizado por parte dos jovens alunos e como ou quando os professores podem interferir na sua prática escolar para essa apropriação.

Ao realizar essa investigação, percebi que os professores não dispunham da perspectiva da Educação Histórica como possibilidade para o ensino e a aprendizagem em aulas de História, o que pode sugerir uma formação inicial nos cursos de licenciatura que não focaliza a formação da consciência histórica nos estudantes. Além disso, foi possível verificar a ausência do domínio – pelos professores – das diferentes abordagens historiográficas que pudessem viabilizar novas interpretações, não só da Ditadura Militar Brasileira, como também de outros conceitos substantivos² da História. Os modos de ensinar História pelos professores, em aulas de História, demonstraram a necessidade de novas perspectivas para que os jovens da educação básica consigam, mais do que se apropriar de conhecimentos, construir uma consciência histórica nas relações que estabelecem com os conhecimentos escolares e os conhecimentos produzidos nas suas relações com outros sujeitos. Nessa mesma pesquisa os alunos expressam como é importante o professor no processo de produção do conhecimento escolarizado e

² Os conceitos substantivos são entendidos a partir dos estudos de Peter Lee (2001). Para esse autor, conceitos substantivos são os conteúdos da História, como os conceitos de impostos, datas, eventos, democracia, revolução.

nos impõem reflexões sobre o processo de escolarização e a formação dos futuros professores de História. A construção do conhecimento histórico e sua utilização pelos jovens passam pela relação dialógica destes com o professor em aulas de História.

Nesse contexto, é necessário considerar a possibilidade de elaboração de princípios metodológicos que permitam aos alunos da educação básica a apropriação dos conhecimentos escolarizados na disciplina de História, levando em conta os conhecimentos prévios que trazem de suas experiências e das relações com outros sujeitos escolarizados. Essas perspectivas para o ensino e a aprendizagem podem ancorar metodologias e prática de ensino e aprendizagem na formação inicial e continuada dos professores. Tais preocupações são recorrentes nos meus estudos e trazem novos questionamentos.

Com efeito, as considerações acerca do professor e de sua prática escolar, à luz da investigação, como também a minha experiência na educação básica e na formação continuada de professores da História, possibilitam novas indagações a respeito da formação do professor de História, de seu trabalho no universo escolar e de suas aspirações profissionais relacionadas ao ensino. Parto do pressuposto de que, para os futuros professores de educação básica, é fundamental conhecer as diferentes abordagens historiográficas, para que possam fazer diferentes interpretações dos conceitos substantivos e de segunda ordem³ da História e, em decorrência, viabilizar o desenvolvimento dessa capacidade interpretativa nos seus alunos.

Para encaminhar a reflexão sobre o contexto escolar, os sujeitos escolares, os alunos e professores, e o ensino e a aprendizagem de História, busquei aporte teórico em autores como Dubet e Martuccelli (1997). Esses autores são retomados nesta tese, especialmente no que se refere às experiências dos professores no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da experiência social como capaz de dar sentido às práticas sociais.

Os autores explicam que o ofício de professor exige uma hierarquização e combinação de orientações diversas e instáveis, nas quais o docente é obrigado a construir situações que com frequência comprometem fortemente sua

³ Os conceitos de segunda ordem se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, evidência, inferência, narrativa, consciência histórica. (LEE, 2005b).

personalidade. Isso porque, segundo Dubet e Martucelli (1997), ao professor compete comunicar saberes avaliados por colégios, construir relações com os alunos, mediar a aprendizagem e estabelecer uma ordem escolar que permita à classe desenvolver-se. As reflexões dos autores apontam algumas restrições no desempenho profissional dos professores e demonstram a necessidade de estudos e pesquisas que tragam novas ou outras possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

A partir das reflexões já anunciadas no mestrado e de novos questionamentos acrescentados, encaminho meus estudos para o campo da formação inicial de professores na licenciatura em História, tomando como base teórica autores que referendam a História e o ensino de História, como Thompson (1981), Rüsen (2010), Lee (2003), Barca (2000), Schmidt e Garcia (2006), Schmidt (2011), Schmidt e Cainelli (2012), Martins (2010), assim como autores da didática e da formação de professores, como Martins (1998), Santos (1992) e Romanoski (2007).

Para entender o ensino de História no espaço escolar, é necessário trazer o entendimento sobre o termo História. Segundo Estevão Martins (2010), pode-se distinguir quatro usos correntes da História. O primeiro sentido é da História como o conjunto da existência humana no tempo, ou seja, que recobre qualquer ação humana e é nesse contexto que se fala. O segundo sentido da História se refere à “memória consciente daqueles agentes e daquelas ações que qualificam a identidade pessoal e social dos integrantes de uma dada comunidade” (MARTINS, 2010, p. 8), que coloca como um registro amplo do agir no tempo, restrito a uma determinada sociedade. Frequentemente esse tipo de registro de memória está carregado de elementos civilizacionais. O terceiro sentido é da História como aquela que promove uma restrição técnica, enquanto conhecimento controlável e demonstrável, chamada científica ou ciência histórica, sendo cognoscível, explicável e metodicamente restringida. O quarto sentido da História é o que designa todos os tipos de narrativas “com que se relata o agir do passado dos homens no tempo”. (MARTINS, 2010, p. 9).

A propósito das narrativas, Martins (2010) destaca que o pensamento histórico implica num procedimento mental no qual o homem faz a interpretação de si mesmo e do mundo. A esse procedimento o autor denomina narrativa de uma História. Essa narrativa expressa uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológica e universal. Vale destacar que a narrativa constitui um dos aspectos

relevantes no ensino de História na perspectiva da produção do conhecimento histórico.

Já no que se refere ao conceito de historiografia⁴ do ensino e da metodologia de ensino de História, meus estudos fundamentam-se na historiografia inglesa de Thompson (1981), autor que estuda a classe operária inglesa considerando novas abordagens para a perspectiva marxista e a cultura como fator de relevância. Thompson valoriza a experiência como fonte de conhecimento e traz elementos para a concepção da teoria como expressão da prática, que está na base deste estudo. Também busco aporte teórico em Freire (1979), no que se refere aos conceitos de conscientização, cultura e História da educação brasileira. A conscientização, conceito que permeia várias obras de Paulo Freire, explica a complexidade e heterogeneidade do pensamento freiriano. A cultura prezada pelo autor é fundada numa perspectiva crítica, e a História da educação brasileira representa a sua preocupação política e social perante os sujeitos das classes trabalhadoras do Brasil.

Tendo autores do campo da História e da Educação como referência, tais como Hobsbawn (1995), Lee (2006), Barca (2000), Rüsen (2001), Williams (2007), Carretero et al. (2007), Martins (2010), foi possível definir, a partir das contribuições resultantes do mestrado, o meu objeto de estudo para o doutorado, qual seja, *Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino e aprendizagem de História nas licenciaturas*.

Com esse foco para a realização dos estudos empreendidos para a elaboração da tese, minha problemática de pesquisa tem como principal indagação: *A Educação Histórica, como abordagem teórico-metodológica para o ensino de História nas licenciaturas favorece o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem? Como isso se desenvolve na prática pedagógica segundo os formadores e os licenciandos?*

Para tanto, o objetivo geral deste estudo é *analisar, nos cursos de licenciatura em História, propostas de prática de ensino, na linha de Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica, que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica, tendo em vista elaborar indicadores para a formação pedagógica de professores de História*. Como objetivos decorrentes, busco: (i) caracterizar

⁴ Historiografia pode ser entendida como o estudo e a explicação da História, a escrita da História.

(descrever) a proposta teórico-metodológica das práticas de ensino na licenciatura de História que trabalha com a concepção de Educação Histórica, segundo os formadores; (ii) caracterizar⁵ (descrever) a proposta teórico-metodológica das práticas de ensino na licenciatura de História que trabalha com a concepção de Educação Histórica, segundo os licenciandos; (iii) explicitar permanências e avanços na prática desenvolvida nos estágios supervisionados, segundo formadores e licenciandos.

Na esteira das preocupações acadêmicas e experiências de professora de formação continuada, apresento minha tese: **A Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica na formação do professor de História favorece o desenvolvimento da consciência crítica nos sujeitos do processo ensino e aprendizagem.**

Esta tese propõe situar a Educação Histórica no cenário do ensino de História no Brasil, pois seus procedimentos de pesquisa e de ensino podem trazer uma contribuição para o conhecimento escolarizado nos diferentes níveis de ensino.

Assim sendo, para contextualizar o meu objeto de estudo e a contribuição advinda desta investigação, realizei um levantamento do estado do conhecimento, a partir do banco de teses e dissertações da CAPES. Esse levantamento evidenciou que os estudos voltados para a metodologia de ensino na linha da Educação Histórica⁶ são poucos.

Dadas as características do objeto e os objetivos deste estudo, a investigação desenvolve-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, buscando assegurar uma compreensão em profundidade do objeto em estudo, e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, representadas neste trabalho por entrevistas, relatórios das práticas de Estágio Supervisionado, fontes documentais, leis e produções acadêmicas na área de Educação e Educação Histórica.

Como campo de investigação, inicialmente foram selecionadas quatro IES públicas e particulares de Curitiba para um estudo exploratório, tendo em vista a delimitação do objeto deste estudo. Uma delas não possibilitou o acesso às informações para a pesquisadora. Em três IES, foi possível acessar o acervo dos

⁵ Os fundamentos da Educação Histórica serão explicitados na seção 2.

⁶ Os procedimentos utilizados para levantar o estado do conhecimento, fazer o mapeamento, serão detalhados na seção três.

relatórios de Estágio Supervisionado de 2013 e de anos anteriores, para buscar indicativos do modo como aprendem e ensinam os licenciandos, a partir das orientações dos professores do curso de licenciatura. Foram analisados os dados dos relatórios de Estágio Supervisionado de 2013, o que permitiu traçar a continuidade da investigação. Para complementar/atualizar os dados da pesquisa, retornei ao acervo das IES em 2015.

No estudo inicial foram entrevistados seis professores, dois de cada instituição, para obter informações sobre a metodologia de ensino de História e as orientações teórico-metodológicas dos professores formadores para os licenciandos. Além das entrevistas, foram consideradas as apresentações de produções acadêmicas e de estudos e pesquisas nos eventos nacionais e locais sobre o ensino de História. Esse contexto permitiu delimitar o campo de investigação. Assim sendo, para o estudo principal, foram selecionados, como sujeitos da pesquisa, sete professores universitários que atuam nas Práticas de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em História das IES campo da pesquisa: dois professores com mais de vinte anos de carreira, três professores com mais de dez anos de experiência e dois em início de carreira. Neste estudo foram selecionadas quatro IES, sendo duas estaduais e duas federais⁷, três das quais no Estado do Paraná e uma no Estado do Mato Grosso. O critério foi a presença de professores de disciplinas pedagógicas de História que trabalham com a linha da Educação Histórica na formação dos futuros professores de História. Nos demais estados não foram encontrados registros ou depoimentos de docentes universitários para a prática de ensino de História sob a perspectiva da Educação Histórica. Em decorrência, o campo da pesquisa ficou delimitado conforme indicação acima.

Com efeito, os depoimentos dos professores durante as entrevistas demonstraram o grande interesse desses profissionais pelo ensino de História e por metodologias que possam inserir os futuros professores em atividades escolares que extrapolem o “ensinar História”, que os auxiliem a desvendar as ideias históricas dos alunos e a consciência histórica construída a partir das relações com o conhecimento histórico. A partir daí selecionei os relatórios de estágio dos

⁷ As Instituições de Ensino Superior serão tratadas como IES e acrescidas de números quando se tratar de Instituições de Ensino Superior selecionadas como campo de investigação, conforme o item 3.3 deste trabalho.

licenciandos desses cursos nos anos de 2013 e 2014 para realizar a análise documental, tendo em vista os objetivos deste estudo.

Este relatório de pesquisa está estruturado em sete seções. Na Introdução apresento a justificativa da escolha do objeto de estudo, o problema de pesquisa e os objetivos do estudo, com indicação dos procedimentos teórico-metodológicos e autores que estão na base das análises realizadas. Na segunda seção, trato do campo da Educação Histórica: os fundamentos e a discussão dos teóricos da teoria da História e do ensino de História. O percurso metodológico do estudo (sua base teórica, procedimentos e critérios de escolha do campo de pesquisa, os sujeitos e fontes documentais) é abordado na seção três. Na seção quatro, “Ensino de História: pesquisas e experiências na escola básica”, traço uma breve retrospectiva do ensino de História no Brasil para situar o campo de investigação da tese; em seguida apresento pesquisas e experiências do ensino de História na perspectiva da Educação, trazendo-as como exemplo de ensino e de aprendizagem para o ensino de História. A sistematização e análise das práticas empreendidas pelos professores no desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são apresentadas na seção cinco. Na seção seis apresento a sistematização e análise da vivência dos licenciandos na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado a partir dos relatórios de conclusão da disciplina. Para finalizar, a seção sete traz os indicadores revelados por este estudo para a formação do professor de História na perspectiva da Educação Histórica, como expressão da prática empreendida pelos sujeitos da pesquisa.

2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: FUNDAMENTOS

Nesta seção apresento breve histórico da Educação Histórica – como surgiu e se desenvolveu, em diferentes países, como campo de investigação, e sua importância para o ensino de História.

A Educação Histórica tem se destacado como um campo de investigação do ensino de História em países como a Inglaterra, Estados Unidos e Portugal. Sua perspectiva de investigação fundamenta-se em princípios, fontes, tipologias, estratégias de ensino e aprendizagem em História sustentada na própria epistemologia da ciência da História.

Uma das preocupações desse campo é identificar as diferentes construções que crianças, jovens e professores fazem sobre os conceitos históricos, como Revolução Francesa, Renascimento, Independência da América, Independência do Brasil – chamados “conceitos substantivos” – e, ainda, sobre os “conceitos de segunda ordem”, como narrativa, explicação ou evidência histórica. Assim, investigadores do campo da Educação Histórica, como Barca (2000), Lee (2003), Schmidt e Garcia (2006), Gevaerd (2009), Germinari (2010) e Fronza (2012) pretendem saber como os conceitos são compreendidos pelos sujeitos escolares em tempos e espaços de escolarização determinados.

Para as pesquisas acadêmicas, esses investigadores tomam como referência a pesquisa qualitativa, levando em consideração a reflexão sobre o conhecimento histórico, sua função e significado. É importante perceber como essas pesquisas se iniciaram e como vêm tomando vulto, nos últimos anos, em diversos países da Europa, da América do Norte e do Sul, e como têm contribuído para o ensino de História no mundo contemporâneo.

No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, observado na frequente expansão das linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação e na produção e publicação nessa área. Como resultado desse movimento, surgem domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica.

Para compreender a origem das pesquisas sobre Educação Histórica, é necessário ressaltar que, desde os anos 1970, a investigação em Educação foi fortemente influenciada pela teoria piagetiana, com ênfase no desenvolvimento cognitivo, definido em três estágios principais, sequenciais e invariantes,

influenciando currículos escolares. Essa corrente repercute “nas discussões a respeito do lugar da História no currículo e em estudos sobre o pensamento dos alunos em História” (BARCA, 2000, p. 23), porém, em estudos subsequentes e no resultado de pesquisas com professores e alunos da educação básica, principalmente no Brasil (SCHMIDT; CAINELLI, 2012), é possível inferir novos olhares que privilegiam a participação das experiências escolares em que professores, alunos e conhecimento se complementam. Tais experiências são a somatória das experiências vivenciadas dos sujeitos escolares, professores e alunos, e a realidade social, acrescidas das experiências escolares e do conhecimento histórico escolarizado.

Inicialmente, pesquisadores buscam entender o raciocínio histórico a partir das ideias psicológicas, como Hallam (1967), que investigou a idade em que as crianças seriam capazes de raciocinar historicamente, com o intuito de entender como a História trabalhava com problemas abstratos e distantes no tempo. Hallam afirmou que “somente no período operacional formal as crianças seriam capazes de compreender os conceitos históricos”. (1967, p. 185). Portanto, segundo os resultados de suas pesquisas, a criança não seria capaz de compreender os conceitos históricos porque só os adolescentes teriam a capacidade de apreendê-los, pois estariam no período operacional. As respostas foram analisadas segundo enquadramento teórico relacionado com os padrões gerais do pensamento de Piaget.

Com efeito, as afirmações de Hallam (1967) não contribuíram muito para o ensino de História na década de 1960. Ao contrário, trouxeram argumentos para a retirada dessa disciplina de inúmeros currículos escolares nos Estados Unidos, na França e em Portugal, além de desencorajar os professores a contradizer ideias inadequadas ou ingênuas dos alunos sobre os conteúdos escolares, já que, segundo ele, a ideia de progressão lógica era influenciada pela maturação social. Em 1975, o mesmo autor, Hallam, criticou essa perspectiva reducionista e destacou um ensino adequado na aceleração de cada estágio sequencial. A discussão acadêmica, naquele momento, situava-se na possibilidade de aceleração dos processos cognitivos em crianças, e essa hipótese foi defendida, com entusiasmo, por investigadores nos Estados Unidos, fundamentados nos estudos desenvolvidos por Jean Piaget.

Outro estudioso, Peel (1971), tendo Piaget como referência, examinou a natureza do pensamento do adolescente. Suas investigações trazem uma classificação do desenvolvimento cognitivo dos jovens em três categorias: restrito, circunstancial e imaginativo. Nessa categorização, o autor classificou as respostas, num primeiro nível, em bizarras, tautológicas e a-históricas; num segundo nível, em uma única resposta plausível; e, num terceiro nível, na apresentação de uma narrativa abrangente que forneça mais do que uma causa possível associada ao seu efeito. (BARCA, 2000, p. 25).

As escolas americanas na década de 1970 defendem a aplicação do modelo de descoberta científica de Bruner ao ensino de História. Na Inglaterra, simultaneamente a essa linha de investigação, investe-se na ideia de pesquisas e propostas de resolução de problemas nas aulas de História, a partir das investigações de Brown (1959) e Hallam (1967). Mais tarde Thompson (1972) questiona o modelo teórico que apresentava padrões gerais de pensamento e desconsiderava fatores significativos para a disciplina de História, como adequação de abordagens para o ensino, procedimentos avaliativos ou questões específicas. Suas pesquisas trouxeram como sugestão a ideia de que “se esperava mais da criança em situação escolar do que ela poderia compreender”. (BARCA, 2000, p. 25).

Na Inglaterra, pesquisadores investigam qual a lógica da História que deveria servir de base ao seu ensino e como se inserem os estágios piagetianos para a compreensão que as crianças possuem da História. Seus estudos são tomados como marcos renovadores na investigação do pensamento histórico das crianças. Lee (1978) questiona, em suas pesquisas, qual a lógica da História que deveria constituir o fundamento do ensino e como enquadrar os estágios de desenvolvimento de Piaget para a compreensão que as crianças têm da História.

Lee formula um conjunto de níveis lógicos sobre a natureza do pensamento histórico, com o intuito de analisar que compreensão as crianças têm de ações individuais do passado. Paralelamente aos critérios históricos, eram visíveis os critérios psicológicos. O autor afirma que as crianças demonstraram um equilíbrio/desequilíbrio, uma grande inconsistência e contradição nas respostas dadas.

Esse critério evoluiu posteriormente, com os estudos de Ashby e Lee (1987), para a noção de oscilação entre níveis diferentes. Posteriormente Dickinson e Lee (1984) observaram crianças na tentativa de compreender a empatia histórica e

registraram “como a progressão revelou-se irregular, desenvolvendo-se gradualmente, mas com oscilações entre os níveis mais simples e os mais sofisticados”. (BARCA, 2000, p. 26).

Já o pesquisador inglês Booth (1978) estudou as ideias dos adolescentes para determinar a capacidade de os alunos avaliarem fontes históricas e, com base nelas, deduzirem conceitos-chave. Categorizou as respostas em dois conjuntos, baseados em Piaget (1972) e Peel (1971), e ainda na natureza da História. Os resultados de sua pesquisa são relevantes para estudos de outros investigadores, levando as pesquisas para uma nova direção, porque revelaram que a inteligência e os métodos de ensino são os fatores principais da progressão em História, e não a maturação, como afirmaram Piaget (1972), Booth (1978) e Shemilt (1980). Booth fundamentou-se na lógica da História, argumentando que as crianças eram capazes de mostrar um “raciocínio hipotético” no campo da História, sem necessitarem de um nível operacional formal, ligado ao paradigma das ciências naturais.

Nas investigações que se seguiram, os métodos de ensino passaram a ser questionados como fatores de relevância para fomentar a progressão do pensamento histórico e pesquisadores trouxeram novas contribuições da psicologia cognitiva. Nesse campo estão trabalhos como os de Donaldson (1978), investigadora que, em seus estudos sobre como pensam as crianças, comparou os trabalhos de Piaget e de Hughes, discordando das posições piagetianas de que a criança não é capaz de descentração, ou seja, de imaginar que o seu próprio ponto de vista é um dos pontos de vista possíveis e que todas as perspectivas estão inter-relacionadas.

Em estudos subsequentes, pesquisadores, inspirados nas preocupações de Vygotsky, com influências sociais e linguísticas na cognição, investigaram a competência do conhecimento como uma função do contexto e do conteúdo, ou seja, a aprendizagem situada. Nesse mesmo percurso teórico, Butterworth (1992) analisou a linguagem e a cognição, e trouxe, com seu estudo, reflexões sobre as ideias históricas dos alunos e a contribuição de que os adultos podem influenciar as crianças nas respostas que dão às suas tarefas, assim como estas podem ter dificuldade para perceber o que o adulto quer dizer ou destacar. O autor evidenciou a necessidade de dar atenção aos métodos de análise empregados para a compreensão das ideias dos jovens alunos.

Barca (2000) demonstra como algumas linhas de investigação sobre as ideias históricas das crianças e dos jovens mostraram novas perspectivas e destacaram a progressão nas ideias de segunda ordem, com autores como Knight (1989) e Cooper (1991), que tratam da progressão lógica das ideias substantivas. Os estudos de Cooper tinham como objetivo identificar se as crianças eram capazes de se envolver em resolução de problemas em História e se existia uma sequência nos estágios iniciais do seu raciocínio que pudesse ser avaliada. Com a pesquisa, a investigadora sugeriu que “as crianças eram capazes de se envolver em raciocínio histórico, e que este desenvolvimento era sequencial e passível de ser avaliado, e que as estratégias de ensino eram relevantes para o desenvolvimento do raciocínio histórico”. (COOPER, 1991).

Como se pode observar, as pesquisas em Educação Histórica, brevemente apresentadas, integram uma linha de investigação que abriga historiadores e pesquisadores que centram seu foco na necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História. As pesquisas centram-se em cognição situada e em contextos de escolarização desenvolvidos por pesquisadores de vários países, como Inglaterra, Canadá, Portugal e Brasil.

Ao contrário de pesquisas similares sobre o ensino e aprendizagem de História que têm como referência estudos oriundos da Psicologia, a Educação Histórica tem seus fundamentos na própria epistemologia da História, como informam as pesquisadoras brasileiras Schmidt e Cainelli (2012). Nas palavras das autoras:

O momento definidor da mudança do embasamento das investigações sobre ensino e aprendizagem da História, da psicologia para a própria História, pode ser considerado o ano de 1998. Nesse ano foi realizada a Conferência de Pittsburg, na Universidade de Carnegie Mellon, nos Estados Unidos. O tema do encontro era “Ensinar, Conhecer e Aprender História”, e contou com a participação de vários investigadores do ensino de História, como Denis Shemilt, Peter Lee e Rosalyn Ashby. Como indicativos tirados nessa conferência, foram apontadas orientações para novos investimentos em pesquisas, como a questão dos currículos de História pautados nas grandes narrativas universais e a necessidade da inclusão de temáticas nacionais e locais nas propostas curriculares; estudos sobre a visão do passado para alunos e professores e seu significado para a orientação temporal; análise e interpretação das práticas nas aulas de História; análise e interpretação do trabalho dos professores e da sua formação. As investigações realizadas na esteira desses indicativos implicam em um enquadramento teórico baseado na própria natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História e em metodologias de investigação como as da sociologia, etnografia e antropologia, de índole

qualitativa, as quais permitem investigar quer ideias substantivas, como democracia ou revolução, quer ideias sobre a natureza da História, como explicação, narrativa, evidência, significância, consciência histórica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 510).

Posteriormente, Germinari (2011) explica que a maior intensidade das pesquisas a respeito do ensino de História concentra-se no final da década de 70 e início de 80 do século XX, quando o contexto político brasileiro transita do final de um regime militar (1964-1985) para um período de “redemocratização”. Nesse contexto, o movimento de professores dos diferentes estados da federação, de escolas públicas e privadas, experimenta novas perspectivas teóricas e metodológicas, com vistas a propiciar aos seus educandos acesso pleno à cidadania, cerceado até então pelos rigores da censura política ao ensino.

Nesse contexto histórico de redemocratização brasileira, os meios de comunicação, como o jornal, são utilizados em sala de aula como fonte histórica do presente e do passado, o que proporciona aos alunos reflexões sobre os fatos históricos. Desse modo:

As novas experiências desenvolvidas nas escolas demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de História. Como exemplos, foram criados nas instituições de ensino superior laboratórios de ensino⁸ para atender às demandas da área. Portanto, na década de 1980 a formação de professores do ensino de História passa a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos. (GERMINARI, 2011, p. 55).

Paralelamente, criam-se eventos nacionais para consolidar o debate, a reflexão e a difusão de conhecimentos sobre as problemáticas do ensino de História nos diferentes níveis e espaços; os processos formativos; a História da disciplina; as políticas públicas; os saberes e prática de ensino, pesquisa e aprendizagem em História. Entre eles destacam-se o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* (implementado em 1988 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e o *Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História* (criado em 1993). Como expressão da categoria, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) coloca em discussão ações necessárias, a partir

⁸ Laboratórios de Ensino de História foram criados nos cursos de graduação e pós-graduação em História das universidades brasileiras onde são desenvolvidas as linhas de pesquisa associadas às ações voltadas à Educação.

de 1979 e 1981, entre elas a inclusão, no quadro de sócios, além dos professores universitários, dos professores de outros níveis de ensino.

Nas décadas seguintes, ocorrem nos meios acadêmicos novos eventos e grupos de estudos e pesquisas voltados para o ensino de História. Grupos de pesquisadores nacionais e internacionais se encontram nesses eventos para apresentar suas pesquisas e discutir sobre o ensino de História. Um desses eventos de relevância para o ensino de História são as *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Esse evento iniciou em Portugal, na Universidade do Minho, e foi posteriormente trazido ao Brasil por pesquisadores dessa linha de investigação. Com a adesão a esses estudos e pesquisas, outros países também sediaram o evento, como Espanha e Itália. Em 2015 a XV Edição das *Jornadas Internacionais de Educação Histórica* aconteceu no Brasil, em Cuiabá.

Por seu turno, os encontros regionais e nacionais da ANPUH apresentam conferências, simpósios temáticos, oficinas e minicursos sobre o ensino de História nos quais a Educação Histórica está presente, materializada nas produções acadêmicas dos trabalhos de graduandos, mestrandos e doutorandos.

2.1 A EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Os fundamentos da Educação Histórica estão ancorados nas ideias de Jörn Rüsen, filósofo, historiador e pedagogo alemão que se tornou uma das referências para os estudos da teoria da História, História da Historiografia e Educação Histórica. A trilogia sobre a teoria da História: *Teoria da História* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História Viva* (2007) são as obras iniciais para os estudos no Brasil. Suas pesquisas sobre a teoria da História apresentam os fundamentos da ciência da História.

Destarte, a teoria da História dedica-se a explicitar os pressupostos sobre os quais se baseia a pretensão de racionalidade da ciência da História. Analisa o que é a base do pensamento histórico em sua versão científica e possibilita a expansão de sua capacidade de fundamentar-se e criticar-se. Nessas obras, o autor insere a teoria da consciência histórica, possibilitando o diálogo com as pesquisas empíricas a respeito da aprendizagem histórica desenvolvidas em países como Inglaterra, Portugal e Brasil. Suas obras posteriores tratam, além da teoria da História, da didática da História. Segundo Fronza e Schmidt (2015, p. 6):

Combatendo os processos de internalização do conhecimento desumanizadores e instrumentalizadores, Jörn Rüsen propõe uma Didática da História humanista, que permita aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os leve ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica.

O conceito de consciência histórica é primordial tanto para Rüsen como para os investigadores do campo da Educação Histórica e para o ensino de História. Nas palavras do autor:

A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária. [...]. Analisada como fenômeno vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente como a vida humana prática. Este é o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 56-57).

A consciência histórica, para o historiador Rüsen (2007b), é a categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica e está dividida em quatro tipos: (i) a tradicional – a totalidade temporal apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado; (ii) a exemplar – as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana; (iii) a crítica – permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições; (iv) a genética – diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista com maior complexidade. É por meio dessas tipologias que o homem desenvolve suas argumentações na vida prática.

Para Rüsen (2010, p. 36), a consciência histórica não pode ser entendida como um “simples conhecimento do passado”, mas um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. (RÜSEN, 2010, p. 36). Ela é um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2010, p. 36-37), combinando o passado, presente e futuro com “a ideia sobre o que trata a mudança temporal”, considerada pelo mesmo autor como “a categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica”. (RÜSEN, 2015a, p. 23). Nesse contexto, a orientação para o futuro apresenta relevante papel na didática da História, visto que os alunos necessitam obter o domínio “da sua vida futura enquanto cidadãos adultos” em

consonância com “as exigências da cultura histórica de seu país”. (RÜSEN, 2015a, p. 23).

Por seu turno, Schmidt (2012), ao estudar o historiador Rüsen e o pedagogo e educador Paulo Freire, defende uma possível “relação dialógica entre os pressupostos rusenianos de consciência histórica e a ideia de consciência histórica do educador Paulo Freire”, ainda que existam diferenças relacionais entre a filosofia da História e as teorias da educação.

Freire (2016) define uma tipologia para a consciência a partir das visões de educadores e educandos: a consciência semitransitiva, a consciência transitiva ingênua e a consciência crítica. “A consciência semitransitiva caracteriza as estruturas fechadas. Em razão de sua quase imersão da realidade concreta, essa consciência não percebe muito os desafios da realidade ou percebe de maneira reformada”. (FREIRE, 2016, p. 115). É uma exclusão das condições objetivas, não pretende os fatos e situações do cotidiano. Os homens que estão nesse nível de consciência necessitam de uma “percepção estrutural” formada e reformada na realidade concreta, nos fatos e situações problemáticas da realidade social. A consciência transitiva ingênua é dominada, como a semitransitiva, porém consegue perceber “a origem da sua existência ambígua nas condições objetivas da sociedade”. A consciência crítica em uma dada sociedade “é oriunda da transitividade ingênua das massas em ascensão”, tornando-se um “desafio à consciência das elites no poder”. (FREIRE, 2016, p. 120).

Para Freire, a concepção de consciência crítica é construção de um senso histórico nas pessoas, e a autoconsciência, um passo para essa construção. Para Rüsen (2007a), a concepção de consciência crítica localiza-se no cruzamento de duas tipologias: a do tipo crítico e a do tipo genético, que servem de sustentação para a vida prática dos sujeitos na sociedade. Os dois autores tipificam a consciência em categorias distintas, mas ambos as explicam na relação entre os sujeitos históricos e a compreensão que conseguem estabelecer com a realidade social em que vivem – a História, o sujeito histórico e a consciência imbricados na teia da realidade social.

2.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Rüsen (2012), o ensino de História como disciplina “é impregnado de pontos de vista pragmáticos e acadêmicos, que estão em uma estranha tensão entre si”. (2012, p. 69). Desse modo, estão em toda parte e são os responsáveis pela transmissão pragmática de formação para as aulas nas escolas para historiadores e historiadoras.

O autor afirma que a necessidade da formação para o ensino justifica a existência da didática da História, o que possibilita aos professores academicamente perceberem “a arte de dar aulas de História” (RÜSEN, 2012, p. 69), porém pode representar “métodos de dar aulas e tecnologias de transmissão do conhecimento histórico, relacionadas às dimensões básicas do manejo prático do conhecimento nas aulas”. (RÜSEN, 2012, p. 69).

Com efeito, a didática da História apreendeu as mudanças ocorridas nas ciências da Educação, no que se refere à teoria do currículo, situou o ensino de História no contexto escolar e para além desse contexto, levando em consideração a “subjetividade dos alunos, os processos de recepção da História e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e tem, finalmente, como seu objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana”. (RÜSEN, 2012, p. 70).

Pesquisadores da Educação Histórica no Brasil trazem argumentos para referendar a consciência histórica como análise para as condições de aprendizagem. Fronza (2012, p. 79) afirma que:

Por meio da categoria de consciência histórica, têm sido realizadas investigações que buscam analisar as condições da aprendizagem histórica dos estudantes, com o objetivo de produzir novos métodos pautados na epistemologia da História. Esses métodos de ensino da História são fundamentados nas operações mentais do aprendizado histórico, que gerariam um ensino de História orientado para a vida prática dos estudantes.

Sendo assim, os professores formadores dos cursos de licenciatura em História, tendo a consciência histórica como fundamento de suas convicções epistemológicas da História, introduzem, nas disciplinas pedagógicas, como Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado I, II, III e IV e (ou) Metodologia de Ensino

de História, indicadores metodológicos para a regência⁹. Como parte do processo, podem desenvolver, em sua prática, pesquisas empíricas. Desse modo, os acadêmicos, em seu estágio, conseguem perceber como os alunos da educação básica expressam a consciência histórica escolarizada.

Para tanto, na orientação do roteiro da regência para os licenciandos, são explicitados os instrumentos ou atividades que possam detectar os conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental e médio. Para investigar o que os alunos já sabem a respeito de determinado conceito substantivo, o questionário ou chuva de ideias permitirá aos licenciandos categorizar as ideias prévias dos alunos, organizar a aula para trazer os conhecimentos historiográficos e históricos, suscitando a aprendizagem dos alunos, e perceber como se dá a constituição da consciência histórica escolarizada. A superação desse processo seria a possibilidade de os acadêmicos conseguirem produzir a consciência histórica a partir das experiências que vivenciaram no período da regência.

Nas pressuposições e implicações para a aprendizagem histórica, Rösen (2015b) questiona quais experiências da vida cotidiana dos alunos necessitam de abordagem no espaço escolarizado para que eles consigam competências históricas necessárias à sua vida. Reitera que a experiência da diversidade cultural vivenciada por eles pode ser a mais estimulante para esses alunos, servindo como elemento básico para a ideia humanista da História. (RÜSEN, 2015b, p. 6).

Nessa perspectiva, Barca (2006), ao narrar sobre o debate acerca da problemática das literacias para a formação da consciência histórica, questiona os futuros formadores de professores de História: como desenvolvem os alunos universitários, futuros professores de História, as suas competências de literacia histórica? Segundo a autora, a aprendizagem em História é orientada:

para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas ‘uma grande narrativa’ acerca do passado –, já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. (BARCA, 2006, p. 95).

⁹ O termo regência é utilizado aqui porque os professores entrevistados o usam ao explicar os procedimentos metodológicos e a presença dos licenciandos em aulas da educação básica nas turmas que acompanham.

A autora explica que essa realidade pode ser constatada na visão de outros autores, na diversidade de produções historiográficas. Apesar disso, “a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios”. Reconhecer a multiplicidade de narrativas não quer dizer aceitá-las todas, mas compreender que existem critérios específicos para as diferentes versões da História. Esses critérios permitem a validação de uma versão histórica contra versões ficcionais ou de interesses políticos, religiosos ou econômicos.

A autora salienta, ainda, que, para as questões da Educação Histórica, num mundo de informações plural, os alunos podem aprender de forma gradual “a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado”. (BARCA, 2006, p. 96). Afirma que as pesquisas em cognição histórica fornecem dados empíricos sobre as ideias dos alunos, permitindo concluir que “as crianças e adolescentes de países diferentes operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História”. (BARCA, 2006, p. 97).

Desse ponto de vista, para desenvolver situações de aprendizagem de abordagem crítica e compatível com as investigações a respeito das ideias dos alunos, é necessário que os futuros professores de História, de pós-graduação e de formação continuada tenham consciência dessas problemáticas. (BARCA, 2006, p. 97).

Em seus estudos e atividades de metodologia de ensino com universitários, Barca (2006) permite um confronto diante de uma interpretação de narrativas com pontos de vista diferentes e faz os alunos argumentarem sobre elas a partir de critérios específicos da História. Os resultados da investigação trazem evidências de como “os futuros professores de História interpretam diferentes versões históricas e decidem da sua validade”. Acrescenta que a pesquisa tem indicado que crianças e adolescentes apresentam modos sofisticados de raciocinar historicamente e, por isso, a Educação Histórica necessita propor situações de aprendizagem que extrapolem o trabalho com os conceitos substantivos em aulas de História, possibilitando a exploração de ideias mais elaboradas. A autora salienta que situações desafiadoras de aprendizagem são necessárias para responder às exigências da sociedade em relação à disciplina de História. Nas palavras da autora:

Será, pois, desejável que os estudantes universitários experimentem situações de aprendizagem desafiadoras, consentâneas com o que a sociedade exige desta disciplina: a formação de uma consciência histórica avançada. Esta [...] deve prestar atenção não só ao desenvolvimento de

concepções substantivas sobre o passado como também, e isto é crucial, às compreensões meta-históricas (conceitos de segunda ordem), ligadas à natureza intrínseca do próprio saber. (BARCA, 2006, p. 108).

Uma metodologia de ensino de História que pretende um futuro professor como pesquisador de sua prática, que extrapole, na docência, o trabalho estritamente com conteúdos (conceitos substantivos), é uma possibilidade significativa para a formação da consciência crítica dos licenciandos em História. Nas disciplinas de Estágio Supervisionado e (ou) Metodologia de Ensino, reflexões sobre a prática docente podem ocorrer quando os licenciandos utilizam a perspectiva do trabalho com fontes em sala de aula e a produção de narrativas dos alunos com os quais estão realizando a docência, o que traz, para o campo da metodologia do ensino de História, mais que estratégias de ensino: a investigação de como os alunos estão constituindo a sua consciência histórica.

2.3 A INSERÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA, O PROFESSOR E O ALUNO

No trabalho com base na concepção de Educação Histórica, a inserção das fontes históricas na sala de aula é fundamental. Isso porque, para o ensino de História, a utilização das fontes históricas tem como finalidade auxiliar o aluno na compreensão do fato histórico que está estudando, inicialmente com suportes informativos, como os livros didáticos e paradidáticos, filmes, documentários, reproduções de pinturas e esculturas, diferentes tipologias textuais que narram o episódio histórico.

O uso das fontes desmistifica a ideia de que só os historiadores escrevem a História, de que existe uma única versão da História. O aluno, na aula de História, também pode investigar o que aconteceu no passado, utilizando documentos que podem revelar personagens anônimos, fatos ou sujeitos que não se encontram nos manuais didáticos.

Com efeito, ao entender a pesquisa no espaço escolar, é necessário ter em conta que ela não pode ser realizada do mesmo modo como o historiador empreende suas investigações, buscando as fontes para compreender determinado fato histórico. A pesquisa em aulas de História com as fontes históricas é utilizada como uma das estratégias para identificar o conhecimento histórico.

Nesse sentido, o professor, ao trabalhar com o documento na sala de aula, necessita fazer a sua identificação, ampliar o seu uso e apresentar outros documentos ao aluno, para que ele compreenda as diferentes tipologias existentes, tais como os iconográficos, os de História oral, as narrativas de grupos ou sujeitos de convívio.

Ampliar a utilização da fonte histórica no espaço de escolarização requer evidenciá-la como ponto de partida para o trabalho em aulas de História, ultrapassando a visão de mera ilustração em manuais didáticos.

A fonte histórica pode auxiliar no conhecimento histórico quando o professor a leva para a sala de aula, para estudo e análise com os alunos. Nesse sentido, eles aprendem a trabalhar com a fonte, a fazer a distinção entre os diferentes tipos, a descrevê-la, a fazer perguntas e, para finalizar, a produzir narrativas a partir das reflexões individuais e coletivas.

Ao utilizar as fontes históricas ou documentos históricos, os alunos podem fazer análises e reflexões com os dados da pesquisa, encontrando versões plausíveis sobre o fato histórico que estão estudando. As explicações a que podem chegar, a partir das suas pesquisas, os ajudam a estabelecer relações com os conhecimentos que já possuem, com os de outros historiadores, muitas vezes expressos em manuais didáticos ou em outras produções acadêmicas.

O professor planeja e orienta a sua aula tendo o documento como referência, além de auxiliar o aluno nos procedimentos em que pode utilizar o dado obtido no documento. Parte de situações-problema que imprimem significado ao estudo e aprendizagem de História e à função do documento. Em suas proposições para o trabalho com o documento, o professor orienta o aluno nas perguntas que ele pode fazer para a fonte histórica de modo a obter respostas a respeito do conceito abordado. A fonte histórica ou documento permite tanto ao professor como aos alunos corroborar ou negar as informações de determinada versão da História oficial.

A utilização da fonte histórica em aulas de História, como busca de uma explicação histórica aos fatos históricos, possibilita aos alunos experiências similares às do historiador. Segundo Peter Lee (2003, p. 19), “não queremos fazer dos alunos pequenos historiadores”, mas permitir que percebam como o historiador constrói os elementos para fundamentar o fato histórico.

2.4 O PROFESSOR COMO ARTICULADOR DA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

O ensino pautado na linha da Educação Histórica tem na narrativa uma forma importante de expressão do aprendizado do aluno no que diz respeito ao conhecimento histórico. Para o processo de ensino nessa perspectiva, o professor situa-se como articulador da produção das narrativas dos alunos para que estes expressem o seu conhecimento. Assim sendo, uma etapa importante nos procedimentos metodológicos que o professor necessita para a aula de História é fazer com que os alunos consigam produzir narrativas sobre o que aprendem.

Vale lembrar que, para essa perspectiva, a produção de narrativas é o que se espera do aluno da educação básica ou ensino médio, e busca-se nessa narrativa não só uma expressão escrita do tema, mas a expressão da consciência histórica do aluno. Quanto à narrativa, segundo Schmidt e Cainelli (2010, p. 12):

[...] no que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem-se progressivamente da sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada.

As diferentes estratégias utilizadas pelo professor – ora valendo-se de passos da Aula-Oficina, ora da unidade investigativa, ora de uma sequência didática produzida por ele, a partir de suas experiências com os alunos, ora das fontes – são possibilidades encontradas para fazer com que seus alunos compreendam a importância do conhecimento histórico para sua vida prática. O aluno pode interpretar os fatos históricos à luz de diferentes fontes, que outros sujeitos da História também interpretaram e de diferentes formas.

Para Rüsen, existem dimensões distintas para essa aprendizagem histórica. Dentro das orientações sustentadas por Rüsen (2012), é necessário considerar as três dimensões da aprendizagem histórica: experiência¹⁰, interpretação¹¹ e

¹⁰ Experiência histórica é, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança no tempo. (RÜSEN, 2007b, p. 112).

¹¹ Interpretação: “Nessa dimensão do aprendizado histórico, o aumento da experiência e do saber transforma-se numa mudança produtiva dos modelos de interpretação em que vem sucessivamente a ser inserido”. (RÜSEN, 2007b, p. 114).

orientação¹². O ensino de História pressupõe uma sistematização constante em sala de aula com experiências do aluno, objetivando o resgate dessas experiências, individuais ou coletivas, para relacioná-las com os conteúdos a serem desenvolvidos na aula. Não se pode esquecer como o historiador Thompson entende a experiência, que revela e que fundamenta um ensino de História ancorado no diálogo entre o aluno, o professor, o conhecimento escolarizado e a realidade social. Nas palavras de Thompson, a experiência:

[...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou muitas repetições do mesmo tipo de conhecimento [...] a experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis. (THOMPSON, 1981, p. 15-17).

Tomando as ideias de Rüsen e Thompson e as minhas experiências como professora de História e de formação continuada para professores e professoras da educação básica, questiono: *A Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino de História nas licenciaturas favorece o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos no processo ensino e aprendizagem? Como isso se desenvolve na prática pedagógica segundo os formadores e os licenciandos?*

2.5 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA NOVA CONFIGURAÇÃO PARA A IDENTIDADE DAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA

Para compreender a identidade das licenciaturas a partir da Educação Histórica, é necessário identificar os procedimentos metodológicos que se aplicam em cursos de licenciatura e como são enredados nas relações de estudantes do curso de licenciatura em História, de professores e posteriormente de alunos do ensino fundamental e médio.

¹² Orientação: “essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam”. (RÜSEN, 2007b, p. 116).

Das universidades já selecionadas, segundo os critérios preestabelecidos para a pesquisa, é necessário conhecer o contexto acadêmico de cada uma, sua estrutura de funcionamento e os desdobramentos decorrentes do ensino e aprendizagem do estudante do curso de licenciatura¹³.

As ideias de inserção da Educação Histórica em cursos de licenciatura em História chegam ao Brasil a partir de 2003, trazidas pelas professoras e pesquisadoras do ensino de História de IES Schmidt e Cainelli, entre outras investigadoras. Essas pesquisadoras, assim como outros professores que se dedicam ao ensino de História, trabalham com estudantes de cursos de licenciatura em disciplinas de metodologia e prática de ensino e, como pesquisadoras desse campo de investigação, mantêm contato e estabelecem parcerias com professoras em outros países, na tentativa de ampliar os conhecimentos a respeito do ensino de História. Esses professores investigadores buscam respostas a indagações recorrentes, entre elas qual a razão de os estudantes da educação básica não se interessarem por História e como aprendem História nas escolas. Tais indagações fazem parte das dúvidas tanto de professores universitários como daqueles que atuam na educação básica com a disciplina História.

Assim, os contatos com autores e ideias a respeito de diferentes possibilidades no campo da formação dos futuros professores são trazidos por esses professores-pesquisadores para suas práticas pedagógicas na orientação da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, sob sua responsabilidade, o que estabelece uma relação direta com as escolas e a educação básica.

A partir do movimento dos acadêmicos do curso de licenciatura e de estudantes do curso de pós-graduação com a Educação Histórica, começam a aparecer as primeiras produções desenvolvidas em escolas de educação básica. Toda ação teórica/prática tem estreita ligação com o efetivo trabalho com as turmas e alunos, professores e futuros professores, frente aos princípios da Educação Histórica.

Nessa perspectiva, na IES1, por exemplo, existe um grupo de pesquisadores, orientados pelas professoras das disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em História, que realizam pesquisas, desde 1997, com a participação de

¹³ A caracterização das instituições que constituíram o campo de investigação será apresentada com mais detalhes na seção da metodologia.

professores-pesquisadores de universidades de outros países, sobre as ideias históricas de alunos e professores da educação básica e ensino médio.

Os resultados dessas pesquisas e experiências são apresentados em 2003 no seminário *Investigar em Ensino da História*, no curso de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. A partir desse evento e de novos estudos e investigações, esse grupo tem se projetado como referência em nível nacional, levando para outras IES esse modo de interagir com estudantes do curso de licenciatura, escola, professores e alunos.

Nos últimos anos essas ideias são disseminadas entre professores da disciplina de Práticas de Estágio Supervisionado da IES1, na busca de um novo formato para a metodologia do ensino de História e na formação de futuros professores de História. Na esteira da Educação Histórica, divulgada na IES1, formam-se grupos de estudos, extrapolando o ambiente universitário, cujos integrantes fazem parte de escolas estaduais e municipais que trabalham com alunos do ensino fundamental ao médio. Seu envolvimento com a universidade se dá por meio de cursos de extensão universitária, mestrado, doutorado e pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹⁴.

Na IES1, o primeiro grupo criado, em 1997, a partir desse contexto, é formado por professores de História das escolas públicas da educação básica. Esse grupo participou de estudos sistemáticos sobre Educação Histórica em parceria da Universidade com a Secretaria de Educação, sob a orientação das professoras das disciplinas pedagógicas da IES1. Para os cursos de graduação, as disciplinas obrigatórias são Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Didática Geral e Metodologia da Pesquisa Educacional, ofertadas pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DETEPEN), que é o responsável pelas disciplinas relacionadas às práticas educativas do futuro professor na sala de aula, atendendo, portanto, a todos os cursos de licenciatura da Universidade.

Nessa mesma direção, outro grupo se constituiu, em 2009, para estudar e investigar a Educação Histórica, formado por professores de História da educação básica, em parceria entre a IES1 e a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba,

¹⁴ Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE): uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da educação 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.

com propostas de cursos de formação continuada, associando a relação teoria-prática para o ensino de História a essa etapa de escolarização.

As instituições de ensino públicas seguem com as atividades educacionais integradas a que se propuseram. O segmento atendido são os professores de História e os alunos do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental. Essa parceria entre a Universidade e escolas municipais é orientada por professores da IES1 e aponta para uma ação efetiva de práxis educativa de professores que extrapola a reflexão sobre o ensino de História e oferece novas possibilidades metodológicas de trabalhar com alunos, expressas na sistematização dos conhecimentos escolarizados realizada em encontros de formação continuada.

Essas posturas teórico-metodológicas de professoras da IES1 – de graduação e pós-graduação – participantes de cursos de formação continuada para professores de História municipais ou estaduais são disseminadas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Na IES1, os acadêmicos estagiários realizam suas práticas de estágio nas escolas públicas de educação básica e de ensino médio, em turmas de professores que estão nos programas de formação continuada das instituições públicas de ensino ou nos diferentes programas de pós-graduação ofertados pelo setor de Educação. Esse intercâmbio dos professores nas escolas e dos futuros professores tem como produto, além da proximidade da escola com a universidade, as situações reais de ensino e aprendizagem escolar com a formação na licenciatura. Conforme Marin (2013, p. 164), a equipe do LAPEDUH, pautada nessa concepção de processo investigativo, vem desenvolvendo, desde 2003, uma estreita relação com professores da rede de escolas da educação básica, especialmente de Curitiba e Araucária.

As demais universidades investigadas adentram as escolas de educação básica a partir dos estagiários das licenciaturas em História, entendendo essas escolas como espaço de produção de conhecimento para os licenciandos e para os estudantes da escola. As produções realizadas na docência dos licenciandos são expressas nos Relatórios de Estágio, nas apresentações coletivas nas disciplinas pedagógicas das licenciaturas e ainda em seminários propostos pela IES. Na IES3 os licenciandos participam de um projeto que envolve suas atividades de docência e o Museu Municipal, o que estreita mais suas atividades com os estudantes e a educação básica. Nas outras IES pesquisadas não foram registradas atividades, além das de regência, que envolvessem os licenciandos, a IES e a educação básica.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esta investigação, o levantamento do estado do conhecimento, como também a pesquisa exploratória realizada para a delimitação do objeto de estudo e do campo de investigação, seus sujeitos e as fontes de pesquisa. Constituída pelos registros dos relatórios dos alunos do Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em História, a seção traz também o levantamento das universidades que apresentaram a Educação Histórica como campo de investigação e de metodologias para as práticas de ensino das licenciaturas da área. Essa argumentação dialoga com a tese que ora escrevo.

Na pesquisa com responsáveis pela Prática de Estágio Supervisionado do Município de Curitiba, encontrei professores que trabalham nesse campo de investigação. Inicialmente, fiz uma pesquisa exploratória com professores formadores de uma universidade pública, a partir dos quais obtive as informações necessárias para ampliar a investigação. É fato que esse campo se encontra, nas universidades, expresso nas narrativas de professores e alunos, no entanto ainda de modo pulverizado no ensino de História. Em minhas experiências com o ensino de História como professora de professores, em cursos de formação continuada, tenho presenciado a Educação Histórica como uma possibilidade importante para o ensino de História na educação básica. Sendo assim, busco na formação inicial do futuro professor de História indicadores dessa linha de investigação para o ensino de História.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para a reflexão sobre as práticas de ensino de História na docência universitária e as relações que estabelecem com a educação básica, é necessário perquirir, nas pesquisas que trazem as narrativas de professores e as suas práticas de ensino, as semelhanças, as diferenças e as contradições presentes nessas práticas. Essas reflexões trazem subsídios a respeito da Educação Histórica e as práticas de ensino no âmbito escolar.

Para tanto, é preciso entender, a partir das fontes orais e (ou) escritas, o contexto em que estão ocorrendo essas práticas, na tentativa de compreender o todo e as partes em determinado momento histórico. Desse modo, o desafio da investigação é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real, como

acontece no tempo e espaço específicos, os seus determinantes, como possibilidade de compreensão das relações da profissão docente.

Com efeito, a perspectiva dialética está presente nas e pelas relações sociais que ocorrem nesse contexto universitário entre professores, seus pares e futuros professores. Nesse sentido, para entender a importância da dialética e suas contribuições no estudo dos fenômenos educativos, Frigotto (1997) explica que a concepção materialista é fundada na perspectiva do “modo humano de produção social da existência”, na totalidade, mediação, ideologia e práxis. Para a análise empírica, o método vincula-se a uma concepção de realidade e de mundo entendida no seu coletivo. Segundo o autor, “A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (FRIGOTTO, 1997, p. 74). Esse processo deve ser entendido como concepção de mundo enquanto método, como modo de apreensão da realidade e, enquanto práxis, como a relação coesa entre teoria e prática na busca de transformações e novas sínteses para o conhecimento e para a realidade.

A propósito, Thompson, um dos autores com quem dialogo e faço reflexões teóricas nesta pesquisa, é estudioso do processo de construção da classe trabalhadora na Inglaterra, do século XVIII ao século XIX, e traz contribuições às pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, extrapolando as que empreendeu em História, tendo como fundamentação a dialética materialista. O historiador dialoga com as ideias de Marx a partir do “entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento”. (THOMPSON, 1981, p. 186).

Thompson explica que a provisoriedade da História e as limitações dos resultados das pesquisas se referem a um conhecimento que sofre acréscimos, transformações e olhares teoricamente diferentes para um mesmo dado empírico. Entende que a dialética não pode ser tomada como um modelo ou uma lei fixa e imutável. Nas palavras do autor:

não se trata[va] de um método, mas de uma prática e uma prática aprendida praticando-se. De modo que, nesse sentido, a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática. (THOMPSON, 1981, p. 129).

Ao discorrer a respeito dos modos de escrever a História, a sua diversidade e as técnicas empregadas pelos historiadores, Thompson (1981) diz que o estudo da

História é antiga e que ela não é a única ciência das humanidades a não desenvolver seu próprio “discurso de demonstração”. (1981, p. 48). Esse discurso deve tomar a forma da lógica histórica, uma lógica característica do material do historiador.

A História, segundo o autor, oferece evidências de causas necessárias e difere das demais ciências experimentais. Thompson defende que a lógica histórica não pode ser submetida aos mesmos critérios da lógica analítica, devido à necessidade de o historiador ter um tipo de lógica diferente, que se adeque aos fenômenos que se movimentam e se evidenciam, ao mesmo tempo. Trata-se, portanto, de:

Manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas. (THOMPSON, 1981, p. 48).

Para o autor, a lógica histórica é “um método lógico de investigação adequado a materiais históricos destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc. e a eliminar procedimentos autoconfirmadores”. (THOMPSON, 1981, p. 49).

Desse modo, é necessário um diálogo entre conceito e evidência, conduzido por hipóteses sucessivas em que se embatem a pesquisa empírica e o interrogador. Nessa perspectiva, o interrogador é a lógica histórica, assim como o conteúdo da interrogação é uma hipótese da pesquisa. O autor observa que nem sempre essa lógica é evidente na prática de todo historiador o tempo todo. Ela não se revela involuntariamente: há necessidade de um trabalho árduo, buscando a evidência não por ela mesma, mas interrogada.

Thompson (1981) elenca oito princípios que considera importantes e que justificam a lógica histórica e o materialismo histórico. Suas explicações trazem para a História um método lógico de investigação, atribuindo ao historiador a tarefa de dialogar com a evidência dos fatos históricos. Para meus estudos, destaco dois desses princípios, que considero relevantes: o princípio V e o princípio VII. Como o autor explica, “o objeto do conhecimento histórico é a História real, e as evidências devem ser necessariamente incompletas ou imperfeitas”. Para ele, “supor que um

'presente', por se transformar em 'passado', modifica com isto seu status ontológico é compreender mal tanto o presente como o passado". (THOMPSON, 1981, p. 54). Ao tratar as evidências do presente como investigadora, não posso modificá-las, porque serão parte do passado para a posteridade. O registro do estudo que ora realizo serve para apresentar a realidade sob a ótica de uma linha investigativa – nesse caso, a da Educação Histórica, que poderá servir posteriormente de fonte para novos estudos. As perguntas para a fonte serão outras, que podem ou não partir das afirmativas registradas neste trabalho acadêmico. Sendo dados coletados da realidade da formação inicial de futuros professores, podem elucidar questões para o ensino de História. Já o princípio VII é fundamental para este estudo porque explica que “o materialismo histórico não difere de outras ordenações interpretativas das evidências históricas [...] por quaisquer premissas epistemológicas, mas por suas categorias, suas hipóteses características e procedimentos consequentes”. (THOMPSON, 1981, p. 54).

Desse modo, Thompson não considera a historiografia marxista como dependente de um corpo geral de “marxismo como teoria”, mas como um terreno comum para todas as práticas marxistas, situando-o, como acredita que Marx o situou, no materialismo histórico, local onde surge e ao qual deve ao fim retornar. Por isso, ao investigar o real e o humano, assim como as suas manifestações passadas e presentes, busco conceitos e (ou) categorias, ainda que em sua provisoriamente, entendendo-os como parte de uma explicação histórica dos fatos reais¹⁵.

¹⁵ Em defesa do materialismo histórico, Thompson elenca proposições que julga importantes: (i) o objeto imediato do conhecimento histórico compreende fatos e evidências; (ii) o conhecimento histórico é por sua natureza provisório, incompleto, seletivo, limitado e definido por perguntas feitas à evidência, e verdadeiro dentro do campo assim definido; (iii) a evidência histórica tem determinadas propriedades, apenas algumas perguntas serão adequadas; (iv) a relação entre o conhecimento histórico e seu objeto não pode ser compreendida em quaisquer termos que suponham ser um deles função do outro; nesse caso a pergunta e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida em sua dialogicidade; (v) o objeto do conhecimento histórico é a História real, e as evidências devem ser necessariamente incompletas ou imperfeitas; (vi) a investigação da História como processo, como sucessão de acontecimentos ou “desordem racional” acarreta noções de causalidade, de contradição, de mediação e de organização (por vezes estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual; (vii) o materialismo histórico não é diferente de outras ordenações interpretativas das evidências históricas por quaisquer premissas epistemológicas, mas por suas categorias, suas hipóteses características e procedimentos consequentes e proximidade conceitual entre estas e os conceitos desenvolvidos por marxistas de outras disciplinas; (viii) categorias e conceitos críticos empregados pelo materialismo histórico só podem ser compreendidos como “categorias históricas”. (THOMPSON, 1981, p. 49-57).

Para Thompson (1981), a História é complexa, assim como os sujeitos, que são racionais e valorativos. Essa complexidade influencia e exige do pesquisador “salvaguardas metodológicas” para não atribuir valor à pesquisa.

Autores que estudam as ideias de Thompson, como Moraes e Müller (2003, p. 4), entendem que Thompson articula a teoria a processos diferentes e em constante mudança. Para esses autores, o método e as categorias propostas pelo historiador questionam as formas ortodoxas de pesquisar as relações sociais e os mecanismos de interação humana.

Nas palavras de Thompson (1981, p. 55), o conhecimento não pode ser “adquirido” a partir de um “golpe de vista teórico”: o desenvolvimento do conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática. Desse modo, o objeto real é epistemologicamente inerte, mas isso não significa que seja também sociológica ou ideologicamente inerte:

[...] o real não está 'lá fora' e o pensamento dentro do silencioso auditório de conferências de nossas cabeças, 'aqui dentro'. Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o 'real', sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as 'matérias-primas' apresentam ao pensamento consistem, com frequência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras. Porque o diálogo entre a consciência e o ser torna-se cada vez mais complexo, inclusive atinge imediatamente uma ordem diferente de complexidade, que apresenta uma ordem diferente de problemas epistemológicos quando a consciência crítica está atuando sobre uma matéria-prima feita de seu próprio material: artefatos intelectuais, relações sociais, o fato histórico. (THOMPSON, 1981, p. 27).

Martins (2004), ao analisar a obra de Thompson, relata que, ao concebermos a realidade histórico-social como um objeto passivo no processo de conhecimento, à espera de ser integrada pela teoria, “a História torna-se uma História sem sujeitos, uma vez que os indivíduos também são convidados a se acomodar em esquemas teóricos acabados”. Para Thompson (1981, p. 111), “estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência”. Sendo assim, Thompson critica o determinismo das abordagens ortodoxas, que põe em segundo plano o papel dos sujeitos na realidade histórico-social, valorizando a experiência, a importância do agir humano.

Thompson entende a análise dos fenômenos sociais e culturais por meio das evidências da realidade e assevera a necessidade de considerar tanto as suas particularidades quanto o modo como se expressam em determinadas condições materiais, produzidas historicamente.

Com essa base teórico-metodológica, ao buscar entender as relações entre os professores e a sua prática docente, é necessário conhecer o contexto em que estão imersos, as suas relações com outros docentes, o que pensam e como produzem conhecimento, assim como os licenciandos sob a sua responsabilidade. É nesse contexto que se situa o campo de investigação em que anoro minhas investigações. Na busca de romper com o modo de pensar dominante, procuro estudar com mais profundidade as relações de ensino e de aprendizagem nas licenciaturas em História, entendendo que isso pode trazer novas possibilidades para o trabalho educativo, que auxiliem os futuros professores no seu desempenho profissional, tendo em vista a formação da consciência crítica dos sujeitos do processo.

A abordagem qualitativa de pesquisa orienta a realização deste estudo, com aporte teórico de Bogdan e Biklen (1994), que tratam da importância da investigação qualitativa. Os autores relatam que investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos porque, nessa abordagem, é durante o processo de investigação que se constata aspectos do cotidiano que podem revelar informações imprescindíveis para esclarecer, afirmar ou negar o objeto de investigação, para perceber as mudanças e permanências na produção do conhecimento escolar.

Nessa abordagem de pesquisa, os dados são analisados de forma indutiva. As abstrações são construídas com base no agrupamento de dados, relacionando-se as informações de dados individuais. A partir daí é construído um quadro teórico que inicialmente é aberto e depois vai se afunilando, sendo mais específico no decorrer da investigação, sem a necessidade de presumir de antemão as questões mais importantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49-50). Nessa perspectiva, o processo de investigação é mais importante do que os resultados.

Nos relatórios de Estágio Supervisionado, fui em busca de dados que trouxessem como os licenciandos registram suas experiências educativas em aulas de História, o que narram, quais as suas impressões e o que permaneceu das orientações das disciplinas que trabalham com as metodologias de ensino de

História quanto aos conceitos históricos substantivos ou de segunda ordem e a materialização das aulas que o licenciando ministrou aos alunos de educação básica. Essas ações serviram para caracterizar a proposta teórico-metodológica das práticas de ensino na licenciatura que trabalha com a concepção da Educação Histórica segundo os formadores e os licenciandos.

3.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO PARA DELIMITAÇÃO DO OBJETO E CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

Tanto para a definição do objeto de estudo como para a delimitação do campo de investigação, inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória em três universidades de Curitiba, sendo uma pública e duas particulares, aqui nominadas como PB1, PR1, PR2¹⁶. Para o levantamento de dados, realizei entrevistas informais com coordenadores e busca, no *site* das instituições, referente a ementas e grade curricular dos cursos.

Na primeira universidade, a PR1, o curso de História iniciou em 2008 e apresenta no seu projeto pedagógico a valorização da História regional, evidenciando a utilização da documentação em arquivos como o Arquivo Público do Paraná, Círculo de Estudos Bandeirantes, Casa da Memória, Museu Paranaense, Biblioteca Pública do Paraná, Acervos Artísticos, Biblioteca Central, Centro de Memória, Arquivos das Dioceses Paranaenses. A IES prevê também um diálogo reflexivo para professores e alunos a respeito de temas regionais, sem, no entanto, descuidar de temas de abrangência nacional e internacional. O curso de História é ofertado nos períodos da manhã e noite, disponibilizando anualmente 120 vagas. O grau obtido é o de licenciatura em História. O currículo do curso de História na PR1 pretende atender aos princípios gerais contidos nas diretrizes implementadas pela LDB, sem perder as especificidades da História. A instituição oferece uma licenciatura com foco no professor-pesquisador, pois cabe ao professor-historiador desenvolver seu ensino voltando o olhar para a história política, econômica, social, religiosa, das ideias, da cultura e das relações internacionais. A licenciatura pretende ainda atender às demandas dos estudantes que desejam ingressar no ensino de

¹⁶ Foram selecionadas três IES para uma pesquisa exploratória que trouxe dados necessários para fundamentar os meus estudos posteriores. Para o estudo principal, as universidades da pesquisa são nominadas de IES1, IES2, IES3 e IES4.

pós-graduação e levar ao aprimoramento intelectual continuado. O corpo docente conta com 20 professores, entre especialistas, mestres e doutores. A duração do curso é de 3,5 anos, totalizando 3.540 horas, sendo 140 horas de Estágio Supervisionado I, 200 horas de Estágio Supervisionado II e 200 horas de Estágio Supervisionado III.

Além das informações obtidas em dados *online* na PR1, tive acesso aos Relatórios de Estágio Supervisionado dos alunos. Para o estudo e análise dos relatórios, os arquivos foram separados, em ordem cronológica, de 2008 a 2013, sendo classificados em: Estágio de Observação, Estágio Supervisionado no ensino fundamental e Estágio Supervisionado no ensino médio. Para o ensino fundamental, em 2013, foram encontrados e analisados 17 relatórios e, em 2012, foram analisados 26 relatórios. Nos relatórios não foram encontrados elementos da Educação Histórica na perspectiva para o ensino de História nessa instituição.

Os relatórios são apresentados bimestralmente, e neles são registrados os procedimentos escolares do licenciando em aulas de História, nas escolas do ensino fundamental. No final do ano letivo, é apresentado o relatório final, com a síntese da produção estudantil e as considerações finais do trabalho realizado.

Na análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado com ênfase no ensino fundamental da PR1, buscando garimpar semelhanças na metodologia utilizada na prática de ensino dos professores, cotejei e constatei que os 17 relatórios de 2013 apresentam uma estrutura semelhante, com pouca diferença entre um ou outro, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 1 – Estrutura para apresentação de Relatório de Estágio PR1

Professor A	Professor B	Professor C
Apresentação	Introdução	Apresentação
Trabalho realizado	Apresentação da escola	História da escola
Atividades propostas às turmas	Trabalhos realizados	Espaços físicos e pedagógicos
Avaliação do estágio	Avaliação do estágio	Desenvolvimento
Conclusão	Conclusão	Conclusão
Anexos	Anexos	Referências bibliográficas/Apêndices

Fonte: A autora, 2013.

É possível inferir que a apresentação impressa ou digitalizada dos Relatórios de Estágio Supervisionado com ênfase no ensino fundamental da PR1 expressa uma organização com características comuns: a apresentação ou introdução, a caracterização do espaço escolar onde é realizado o estágio, a descrição da observação e regência, a avaliação do estágio, as referências bibliográficas, anexos ou apêndices. Esses relatórios impressos partem de uma estrutura comum para auxiliar a redação do relatório. Desse modo, novas questões surgem desse primeiro estudo. O que podem significar os registros dos relatórios para o professor? E para o estudante? Essas indagações afloram nas primeiras análises e contribuem para minhas reflexões, quando esses mesmos relatórios trazem descrições das práticas pedagógicas desenvolvidas e das experiências vividas pelos estagiários durante a regência.

Os registros dos relatórios trazem informações a respeito dos encaminhamentos metodológicos realizados em aulas de História, assim como apontam a compreensão que os licenciandos expressam da participação de cada aluno da educação básica em relação à produção do conhecimento, os recursos didáticos que utilizam ou têm à sua disposição para a docência e a integração do professor regente da turma com o licenciando. Para o professor formador, é possível perceber, a partir dos relatórios, os procedimentos adotados pelo licenciando, a capacidade de expressar as suas ideias históricas e como ele consegue relacionar os conhecimentos acadêmicos específicos da licenciatura à sua prática pedagógica em aulas de História. Eis as palavras da licencianda Luísa:

Quando comecei a estagiar, tive medo de não gostar da sala de aula, devido ao que escuto dos outros professores. Vejo nos jornais a violência que está cada vez maior na escola. Ouço que os alunos não têm respeito nenhum pelo professor, pela profissão. O professor [...] me deu o tema sobre a 1.ª Guerra Mundial. No entanto percebi que os antecedentes da guerra não foram expostos, por isso preparei slides colocando também os antecedentes. No dia 07 de maio, chegou o dia de dar aula sobre a 1.ª Guerra e, pela primeira vez, entrei na sala de aula, mas, como tinha domínio do conteúdo, porque estudei muito antes, fui me acalmando. A aula prosseguiu tranquilamente, os alunos não 'bagunçavam' durante a aula, e tentei o tempo todo interagir com eles, seja para ler um depoimento dos soldados que participavam da guerra ou mesmo tentando deixá-los curiosos com conceitos que logo foram explicados, como armistício, por exemplo. A aula fluiu, falei durante 30 minutos e os 15 minutos restantes eles fizeram os exercícios que passei no quadro de giz. No final da aula até estavam me chamando de professora! Durante a correção das questões, então fui até a carteira e os ajudei. Acabou a aula e então tive a sensação de alívio e vontade de continuar na sala de aula, na posição de professora. Foi algo estranho e ao mesmo tempo bom!!

A estagiária explica como desenvolveu sua aula e como as informações anteriores à sua participação na escola a deixaram insegura para desempenhar o estágio. A partir da ação prática com a turma com a qual realizou a docência, ela superou as primeiras impressões negativas e conseguiu afirmar-se como uma futura professora.

É necessário refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado e como ele pode propiciar ao licenciando estabelecer uma interlocução das discussões teóricas com as práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica, num processo contínuo de análise crítica fundamentada da prática pedagógica, ou seja, a práxis. Tanto na licenciatura como no contexto da escola, o licenciando busca uma formação profissional, pedagógica, social e crítica que permita assegurar a articulação dos seus interesses profissionais e não mais a sua expropriação ou desvalorização como sujeito social. No momento do estágio, é importante que o futuro professor assuma uma metodologia de ensino que valorize o conceito de qualidade da escola pública, a importância do ensino e da aprendizagem, assim como participe de atividades educativas que favoreçam a democratização da escola pública e a qualidade do ensino, para que se exerça o direito a uma educação equânime para todos.

Na universidade PR2, o curso de licenciatura em História pretende formar profissionais para atender às demandas de pesquisa e docência. Objetiva a preparação de professores para atuar no ensino fundamental e médio. Os conhecimentos acadêmicos estão organizados em ciclos, com módulos de disciplinas integradas que permitem maior flexibilidade na formação do graduando. O curso é dividido em seis semestres, com duração de três anos, e ofertado apenas no período noturno. Tanto as disciplinas de conteúdos específicos como as de conhecimentos pedagógicos fazem parte do currículo da licenciatura em História. Além disso, essa licenciatura, em seu Projeto Político-Pedagógico, pretende promover a articulação entre o ensino e a pesquisa, expresso no texto da ementa, uma vez que “considera inseparável a atuação do professor e pesquisador”. (PPP PR2, 2014).

No Laboratório de Pesquisa, os acadêmicos têm espaço para as práticas de ensino de História que podem ser repensadas por meio de estratégias que despertem a atenção do aluno do ensino fundamental e médio, conciliando-se aspectos teóricos e metodológicos, bem como a pesquisa e o ensino. Para a

pesquisa inicial, foi contatada a Coordenação do Departamento de História e professores de Estágio Supervisionado III. Na universidade foi possível conversar informalmente com os professores, que deixaram disponíveis os arquivos dos relatórios, organizados e impressos por ano.

Para esse estudo preliminar, selecionei os relatórios de 2013. Foram escaneados e analisados 20 relatórios do 1.º semestre e 12 relatórios do 2.º semestre. Nos relatórios observei que a estrutura para a apresentação é muito semelhante e que os estagiários procuram seguir as orientações de organização do professor formador.

A leitura preliminar dos relatórios permitiu observar que neles não aparecem os referenciais de historiadores. As informações são diretamente ligadas à caracterização escolar, às observações da escola, à regência, aos materiais pedagógicos utilizados, às impressões relacionadas às questões disciplinares, ao conhecimento histórico trabalhado nas turmas da educação básica. Cada grupo corresponde a um ou dois professores, que dividem as turmas de estágio para acompanhar a regência. No Quadro 2, encontra-se a estrutura do relatório adotada pelos professores da disciplina.

Quadro 2 – Estrutura para apresentação de Relatório de Estágio PR2

Grupo A	Grupo B	Grupo C
Introdução	Introdução	Introdução
Histórico da escola	Histórico da escola	Relatório de Observação
Arquitetura escolar	Metodologia de ensino	Relatório de Regência
Práticas pedagógicas e disciplinares	Regência	Considerações finais
Referências bibliográficas	Referências bibliográficas	Referências bibliográficas
Anexos	Anexos	Anexos

Fonte: A autora, 2013.

Na pesquisa exploratória realizada na terceira Universidade, a PB1, foram considerados os relatórios de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no ensino fundamental do ano de 2013. Existe na instituição um Laboratório de Ensino de História, onde foi possível acessar os arquivos impressos, os volumes encadernados de todos os relatórios das professoras da disciplina, de 1992 a 2014, como no quadro a seguir:

Quadro 3 – Relatórios de Estágio em ordem cronológica - PB1

Quantidade de volumes encadernados	Ano do Relatório
01	1992, 1993, 1994
01	1995, 1996
01	1997
01	1998, 1999 e 2000
01	2003 a 2005
01	2004
12	2005
06	2006
06	2007
05	2008
03	2009
03	2010
16	2011
05	2012
01	2013
01	2014

Fonte: A autora, 2014.

O Quadro 3 apresenta um volume expressivo de relatórios do curso de licenciatura e o ano de 2011 é o que mais tem registro. Para o estudo foram selecionados 22 relatórios do ano de 2013, que se referem ao Estágio Supervisionado no ensino fundamental, tendo em vista caracterizar a proposta teórico-metodológica das práticas de ensino nas licenciaturas em História que trabalham com a concepção de Educação Histórica.

Nos relatórios foram encontradas informações a respeito de procedimentos de ensino e aprendizagem pautados na participação de professor e alunos na produção do conhecimento, com utilização de fontes orais ou escritas como evidência para o ensino de História.

O conceito de conhecimentos prévios e a sua utilização em sala aparecem com frequência nesses registros, como encontrado no Relatório de Estágio da licencianda Matilde, em aula de História no 7.º ano do ensino fundamental:

Elaborei o estudo exploratório buscando os conhecimentos prévios dos alunos. O tema monarquia foi tratado a partir de uma seleção de imagens de monarcas famosos. A utilização de imagens poderia, assim, evocar elementos de uma memória construída: como determinado personagem é retratado, qual é a ambientação da figura, etc. Os alunos tiveram que observá-las e descrevê-las, apontar palavras que associariam com a monarquia. Tal atividade teve como resultado elementos históricos, da vivência cotidiana dos alunos e percepção do tipo de governo que estavam estudando. Os alunos tiveram a aula inteira para essa atividade e

receberam minha orientação para dúvidas, mas sem a perspectiva de que eu daria as “respostas” às questões, já que a minha intenção era avaliar o seu conhecimento prévio para preparar as aulas seguintes. (Matilde, 2013).

Em outro relatório são encontrados indícios referentes aos procedimentos para uma aula de História com perspectivas da Educação Histórica. Assim escreve o licenciando:

No dia 5 de junho, quarta-feira, foi realizada a atividade de metacognição, na qual os alunos deveriam produzir uma narrativa, criando um personagem que vivesse dois momentos distintos, representados por duas fotografias: uma delas já trabalhada durante as aulas de Wall Street em 1928 e outra que mostrava americanos em uma fila de alimentos, no contexto da crise econômica. Os alunos conseguiram produzir a narrativa, contextualizaram o tempo e o espaço, cumprindo a proposta inicial da atividade. As fontes utilizadas estavam presentes nas narrativas, entretanto há casos em que a produção da narrativa foi substituída por cópia de materiais disponíveis. (Marcos, 2013).

No relatório, Marcos apresenta parte de sua regência, na qual a metodologia que utilizou compõe a metacognição e a produção de narrativas dos alunos. O licenciando tece considerações a respeito do resultado das atividades realizadas em sala e coloca suas impressões sobre as produções dos alunos. Nesse caso, observam-se as reflexões registradas durante a regência a respeito do desempenho dos alunos e das estratégias adotadas para ensino, que podem ser de grande relevância para a formação profissional na licenciatura.

Na PB1, os professores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado dividem entre si a turma de estudantes em dois grupos, para que possam acompanhar a regência nas escolas de educação básica. Para a apresentação dos Relatórios de Estágio, os professores formadores sugerem um modelo comum, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 4 – Estrutura para apresentação de Relatório de Estágio PB1

1	Introdução
2	Desenvolvimento: Apresentação e análise do contexto escolar Apresentação e análise das aulas observadas Análise do estudo exploratório (descrição do instrumento, aplicação e resultados) Plano de aula com descrição circunstanciada (fontes utilizadas e atividades)
3	Considerações finais
4	Referências bibliográficas
5	Anexos

Fonte: A autora, 2013.

A partir da estrutura apresentada, são produzidos os Relatórios de Estágio. Nos relatórios analisados, encontram-se evidências teóricas e metodológicas para o

ensino de História no campo da Educação Histórica, visíveis no desencadeamento das atividades pedagógicas, no vocabulário utilizado e nos referenciais de autores que fundamentam a Educação Histórica. Sendo assim, os indícios encontrados trouxeram os argumentos necessários para avançar nesses estudos e auxiliaram na definição do objeto de estudo desta pesquisa, como também na delimitação do campo de investigação.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A contextualização do objeto de estudo e a justificativa da importância desta pesquisa se fizeram pelo levantamento do estado do conhecimento em relação ao objeto deste estudo. Assim sendo, foi realizado um mapeamento da produção da área, a partir do banco de teses e dissertações da CAPES, com definição de descritores específicos: *ensino de História* e *Educação Histórica*. Foram encontradas 2.370 ocorrências para *ensino de História* e 342 ocorrências para *ensino de História e Educação Histórica*.

Vale registrar que, inicialmente, foram identificadas palavras isoladas, como *ensino*, e não *ensino de História*, não sendo atingido o meu objetivo de localizar *ensino de História* e (ou) *Educação Histórica*. Na sequência, das 342 ocorrências, foram classificadas 30 pesquisas acadêmicas identificadas por meio da leitura dos títulos e (ou) resumos, desta feita classificando-as em *ensino de História e Educação Histórica*. Das 30 ocorrências, identifiquei 3 títulos que continham as palavras *Educação Histórica* e 8 com *ensino de História*.

Para o estado do conhecimento, busquei outras fontes documentais. Nas ementas dos cursos presenciais de licenciatura em História, postadas nas páginas *online* das instituições de ensino superior, não foram encontrados registros referentes à Educação Histórica. Em seguida, foram investigados eventos, como encontros nacionais da ANPUH, seminários nacionais e internacionais, sendo encontrados registros de comunicações, artigos, dissertações e teses de pesquisadores que tratam da Educação Histórica. A ANPUH, em seus encontros nacionais, realizados bianualmente, apresenta simpósios temáticos que tratam das pesquisas em História no Brasil. Nos últimos cinco eventos, foram registradas pesquisas sobre a Educação Histórica, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Educação Histórica: Simpósio Nacional de História - ANPUH (2007-2015)

Título	Simpósio Temático	N.º de pesquisas apresentadas	Ano
XXVIII Simpósio Nacional de História “Lugares dos historiadores, novos e velhos desafios”	Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar	39	2015
XXVII Simpósio Nacional de História “Conhecimento histórico e diálogo social”	Aprendizagem, competências e formação da consciência histórica	23	2013
XXVI Simpósio Nacional de História “ANPUH 50 anos: comemorações”	Não houve simpósio temático sobre o tema	Não foram apresentados trabalhos em simpósio específico de Educação Histórica	2011
XXV Simpósio Nacional de História “História e ética”	Educação Histórica	40	2009
XXIV Simpósio Nacional de História “História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos”	Educação Histórica	27	2007

Fonte: A autora, 2015.

Em 2006, o Brasil sedia as *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, assim como outros países anteriormente sediaram o evento. Em 2015, o Brasil sedia o *XV Congresso Internacional das Jornadas da Educação Histórica*, com o tema “Consciência histórica e interculturalidade”.

Quadro 6 – Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2006-2015)

Ano	Título
2006	VI Jornadas de Educação Histórica Paraná – UFPR
2007	VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África
2008	VIII Jornadas – Universidade Federal do Ceará
2009	IX Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Investigação em Educação Histórica e em Educação Geográfica – Uminho
2010	X Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Teoria e Pesquisa
2011	XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Consciência Histórica na Era da Globalização
2012	XII Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
2013	Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica. V Simpósio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Ámbito Iberoamericano: História e Identidades Culturales
2014	XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Educação Histórica: Debates Contemporâneos
2015	XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Consciência Histórica e Interculturalidade

Fonte: A autora, 2015.

Paralelamente, outros eventos são instituídos no Brasil para fomentar os estudos e trabalhos acadêmicos nesse campo de investigação. São promovidos Seminários de Educação Histórica pelo LAPEDUH, na UFPR, que iniciam em 2008 e têm como objetivos: consolidar e expandir o campo de investigação em Educação Histórica no Brasil, proporcionando o encontro e debate entre pesquisadores e professores que vêm desenvolvendo pesquisas no ensino de História tendo em vista o fornecimento de subsídios para políticas públicas voltadas ao ensino de História. Desde então, os seminários ocorrem anualmente e, em 2015, aconteceu o 8.º Seminário de Educação Histórica, na IES1. Trabalhos acadêmicos e relatos de experiências de professores da educação básica foram encontrados na *Revista de Educação Histórica* (REDUH), da UFPR, a partir de 2012, com temas específicos em cada edição, como registrado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Revista de Educação Histórica (2012-2014)

N.º	Título	Quantidade	Ano
1	Dossiê: Educação Histórica, teoria e prática	14	2012
2	Dossiê: Aprendizagem histórica de jovens e crianças	16	2013
3	Dossiê: espaços, lugares e sujeitos	11	2013
4	Dossiê: Educação Histórica, o trabalho com fontes e a aprendizagem histórica	14	2013
5	Dossiê: Educação Histórica, a prática da sala de aula	11	2014
6	Dossiê: Debates contemporâneos	12	2014
7	Dossiê: Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica	20	2014

Fonte: A autora, 2015.

A definição do objeto de estudo também passou por um estudo exploratório que realizei, na busca de professores que atuam com as disciplinas Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em História. Isso se deu, inicialmente, por meio de uma pesquisa com os professores de uma universidade específica, a PB1, em que obtive as primeiras informações necessárias para ampliar a escolha do objeto de estudo.

Foi possível verificar, então, a presença da Educação Histórica em eventos, nas produções acadêmicas desses professores, nas narrativas de professores formadores e nos relatórios de estágio dos licenciandos. O que pude observar, nesse primeiro momento, foi que a linha de Educação Histórica se faz presente nas propostas dos cursos de licenciatura, contudo ainda de modo pulverizado no campo do ensino de História. Assim, questões se colocaram: qual a relevância da linha de

Educação Histórica para o ensino da área? Que assertivas educativas traz como contribuição para os futuros professores de História?

Outro ponto importante para a definição do objeto foi minha experiência com o ensino de História como professora de professores em cursos de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Ali, tenho percebido a Educação Histórica como uma possibilidade importante para o ensino de História na educação básica.

Também os Relatórios de Estágio Supervisionado indicaram registros da Educação Histórica como campo de investigação e/ou prática de ensino de História nas quatro universidades selecionadas para a pesquisa, evidenciando a relevância do objeto para essa investigação, qual seja, a Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino de História nas licenciaturas.

3.4 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Após a realização do estudo exploratório e do levantamento do estado do conhecimento do objeto em estudo, foram selecionadas quatro IES públicas, sendo duas estaduais e duas federais, três do Estado do Paraná e uma do Estado do Mato Grosso, as quais serão denominadas IES1, IES2, IES3, IES4. O critério para selecionar as universidades foi a existência de cursos de licenciatura em História e de professores da disciplina Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado que trabalham com a perspectiva da Educação Histórica na orientação pedagógica dos futuros professores. A participação dos professores e alunos dessas instituições em eventos nacionais e locais sobre o ensino de História também foi relevante para essa pesquisa. Antes de passar à análise, considero importante caracterizar as universidades onde a pesquisa se desenvolveu.

3.4.1 IES1

Localizada no Paraná, a IES1¹⁷ é uma universidade pública de grande porte. Foi fundada no início do século XX. Os seus primeiros cursos foram Ciências

¹⁷ A IES1 foi uma das universidades investigadas no período exploratório e, por apresentar as características de utilização da Educação Histórica, doravante será denominada de IES1.

Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. Na década de 1940, a universidade foi acrescida da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1950, com a federalização, passou a ser pública e gratuita. Em 2015, a Universidade ofertou dois cursos na área de História no período vespertino – Curso de Graduação em História Bacharelado e Licenciatura – e, no noturno, o curso específico de Bacharelado – Curso de Graduação em História Memória e Imagem.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da IES1 foi disponibilizado impresso, cedido pelo coordenador do Curso de Graduação em História, e não está disponível *online*¹⁸. Em seus registros, encontra-se o perfil do curso na nova proposta, com breve histórico das propostas curriculares no Brasil e comentários a respeito dos PCNs como documento institucional que buscou superar a lógica disciplinar, ao propor uma organização por grandes áreas no ensino médio. O texto do PPP pretende situar historicamente a constituição do ensino médio para relacioná-la com a inclusão das atividades práticas na formação efetivada pelos cursos de licenciatura, defendida pelo MEC como um dos recursos para a melhoria da qualidade de ensino. O documento relata que o curso de História se revê, atento ao contexto regional e às necessidades intelectuais dos professores, levando em consideração as discussões do papel do historiador. Compreende a avaliação continuada como maneira de mensurar a eficácia ou insuficiência da inclusão dessas atividades no currículo da licenciatura, como modo de responder às demandas do ensino fundamental e médio.

O texto do PPP explica que, para o ensino de História, as relações com o passado da sociedade do século XXI podem ser reconhecidas por estudantes da educação básica por meio da mediação dos historiadores ou futuros historiadores. Essas evidências, materializadas em fontes históricas encontradas para além dos limites da escola, estão presentes em museus e monumentos preservados em espaços públicos e privados. A mediação por meio da ação educativa possibilita ao aluno entender a importância da História no contato com objetos, edificações e

¹⁸ O Projeto Político-Pedagógico do curso está sendo reorganizado e está sob apreciação do MEC, segundo informações relatadas pelo coordenador do curso de História. A análise foi realizada a partir do documento oficial em vigor. A IES está com um plano de adaptação curricular contendo o currículo antigo e o currículo novo. No currículo novo foram acrescentadas disciplinas optativas tais como: Tópicos Especiais em História Intelectual, Tópicos Especiais em História e Imagem, Tópicos Especiais em Pesquisa em História e Cinema.

outros materiais, assim como estabelece relações com as evidências do passado e a vida prática no presente. Sendo assim, justifica-se a organização do currículo do curso de licenciatura em História, que prevê uma formação que habilita concomitantemente o licenciando ao efetivo exercício dos ofícios de historiador e de professor. Segundo o PPP da IES1, após a reforma ocorrida em 1992, para a estruturação do currículo, foram estabelecidos dois novos princípios, que tratam: (i) da flexibilidade curricular, permitindo aos alunos maior possibilidade de escolha das disciplinas ofertadas; (ii) do objetivo do curso, que é a formação de profissionais habilitados nas diversas vertentes profissionais da História, especialmente na pesquisa e no ensino, ofertando-se a simultaneidade da licenciatura e do bacharelado. A justificativa é que se entende “a indissociabilidade das práticas de produção e de problematização do conhecimento histórico”. (PPP IES1, 2010, p. 2). A principal característica do currículo é o aumento da sua flexibilidade, o que permite ao aluno a construção de “ênfases em sua formação”. (2010, p. 3). O texto apresenta as competências e habilidades, das quais destaco um dos objetivos principais:

Fomentar a interdisciplinaridade e dotar o aluno de um conhecimento plural e étnico no que concerne às diversas linhas teóricas a partir das quais se pode interpretar a História. Assim, teoria, historiografia, metodologia e pesquisa empírica não são tratadas de maneira estanque, mas integradas nas aulas, estágios, seminários e atividades extraclasse. (PPP IES1, 2010, p. 3).

É importante salientar que o conteúdo do curso organiza-se em disciplinas vinculadas à teoria da História e à metodologia. A finalização do curso compreende a elaboração de uma monografia, com orientação de professores do Departamento de História, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)¹⁹ e do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.

¹⁹ DTPEN – O Departamento de Teoria e Prática de Ensino é responsável pelas disciplinas relacionadas às ações concretas do futuro professor na sala de aula, atendendo, portanto, a todos os cursos de licenciatura da Universidade. Para realizar esse trabalho, oferta, para os cursos de graduação, as disciplinas obrigatórias de Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Didática Geral e Metodologia da Pesquisa Educacional e, para algumas licenciaturas, eventualmente ministra também disciplinas optativas.

A estrutura curricular²⁰ do Curso de Graduação em História – Bacharelado com Licenciatura apresenta como disciplinas direcionadas ao ensino de História: Metodologia do Ensino de História, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental, Prática de Ensino Médio e Estágio Supervisionado I e II, entre outras.

O Regulamento da Prática de Estágios do Curso de Graduação em História, em seu Artigo 1.º, registra:

O Curso de História [...] visa formar historiadores capacitados a integrar a pesquisa e o ensino em sua atuação profissional. Assim seu currículo organiza-se no sentido de habilitar, simultaneamente, o pesquisador (bacharelado) e o professor de História (licenciatura). Mesmo comportando dupla habilitação, o curso funciona como se fosse de habilitação única, uma vez que existe a obrigatoriedade de cursar simultaneamente o bacharelado e a licenciatura. (IES1, Regulamento da Prática de Estágios do Curso de Graduação em História, p. 1).

Para o curso de Graduação em História – Bacharelado com Licenciatura, as disciplinas obrigatórias são: Teoria da História I; Teoria da História II; Teoria da História III; Teoria da História IV; História Antiga I; História Antiga II; História Medieval I; História Medieval II; História Moderna I; História Moderna II; História Contemporânea I; História Contemporânea II; História da América I; História da América II; História do Brasil I; História do Brasil II; História do Brasil III; História do Brasil IV; História do Paraná; Historiografia Brasileira; História da África; Antropologia Cultural; Didática; Política e Planejamento da Educação Brasileira; Psicologia da Educação; Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Orientação de Pesquisa Bibliográfica; Recursos Pedagógicos para História; Metodologia do Ensino de História III.

Como formação específica são ofertadas as disciplinas de: Docência em História; Metodologia de História e Monografia em História I ou Monografia em História II; ou Monografia em Ensino de História I e Monografia em Ensino de

²⁰ O Curso de Bacharelado e Licenciatura em História da IES1 visa formar historiadores capacitados a integrar a pesquisa e o ensino em sua atuação profissional. Seu currículo promove a habilitação do pesquisador, por meio do bacharelado, e do professor de história, por meio da licenciatura, de modo simultâneo. O pesquisador deve ter a capacidade de transmitir o conhecimento produzido, e o professor deve dominar os processos pelos quais o conhecimento historiográfico é elaborado. O profissional formado no curso estará capacitado para realizar pesquisa, exercer a docência em nível fundamental ou médio; trabalhar em arquivos, bibliotecas, museus, meios de comunicação; formular e implementar projetos de preservação do patrimônio histórico-cultural, assim como assessorar eventos e exposições.

História II; ou Monografia em História da Educação I e Monografia em História da Educação II.

A Resolução n.º 12/11-CEPE, da IES, artigo 2.º, prescreve: “A integralização do currículo do curso de História terá periodização mínima de 8 semestres e máxima de 12 semestres”, com 1.770 horas de Disciplinas Obrigatórias, 180 horas de Laboratório de Pesquisa, 510 horas de Formação Específica, 300 horas de Disciplinas Optativas e 200 horas de Atividades Formativas Complementares, totalizando 2.960 horas de curso.

Na grade curricular do curso de Licenciatura em História da IES1, de 2014, as orientações metodológicas para o ensino fundamental e para o ensino médio são trabalhadas compondo um ano letivo e não separadas em semestres, como previsto na grade curricular de 2013. A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I compõe a grade curricular do 5.º período do PPP. No ano de 2014, com a inserção de nova grade curricular no 6.º período, contempla-se a disciplina de Metodologia do Ensino e, no 7.º e 8.º períodos, a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II.

Para a pesquisa na IES1, foram entregues dois ofícios de solicitação de pesquisa, um na Coordenação do Departamento de História e outro para o DTPEN, com a mesma finalidade. A minha entrada na Universidade foi com vistas ao contato com professores e professoras de Estágio Supervisionado. Fui recebida por duas professoras que trabalham nos cursos de licenciatura e também nos cursos de pós-graduação, que, nesse primeiro contato, colaboraram com informações relevantes para a coleta de material empírico para a minha pesquisa. As professoras disponibilizaram os Relatórios de Prática de Estágio que estão em arquivo – de 2005 até 2013, quando da entrada da Educação Histórica na linha de investigação em História. Trouxeram também informações sobre o cotidiano de sua prática de ensino e do trabalho com os estudantes do curso de graduação Licenciatura em História. Informaram que, no ano de 2012, a grade curricular do curso de Licenciatura da IES1 foi modificada na disciplina que trata da Prática de Estágio Supervisionado, atendendo às orientações do PPP já explicitadas anteriormente.

3.4.2 IES2

É uma universidade pública de grande porte e iniciou suas atividades em 1979. Em 2015 ofertou duas turmas para cada ano de Licenciatura em História, sendo uma turma no período matutino e outra no noturno.

A IES2 está situada em contexto geográfico que envolve três biomas distintos – Pantanal, Cerrado e Amazônia – e as mais importantes bacias hidrográficas do país: a do Paraguai, a do Amazonas e a do Araguaia-Tocantins. Devido à presença de população indígena com 38 diferentes grupos étnicos no estado onde se situa a IES, registra-se a participação de indígenas como estudantes dos cursos de graduação na Universidade através do Programa ProInd²¹.

O PPP em vigor é de 2009. Apresenta o quadro dos docentes efetivos do Departamento de História, que está composto por 27 professores, dos quais 19 doutores e 8 mestres (entre os quais 5 estão em fase de doutoramento). Nos últimos 5 anos, o Departamento de História dobrou seu número de doutores: 8 deles ingressaram através de concursos públicos realizados nesse período.

O PPP estabelece como perfil para o profissional de História que este deverá estar capacitado ao exercício indissociável do ensino e da pesquisa – do ofício de historiador/educador, em suas variadas dimensões –, o que supõe o domínio do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Deverá ainda estar em condições de atuar na extensão de seu campo de conhecimento tanto na educação básica como na pesquisa. Ao historiador/educador:

Caberá – com postura crítica e autonomia intelectual – problematizar os processos de significação da própria área do conhecimento, cujas dimensões ultrapassam a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento. Da docência também se exige interação com a sociedade em toda a sua estrutura organizacional, a fim de poder promover junto com seus interlocutores a análise da realidade histórica e dela buscar conhecimentos e experiências para avaliação e vitalização do próprio ensino. Ademais, o professor deve estar em constante atividade de pesquisa juntamente com seus educandos, possibilitando a dinâmica da aprendizagem e permitindo a descoberta do novo, a produção de materiais de difusão do conhecimento, a reelaboração crítica e teórica dos conteúdos

²¹ ProInd – O Programa de Inclusão Indígena (PROIND) da IES2 é uma *ação afirmativa*, destinada ao *acesso diferenciado*, nessa universidade, de estudantes indígenas. Instituído por resolução institucional interna (Resolução CONSEPE n.º 83, de 12 de setembro de 2007), o programa prevê a criação de 100 *vagas suplementares* em cursos regulares da universidade entre 2008 e 2012. A oferta de vagas aumenta gradativamente a cada ano. Está prevista também a realização de um vestibular diferenciado para os candidatos indígenas.

ministrados – o que permite encurtar a enorme distância que há entre as práticas e os saberes históricos produzidos e debatidos no espaço da Universidade e ensinados nas escolas de ensino fundamental e médio. (PPP IES2, 2009, p. 12).

No PPP estão as orientações quanto ao tempo de duração do curso de Licenciatura em História, as competências e habilidades específicas da licenciatura e a estrutura curricular, entre outros aspectos.

Quanto à estrutura curricular, o Curso de Graduação em História, habilitação Licenciatura em História, conta com um regime semestral/crédito, tendo uma entrada anual para o período diurno e outra para o noturno, respectivamente, através do concurso vestibular unificado, além das entradas estabelecidas em legislação federal, estadual e universitária. O currículo do curso está organizado para 8 semestres, podendo o acadêmico fazer a integralização no prazo máximo de 12 semestres.

São disciplinas obrigatórias e respectiva carga horária: História Antiga/120h; História Medieval/120h; História Moderna/120h; História Contemporânea/120h; Introdução à Sociologia/60h; Introdução à Ciência Política/60h; Filosofia da História/60h; Introdução à Antropologia/60h; Introdução ao Estudo da História/60h; Técnica e Métodos de Pesquisa/60h; História da América I/120h; História da América II/60h; História do Brasil I/120h; História do Brasil II/120h; Historiografia Geral/60h; Historiografia do Brasil/60h; Teoria e Metodologia da História/120h; História e Historiografia de Mato Grosso/120h; Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus/60h; Psicologia da Educação/60h; Didática para o Ensino da História/60h; Geo-História/60h; Prática de Pesquisa/120h; Prática de Ensino da História/300h; Total da Carga Horária Obrigatória = 2.280 horas. As disciplinas optativas e respectiva carga horária são: Tópicos Especiais de História Ibérica/60h; Tópicos Especiais de História Antiga/60h; Tópicos Especiais de História da África/60h; Tópicos Especiais de História Medieval/60h; Tópicos Especiais de História da América/60h; Tópicos Especiais de História Moderna/60h; Tópicos Especiais de História Contemporânea/60h; Tópicos Especiais de História da Ásia/60h; Tópicos Especiais de História de Mato Grosso/60h; Tópicos Especiais de História do Brasil/60h; Tópicos Especiais de Filosofia/60h; Tópicos Especiais em História Política/60h; Tópicos Especiais em Antropologia/60h; Tópicos Especiais em Historiografia/60h; Tópicos Especiais em Metodologia e Pesquisa/60h; Tópicos Especiais em História da Arte/60h; Tópicos Especiais em Sociologia/60h; Tópicos

Especiais em Literatura/60h; Tópicos Especiais em História Econômica/60h; Tópicos Especiais em Informática/60h; Oficina de Produção e Leitura de Textos/60h; Carga Horária Obrigatória de Optativas = 240 horas. Carga Horária Total do Curso = 2.520 horas.

As disciplinas específicas de formação docente são: Organização e Funcionamento da Educação Básica (ofertada pelo Departamento de Pedagogia), Didática para o Ensino de História, Psicologia da Educação (ofertada pelo Departamento de Psicologia), História da Educação, Sociologia da Educação (ofertada pelo Departamento de Ciências Sociais) e LIBRAS (ofertada pelo Instituto de Linguagens) e Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório totaliza 400 horas e está dividido em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV.

3.4.3 IES3

Trata-se de uma universidade pública de médio porte, criada em 1970 com a junção de cinco faculdades, que iniciou suas atividades com 13 cursos de graduação: História, Geografia, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas, Pedagogia, Ciências (1.º Grau), Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração. Os estudantes da universidade são provenientes da cidade que a sedia, das regiões circunvizinhas e do Estado de São Paulo.

Conforme o PPP da instituição, em 1987 foi implantado o ensino gratuito no nível de graduação e a universidade foi transformada em autarquia pela Lei Estadual n.º 9.663, de 16/07/91, que lhe proporciona autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial em política educacional. No entanto, a maioria dos recursos financeiros é assegurada pelo Governo do Paraná. Com a lei de Reforma Universitária de 2001, as matérias de formação pedagógica ficaram liberadas no Setor de Educação ou Departamento de História e foram implantadas na IES3 no Departamento de História.

A IES3 oferta o curso de História, habilitação Licenciatura, nos turnos matutino e noturno, com a duração de quatro anos. O curso, semestral, com disciplinas obrigatórias e optativas, é constituído por várias disciplinas voltadas à

prática de ensino de História: Didática da História, Metodologia e Prática de Ensino de História, Orientação de Estágio Supervisionado e Estágio Supervisionado I e II.

A ementa da Didática da História prevê a caracterização e problematização dos elementos didáticos, o professor, o aluno e a mediação do conhecimento, as dimensões da didática da História e a história do ensino de História.

A disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História I apresenta em sua ementa o estudo dos livros didáticos e publicações sobre o ensino de História, as propostas curriculares para o ensino de História e a natureza do saber escolar do ensino fundamental. A Metodologia e Prática de Ensino de História II compreende a elaboração de projetos de ensino e textos didáticos para o ensino fundamental e estudo do processo de ensino-aprendizagem. A Metodologia e Prática de Ensino de História III propõe o estudo de livros didáticos e publicações sobre o ensino de História, de propostas curriculares para o ensino de História e o estudo da natureza do saber escolar no ensino médio. A Metodologia e Prática de Ensino de História IV oferta a elaboração de projetos de ensino, textos didáticos para o ensino médio, assim como o estudo do processo de ensino e aprendizagem.

A ementa do Estágio Supervisionado I prevê a elaboração de projetos de ensino e de textos didáticos, a organização do processo de ensino-aprendizagem de História, procedimentos didáticos do professor, avaliação da aprendizagem, as diretrizes curriculares do ensino fundamental e estágio supervisionado. O Estágio Supervisionado II prevê a aula como integração de múltiplos sujeitos, a escola como espaço de trabalho pedagógico, a produção de material didático, as diretrizes curriculares para o ensino médio e o estágio supervisionado.

O curso de Licenciatura em História cumpre as deliberações da LDB 9394/96, que preconizam 400 horas de estágio na formação dos professores, de caráter obrigatório e com supervisão direta. Essas horas são distribuídas equitativamente (200 horas cada) para as atividades específicas do ensino de História reservadas ao ensino fundamental (5.º e 6.º semestres) e ensino médio (7.º e 8.º semestres), conforme os critérios de avaliação, promoção e retenção dispostos na organização curricular da IES3.

De acordo com o depoimento da professora Perséfone, o curso de História da IES3 funcionou de 1964 a 1974. “Foi cassado na época da ditadura e foi reaberto depois da reabertura política. O curso tem 50 anos”. Para essa instituição de ensino, os princípios e diretrizes que orientam o Estágio Supervisionado são:

- I - vinculação entre ensino, pesquisa e extensão;
- II - elaboração do conhecimento histórico;
- III - instrumentalização do acadêmico para aplicação de conhecimentos.

Os dois professores da área da História e Ensino que assumem as disciplinas de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado, sujeitos da pesquisa, desenvolvem suas atividades no espaço da escola pública e em outros diversos espaços, como o Museu Histórico, o Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH) ou as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses professores formadores diversificam as indicações de leitura nas suas bibliografias, apresentando temáticas e propostas mais próximas de suas concepções, proposições ou projetos de pesquisa e ou extensão de que participam, enriquecendo posições e ampliando o leque de possibilidades em reflexões sobre a área. O universo de diálogos estabelecidos se torna mais complexo e rico nessa pluralidade de posições.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em História da IES3 está orientado para discutir a especificidade da História, por intermédio dos contatos multidisciplinares, assim como as transformações por que a História passou, decorrentes dos contatos. Reconhece dessa maneira que o fazer histórico implica no manuseio de uma epistemologia da História que discuta o seu campo, assim como o alargamento propiciado pelos contatos com as ciências sociais, a psicologia, a geografia e a linguística. Desse modo:

três eixos de articulação foram estabelecidos: a) núcleo básico, com escopo disciplinar específico do conhecimento histórico; b) núcleo articulador, que busca articular espaços de contato entre o saber histórico e os demais saberes; e c) núcleo interlocutor, que consiste em disciplinas que fundamentam outros cursos de graduação da Universidade, mas que dialogam ou podem dialogar com o conhecimento histórico, e por isso são imprescindíveis para o enquadramento e definição das linhas de pesquisa do Departamento de História. (IES3, 2009, p. 2).

O PPP da IES3 é reformulado para atender à Resolução CEPE 0226/2009, que estabelece, no capítulo 1.º, as Diretrizes do curso, que, em seu artigo 2.º, trazem:

O curso de Graduação em História-Habilitação: Licenciatura tem por meta formar profissionais para a educação, para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino de escolarização regular e em atividades de ensino e aprendizagem. (IES3, 2009, p. 2).

E no artigo 3.º preveem:

indissociabilidade entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática na formação do profissional docente de História, sendo também indissociáveis as dimensões da formação do educador e a formação do pesquisador. (IES3, 2009, p. 2).

Portanto, o PPP prevê uma inter-relação entre a pesquisa e o ensino na formação do profissional docente. A duração do curso é de no mínimo 8 semestres e no máximo 16 semestres. O Estágio Supervisionado inicia no 5.º semestre, com o Estágio Supervisionado I, e prossegue até o 8.º semestre, com o Estágio Supervisionado IV. A disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História I é ofertada no 5.º período. Nos demais períodos, são ofertadas Metodologia e Prática de Ensino de História II, III e IV, esta no 8.º período. Desse modo, as disciplinas pedagógicas são iniciadas no 5.º período e finalizam no último período letivo do curso.

A IES3 considera como atividades de estágio: a observação do contexto sócio-histórico da escola e das aulas; o planejamento de regência ou elaboração de projeto de ensino; a orientação extraclasse para elaboração do plano de aula ou projeto de ensino; a regência de classe ou execução de projeto de ensino com supervisão direta; as atividades extraclasse e a elaboração do relatório final.

3.4.4 IES4

É uma universidade pública de médio porte que possui três câmpus no interior do Estado do Paraná. Os relatórios do curso de Licenciatura em História noturno analisados neste trabalho totalizam 2.838 horas de atividades acadêmicas e o curso apresenta apresenta, no seu ementário do ano de 2010, as seguintes disciplinas pedagógicas: Didática e Ensino de História – Estudo dos processos de ensino e aprendizagem em História, considerando a legislação e diretrizes curriculares. Estágio Supervisionado I – Estudo sobre a interação entre pesquisa e ensino de História a partir das principais correntes pedagógicas e historiográficas, articulado às práticas de Estágio Supervisionado no ensino fundamental. Estágio Supervisionado II – Estudo sobre a interação entre pesquisa e ensino de História a partir das principais correntes pedagógicas e historiográficas, articulado às práticas de Estágio Supervisionado no ensino médio. Atividades Complementares: Estágio Curricular I

(118 horas) e Estágio Curricular II (56 horas). A disciplina optativa Ensino de História oferta o estudo de temas da história do ensino de História²².

O PPP da IES4 é de 2011 e orienta o curso de licenciatura, apresentando as transformações que o ensino de História sofreu no Brasil e as diferentes tendências do ensino e aprendizagem, da tradicional até as atuais. Na apresentação do perfil do profissional para o futuro professor de História, esclarece:

Estará apto ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. [...] Pretende-se que o graduado seja capaz de atuar na preservação do patrimônio, em assessorias a entidades públicas e privadas em diferentes setores da sociedade, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício do ensino, da pesquisa e da extensão. Considera-se, nesse sentido, a necessidade de contemplar no perfil do profissional de História uma formação humanista empreendida com uma visão mais ampla frente aos diversos matizes da sociedade contemporânea. (PPP IES4, 2011, p. 2).

A ênfase no exercício do ensino, pesquisa e extensão contempla as duas premissas: o pesquisador e o professor de História. Mais adiante o PPP acentua a importância da formação: “pretende-se eliminar a falaciosa separação entre licenciatura e bacharelado”. (PPP IES4, 2011, p. 2), assim como fazem os PPPs das demais IES analisadas.

Para a IES4, o principal objetivo do curso de Licenciatura em História é proporcionar ao profissional de História “uma sólida formação teórico-metodológica, necessária para atuar no magistério, na pesquisa, na extensão e nas demais atividades pertinentes à sua área”. Portanto, a preocupação essencial para esse curso é a questão teórico-metodológica.

Destarte, pude observar que as quatro universidades, em seus projetos de curso, não trazem de forma explícita a orientação da linha de Educação Histórica para as disciplinas pedagógicas das licenciaturas em História. Expressam o atendimento à legislação vigente.

Com efeito, conforme o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, toda formação de professores deverá

²² As disciplinas optativas são semestrais, não se vinculam à série e são definidas no planejamento anual do Departamento de História. O equivalente à carga horária de duas optativas, 114 horas, pode ser realizado em outro curso, com anuência do Conselho Departamental, na forma de disciplinas eletivas (dados obtidos da grade curricular – CURSO: HISTÓRIA, Licenciatura Plena. (140/I – Noite – Cu/r. 2010).

observar alguns princípios norteadores, tais como: coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor; a concepção nuclear será pela competência; o foco no processo de ensino e de aprendizagem será a pesquisa. A mesma resolução prescreve quais os conhecimentos exigidos para a formação dos professores, entre os quais: a cultura geral e profissional; os conhecimentos a respeito da criança, do adolescente, de jovens e adultos; os conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; os conhecimentos pedagógicos; os conhecimentos advindos da experiência.

Desse modo, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico das IES, foi possível perceber, em cada uma, algumas semelhanças para o curso de Licenciatura em História. Essas características são as que tentam atender às regulamentações próprias para o funcionamento do curso de licenciatura.

No PPP dos cursos de licenciatura das IES analisadas, encontra-se a concepção de ensino e aprendizagem que expressa preocupação com a importância do conhecimento histórico, as diferentes abordagens historiográficas na formação dos licenciandos e, como um dos fatores fundamentais do ensino, o desenvolvimento da compreensão histórica da realidade social.

Ao contextualizar historicamente o ensino de História no Brasil, os pesquisadores relatam as mudanças que o ensino de História sofreu, principalmente no século XX, com o advento do período da ditadura militar, o cerceamento da liberdade de escolha – tanto dos professores como dos licenciandos – do estudo de determinados conteúdos que correspondiam aos acontecimentos históricos e políticos brasileiros.

Observa-se que o currículo de Bacharelado e Licenciatura em História, nas IES, foi organizado de forma a oferecer ao graduando “a flexibilidade curricular, que permitiu uma larga margem de escolhas”. (PPP IES1, 2010, p. 3). O currículo também revela que “as disciplinas vinculadas à área de educação e atividades extracurriculares são fomentadas para que o aluno adquira autonomia e maturidade em suas futuras atividades como profissional”. (PPP IES1, 2010, p. 4).

A preocupação com a superação da dicotomia ensino-pesquisa e ensino-extensão, noção tradicional que parte da separação tida como intrínseca entre o professor, que trabalha em sala de aula, e o pesquisador, que mergulha em livros, documentos e arquivos, está presente nos PPPs:

propõe-se a organização de uma matriz curricular flexível que atenda às novas tendências historiográficas, à multifacetação do mercado de trabalho e à profissionalização do sujeito a quem se dirige o curso. É mister, pois, engendrar a articulação entre o ensino-pesquisa-extensão, implantar um processo de trabalho que leve à criação, consolidação e desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, tendo em vista a implementação do curso de pós-graduação *stricto sensu*. Definir-se-ão, também, conteúdos com respectivas metodologias adequadas à matriz curricular, às novas disciplinas de ordem legal e aos pressupostos da essencial integração ensino-pesquisa- extensão. (PPP IES4, 2011, p. 3).

Os PPPs se referem às propostas pedagógicas e como serão apreendidas pelos licenciandos:

Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas pedagógicas, de modo a distinguir e identificar a mais apropriada para viabilizar a relação ensino/aprendizagem no contexto sociocultural no qual o egresso atua. (PPP IES2, 2009, p. 2).

Inseridas nos PPPs, as propostas pedagógicas poderiam ser uma imposição ao professor formador, denotando a obrigatoriedade de trazê-las para suas aulas de Prática de Ensino. No entanto, o modo como estão explicitadas no PPP possibilita aos professores formadores caminhar com certa independência dentro das propostas. Os PPPs das IES orientam para um ensino que privilegie as diferentes correntes historiográficas, pautado nas diferentes abordagens do ensino de História, no qual tanto os professores formadores como os licenciandos podem estabelecer um diálogo entre o presente e o passado, para que possam identificar possibilidades de intervenção na realidade em que vivem.

Por seu turno, a metodologia que os professores formadores utilizam, em suas aulas, com os licenciandos são resultado de suas pesquisas acadêmicas e intervenções no âmbito da graduação nas universidades e nos demais segmentos de ensino em escolas públicas ou privadas. Além disso, os professores formadores atendem às orientações propostas no Projeto Político-Pedagógico de cada IES e, como sujeitos desta investigação, fazem parte de grupos de pesquisa da linha de Educação Histórica e investigam o ensino e a aprendizagem em História nessa mesma perspectiva, levam as ideias históricas professadas no grupo de pesquisa para seus alunos, tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação.

Como os PPPs prescrevem orientações para diferentes abordagens historiográficas e diferentes metodologias de ensino, os professores formadores conseguem trazer para as suas aulas as posições metodológicas que adotam em seus estudos e pesquisas acadêmicas.

A Educação Histórica não é uma tarefa só para os professores das Práticas de Estágio, mas também para os de Metodologia de Ensino ou de Didática e, conseqüentemente, para todas as disciplinas que podem trabalhar com a teoria da História. Nas palavras de Garcia:

A opção pela Educação Histórica supõe uma perspectiva que define um determinado olhar sobre os objetos da Didática da História e exige que alguns princípios sejam levados em conta para o desenvolvimento das investigações. [...] a necessidade de investigar o que os alunos já sabem sobre os temas ou assuntos que fazem parte do conhecimento a ser ensinado e aprendido-conhecimentos prévios ou tácitos [...] interessa, contudo, associar esta necessidade de conhecer as ideias dos alunos à possibilidade de organização do trabalho didático para que, por meio do ensino, os conhecimentos possam ser desenvolvidos e as relações estabelecidas ganhem complexidade. (GARCIA, 2009, p. 106).

Garcia (2009) arrola mais dois princípios que explicam o desenvolvimento de pesquisas a respeito do ensinar e do aprender nas diferentes dimensões do ensino. O segundo princípio justifica a decisão de investigar o pensamento histórico dos alunos, o que implica ir à História para definir os elementos que identificam e caracterizam o pensar historicamente. O terceiro princípio afirma que as investigações devem ser situadas, não só em relação aos processos de cognição dos alunos, à produção de suas ideias históricas, mas também em relação às finalidades do processo de ensino, definidas a partir de determinada concepção de ensino de História e de didática da História. Sendo assim, a Educação Histórica ancora-se nas ideias de Jörn Rüsen, para quem um dos elementos teóricos e constitutivos da didática da História diz respeito às orientações, discussões, finalidades e objetivos do ensino de História (GARCIA, 2009, p. 108).

3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são sete. Os professores de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em História das IES campo desta pesquisa, os quais têm a Educação Histórica como perspectiva para o ensino de História, critério básico para a escolha dos sujeitos. A formação desses professores inclui, além da licenciatura em História, mestrado, doutorado e estágio em pós-doutorado em Educação, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Formação Profissional

IES	Professora	Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
IES1	AFRODITE	História Comunicação	Educação	História	Didática da História
IES1	ARTÊMIS	História	Educação	Educação	
IES1	ATENA	História	Educação	Educação	
IES2	HERMES	História	Educação	Educação	
IES3	DEMÉTER	História	Educação	Educação	
IES3	PERSÉFONE	História	História	História Social	Educação História da Educação
IES4	ZEUS	História	Educação	Educação	

Fonte: A autora, 2015.

Convém esclarecer que, neste relatório de pesquisa, para preservar a identidade dos sujeitos, estes serão nominados de deuses e deusas gregas, conforme indicado no quadro acima. A seguir, a caracterização dos sujeitos da pesquisa. A professora Afrodite, da IES1, é formada em História e Comunicação, possui mestrado em Educação, doutorado em História e pós-doutorado em Didática da História. Sua área de atuação é na graduação e pós-graduação em Educação. Sua experiência profissional anterior ao ensino superior é na educação básica, em instituições públicas e particulares.

A professora Atena, da IES1, possui graduação em História, mestrado em Educação e doutorado em Educação. Atuou como professora de História na Rede Estadual de Ensino e como professora do ensino superior em instituições particulares. Atualmente é professora do Departamento de Teoria e Prática, atuando com as disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A professora Artêmis, da IES1, possui graduação em História, mestrado em Educação e doutorado em Educação. É professora com experiência na educação básica e iniciante no ensino superior, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

O professor Hermes, da IES2, é professor-adjunto II em Prática do Ensino de História. Atua nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino de História e Didática para o Ensino de História. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição, na Linha de Pesquisa Ensino de

História, Memória e Patrimônio. Foi professor de História da rede pública e técnico pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Graduado em História, possui mestrado em Educação e tem doutorado em Educação.

A professora Perséfone, da IES3, possui graduação em História, mestrado em História e doutorado em História Social. Tem experiência na área de História e Educação. É professora do Programa de Mestrado em Educação e do Mestrado em História, com pós-doutorado em Educação e pós-doutorado em Educação Histórica.

A professora Deméter, da IES3, possui graduação em Ciências Sociais e História, mestrado e doutorado em Educação, sendo atualmente professor-adjunto do Departamento de História da Universidade.

O professor Zeus, da IES4, possui graduação em História, mestrado em Educação e doutorado em Educação. Atualmente é professor-adjunto da Universidade, atuando na graduação, na disciplina Estágio Supervisionado em História, e na pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. Tem experiência como professor de educação básica na escola pública.

Os professores formadores selecionados para esta pesquisa têm como similaridades a Educação Histórica como base teórico-metodológica e o objetivo de promover a aproximação cada vez mais estreita das licenciaturas com a educação básica. As suas narrativas espelham um esforço para preparar os futuros professores para o exercício da profissão docente e revelam preocupação diante dos desafios impostos à sua atuação profissional no âmbito acadêmico.

3.6 A COLETA DE DADOS

O levantamento de dados de campo e documentais para a elaboração deste estudo incluiu entrevistas semiestruturadas com os professores sujeitos da pesquisa nas instituições de ensino superior. As entrevistas foram realizadas nas modalidades presencial e *online*. Inicialmente os professores foram contatados por *e-mail* para agendamento prévio das entrevistas. Também foram contatados os departamentos das licenciaturas em História e Educação das IES, para anuência da pesquisa e coleta de dados, como os PPPs e os Relatórios de Estágio Supervisionado. Na IES1 as entrevistas foram presenciais, na mesma instituição; na IES2, IES3 e IES4, as entrevistas foram *online*, via Facebook. As entrevistas presenciais aconteceram na

sala do Laboratório de História, em datas diferenciadas, e cada professor foi entrevistado individualmente.

Devido à necessidade de obter dados para a pesquisa com professores (as) de cidades e estados da federação distantes da residência da pesquisadora, foram realizadas entrevistas *online*, buscando-se, nas ferramentas *web*, a resolução da questão posta.

Para fazer a entrevista com os professores de outras localidades, a ideia inicial era a utilização da ferramenta Skype, pois um dos professores a ser entrevistado estava no Mato Grosso, e a entrevistadora, em Curitiba, porém, na data e horário marcado, o computador do entrevistado, que seria utilizado para a comunicação *online*, não funcionou, impossibilitando essa modalidade de entrevista. Então, foi utilizado o Facebook como veículo de comunicação, para contatar o entrevistado e não perder a entrevista previamente agendada, recorrendo-se nesse contato a mensagens escritas. Com as informações obtidas e registradas na área de bate-papo do Facebook, busca-se, dentro da mesma ferramenta, uma alternativa para a comunicação *online*. Na aba dos ícones visíveis (bate-papo), existem outras opções de contato, além de registro escrito. O segundo ícone da ferramenta *online* foi a opção selecionada para a entrevista. De um lado, a entrevistadora pelo Facebook, no campo bate-papo, utilizando o segundo ícone, “ligação por vídeo”, e, ao mesmo tempo, gravando a entrevista com gravador; de outro, o entrevistado, com seu celular.

Com efeito, o celular tem sido uma ferramenta útil para o acesso a diferentes informações *online* para além da sua função inicial, meio de comunicação/telefone. No Brasil, assim como em outros países, as ferramentas *web* estão disponíveis em celulares e passam a compor recursos midiáticos disponíveis para a utilização no meio acadêmico. Nessa entrevista, não foi possível utilizar o modo “visualizar” da ferramenta Skype, mas foi possível ouvir a voz do entrevistado. A sua narrativa – “expressões orais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) – foi clara, permitindo um bom registro em gravador, previamente colocado próximo ao computador. Na sequência, as informações coletadas foram armazenadas em pastas *online* no computador e *drive*.

É importante observar que as expressões faciais ou gestos não foram obtidos, porém percebe-se na entonação da voz, nas frases contínuas ou reticentes, as expressões que facilitavam ou dificultavam as respostas e até a demora ou rapidez na organização das ideias para expressar as informações solicitadas. É possível

notar que, nessa modalidade de entrevista, o entrevistado sente-se à vontade para narrar as fragilidades e êxitos de sua prática pedagógica.

Outras duas entrevistas dos professores das IES2 e IES3 também foram *online*, utilizando-se o Facebook como ferramenta de interlocução, em espaço privado, fora da instituição.

É importante destacar a utilização das mídias/ferramentas *online* para a coleta de dados, pois oportunizam o acesso rápido do entrevistador, distante geograficamente dos entrevistados. O contato por Skype apresenta ao interlocutor e ao locutor a comunicação visual e sonora, permitindo que ambos possam interagir na troca de informações, como se estivessem conversando lado a lado. Ressalta-se que, na comunicação *online*, às vezes ocorrem interferências ou falhas na transmissão do som ou da imagem que podem prejudicar a coleta de informações. As dificuldades para a entrevista realizada à distância podem ser superadas com a utilização de outros recursos *online*, que, cada vez mais, têm sido empregados nos meios acadêmicos para a coleta de dados. A transcrição literal dos depoimentos trouxe as evidências necessárias para as análises da pesquisa.

Quanto às entrevistas presenciais, em seus depoimentos, os professores formadores demonstram grande interesse pelo ensino de História e por metodologias que possam inserir os futuros professores em atividades escolares que extrapolem o “ensinar História”, que lhes permitam desvendar como os alunos da educação básica constituem a consciência histórica, construída a partir das relações com o conhecimento histórico.

Além das entrevistas, foi utilizada a análise documental, tendo como fonte de dados os Relatórios de Estágio Supervisionado, dos quais foram selecionados os de 2013 e 2014, com vistas a detectar indícios de metodologias que utilizam os conhecimentos da Educação Histórica em aulas de História. Os dados foram coletados em 2014 e em 2015.

As fontes documentais e os Relatórios de Estágio Supervisionado foram obtidos nas modalidades impressa ou digitalizada. Na IES1, os relatórios acessados são impressos e fotocopiados, disponibilizados por docentes da IES. Na IES2, foram obtidos via internet, por *e-mail*, disponibilizados pela coordenação do Departamento de História, pois os estudantes entregam os relatórios impressos e em CD para o Departamento. Na IES3, foram documentos impressos e fotocopiados, disponibilizados por docente. Na IES4, foram obtidos por *e-mail*, com auxílio do

coordenador do curso. A análise ocorreu com os relatórios disponíveis, não incluindo a totalidade dos licenciandos de História das universidades pesquisadas. A análise dos dados se apoia na análise de conteúdos de Bardin (2011).

Segundo a autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 2011, p. 44). Bardin entende o analista como um “arqueólogo”, que trabalha com vestígios, com os quais pode descobrir as evidências. Considera os vestígios como “manifestação de estados, dados e fenômenos”, pois, com eles, existe qualquer coisa por descobrir, e quem investiga vale-se do tratamento das mensagens para inferir os conhecimentos a respeito de quem narrou ou do contexto social investigado.

Bardin (2011) classifica, para o trabalho com as evidências, o procedimento de investigação de um texto em três etapas, quais sejam: a descrição, a interpretação e a inferência. A descrição objetiva enumerar as características do texto, resumida após o tratamento; na interpretação, dá-se significado às características selecionadas, e a inferência permite a passagem de uma etapa à outra, possibilitando deduções lógicas para responder às causas, às consequências e aos possíveis efeitos das mensagens. Entende ainda que o fundamento da especificidade da análise de conteúdo está na articulação entre “a superfície dos textos, descrita e analisada” e “os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente”. (BARDIN, 2011, p. 47). Para ela, trata-se de atingir, através dos significantes ou de significados, outros significados, de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, entre outros.

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa caracteriza-se pela análise de conteúdo, como técnica que procura identificar as categorias originárias a partir das narrativas das entrevistas e dos registros encontrados nos Relatórios de Estágio Supervisionado. Salienta-se, dessa forma, a importância dos sujeitos da pesquisa e das fontes documentais para a formação das categorias. Desse modo, toda categoria apresentada é síntese das afirmações e contradições presentes na captação do real. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu durante o percurso do doutorado, e os dados, tanto das entrevistas como dos relatórios, são referentes a

2013 e 2014. O quadro a seguir contém a estrutura que serviu de base para este trabalho²³.

Quadro 9 – Quadro descritivo da estrutura da investigação

IES	N.º de professores formadores da Licenciatura em História entrevistados	N.º de Relatórios de Estágio Supervisionado/ ano de pesquisa	Categorias analisadas
IES1	03	25 relatórios-2013 12 relatórios-2014	Proposta Político-Pedagógica Propostas teórico-metodológicas das práticas de ensino, segundo os formadores Propostas teórico-metodológicas das práticas de ensino, segundo os relatórios de estágio dos licenciandos Presença da Educação Histórica no contexto do curso de formação do futuro professor Permanências e avanços na prática do futuro professor
IES2	02	10 relatórios-2014	
IES3	01	25 relatórios-2013 06 relatórios-2014	
IES4	01	12 relatórios-2014	
Total: 90 relatórios analisados			

Fonte: A autora, 2015.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas e relatórios, foram definidas as cinco categorias de análise, apresentadas no quadro a seguir.

- (i) Proposta Político-Pedagógica – se contém indicadores da Educação Histórica e as possibilidades de reflexão crítica.
- (ii) Propostas teórico-metodológicas das práticas de ensino, segundo os formadores – fator fundamental para a aprendizagem do futuro professor.
- (iii) Propostas teórico-metodológicas das práticas de ensino, segundo os relatórios de estágio dos licenciandos – se os relatórios revelam a metodologia empregada na docência do futuro professor.
- (iv) Presença da Educação Histórica no contexto do curso de formação do futuro professor – se nos relatórios e nas entrevistas estão presentes indícios da Educação Histórica e o que revelam.

²³ Os Relatórios de Estágio Supervisionado foram disponibilizados por coordenadores e/ou professores formadores das IES pesquisadas, não correspondendo à totalidade devido a fatores que impossibilitaram o acesso, tais como as diferentes maneiras de arquivo e guarda dos relatórios.

- (v) Permanências e avanços na prática desenvolvida pelo futuro professor: indícios nos Relatórios de Estágio.

Convém registrar que pesquisas voltadas para a relação professor-aluno-conhecimento, numa perspectiva crítica, na linha da Educação Histórica vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1980, no contexto da redemocratização do país. Essas propostas mais críticas ocuparam não somente as universidades mas também as redes de ensino, que buscaram desenvolver trabalhos voltados para a formação da consciência crítica dos professores e estudantes. Assim sendo, para o objetivo desta tese, considero importante trazer, a título de exemplo, um trabalho de dissertação e propostas de redes de ensino, que serão apresentados na seção a seguir.

4 ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA

Nesta seção apresento considerações a respeito da profissão docente e uma breve retrospectiva do ensino de História no Brasil para situar o campo de investigação da tese. Em seguida, apresento pesquisas e experiências do ensino de História na perspectiva da Educação Histórica e um exemplo de ensino e de aprendizagem para o ensino de História: a contribuição da pesquisadora e historiadora Pereira²⁴. Essa historiadora e professora da educação básica, em sua produção acadêmica, relatou, no contexto político-educacional da década de 1980, a sua experiência com a educação básica. Sua perspectiva para o ensino de História centra-se nos alunos como partícipes das aulas e sujeitos de sua própria história. Quanto à sua prática de ensino, temáticas do cotidiano local são propostas para possíveis reflexões sobre a História brasileira. A experiência de ensino em aulas de História relatadas em produção acadêmica indicam semelhanças quanto ao modo como a Educação Histórica orienta, no contexto do século XXI, a metodologia de ensino de História em relação aos alunos da educação básica e à aula de História.

Autores como Cunha e Leite (1996) posicionam-se relatando que as decisões pedagógicas não são autônomas e dependem das relações da educação com a produção. Portanto, espera-se dos docentes universitários que exerçam sua profissão com conhecimento do campo científico de sua área, ancorados nos rigores da ciência, e que legitimem esses conhecimentos na prática.

Nesse contexto, contam com a condição do aluno universitário frente às exigências da aprendizagem acadêmica. Seu paradigma é a transmissão de conhecimentos: não se preocupam com os conhecimentos pedagógicos, que permaneceram distantes do espaço universitário. Segundo Cunha (2004), por entrarem tardiamente nesse contexto, demoraram a “alcançar uma certa legitimação científica”. (CUNHA, 2004, p. 533). A autora atribui à pedagogia universitária que tem como foco principal a criança a construção de uma imagem social distorcida da amplitude e complexidade da pedagogia. Essa pedagogia se constitui também como tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, trazendo ainda uma herança do campo feminino, a vocação das mulheres para ensinar, além da falta de diálogo com estruturas de conhecimento científico de outras áreas. A mesma autora

²⁴ Pereira (1987) ver 4.2 Pesquisas e experiências do ensino de História, p. 92.

cita como um dos aspectos que desqualificam a pedagogia universitária a sua “condição instrumental” (CUNHA, 2004, p. 533) e a entende como um conjunto de normas e prescrições na perspectiva da racionalidade técnica. Cunha (2004) enfatiza que a pedagogia universitária pode ser um espaço de conexão de conhecimentos, de conectividade e de cultura, e que esses fatores estão inter-relacionados numa “prática social objetiva e facilmente identificável”. (2004, p. 533). Assegura que a carreira universitária se estabelece na dimensão científica do professor pautada na formação *lato e stricto sensu*.

Cunha (2004) complementa suas ideias dizendo que “somente a pesquisa pode constituir-se com base da compreensão da docência universitária e da produção de conhecimentos que sejam fontes de novos saberes”. (2004, p. 533). A autora ressalta a importância dos estudos que pretendem investigar como são gestadas as experiências acadêmicas, com propostas paradigmáticas no campo da pedagogia universitária. Considera a troca de experiências entre os pares da docência universitária como de grande valia na direção de novas possibilidades para o trabalho com os licenciandos porque esta se contrapõe à competitividade da lógica dominante (CUNHA, 2004).

Pérez Gómez (2010) faz reflexões sobre a natureza da profissão docente e insere na discussão a necessidade de um novo docente para uma nova era. No século XXI ainda se observa na estrutura escolar um currículo organizado em disciplinas, a permanência da organização do espaço e do tempo, das salas e dos alunos. Os sistemas e métodos de ensino, as formas de avaliar e os programas de formação docente continuam os mesmos estabelecidos no século XIX. O autor acredita que o êxito de qualquer carreira necessita de acompanhamento de políticas e atuações que se referem à seleção, à iniciação ao trabalho, ao aperfeiçoamento profissional, à política salarial, a programas inovadores, entre outros fatores. A insuficiência ou inadequação das políticas que acompanham a profissão docente traz como consequência “um simulacro saturado de burocracia”, que prejudica e confunde os propósitos e a qualidade da formação docente. Pérez Gómez explica:

diante das novas exigências e cenários educativos da era da informação e da incerteza em uma sociedade formalmente democrática, assentada no capitalismo neoliberal e globalizado, resistente e tenaz em suas políticas e práticas, apesar da crise escandalosa e vergonhosa, é imprescindível repensar o sentido e a natureza da profissão docente para formar profissionais que sejam melhor preparados e comprometidos com a tarefa complexa de acompanhar, incentivar e orientar a aprendizagem e

desenvolvimento de qualidades humanas que consideramos mais valiosas em cada um dos cidadãos em cada nova geração. (GÓMEZ, 2010, p. 33).

Na esteira dessas ideias, Cerri (2013, p. 186) comenta a existência de uma longa tradição no Brasil, no que se refere à formação de professores, que remete à “dicotomização entre a formação teórica/metodológica/historiográfica e a formação para a docência”. O modelo “3+1” representa a resistência da tradição dos primeiros arranjos curriculares, mantida nos currículos atuais. Tradicionalmente, na área de História, existe uma resistência aos ditames governamentais para o ensino de História na educação básica ou superior. Com a legislação para a formação de professores de 2001, houve uma negação para os futuros professores de História. Segundo Cerri (2013, p. 186):

é verdade que há indiferença de muitos historiadores quanto à formação do professor e às questões do ensino em geral, e a legislação federal atual só reforça o quadro, ao dicotomizar as formações e ao negar a condição de pensador educacional ao formador do professor de História.

Diante de posições acadêmicas tão controversas, assim como das expectativas para a formação do professor de História no século XXI, existe um esforço de compreensão do contexto da formação inicial e continuada para o ensino de História, registrado nas pesquisas acadêmicas inseridas nos diferentes grupos de pesquisa nos cursos de pós-graduação das IES no Brasil. A pesquisadora Marin (2013) observa em sua tese que:

as experiências institucionais, seja através da oferta em Programas de Pós-Graduação, Programa de Iniciação Científica à Docência (PIBID), Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), ou de cursos na modalidade de Educação à Distância, ampliaram o acesso à formação inicial e continuada de professores, todavia sem demonstrar avanço na superação da dicotomia teoria e prática, mantendo-se uma formação de professores distanciada da realidade na qual trabalha ou trabalhará esse profissional. (MARIN, 2013, p. 207).

Nas suas considerações a respeito dos professores e da formação, Marin (2013) conclui que o ensino e a pesquisa em História devem refletir sobre “a natureza do saber histórico e seu papel como referência para interpretar a sociedade e transformação da consciência histórica”. (MARIN, 2013, p. 270). Desse modo, propõe “a formação continuada aliada à prática docente” (2013, p. 270) como meio de reflexões, promoção de debate e práticas que oportunizem o processo de Educação Histórica.

Para responder à problemática da abordagem teórico-metodológica para o ensino de História nas licenciaturas tendo como eixo epistemológico a concepção de Educação Histórica, é fundamental trazer algumas experiências resultantes de pesquisas, como também o trabalho desenvolvido em redes públicas de ensino com essa base teórica. Isso porque essas experiências possibilitam entender como se desenvolvem as práticas pedagógicas voltadas para a formação de professores de História.

4.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL – BREVE RETROSPECTIVA

Considero importante traçar um breve retrospecto do ensino de História no Brasil, as concepções presentes em cada momento histórico e o surgimento dessa concepção, entendida como possibilidade para a formação crítica dos estudantes de História. A elaboração dessa retrospectiva histórica se faz apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo os PCNs (1997), a História entra para os currículos escolares com o decreto das Escolas de Primeiras Letras, primeira lei de instrução do Brasil, de 1827. Essa lei estabelecia o que os professores deveriam ensinar aos alunos: além de ler e escrever, as quatro operações de aritmética, princípios morais e religiosos católicos, para os meninos, “preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil”. (PCNs, 1997, p. 19).

A escola elementar destinava-se a fornecer à população os conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã (PCNs, 1997, p. 19). Nesse aspecto, a História compreendia a História Civil, articulada à História Sagrada, utilizada como pretexto cívico. Não havia distinção das ideias morais e religiosas das ideias políticas, tampouco dos costumes dos povos.

Nesse período, a História era considerada como disciplina optativa e, muitas vezes, em planos de estudos para as escolas elementares, aparecia junto com Geografia. Assim, somente a partir da criação do primeiro colégio secundário do país, regulamentado nos moldes do ensino francês, o Colégio Pedro II, que passou a trazer a História Universal como prioritária, mantendo a História Sagrada no currículo, a História é constituída como disciplina escolar autônoma. (PCNs, 1997).

Os PCNs (1997) também narram como se organiza o ensino de História a partir de 1870. Os programas curriculares da educação elementar, sob a influência

das concepções científicas, inserem novas disciplinas, provenientes das ciências físicas de História Natural e incluem História e Geografia Universal, do Brasil e História Regional. Na mesma década, reformulam-se os currículos e é criado um programa de História Profana, com vistas a eliminar a História Sagrada. Embora os debates entre o ensino de História Profana ou Sagrada fossem intensos, o mesmo não acontecia com o ensino de História nas escolas. Nas salas de aula, a exigência era pelas disciplinas obrigatórias. As optativas, como História, raramente eram ensinadas, prevalecendo, desse modo, a História Sagrada em relação à História Civil Nacional. Já os métodos de ensino de História “eram baseados na memorização e na repetição oral de textos escritos”. (PCNs, 1997, p. 21). O ensino enfatizava a fala do professor, pois os livros eram escassos, e assemelhava-se ao modelo dos catecismos, que utilizavam perguntas e respostas para o aprendizado dos conteúdos.

No século XIX, com os embates sociais e políticos da República, as propostas da educação para a escola elementar tinham a pretensão de transformar o país em “agente da eliminação do analfabetismo, [a moralização do povo [...], assimilação dos imigrantes estrangeiros”. (PCNs, 1997, p. 22).

No plano curricular, a discussão para a reelaboração de determinados conteúdos dividiu opiniões entre as disciplinas mais científicas, mais técnicas e práticas e as mais literárias, as “formadoras do espírito”. As disciplinas tomam seu próprio conhecimento e desenvolvem métodos pedagógicos. Desse modo, a História passa ao sentido civilizatório e patriótico, junto com Geografia e Língua Pátria, com a finalidade de dar forma ao novo trabalhador da República, “o cidadão patriótico”.

Nesse contexto, a História se distancia da História Sagrada, uma vez que a História da Civilização e a História Nacional identificam-se com a História Pátria, com o objetivo de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, compondo o alicerce da pedagogia do cidadão.

Em decorrência, os conteúdos passam a enfatizar as tradições, os feitos gloriosos, os personagens históricos e as lutas pela unidade nacional. O civismo é destaque dentro e fora da sala de aula. Os eventos comemorativos com símbolos pátrios envolvem a escola e marcam as práticas educativas.

Já no início do século XX, na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, é instituída a Reforma Francisco Campos, que acentua o poder do Estado sobre o ensino. Nesse contexto, o ensino de História focaliza

preferencialmente a História Geral. A História do Brasil e das Américas são tratadas como apêndice dessa História. A inclusão do povo brasileiro na História só vai ocorrer com o desenvolvimento da industrialização e o crescimento da urbanização.

A partir de então, nos livros didáticos, incorpora-se “a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos”, compreendendo-se o povo brasileiro como formado da tríade brancos, índios e negros, em convivência harmônica em sociedade multirracial.

Contudo, na metodologia do ensino de História, poucas mudanças ocorreram nesse período. A memorização e as festividades cívicas predominam no ensino, embora propostas apoiadas no movimento da Escola Nova possam ser encontradas na primeira metade do século XX, com aulas dinâmicas e trabalhos concretos em aulas de História, tais como as práticas escolares de elaboração de maquetes e a visita a museus.

Após as Guerras Mundiais do século XX, na educação são incluídos conteúdos mais humanistas e pacifistas, e os estudos são direcionados ao desenvolvimento dos avanços econômicos, científicos, tecnológicos e culturais.

Nas décadas seguintes, de 1950 e 1960, com a influência americana no cenário econômico do Brasil, a História da América é fortalecida. Estudam-se os ciclos econômicos e, ao mesmo tempo, em escolas experimentais e vocacionais, são inseridos os Estudos Sociais. Nas escolas elementares, os círculos concêntricos indicam “o predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de um preparo voltado para o advento do mundo urbano e industrial”. (PCNs, 1997, p. 25). Já no ensino secundário, os estudos econômicos se fundamentam nos modos de produção, da historiografia de abordagem marxista, com ênfase nas lutas de classe, em oposição à História tradicional, que destacava as questões políticas da classe burguesa.

Na década de 1970, com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, período da ditadura militar brasileira, as disciplinas de História e Geografia são substituídas pela disciplina denominada Estudos Sociais, o que promove o esvaziamento dos conteúdos específicos das disciplinas e insere a ideologia proposta pelo projeto político do governo militar, além de afastar a universidade das escolas de primeiro e segundo grau.

Naquele período, na educação básica de 1.º e 2.º graus, os conteúdos foram ordenados hierarquicamente, segundo a faixa etária dos alunos, privilegiando o Município, o Estado e o País, e excluindo a História Geral.

Também nesse período foram criadas as licenciaturas de curta duração nas IES, “o que contribuiu para o avanço das entidades privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional do docente”. (PCNs, 1997, p. 27), levando ao afastamento entre as universidades e escolas de 1.º e de 2.º graus. É importante registrar que, durante os anos da ditadura militar, foram muitas as manifestações pelo retorno das disciplinas História e Geografia nos currículos escolares. Nesse período surgiram associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB).

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96, que determina, em seu artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999, no artigo 7.º, prevê que os cursos de Licenciatura Plena ministrados pelos Institutos Superiores de Educação podem ser de dois tipos: o curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; e os cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, organizados em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento. Ainda nesse mesmo artigo, lê-se “§ 2.º, a duração dos cursos de licenciatura será de no mínimo 3.200 horas-aula, computadas as partes teórica e prática”. (1999, p. 4). Outra resolução do CNE, a de n.º 2/97, prescreve que poderão ser desenvolvidos programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, o ensino de História passa a ser influenciado pelos debates entre as diferentes correntes historiográficas, pelas novas abordagens e problemáticas voltadas à História social, cultural e do cotidiano, entre outras. Simultaneamente, no campo das ciências pedagógicas, novos estudos no âmbito cognitivo e social trazem como contribuição para o ensino de História a valorização de atitudes ativas do aluno como sujeito construtor de sua história. Nessa perspectiva, metodologicamente, os professores buscam novas

práticas para o ensino de História, questionam os métodos tradicionais e os livros didáticos quanto aos conteúdos e exercícios tradicionalmente propostos.

Com efeito, o ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina Estudos Sociais e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em licenciaturas curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente.

Contudo, é importante registrar que o encerramento da experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História.

Destarte, os PCNs (1997) trazem como proposta para o ensino de História a distinção entre “o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido do espaço escolar”. (1997, p. 31). O saber histórico escolar é visto como capaz de reelaborar o conhecimento produzido no campo das pesquisas, agregando as representações sociais produzidas pela vivência de professores e alunos.

Em decorrência, ocorre uma reorganização do ensino de História com o estabelecimento de objetivos para todos os anos do ensino fundamental e a divisão em dois ciclos, organizados em eixos temáticos: primeiro ciclo – História local e do cotidiano; segundo ciclo – História das organizações populacionais, para o ensino fundamental.

Para os anos finais do ensino fundamental, terceiro ciclo – História das relações sociais, da cultura e do trabalho; quarto ciclo – História das representações e das relações de poder. O documento orienta as atividades para cada ciclo, indicando os objetivos gerais, os específicos e os critérios de avaliação. (PCNs, 1997, p. 31-35).

Não há metodologia explícita no documento, que, no entanto, estabelece:

O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. [...] As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. (PCNs, 1997, p. 31).

Atribuem-se essas escolhas “às transformações da sociedade, à expansão escolar para um público culturalmente diversificado”. (PCNs, 1997, p. 31). E também às informações obtidas por alunos nos meios de comunicação e às tendências pedagógicas, especialmente da psicologia social e cognitiva, que “defendem trabalhos de natureza interdisciplinar”. (PCNs, 1997, p. 31-35).

Com os PCNs, inserem-se novos elementos para orientação pedagógica a respeito de quais conteúdos da cultura brasileira e da memória seriam adequados para trabalhar com os alunos em aulas de História, considerando a diversidade de público da educação básica. Conforme Urban (2010, p. 54):

a publicação dos PCNs é voltada aos professores, tornando-se objeto de pesquisa, posteriormente, em razão do impacto causado na Educação Básica e no Ensino Superior e em relação a sua importância enquanto currículo. Como documento oficial, expressa uma forma de conceber o ensino e a aprendizagem em História ou pode representar a imposição de uma proposta que não corresponde aos debates no contexto político da sociedade brasileira.

Entre o final da década de 1990 e o início do século XXI, investigadores preocupados com o ensino de História e a formação de professores publicam artigos científicos, dissertações, teses e obras de cunho didático, como: Bittencourt (2001); Pinsky (2001); Karnal (2004); Abreu (2003); Schmidt (2011); Schmidt e Garcia (2006), entre outros, e os seus trabalhos representam reflexões teóricas e sistematizações a respeito do ensino de História. Os professores e pesquisadores fazem um alerta para a permanência das dificuldades encontradas no ensino de História. É necessário considerar a historiografia brasileira, com a multiplicidade de perspectivas da História, relacionada aos diferentes contextos de produção do conhecimento histórico.

Nesse aspecto, os professores das IES, a partir dos grupos de pesquisa em que estão inseridos, apresentam para os alunos do curso de licenciatura a perspectiva para o ensino de História que consideram fundamental para a formação da consciência crítica em seus alunos.

4.2 PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

No contexto da abertura política no Brasil, a partir da década de 1980, foram desenvolvidos muitos estudos, pesquisas e experiências em escolas, buscando um

ensino mais articulado com os interesses e necessidades práticas dos alunos das classes trabalhadoras, que passaram a integrar as escolas de educação básica. A década de 1980 foi fecunda nesse sentido.

Em decorrência, surgem novas perspectivas teórico-metodológicas para o ensino em todas as áreas do conhecimento, dando voz e vez aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à formação do cidadão consciente e crítico, que até então tinha tido sua livre expressão cerceada pelos rigores da censura política ao ensino.

Ainda que a concepção de Educação Histórica como eixo epistemológico para o desenvolvimento do ensino de História, tendo por objetivo a formação crítica dos sujeitos escolarizados, venha ganhando corpo neste início de século, já na década de 1980 encontramos trabalhos com os mesmos princípios. Assim sendo, considero importante trazer a pesquisa de Pereira (1987, p. 6) como exemplo, para apresentar a sistematização de sua prática no ensino de primeiro grau (atualmente ensino fundamental), na qual desenvolveu uma experiência metodológica na perspectiva crítica.

O trabalho de Pereira (1987, p. 6) no ensino de História ocorreu em escolas públicas mineiras, e é nesse campo que ela vai inserir suas experiências educacionais. Sua proposta de ação sugere, como ponto de partida, a problematização de determinado conteúdo de História para essa reflexão/ação.

Ao apresentar sua proposta para as aulas do ensino de História, a autora pretende que os alunos percebam a História como um “conhecimento ligado à vida”, conhecimento elaborado e não memorizado, com o objetivo de aprimorar o raciocínio histórico.

A metodologia de ensino proposta por Pereira (1987, p. 6) pretende “ensinar diferente”. A autora define, como princípio, não apresentar “conceitos prontos, e sim que os conceitos fossem sendo construídos a partir da apreensão e compreensão da realidade” que os alunos viviam. Ela faz algumas proposições, tais como: não adotar um livro didático específico para o desenvolvimento das atividades escolares, possibilitando a cada aluno fazer a escolha de seu livro-texto, e utilizar o conteúdo programático adotado na escola, porém com propostas diferentes para chegar a ele. (1987, p. 6).

A metodologia de ensino utilizada por Pereira (1987, p. 6) prevê momentos específicos, como se observa nos registros abaixo:

1.º momento: a autora apresenta uma proposta de trabalho conjunto professores e alunos para o ensino de História a ser desenvolvido no semestre, para todos os alunos da série, não divididos por turma, ao corpo docente escolar. Afirma que a primeira reflexão com os alunos refere-se à razão da divisão dos alunos por turmas. Não acredita serem relevantes critérios de divisão em “novatos” ou “repetentes” porque apresenta uma proposta escolar diferente da estabelecida naquela instituição.

2.º momento: Pereira explica sua metodologia quanto ao ensino de História:

Ao invés de começarmos pela apresentação do programa a ser trabalhado durante o ano letivo, como normalmente acontecia, iniciamos por explorar o que os alunos já sabiam. Queríamos saber que conceito de História eles já tinham. Nas primeiras aulas, procuramos explorar esse conceito e, para isso, em cada aula havia um aluno para anotar em um caderno (o “caderno coletivo da turma”) tudo o que os alunos falavam; ao mesmo tempo, íamos anotando no quadro. O “caderno coletivo de turma” era o mais importante, porque dele é que deveria ser retirado o que seria anotado no caderno de cada um, com síntese das conclusões a que íamos chegando. (PEREIRA, 1987, p. 7).

A sistematização coletiva do conhecimento, ponto central nesse processo, era apresentada a todos os alunos. Na sequência, eles deveriam buscar, em seus livros de História, o conceito que estavam discutindo. Pereira (1987, p. 6) traz, como exemplo de trabalho pedagógico, o conceito de História. Na busca das informações sobre esse conceito, os alunos observaram:

- que os autores conceituavam de forma diferente a História (diferentes autores foram consultados em livros diferentes);
- que os alunos podiam completar ou modificar as definições, de acordo com o que discutiam em classe; que podiam trocar informações com os alunos de outras turmas quando instigados pela professora de História, para enriquecer o trabalho que estavam produzindo.

3.º momento: na metodologia de Pereira (1987, p. 6), é necessário definir, junto com os alunos, o programa de estudos a ser desenvolvido no semestre (mantendo o conteúdo previsto sobre a História do Brasil). A autora relata as dúvidas a respeito de continuar ou não com o conteúdo programático. Nas aulas seguintes, refletindo coletivamente, foi possível chegar ao consenso de que as narrativas individuais registradas deveriam servir como subsídios que levassem os alunos a estudar esse conteúdo.

4.º momento: Pereira caracteriza, através da “fala e de um posterior texto escrito, a História individual dos alunos” (1987, p. 8) e sistematiza a História coletiva da turma.

5.º momento: a autora amplia a temática a ser trabalhada com os alunos na sala de aula e utiliza como abordagem “Como vejo minha cidade”, na tentativa de entender como eles percebiam o local onde moravam. Posteriormente, ela introduz novo tema – “Como vejo meu país”. Os temas discutidos e estudados serviram de base para o estudo do semestre. (PEREIRA, 1987, p. 9).

Na proposta de ensino apresentada pela autora, o objetivo era que “os alunos percebessem o porquê do que estaríamos estudando, e o que queríamos entender no detalhamento dos conteúdos”. (1987, p. 10). A partir daí todos faziam anotações em seus cadernos, como referência para saber por que decidiam mudar de assunto na sequência das aulas.

Sendo assim, o procedimento para todo o processo, daí para frente, era “iniciar com o que os alunos já sabiam, ou de como percebiam determinado tema que estivesse sendo trabalhado”. (1987, p. 10). O conhecimento inicial era organizado coletivamente, depois era ampliado em aulas expositivas, com textos de apoio, exercícios do texto coletivo, discutidas as dúvidas e, ao final de cada assunto/tema, sistematizado o conhecimento produzido. (PEREIRA, 1987, p. 10).

No trabalho de Pereira (1987), observa-se uma preocupação em romper com o modo tradicional de ensinar História, encontrado nas orientações oficiais e nos manuais didáticos disponíveis na época. Podemos observar na sua proposta princípios orientadores semelhantes aos defendidos hoje pela abordagem de ensino pautada na concepção de Educação Histórica, quais sejam: considerar o aluno e o seu contexto social; ouvir o aluno, dar voz e vez para que ele se expresse a partir dos conhecimentos que já possui; valorizar o professor como sujeito do processo de ensino, capaz de problematizar, analisar e sistematizar sua prática pedagógica tendo em vista a formação da consciência crítica do aluno; relacionar conteúdo-forma, questionando a significância de trazer conteúdos prestabelecidos para serem trabalhados em aulas de História.

Isso porque a Educação Histórica como base para o ensino de História, no atual momento, é uma abordagem presente em aulas de História na educação básica, trazida para essa etapa por professores que, em sua formação continuada, estudam e levam para o ensino os fundamentos teóricos e metodológicos dessa

concepção. Em decorrência, as temáticas de investigação desenvolvidas por professores-pesquisadores se referem ao processo de aprendizagem em Educação Histórica, as quais procuram compreender questões como: (i) o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores; (ii) o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos; (iii) os métodos e práticas de ensino; (iv) os manuais didáticos.

Assim, neste início de século XXI, as preocupações expressas no trabalho de Pereira (1987), assim como no de outros pesquisadores do ensino de História, tomam corpo. Na Inglaterra, na segunda metade do século XX, Peter Lee (2001), autor, historiador e pesquisador, desenvolve uma pesquisa com alunos do primário e secundário²⁵, com a finalidade de encontrar as razões da falta de interesse pela disciplina de História. Na esteira dessas ideias, a professora formadora Isabel Barca (2004) leva para Portugal essa preocupação e, em suas pesquisas com alunos da educação básica, por meio da intervenção dos professores das escolas e estudantes da Pós-Graduação da Universidade do Minho, desenvolve uma proposta na tentativa de encontrar respostas às suas indagações para o ensino de História e o conhecimento histórico. Barca (2004) considera paradigmas educativos para a Aula-Oficina, em que é possível constatar a intenção de contemplar as ideias dos alunos como fator preponderante para a formação do sujeito escolarizado. Compreende os papéis do aluno e do professor como: “o aluno, agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas”, e o professor como “investigador social e organizador de atividades problematizadoras”. Entende o saber como multifacetado e com vários níveis: senso comum, ciência, epistemologia, estratégias e recursos e múltiplos recursos intervenientes. A avaliação pode acontecer por meio de material produzido pelo aluno, testes e diálogos. (BARCA, 2004, p. 131-144).

Em sua prática como formadora de professores de História, Barca (2004) organiza uma metodologia com a qual os futuros professores de História conseguem desenvolver uma aula tendo em vista atividades escolares que incluam a participação de crianças e jovens, assim como procedimentos que permitam suscitar

²⁵ A entrevista de Peter Lee em que ele explica o projeto Chata, com o qual fez suas pesquisas empíricas com alunos do primário e do secundário (Concepts of History and Teaching Approaches) está no artigo “O ensino de História – algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee”. Autora: Cristiani Bereta da Silva. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216/2166>>.

competências em História, denominada de Aula-Oficina²⁶. Seus estudos a levam para uma sistematização que coloca em ação com seus alunos, futuros professores de História. Assim organiza o plano de Aula-Oficina para o desenvolvimento de competências em História:

1.º momento: levantamento das ideias dos alunos: tarefas (questões, recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos).

2.º momento: desenvolvimento: tarefas (questões, recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos).

3.º momento: síntese: tarefas (questões, recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos). Gestão de tempo.

4.º momento: avaliação.

Essa proposta de Isabel Barca, explicitada em produção e publicação acadêmica, é baseada em princípios de aprendizagem em História que provêm de investigações de Lee (2001) e Ashby (2003), entre outros. Parte do pressuposto de que é possível as crianças aprenderem História de forma a ver se as tarefas ou contextos concretos das situações a que foram apresentadas têm significados para elas. Nas palavras da autora:

os conceitos históricos são compreendidos gradualmente a partir da relação dos conceitos do senso comum que o sujeito 'experiencia'. O contexto cultural e os media são fontes de conhecimento que devem ser levados em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica; quando um aluno procura uma situação do passado à luz de sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica; interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História, produzida pelo professor; a interpretação do contraditório, isto é, da convergência e divergência das mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno. (BARCA, 2004, p. 135).

Barca (2004) ressalta a importância de aprender História com significado: o aluno estabelece relação entre o presente e o passado utilizando suas experiências como fator que auxilia o conhecimento histórico.

Outro exemplo de organização do trabalho pedagógico que se assemelha à Aula-Oficina pode ser visto no Brasil, em escolas municipais de Araucária, com a

²⁶ Aula-Oficina – ver BARCA, 2004, p. 131-144.

pesquisadora Fernandes (2003), que desenvolve as ideias da Aula-Oficina e de sua prática de ensino, criando novas estratégias que possibilitam o trabalho pedagógico com os alunos da educação básica e propondo a Unidade Temática Investigativa. Fernandes considera relevante a participação do aluno com suas ideias prévias como “preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino”. (2003).

A Unidade Temática Investigativa de Fernandes (2004) adequa a metodologia de ensino às situações locais e insere novos procedimentos para serem desenvolvidos em aulas de História. Segundo Fernandes (2004, p. 1):

entendeu-se que Aula-Oficina poderia não ser o nome mais adequado para uma investigação que se desenvolve no processo de várias aulas, e não apenas uma. Assim, optou-se por nomear este processo como “unidade temática investigativa”. Outro objetivo desta investigação foi propor mais um elemento à unidade temática investigativa: registro, seleção e guarda na biblioteca escolar do caminho percorrido pelo professor e das produções dos alunos, por se entender que esses documentos produzidos por professores e alunos devem ser considerados para serem trabalhados em outros momentos com outras turmas, ao lado de outros documentos.

A Unidade Temática Investigativa se organiza da seguinte forma: (i) definição de temática, conforme diretrizes curriculares; (ii) preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino; (iii) aplicação da investigação junto aos alunos; (iv) categorização e análise, pelo professor; (v) problematização junto aos alunos; (vi) intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes); (vii) produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros); (viii) aplicação de instrumento de metacognição; (ix) guarda, na biblioteca escolar, de algumas produções dos alunos e da reflexão do professor.

Outra proposta para exemplificar a Educação Histórica em contexto de escolarização, que trago para reflexão, encontra-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) e no encaminhamento metodológico presente nos Cadernos Pedagógicos de História (2006). Esses documentos são referência na educação básica municipal, em que professores trabalham com a Educação Histórica como proposta para o ensino de História.

Este material está organizado por temas e dividido por ciclos de aprendizagem. A relevância de sua apresentação se deve à organização do encaminhamento metodológico na perspectiva da Educação Histórica. O caderno

explicita quais temas são eleitos como significativos para o trabalho com o conhecimento histórico, entre eles: a construção da identidade da criança; famílias na sociedade hoje; cidadania - direitos e deveres; construção do espaço cultural paranaense; identidade e relação com a organização política do Paraná, entre outros.

Na organização do referido material, a abordagem de cada tema traz para o professor de História do ensino fundamental o encaminhamento metodológico com a sequência didática, assim como sugestões de fontes iconográficas (fotografias de época, mapas históricos, objetos antigos, entre outros) e documentais (excertos de documentos históricos, reproduções, entre outros).

O encaminhamento metodológico compõe-se dos seguintes procedimentos: (i) investigue os conhecimentos prévios; (ii) classifique e sistematize os conteúdos a partir dos conhecimentos escolares; (iii) problematize os conhecimentos escolares; (iv) avalie.

No item (i), “investigue os conhecimentos prévios”, propõe-se que o professor investigue os conhecimentos históricos que os alunos já possuem, denominados de prévios ou tácitos, adquiridos nas experiências com outros sujeitos e (ou) nas experiências sociais.

Essa investigação prévia inicia-se com a “chuva de idéias”, isto é, o registro de um conceito-chave, na lousa ou no papel, do conteúdo que se pretende trabalhar. Solicita-se aos alunos que falem, escrevam ou desenhem o que sabem sobre o conceito.

Os registros podem ser individuais ou coletivos. O trabalho realizado individualmente proporciona ao professor a possibilidade de verificar, após o desenvolvimento das atividades pedagógicas referentes aos conteúdos escolares, se os alunos conseguiram incorporar novos conhecimentos históricos aos que já possuíam.

No item (ii), “classifique e sistematize os conteúdos a partir dos conhecimentos escolares”, sugere-se que, após as respostas dos alunos colocando as suas ideias prévias, o professor classifique e sistematize os conhecimentos registrados, agrupando as respostas semelhantes. Com isso o professor tem uma visão mais fidedigna do que os alunos sabem sobre o assunto, sem pressuposições.

No item (iii), “problematize os conhecimentos escolares”, explica-se que, na sequência da atividade dos conhecimentos prévios e de posse das informações

obtidas, o professor problematiza e explora os conhecimentos escolarizados, com os recursos didáticos disponíveis, principalmente utilizando as fontes históricas.

Esse é o momento de analisar as diferentes ideias elencadas no início da aula e questionar com os alunos se a ideia apresentada se relaciona com o passado, com o presente ou com o futuro (a temporalidade histórica).

Na sequência, os alunos poderão expressar, por meio da oralidade, do desenho ou da escrita (narrativa histórica), o que aprenderam. Em sua argumentação, utilizam os conhecimentos que já possuem, acrescidos das contribuições dos colegas, do professor e das novas informações que aprenderam nas experiências escolares.

No item (iv), a avaliação, é o momento de finalização das atividades escolarizadas a respeito do tema estudado. É quando o professor observa e registra o que cada aluno aprendeu, se conseguiu incorporar novas ideias às que já possuía (conhecimentos prévios) e se a sua argumentação representa novas ideias históricas.

A metodologia descrita é a base das orientações para o ensino de História para a rede pública municipal de Curitiba. É importante destacar que, na ótica da Educação Histórica, não existe uma forma única para desenvolver o ensino, mas orientações para o desenvolvimento das práticas escolares na perspectiva da Educação Histórica – eixo epistemológico que está na base da proposta da rede para o ensino de História.

Nesse sentido, o professor, a partir de suas experiências escolares e dos conhecimentos fundamentados na Educação Histórica, pode organizar um modo de ensinar História tendo como ponto de partida o conceito que selecionou para trabalhar com os alunos.

Nesse contexto, o conceito de cognição histórica situada é importante, pois “pressupõe uma unidade orgânica entre a aprendizagem histórica e os princípios cognitivos da própria ciência da História”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 36). Considera-se que “a forma de aprender depende de uma determinada forma de ensinar que é propriamente histórica” (p. 36). Essas ideias são ancoradas em conceitos e categorias históricas.

Nessa perspectiva, a aula de História requer do professor a utilização de recursos metodológicos para promover o conhecimento histórico dos seus alunos. As fontes históricas são recursos imprescindíveis para o trabalho com a Educação

Histórica porque possibilitam ao aluno conhecer uma ou mais versões de um fato histórico. Do mesmo modo, a produção de narrativas em aulas de História é a materialização dos conhecimentos históricos que as crianças e jovens conseguiram apreender/construir.

Os exemplos aqui apresentados podem dar indícios de encaminhamento metodológico em que o professor e o aluno trabalham juntos. Existe um planejamento para a aula de História, o passo a passo de situações que podem fazer com que os alunos, diante do conhecimento escolarizado, possam enriquecer as suas experiências pessoais e coletivas. As contribuições das propostas apresentadas trazem referenciais importantes para a compreensão do desenvolvimento de uma prática pedagógica no ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, com a possibilidade da produção do conhecimento histórico para a educação básica. Isso nos remete para as reflexões sobre a formação dos professores para essa área do conhecimento. Os estudos que se relacionam ao campo da Educação Histórica dialogam com as teorias educacionais que visam entender o processo de escolarização e os processos de ensino e aprendizagem como espaço de experiência individual e social dos sujeitos do conhecimento. (DUBET, 1998), contrapondo-se a uma escola com visões hierarquizadas e canônicas. As experiências ora apresentadas se inserem nessas ideias, pois visam o conhecimento fundamentado na relação dos sujeitos escolares – professor, alunos e a realidade social.

5 PRÁTICAS DE ENSINO NA LINHA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o objetivo de caracterizar a proposta teórico-metodológica das Práticas de Ensino na Licenciatura de História que trabalha com a concepção de Educação Histórica, segundo os professores formadores, nesta seção apresento a sistematização e análise das práticas empreendidas pelos professores no desenvolvimento da disciplina Práticas de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado. Vale registrar que a caracterização da prática não inclui observação das aulas, mas se baseia nos dados levantados pela análise documental dos relatórios dos estudantes e nas entrevistas com os professores formadores.

Ciente das limitações das fontes selecionadas para análise, compreendo que é uma possibilidade de obtenção de dados que permite a sistematização das práticas desenvolvidas nas disciplinas. Essa caracterização e análise expressam indicadores que podem contribuir com a formação de professores de História numa perspectiva crítica. Saliento, também, que todos os professores formadores entrevistados exercem a docência em mais de uma disciplina pedagógica, além do Estágio Supervisionado.

Para encaminhar as reflexões desta seção, retomo o problema que orienta esta pesquisa, qual seja, *a Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino de História nas licenciaturas favorece o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem? Como isso se desenvolve na prática pedagógica segundo os formadores e os licenciandos?*

Assim sendo, traço o caminho reflexivo que caracteriza a proposta teórico-metodológica das práticas de ensino na Licenciatura de História pela narrativa dos professores formadores que trabalham com essa concepção. Investigo, nos meandros das fontes documentais e nas entrevistas, pistas que possam revelar os avanços e limitações, as mudanças e permanências dessa proposta, numa perspectiva dialética, pela ótica dos alunos licenciandos e dos professores formadores.

Parto do pressuposto de que detectar as demandas que ocorrem nas práticas pode indicar procedimentos didáticos e ou metodológicos que apresentem

modalidades de ensino mais próximas da realidade social dos sujeitos envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, Rüsen escreve que “a didática da História é a ciência do aprendizado histórico” e não a ciência da transmissão do conhecimento produzido pela ciência da História. Nas palavras do autor, “o aprendizado histórico é entendido como processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica”. (2012, p. 121). Rüsen (2001) toma como ponto de partida a ciência da História pela perspectiva da consciência histórica, os interesses que os homens têm de modo a poder viver, orientar-se no fluxo do tempo e assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente.

Destarte, o ponto de partida da ciência da História pode ser entendido como a finalidade da aprendizagem histórica. Pressupõe-se que:

se aprende História porque a vida cotidiana nos impõe determinados interesses relacionados a nossa necessidade de orientação no fluxo do tempo (passado, presente e futuro) e de nos apoderarmos do passado, a partir do presente, por meio do conhecimento. É no passado que se encontra a essência da aprendizagem histórica, é o ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente. (SCHMIDT, 2011, p. 83).

Com esse olhar, Jörn Rüsen (2015a, p. 23) nos explica que “a categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica é a consciência histórica” e em sua definição mais ampla reflete sobre “a atividade mental da interpretação do passado para compreender e esperar o futuro”. Nesse sentido, a Educação Histórica propõe um estudo com a aprendizagem e o ensino de História e objetiva compreender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico.

Para saber como ocorre a construção do conhecimento, dividem-se em dois tipos os conceitos fundamentais da História: conceitos substantivos – os conteúdos da História – e conceitos de segunda ordem, como narrativa, evidência e inferência, presentes no conteúdo a ser aprendido, os quais auxiliam os professores em aulas de História para a compreensão do pensamento histórico de crianças e jovens da educação básica.

Peter Lee (2006), Isabel Barca (2000), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010) apresentam argumentos a respeito da existência de uma cognição

histórica²⁷, entendendo o desenvolvimento do pensamento histórico em inter-relação com o modo de pensar da criança e do jovem a partir de situações de aprendizagem significativas e dos conhecimentos prévios. Desse modo, o ensino da História adquire novos significados: cria-se um espaço de participação e interação dos alunos nas aulas que lhes permite fazer inferências sobre o conhecimento histórico, utilizando as fontes históricas como possibilidade de perceber diferentes modos de representar o passado.

Ao compreender as possibilidades dos conhecimentos que a disciplina de História pode proporcionar para crianças e jovens, na perspectiva da Educação Histórica, aliadas às minhas experiências como formadora para professores de educação básica, o meu interesse pela presença da Educação Histórica é expresso neste estudo quando defendo a tese de que a *Educação Histórica como abordagem na formação do professor de História favorece o desenvolvimento da consciência crítica nos sujeitos do processo ensino-aprendizagem*.

Esta tese propõe situar as contribuições da Educação Histórica para a formação de professores de História, pois seus procedimentos de pesquisa e de ensino podem trazer indicadores para o conhecimento escolarizado nos diferentes níveis de ensino.

É certo que os estudos e pesquisas a respeito da docência, da formação docente, do professor formador, entre outros, têm sido alvo das preocupações de investigadores no Brasil tanto no século XX como neste início do século XXI.

Nas discussões sobre a prática pedagógica de professores formadores nos cursos de Licenciatura, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 189) defendem que a profissão do professor se adequa conforme as necessidades do contexto social em que está inserida, construindo-se fundamentada nos significados sociais do seu tempo. Para as autoras, “a docência exige o domínio do método de ensino”. (2014, p. 189).

Já André et al. (2010) alertam para a importância atribuída aos docentes, considerados protagonistas do processo educativo, nas reformas educacionais na última década no Brasil. Desse modo, a formação inicial e os professores formadores passam a ser temas prioritários na agenda das reformas.

²⁷ Cognição histórica: a possibilidade de a criança ser capaz de desenvolver raciocínios de forma elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagem significativas, em relação com suas vivências prévias. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 24).

As autoras trazem à discussão como as reformas valorizam a formação superior e o trabalho docente. A expectativa social atribui aos cursos superiores a responsabilidade de preparar os futuros professores de modo articulado com um modelo de professor considerado fundamental nas questões da educação. Nesse contexto, ocorre, desde a década de 1990, um vertiginoso aumento de cursos superiores, tanto presenciais como à distância.

Segundo as autoras, esse volume de cursos superiores não foi acompanhado de medidas e políticas para assegurar um trabalho docente de qualidade por parte dos professores formadores. As múltiplas possibilidades de formação, nos diversos cursos, têm implicado numa variedade de condições de formação inicial. Com essa abrangência, existe uma carência de estudos mais aprofundados a respeito de professores formadores, quanto ao número, quem são, quais especificidades trabalham, como desenvolvem o seu trabalho e, ainda, que desafio enfrentam.

Este estudo se propõe a trazer elementos da atuação profissional do professor, tratando da especificidade do formador inicial para o ensino de História na perspectiva da Educação Histórica.

Para as autoras, o trabalho docente “é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional”. (ANDRÉ et al., 2010, p. 126). Os seus estudos revelaram muitas mudanças nos alunos que buscam os cursos de formação, o que leva os professores formadores a reconstruir seus saberes e suas práticas. O ensino e a aprendizagem pretendem uma dinamicidade. Os professores necessitam buscar novas respostas e saberes que possam atender ao alunado diverso, contraditório, oriundo de diferentes segmentos sociais, que possui fragilidades no seu processo de escolarização e pretende uma profissão. Portanto, investigar o trabalho docente dos professores formadores significa questionar o ato de ensinar. (ANDRÉ et al., 2010).

Neste início de século, registra-se uma tendência de valorizar a relação do ensino e da aprendizagem na Licenciatura em História, no sentido de trazer os conceitos históricos que tenham relevância social e histórica para uma situação de escolarização, de aprendizagem em sua dinamicidade, levando em consideração a multiperspectividade da História, o que possibilita a participação ativa dos alunos na apropriação dos conhecimentos históricos.

É nessa perspectiva que se situa este estudo. Assim sendo, trago para reflexão a caracterização das propostas teórico-metodológicas das práticas de ensino na Licenciatura em História na linha de Educação Histórica, apoiada nos

dados obtidos junto aos professores formadores, sujeitos da pesquisa, como também elementos levantados nos relatórios de estágio dos licenciandos.

Uma primeira constatação da pesquisa é que todos os professores do Estágio Supervisionado entrevistados apresentam um roteiro de atividades pedagógicas para os estagiários desenvolverem, culminando com a aula de regência. O roteiro faz parte da organização da disciplina, que contempla outras atividades educacionais, além do trabalho na sala de aula com os alunos da educação básica.

Ao falar das experiências profissionais em entrevistas, os professores formadores expressam uma aproximação entre a sua prática na docência no curso de licenciatura e as ideias teóricas que adotam. Do mesmo modo, a sua trajetória como professores de ensino superior e (ou) de educação básica são indissociáveis das experiências de vida que emergem em suas narrativas. É da realidade social, das experiências individuais e coletivas que o professor vivencia conflitos e tensões na relação ensino e aprendizagem. O professor Zeus assim relata suas experiências profissionais:

Quando fiz o mestrado, a teoria principal que a gente usava era a transposição didática. Quando eu volto para o doutorado, o ponto principal naquela época já não tinha mais valor, a discussão agora é da consciência histórica. Comparando essas duas perspectivas, eu sinto que, com a discussão da consciência histórica do Rüsen, as coisas parecem que ficaram mais claras para aquela velha pergunta: para que serve o ensino de História? Lá em plena discussão em 99 e 2001, a gente tinha várias respostas. Serve para a cidadania. Mas a cidadania é só Histórias, não é todas as humanas. Eu não tinha uma clareza de qual era o meu campo de atuação, o que eu teria que falar para os meus alunos na formação de professores. Estava iniciando lá, o que é História, para que serve e como se ensina História? As coisas estavam todas ligadas. E aí, com a perspectiva do Rüsen, mostrando que teoriza, que há uma especificidade na consciência das pessoas, que há uma especificidade própria da História, começou a ficar mais claro. Se há uma racionalidade do ser humano que é propriamente histórica, então você pode intervir nessa racionalidade para desenvolvê-la, que ela é específica e aí a Educação Histórica como metodologia. Eu vejo que ela é uma metodologia que se aproxima, e a relação com a discussão do Rüsen se aproxima do desenvolvimento dessa racionalidade. Os princípios da Educação Histórica, sistematizados pelo Peter Lee, ele segue a ideia da matriz disciplinar do Rüsen. A relação da consciência, das ideias históricas com a vida prática. Quando você lê o Peter Lee e a Isabel Barca, o pano de fundo das propostas metodológicas dessas práticas para a sala de aula, isso tem relação com Rüsen. E Rüsen garante a aproximação dessa racionalidade específica. Então eu vejo que a Educação Histórica, ela é importante para desenvolver com os alunos, ela me oferece um caminho que possibilita eu chegar nessa consciência histórica. Por exemplo: a Educação Histórica fala do trabalho com documentos, com as fontes. Isso não é novo, desde que eu me aproximei dessa área do ensino de História se fala disso. Mas na Educação Histórica é diferente: você está ligando aos conhecimentos prévios do aluno, porque Rüsen diz que a gente se remete ao passado pelas carências do presente,

por isso tem que trabalhar com as ideias prévias dos alunos. Esse trabalho com documentos não basta se não estiver ligado a conceitos históricos como evidência e objetividade. Aí que eu vi a importância da Educação Histórica: ela de fato propõe trabalhar a História em termos históricos. (Zeus, 2015).

As reflexões do professor Zeus revelam a preocupação dos professores formadores a respeito do ensino de História. O professor justifica sua opção pela Educação Histórica vendo-a como campo de investigação e como metodologia “que se aproxima com a discussão do Rüsen”, relacionada ao desenvolvimento da racionalidade histórica. Sua narrativa está imersa em expressões e conceitos do campo da Educação Histórica.

As experiências dos professores formadores fazem parte de sua vida cotidiana e as fragilidades no seu caminhar transformam-se em desafios. Novos questionamentos surgem e muitas vezes esses questionamentos os impulsionam para pesquisas, para reafirmar ou transformar seus próprios conceitos. Esse movimento faz com que os alunos de graduação e pós-graduação acabem tomando para si esses questionamentos, para ajudar a encontrar respostas às indagações de seus professores. Não é uma via de mão única: existe uma inter-relação entre esses sujeitos (professor e aluno) e o conhecimento acadêmico. Todo esse processo incide sobre o conhecimento desses acadêmicos, sua produção acadêmica e as suas práticas de docência na educação básica.

Quando convidados a descrever sua prática pedagógica na disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, os professores destacam momentos fundamentais, intimamente relacionados, tendo em vista a formação do professor de História para a educação básica.

O professor Hermes, por exemplo, conta que desenvolve o seu trabalho por meio de Unidade Temática Investigativa e Aula-Oficina. Esses dois procedimentos são baseados em Fernandes (2004) e Barca (2004), respectivamente. Essas autoras, em suas pesquisas, trazem novas possibilidades de organização para a aula de História, que se distanciam do ensino mais tradicional, baseado na transmissão-assimilação de conteúdos.

Barca (2004), para apresentar a Aula-Oficina, inicia explicitando modelos de aula na perspectiva dos paradigmas educativos, tais como: (i) modelo de aula-conferência, na qual o aluno é considerado como tábula rasa, o professor como conferencista e o saber como modelo do saber e do desvio; (ii) modelo de aula-

colóquio, na qual o aluno é objeto a ser motivado, o professor é planejador de recursos e gestor do diálogo e o saber, modelo multifacetado; (iii) Aula-Oficina, na qual o aluno é o agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas, o professor é investigador social e organizador de atividades problematizadoras e o saber é como modelo multifacetado e em vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia. Para a autora:

ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004, p. 134).

Para Barca (2004), as aulas têm que ser “claramente explicitadas” e, para o sucesso da perspectivação das aprendizagens, pretendem-se aulas mais reais. Ao trabalhar com a proposta da Aula-Oficina, Fernandes (2004), a partir de sua prática, inseriu novos elementos na aula, mostrou a importância de dar visibilidade e incentivar as práticas de registro e guarda de produções de alunos e professores no cotidiano escolar. Assim o professor Hermes se expressa: “(...) *na Prática de Ensino eu trabalho com a Educação Histórica (...) com a Unidade Temática Investigativa, com a discussão da Aula-Oficina nas minhas aulas (...) com os textos da Educação Histórica*”.

Na sequência, descreve uma atividade desenvolvida com os licenciandos:

No ano passado eu trabalhei com a dissertação de [...], sobre a ditadura militar. Todo mundo leu a dissertação inteira. Os alunos de estágio fizeram um trabalho empírico lá na escola e discutiram na sala a partir da dissertação de [...] e dos historiadores que foram utilizados pela autora. Foi muito relevante e os alunos vão apresentar em vários eventos universitários essa produção. (Hermes, 2015).

O exemplo dado pelo professor é a sua argumentação de como desenvolve a aula, buscando textos acadêmicos que tragam no seu contexto a Educação Histórica relacionada com o ensino e a aprendizagem de História. Apresenta para os licenciandos autores que trazem em seus trabalhos as experiências empíricas a respeito do ensino de História na educação básica, localizadas em aulas de História. Ao mesmo tempo, Hermes faz menção a como associa o embasamento teórico ancorado nos trabalhos acadêmicos e (ou) excertos de textos, elucidando como esses alunos licenciandos se relacionam com a aprendizagem e como levam essa bagagem teórica para as suas próprias aulas, na educação básica, quer nos

períodos de regência ou em momentos de apresentação acadêmica nos diferentes eventos científicos específicos de sua formação. Nota-se que os licenciandos, além do planejamento e execução da aula de História, também se constituem em pesquisadores, e o resultado da pesquisa empírica em sala de aula torna-se referência para novas produções acadêmicas, bem como para o relatório final de Estágio Supervisionado. A experiência relatada por Hermes reafirma a ideia explicitada nos PPPs das IES onde os licenciandos podem obter a habilitação de historiador e de professor, além de atribuir importância à pesquisa empírica no âmbito escolar.

Nessa mesma direção, a professora Atena relata que utiliza os estudos da pesquisadora Isabel Barca (2000), inicialmente discutindo os fundamentos teóricos e a metodologia da Aula-Oficina com os seus alunos da licenciatura para, posteriormente, orientar o estágio apoiado nas ideias da autora. Assim ela se expressa:

Comecei na metodologia e depois levei para o Estágio Supervisionado com a aula da Isabel Barca. Dois textos eu usava muito no Estágio Supervisionado, uso ainda Aula-Oficina, texto referência da prática de ensino, e o texto que está nas Actas 2.^{as} ou 1.^{as}, que são de quatro autoras que estudam a questão do ensino médio, sobre o Renascimento. Elas fazem uma experiência com os alunos portugueses trabalhando o conceito de Renascimento. Eu uso muito esse texto com os alunos, na perspectiva de como eles podem trabalhar o ensino de História em sala de aula, sem perspectiva da aula expositiva. (Atena, professora formadora).

Tanto o professor Hermes como a professora Atena trabalham com a perspectiva da Aula-Oficina em suas aulas de Metodologia de Ensino de História e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Esse procedimento de ensino, explicitado anteriormente²⁸, contém os passos orientadores para desenvolver as atividades na sala de aula. Para o licenciando, é significativo contar com um texto de apoio que elucide os procedimentos necessários para que possa desenvolver uma aula de História. No caso de Atena, é uma possibilidade de o licenciando conseguir superar uma aula tradicional, com a ênfase no professor com sua prática discursiva de conferencista, para uma aula mais participativa, que envolva os alunos em atividades pedagógicas diversas.

²⁸ Ver item 4.2 – Pesquisas e experiências do ensino de História.

Por seu turno, a professora Ariadne destaca que a sua proposta para a disciplina é reverter a lógica usual do sistema de ensino centrado na transmissão-assimilação do conteúdo, muito presente na trajetória escolar dos licenciandos. Segundo ela, o desafio é romper com essa lógica. Assim ela se expressa:

para eles (licenciandos), é um desafio pensar dentro dessa perspectiva diferente (Educação Histórica), que é totalmente contrária ao que o aluno foi ensinado, ao que o aluno aprendeu [...] pensar a aula de uma maneira diferente, pensar o trabalho de uma maneira diferente, com aquela estrutura que a gente tem da Aula-Oficina, com aquelas ideias prévias de desenvolvimento, de você trabalhar com fontes, porque muitos alunos, na minha experiência, ficam presos ao livro didático. Quando eles chegam para a Disciplina de Metodologia, o livro didático é um (ente)?

A professora Ariadne se refere à importância que os licenciandos dão ao uso do livro didático. É recorrente em aulas de História a utilização do livro didático como principal referência para o estudo dos conceitos substantivos da História. A professora Ariadne explica que utiliza a Aula-Oficina como recurso para reverter essa lógica e procura mostrar diferentes possibilidades para trabalhar com outras fontes históricas, além do livro didático.

Assim ela se expressa:

Uma das atividades que nós fazemos é justamente na Metodologia desconstruir esse livro didático. Eles (licenciandos) ficam no chão. E, aí, você começa a trabalhar com essa perspectiva da Aula-Oficina, do estudo com a Fonte, da Fonte como evidência do passado. E, aí, eles entram em um novo mundo e muitos deles se apaixonam. Tanto que nós temos muitos alunos de 2009 para cá que entraram no (Mestrado), não é?

Como se pode observar, nas aulas de Metodologia da professora Ariadne, o livro didático aparece como uma fonte histórica. A desconstrução se dá no modo diferente de utilizar o livro didático, em como ele pode ser questionado e analisado. Ele passa a ser objeto de investigação e não objeto de uma única verdade. A forma de encaminhar essa prática na disciplina possibilita observar a multiperspectividade da História. Pela narrativa da professora, pode-se inferir que os licenciandos trazem para o curso de formação inicial as experiências escolares que tiveram quando foram alunos do ensino de História na educação básica. Estes, enquanto estudantes, participavam da visão do livro didático como documento que continha a “verdade” histórica.

A professora Ariadne, assim como Hermes e Atena, defende em suas narrativas que a História tradicional, com a transmissão-assimilação de conteúdos,

evidenciada em aulas expositivas, não é o que pretende que seus alunos licenciandos trabalhem quando se tornarem professores.

Com efeito, é possível observar que os professores expressam em suas práticas o contexto teórico-metodológico que sustenta a Educação Histórica. Quando os professores arrolam outras modalidades de inserção em aulas de História, como a Unidade Temática Investigativa e o trabalho com fontes, entre outros, reafirmam que buscam alternativas pedagógicas que postulem práticas de ensino em que tanto o professor como o aluno se relacionem com o conhecimento histórico de modo mais crítico e participem juntos da produção do conhecimento histórico.

Destarte, os dados levantados mostram que a organização da disciplina Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado dos professores que adotam a perspectiva da Educação Histórica como eixo teórico-metodológico, não obstante certas características específicas de cada professor, tem um eixo comum, que se apresenta em momentos fundamentais, intimamente relacionados, quais sejam:

- a) Estudo de autores que podem referendar a prática e a organização da regência com diferentes procedimentos de ensino, tais como: (i) estudo de textos dos autores, discussão coletiva, em pequenos grupos ou individual, das fontes documentais; (ii) apresentação de abordagens metodológicas de autores da Educação Histórica que sugerem modalidades para o ensino de História na educação básica, tais como: a Aula-Oficina; a Unidade Temática Investigativa; (iii) trabalhos acadêmicos que apresentam experiências de professores de educação básica e a inserção das ideias históricas nessa perspectiva.
- b) Planejamento da regência: (i) organização da aula a ser ministrada pelo licenciando (regência), levando em conta o estudo das modalidades de ensino sugeridas nas aulas de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado, fundamentadas na teoria da História e Educação Histórica, articulando com os conceitos substantivos (conteúdos) sugeridos pelo professor regente da turma da educação básica; (ii) orientação e acompanhamento, coletivo e individual, nas aulas de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado e na regência, para a aplicação de instrumento de investigação junto aos alunos – levantamento dos *conhecimentos prévios*, que irão orientar a organização do trabalho. A

aplicação e análise dos *conhecimentos prévios*, que antecede ou pode ser o primeiro momento da regência, permite ao licenciando obter informações a respeito dos alunos com os quais irá trabalhar, além de saber o que os alunos da educação básica já conhecem dos conceitos substantivos (conteúdos de História) a serem abordados na aula. Essa ação orienta o planejamento da regência.

- c) A regência inclui a utilização de: (i) fontes (documentais e iconográficas, entre outras); (ii) narrativas como procedimento fundamental de registro dos conhecimentos produzidos pelos alunos, que podem atribuir significado ao seu conhecimento histórico; (iii) metacognição, por meio da aplicação de novo instrumento, preferencialmente o mesmo utilizado no início da regência, pelo qual, a partir das narrativas²⁹ dos alunos, o licenciando pode perceber como os conceitos substantivos/conhecimentos históricos foram entendidos: se os alunos incorporam novas ideias às que já possuem e conseguem perspectivar para o futuro; (iv) propostas de inserção de situações de aprendizagem que promovam a participação ativa dos alunos da educação básica na aula de História, buscando elementos que os ajudem a conhecer os conceitos substantivos (conteúdos) que estão estudando.

Os alunos da educação básica precisam se sentir parte do processo educativo. As ideias que já possuem, advindas da realidade social ou de momentos anteriores de escolarização, podem colaborar para as trocas de informações – entre o professor licenciando e a turma de estudantes – relacionadas aos conhecimentos históricos escolarizados. Todo esse contexto do processo educativo serve de sustentação para a ampliação dos conhecimentos escolares, a partir das diferentes fontes, das relações professor-alunos e dos conhecimentos históricos disponíveis para a aula.

O que se pode observar nessa forma de encaminhamento da disciplina Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado, na perspectiva da Educação

²⁹ Em entrevista para a revista *Antíteses*, Isabel Barca define o papel da narrativa para o ensino de História: “A narrativa assume uma importância central na Educação Histórica porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais. Como diz o filósofo Rûsen, a narrativa é a face da História. Portanto, para serem historicamente competentes, também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa”. (BARCA, 2012).

Histórica, é que os licenciandos expressam em suas práticas de docência o contexto teórico-metodológico que sustenta a Educação Histórica a partir de elementos presentes na Unidade Temática Investigativa, na Aula-Oficina ou a partir de novas reflexões com o professor de Práticas de Ensino, que pode criar maneiras próprias para trabalhar com fontes, com a construção de narrativas, entre outros.

No entanto, ao mesmo tempo que os professores formadores relatam que a Educação Histórica pode representar um avanço no sentido de dar voz ao aluno, de colocar o futuro licenciando para dialogar com as ideias históricas dos alunos da educação básica, produzidas no âmbito escolar, e confrontá-las com os conhecimentos acadêmicos que levam para a sua prática docente, encontram-se práticas de docência com a estrutura de um modelo de aula centrada no eixo da transmissão-assimilação, prática recorrente quando os licenciandos descrevem as suas práticas docentes.

A licencianda Andresa, por exemplo, observa no relatório de estágio que sua primeira aula ocorreu em uma turma de 7.º ano do ensino fundamental, a qual desenvolveu em conjunto com outra licencianda. Em uma aula a primeira licencianda é a docente e a colega a auxilia; na próxima, ela auxilia e a colega é a docente. Assim Andresa descreve a sua experiência na docência:

A partir dos recursos, começamos a aula discutindo sobre o Egito e os seus grandes feitos para a humanidade, destacando as informações que objetivam mostrar os seus grandes feitos para a humanidade. [...] Os alunos se mostraram sonolentos, não correspondendo às instigações sobre o Egito Antigo. Outros, porém, se mostraram interessados pelo tema, buscando questionar e participar da aula, entendendo e analisando sobre a política, economia e estrutura social. Ao final da exposição, solicitamos que os alunos fizessem as atividades do livro didático. O tempo para a explicação dos conteúdos foi longo. Muitos alunos não terminaram as atividades; outros mal começaram e levaram para trazer na próxima aula. (Andressa, 2014, IES4).

A licencianda Andresa, aluna de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado, tem a perspectiva da Educação Histórica como pressuposto para suas aulas. Demonstra, no entanto, ao evidenciar a aula expositiva e as atividades restritas ao livro didático, que deixou de seguir as orientações metodológicas propostas pela formadora no desenvolvimento da sua prática docente.

As posturas de práticas docentes tradicionais presentes nos relatórios de estágio são também percebidas quando os professores formadores expressam a sua preocupação nas entrevistas:

Os alunos fazem um belíssimo estudo exploratório, leem o texto e tal e no momento em que vão dar a aula, eles retomam a tradição da aula expositiva, mesmo depois que nós discutimos, mesmo depois que nós fizemos o planejamento. Na hora que ele entra em sala de aula, ele coloca no quadro: O Renascimento. Ele até pergunta para os alunos, ele faz a tempestade de ideias: o que é o Renascimento? Os alunos fazem, aí ele esquece aquilo que trabalhamos e começa a falar..., falar... O Renascimento foi um movimento que aconteceu na Europa, tal...tal...tal e aí ele dá toda aquela aula sobre o Renascimento, fica lá 30 minutos falando. (Perséfone, 2015).

A narrativa da professora de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado traduz a preocupação com o que ensina, a metodologia para a prática de docência e como o licenciando consegue praticar efetivamente esses conhecimentos na sua aula de docência.

A respeito dessas preocupações existem pesquisas, como a de Romanowski (2007), que revelam a fragmentação do ensino em cursos responsáveis pela formação de professores, nos quais a teoria prevalece nas disciplinas. Essa estrutura curricular leva os alunos, no momento de realizar o estágio, a não perceberem a relação entre teoria e prática.

O que se pode constatar é que, em qualquer segmento de ensino e aprendizagem, inclusive no ensino universitário, os conceitos substantivos e de segunda ordem das disciplinas não podem apenas reduzir-se à transmissão-assimilação. É necessário superar essa perspectiva e repensar a prática, concordando com Martins (1998), para que a teoria se torne expressão da prática e não guia dessa prática. A perspectiva é partir da prática para construir uma teoria, ou seja, é possível elaborar e (re)elaborar teorias e práticas de ensino e aprendizagem a partir da prática e da experiência.

5.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA, SEGUNDO OS FORMADORES

As práticas de formação desenvolvidas pelos formadores das IES pesquisadas, nas disciplinas de Estágio Supervisionado, mostram que existe um eixo comum que percorre os momentos acima enunciados, sem deixar de apresentar algumas especificidades próprias de cada formador. Nesse sentido, considero importante trazer os pontos de aproximação e distanciamento que essas

práticas expressam, tendo em vista levantar os indicadores que poderão contribuir para a formação inicial de professores para a área de História.

Os dados mostram questões recorrentes que convergem para a abordagem do ensino de História na perspectiva da Educação Histórica.

Uma primeira questão a destacar é a possibilidade de parcerias com outros segmentos de ensino, como a educação básica, a partir de políticas educacionais nacionais que as universidades e professores de Estágio Supervisionado conseguem realizar com as instituições de ensino público da educação básica ou por meio de parcerias dos professores formadores ou ainda dos licenciandos. Nas palavras de Hermes:

Os alunos na prática de Estágio Supervisionado vão ao estágio em escolas separadas, porque muitos alunos visam ficar na escola que estagiam para dar aula, geralmente próxima do bairro. Eles tentam entrar pelo processo de contrato na escola, porque há séculos não tem concurso público aqui no [...] Eles procuram uma escola próxima ou uma que eles gostariam de ser professor fixo. Para acompanhar o estágio, é difícil, tenho que andar para cá e para lá. Desse modo eu só vejo uma aula que eles fazem porque é impossível acompanhar. É uma opção, porque seria impossível visitar todas as escolas, em todas as aulas, de outro modo. Muitos estagiários dão aula não só em [...], mas na periferia de [...] e eu tenho que ir lá.

O professor Hermes narra que a decisão da escola onde ocorrerá a prática de docência é do licenciando e como essa organização dificulta o acesso do professor formador para acompanhar o futuro professor. Na IES2, a parceria é indireta: a escolha da escola para a docência depende do próprio licenciando, atendendo a interesses próprios como de trabalho remunerado. A IES e o professor da disciplina de Estágio Supervisionado acatam as solicitações do futuro professor.

Na IES4, a seleção da escola pública é decidida entre os professores da disciplina de Estágio Supervisionado e os alunos. *“Todos os alunos vão para uma mesma escola, que é em forma de projetos. É possibilidade de negociação, já que a professora faz parte do PIBID e tem uma relação boa lá”.* (Zeus, 2015).

Todas as práticas de docência analisadas nesse estudo aconteceram em escolas estaduais e municipais do estado do Paraná e Mato Grosso, sede das universidades pesquisadas.

A segunda questão é que os professores formadores do Estágio Supervisionado sustentam-se nas ideias de Jörn Rüsen e autores que trazem para o ensino de História o conhecimento histórico numa perspectiva contemporânea.

No dizer de Bezerra (2004, p. 42):

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre grupos humanos em diferentes tempos e espaços. [...] A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica, seja no saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para a sua própria sociedade e para si mesmo.

A utilização de elementos constitutivos das práticas metodológicas anunciadas por Isabel Barca em sua Aula-Oficina e da Unidade Temática Investigativa, de Lindamir Zeglim Fernandes, se assemelham quanto à necessidade de fazer uma investigação das ideias prévias dos alunos, como elemento de obtenção de dados para diagnosticar e organizar o trabalho com os conceitos substantivos com alunos da educação básica e ensino médio.

Nas propostas teórico-metodológicas para a docência, nessa perspectiva de ensino, o professor é pesquisador da sua prática, tomando consciência do que acontece na sala de aula e refletindo sobre as suas ações, organizando a aula a partir dos dados obtidos nos conhecimentos prévios, utilizando estratégias de ensino que tenham como referência as diferentes fontes e produzindo novos saberes em suas práticas. Esses procedimentos oferecem aos alunos da educação básica, com os quais os licenciandos realizam a docência, a possibilidade de construir uma consciência histórica mais crítica diante da realidade social.

A terceira questão é a concepção de aluno e de professor nesse viés da Educação Histórica. O aluno da educação básica é entendido como partícipe das ações escolarizadas, como pesquisador da sua história e dos sujeitos históricos, que podem ser conhecidos ou anônimos. Nos anos iniciais de escolarização, a proposta não é “formar pequenos historiadores”. (BEZERRA, 2004; LEE, 2006), mas dotá-los de ferramentas conceituais que lhes permitam produzir o conhecimento histórico. Nos anos subsequentes, é possibilitar a participação crítica dos estudantes quanto ao estudo dos conceitos substantivos e de segunda ordem.

Da mesma forma, o licenciando necessita ser considerado pelo professor formador como um aprendente, que pode ter acesso aos conhecimentos teórico-metodológicos e às teorias que fundamentam a ciência da História, com vistas a entender a educação como uma prática social que historicamente se insere no processo de humanização. Como prática social, as relações do conhecimento acadêmico e a realidade social estão imbricadas, com contradições, semelhanças e

diferenças tanto no ensinar como no aprender. Desse modo, o futuro professor é visto como capaz de suscitar o pensamento crítico dos alunos a partir dos conhecimentos que já possuem, auxiliando-os a produzirem novos conhecimentos e desvelando o passado para entender o presente por meio de análises das diferentes hipóteses investigativas sobre a História.

Isso porque a Educação Histórica possibilita ao professor ir à prática, fundamentado nas ideias históricas, e investigar seu campo profissional, produzindo saberes para o ensino de História. O resultado de suas investigações, reflexões e ações na aula de História é único, produzido nas suas relações com outros sujeitos históricos, portanto as diferenças nas práticas dos professores serão muitas, pois cada docente apresentará um modo próprio de lidar com o conhecimento, mas sempre pautado no eixo epistemológico da sua prática, que é comum a todos.

Por outro lado, é possível observar características específicas que diferenciam as práticas dos formadores, sem, contudo, fugir do eixo norteador que a proposta tem.

A professora da IES1, Afrodite, por exemplo, afirma que tem uma orientação metodológica para o Estágio Supervisionado, porém, a cada ano, propõe uma temática diferente a ser desenvolvida com os alunos estagiários, tendo como base os fundamentos de Educação Histórica. Assim ela se expressa:

Esse ano o Estágio está sendo feito de uma forma bem... inovadora. Como ele está sendo feito? Eu propus aos alunos de estágio, da Prática de Ensino (Fundamental e Médio) porque este ano estamos com dois grupos de alunos, um no currículo novo e outro no velho. Para esses alunos, junto com a professora [...] que esses alunos trabalhassem com a questão do filme... trabalhar com o filme na sala de aula de História. Elaboramos uma proposta. Eles fizeram análise de como os manuais didáticos sugeriam o trabalho com o filme. Isso foi a primeira etapa, depois eles analisaram o currículo de História, a proposta curricular do Estado do Paraná, para ver se havia sugestão e depois do Município de Curitiba. Depois eles analisaram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, para ver como estava a proposta de trabalho com os filmes. Um grupo analisou livros de didática da História, que são da biblioteca do professor, para ver como que trabalhava o filme. O outro grupo analisou a proposta do Pet da História. Reduziram o material, esse material foi analisado e eles participaram de um curso de extensão sobre o uso do filme como documento [...] esse que tem na rede estadual e na municipal. Só que eles ficaram com a Rede Estadual de Ensino [...], mas o que eles fizeram nesse curso? Primeiro eles fizeram todas as análises. Nós trabalhamos os textos, que são os textos sobre o filme e ensino de História. Isso tudo na parte inicial da prática. E quando começou o curso de extensão com professores da educação básica, estávamos iniciando também as atividades acadêmicas e então nós tivemos esse período para preparar os alunos do curso de graduação. Eles prepararam o que eles pesquisaram e foram os docentes no curso lá do Estado. Bom, aí cada um foi adotado e adotou um

professor. Esse aluno acompanhou professor da educação básica em suas aulas. Escolheu uma turma que o professor dá aula para fazer a observação. Acompanhou a aula, fez entrevistas sobre a História de vida do professor e depois aplicaram um questionário, um instrumento de investigação, nos alunos da educação básica para ver a relação dos alunos com o filme histórico. Depois fizeram a visita à Cinemateca. Tudo que foi acontecendo, os futuros professores registraram no projeto que fizeram em parceria com o professor para trabalhar o filme na sala de aula. O próximo passo é apresentar o trabalho em um Seminário. (Afrodite, 2014).

A professora Afrodite demonstra como, a cada ano, em sua prática, procura inovar o ensino e a aprendizagem para o ensino de História. Sua formação e opção teórica está explícita nas opções que faz ao promover diferentes formas de encaminhamento metodológico para os acadêmicos realizarem sua regência.

Conforme declara na sua entrevista, a professora consegue propor e realizar um trabalho em parceria com estagiários e professores da rede pública de ensino que participam de cursos de formação continuada sob sua orientação. Assim a professora Afrodite concilia as ações dos alunos estagiários, dos professores da educação básica participantes do curso de formação continuada e o trabalho do ensino de História nas escolas pública.

Esse contexto participativo favorece o trabalho com o conhecimento histórico, entendendo o professor da educação básica e o estagiário, futuro professor, na sua função de docente e de pesquisador. A análise dos conhecimentos prévios dos alunos da educação básica e das práticas de docência, nesse mesmo segmento de ensino e de aprendizagem, pode servir para reflexões sobre os conhecimentos históricos escolarizados apresentados tanto pelo professor da educação básica participante da formação continuada como pelo licenciando em formação inicial.

As ideias que os alunos da educação básica expressam a respeito do tema a ser estudado são consideradas para organizar a aula de História e permitem a abordagem do conceito ou tema, de modo a acrescentar novos conhecimentos.

Na mesma direção de propostas para o ensino de História no âmbito das licenciaturas, a segunda entrevistada da IES1, Atena, relata as orientações dadas ao futuro professor de História, quanto aos procedimentos que considera como necessários para a inserção da Educação Histórica no Estágio Supervisionado. Utiliza o estudo exploratório, o levantamento das ideias prévias, fontes e a produção de narrativas, considerando tanto as orientações da escola como da universidade. Ela relata:

Na disciplina de Metodologia do Ensino de História (sexto período) são discutidos os fundamentos da Educação Histórica (baseados em autores e pesquisas realizadas por pesquisadores do Laboratório); o trabalho com as fontes; a produção de narrativas. Os acadêmicos fazem um estudo exploratório no sentido de 'fazer uma experiência' com a metodologia discutida. Já na Prática de Ensino (sétimo e oitavo período), as práticas são realizadas nas escolas, sempre tendo como pressuposto a Educação Histórica. Os acadêmicos são orientados a acompanhar a prática (rotina) do professor, da escola e planejar sua inserção de forma organizada e respeitando tanto as orientações recebidas na universidade como também o trabalho desenvolvido pelo professor da educação básica. Os acadêmicos são orientados periodicamente em relação às práticas que desenvolvem na escola, ou seja, é discutido o instrumento de levantamento das ideias prévias, a análise desta prática, bem como o planejamento das aulas (sempre com a utilização de fontes e produção de narrativa). Após todo o processo ocorre um seminário final de avaliação das práticas realizadas. (entrevistada da IES1, Atena, 2014).

Em seu relato, a professora anuncia como as disciplinas relativas à didática e à metodologia fazem interface e como são direcionados os encaminhamentos para a prática de ensino de História em Estágio Supervisionado.

Ao narrar “Os acadêmicos são orientados periodicamente em relação às práticas que desenvolvem na escola”, a professora demonstra que orienta os alunos em uma metodologia para o ensino de História.

Os procedimentos metodológicos registrados e utilizados por Atena – estudo exploratório, levantamento das ideias prévias, utilização de fontes, produção de narrativas – são os principais procedimentos que direcionam a metodologia na abordagem da Educação Histórica.

Tal base metodológica cabe para essa abordagem de ensino. Nas suas práticas, tanto professores como futuros professores a utilizarão, somando às suas experiências as dos alunos e tentando conseguir consenso frente às expectativas contidas nas propostas curriculares.

A professora da IES1, Artêmis, explica, ao discorrer sobre o ensino de História na formação inicial, como se estabelece a relação dos estagiários, na regência na educação básica, em turmas de alunos nas quais o professor se identifica e trabalha na perspectiva da Educação Histórica:

A universidade promove cursos de extensão para professores da Educação e proporciona uma nova visão sobre a prática pedagógica. Esses professores, em um trabalho integrado, abrem espaços para o campo de estágio e fazem um projeto junto com os estagiários. Então você tem ao mesmo tempo... você tem um ou dois professores da educação básica que têm essa relação com a Educação Histórica e abrem para o campo da História, que conseguem debater. Então, o trabalho é extremamente produtivo, que, aí, o (aluno, estagiário) tem que pensar, ir à (escola),

conhecer a (escola), conhecer os (alunos), propor (instrumentos de investigação), discutir teoricamente o que ele quer trabalhar, propor (instrumentos de investigação), analisar os dados, construir um trabalho com (fontes). Como fazer as (fontes), trabalhar essas (fontes) em sala de aula, fazer a (metacognição), desenvolver a metacognição. (IES1, Artêmis, 2014).

A professora IES2, Deméter, explica, em suas reflexões, como organiza a metodologia de ensino para os futuros professores de História. Como metodologia de ensino, evidencia “a prática socialmente comprometida”:

O principal eixo da metodologia compartilhada com os meus alunos consiste em significar a atividade de estágio como experiência dotada de sentido na produção de saberes comprometidos com uma racionalidade estética (Walter Benjamin). Ao localizar histórica e politicamente as tendências e práticas culturais dominantes, os licenciandos podem problematizar as suas práticas com uma noção mais ampla de sujeito histórico, entendido como racionalidade e sensibilidade (Peter Gay). Os caminhos teóricos e metodológicos para as discussões sobre o ensino da História se voltam para uma bibliografia que tenha como referência a própria epistemologia da História a partir da perspectiva da História Social e Cultural e da natureza do conhecimento histórico nas suas relações com lugares e práticas de memória. Desta maneira, questões historiográficas, pedagógicas, cognitivas e curriculares são então colocadas em ação em uma prática socialmente comprometida. (IES2, Deméter, 2014).

Nos relatórios da turma de Estágio Supervisionado da mesma professora, verifica-se a presença de palavras e ideias de autores dessa linha de investigação de ensino de História. Como registrado no Relatório de Estágio, na última atividade de observação, antes da Regência realizada por uma estagiária, “*Observação – Dia 13/09/2013 – Aplicamos um questionário de conhecimentos prévios, tendo como objetivo conhecer um pouco mais os alunos e os seus interesses*”. (IES2, Ana, 2013)³⁰.

O vocabulário utilizado pela estagiária demonstra que, em suas atividades na sala de aula, ela usou um instrumento de investigação segundo as orientações da Educação Histórica. Essa não é a orientação metodológica apresentada pela docente, mas revela que, em algum momento em suas aulas, as ideias de metodologia são coerentes com a Aula-Oficina e foram incorporadas e apreendidas pelos licenciandos.

³⁰ O nome dos estagiários foi substituído por outro nome próprio, para garantir o anonimato.

As considerações da licencianda a respeito dos conhecimentos que os alunos da educação básica possuem, trazem uma expectativa de abordagem metodológica mais crítica, mas preocupada com os jovens sujeitos escolarizados.

Essa aproximação com a Educação Histórica, segundo os entrevistados, se deve às trocas de experiências das práticas de ensino entre professores do Departamento de História, durante as reuniões e eventos sobre o ensino de História de que participam na IES.

Ao ser interpelada sobre o ensino e as metodologias na formação inicial, a professora da IES2, Perséfone, anuncia que desenvolve com os alunos de graduação uma metodologia de ensino para a Prática de Estágio que tem como fundamento a Educação Histórica, fazendo uma retrospectiva histórica dessa inserção em suas aulas para os futuros professores. A entrevistada revela:

Comecei na metodologia, depois levei para o Estágio Supervisionado com a aula da Isabel Barca. Dois textos eu usava muito no Estágio Supervisionado. Uso ainda Aula-Oficina, texto referência da prática de ensino e o texto que está nas Actas 2.^{as} ou 1.^{as}, que é de quatro autoras portuguesas que estudam a questão do ensino médio, sobre o Renascimento. Elas fazem uma experiência com os alunos portugueses usando o conceito de Renascimento. Eu uso muito esse texto com os alunos, na perspectiva de como eles podem trabalhar o ensino de História, em sala de aula, sem perspectiva da aula expositiva. A Educação Histórica entrou no contraponto das aulas expositivas que os alunos gostam muito na sala de aula e até um contraponto que eu escrevi sobre o Estágio Supervisionado, que veio de uma pesquisa que eu fiz com os relatórios de Estágio, onde eu percebi que os estagiários primeiro eles contextualizam, depois eles passam exercício para fixar. Qualquer tipo de novidade metodológica ela está na verdade na complementação do conteúdo, uma música, mas ela não é em si um conteúdo específico, não é como um livro didático. Ela não é o texto principal. Na Educação Histórica ela faz a gente repensar a posição do aluno em sala do aluno estagiário, em ter que pensar no que vai fazer primeiro quando está em sala de aula: primeiro tem que dar o conceito, para depois fazer a discussão. Eles só podem pensar que você pode partir da discussão para trabalhar o conteúdo. Eles não conseguem pensar nisso. Então a grande discussão que fizemos foi trabalhar com os conhecimentos prévios e os estudos exploratórios e isso é uma coisa que eu faço. Se você pegar os relatórios de 2014, todos fizeram o estudo exploratório. Se você pegar os de 2012, você vai ver que todos fizeram o estudo exploratório. Primeiro o estudo exploratório, que é o 1.^o estágio. Nós temos dois estágios, o estágio no 3.^o ano 1.^o semestre e 2.^o semestre. No 1.^o semestre eles fazem o reconhecimento da escola e do campo de estágio como um todo. Dentro desse reconhecimento eles fazem os estudos exploratórios para descobrir que aluno é esse, o que ele entende por História, o que ele entende do conteúdo, da seleção da narrativa. Em que nível está a questão da interpretação e depois, no segundo semestre, é que, a partir do estudo exploratório, ele vai fazer as intervenções em sala de aula, o estágio prático mesmo, a regência. (IES2, Perséfone, 2014).

O professor da IES3, Hermes, ingressou em 2013 como professor titular do Departamento de História e é docente das disciplinas de Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado I. Ele fala dos procedimentos adotados e explica como trabalha em suas aulas³¹. Em sua narrativa na entrevista, o professor evidencia a preocupação com a metodologia de ensino que utiliza em suas aulas no curso de licenciatura, a sua aplicabilidade e as relações que os estagiários fazem com a fundamentação teórica adotada e apresentada por ele. Assim ele se pronuncia:

Eu oriento para eles trabalharem com a Educação Histórica, com ideias prévias a partir dos conceitos que eles adotam. Fazer o estilo da Aula-Oficina. Uma pergunta, para que façam com os alunos deles para ver se houve aprendizagem, essa é a metodologia que eu trabalho. Discuto também a questão da intervenção, levar fontes e textos historiográficos, não só nas falas deles, mas para que eles possam fazer esse trabalho por eles mesmos, discutindo com o professor da sala de aula nesse processo e, por fim, trabalhar com a metacognição que e se eles aprenderam, se tem alguma importância com o presente, se tem uma perspectiva de futuro que eles fazem, mais ou menos a estrutura da unidade temática investigativa. Eu procuro seguir isso. Infelizmente, no relatório eles escrevem, só discutem o que fazem, não aparece... eles ficam mais preocupados com a intervenção deles, é muito curioso isso. Então eu tenho que colocar os elementos, a unidade temática dentro do próprio relatório, é o que eu vou fazer nesse semestre. (Hermes, 2015).

O professor Hermes trouxe para o curso de Licenciatura em História a Educação Histórica, introduzindo em sua metodologia de ensino e apresentando para seus alunos textos teóricos dos autores dessa linha de investigação, entre eles a Aula-Oficina, de Isabel Barca.

Quando Hermes diz “Fazer o estilo da Aula-Oficina. Uma pergunta, para que façam com os alunos deles, para ver se houve aprendizagem, essa é a metodologia que eu trabalho”. A “pergunta” referenciada pelo professor em seu relato é a problematização do conceito substantivo (conteúdos) a ser trabalhado na aula de História com os alunos.

Posteriormente, a intervenção do professor com as diversas estratégias de ensino servirá para identificar a aprendizagem dos alunos – se houve avanços em seus conhecimentos históricos ou se permanecem com as mesmas ideias anteriores à aula de História.

³¹ Da IES4 foram analisados os relatórios disponibilizados *online* pelo professor entrevistado. Os demais relatórios foram entregues impressos, o que dificultou o acesso da pesquisadora. Foram analisados dez Relatórios de Estágio Supervisionado II, todos pertencentes à turma de alunos do curso de licenciatura do noturno.

Já os alunos licenciandos não evidenciam nos relatórios a orientação metodológica da Educação Histórica, porém conseguem indicar os fundamentos teóricos que estudaram nas aulas de Prática de Estágio, reconhecidos nos autores que utilizaram como referência para o seu trabalho durante a regência.

Suas narrativas a respeito da regência revelam a programação das atividades pedagógicas para as aulas de História, orientadas pela professora regente, como segue:

Portanto, nos dias em que estagiei nessa escola, tive a oportunidade de preparar aulas e atividades para os alunos, claro que com o auxílio da professora [...], que orientou as atividades, que seguiram o cronograma proposto pela escola e o plano de aula da professora. As aulas ministradas durante esse período (07/10 a 27/11) trabalharam com temas como: Revolução Industrial e Escravidão e Resistência. Foram desenvolvidas atividades em sala de aula como debates, discussões e auxiliando na organização da feira cultural Consciência Racial, realizada nos dias 14, 15 e 16 de outubro. (Daniele, IES3, 2014).

Nos registros dos relatórios da atividade de regência dos alunos (a prática pedagógica do futuro professor), não estão presentes os encaminhamentos teórico-metodológicos referidos pelo professor da Prática de Estágio.

A ausência, nos relatórios dos licenciandos, dos encaminhamentos teórico-metodológicos prescritos pelo professor Hermes pode ser uma negação à metodologia de ensino que apresenta alternativas de ensino e aprendizagem, com práticas de ensino e pesquisa que são diferentes das metodologias do ensino de História que dominam ou são mais conhecidas dos licenciandos.

Porém isso também nos faz refletir sobre outras possibilidades, como a maneira pela qual o professor formador organizou a sua aula e a apresentou aos licenciandos: os procedimentos e recursos podem não ter suscitado interesse pelos conhecimentos quanto à metodologia de ensino. As contradições de sua formação de historiador e o início da docência universitária são condições que podem interferir na sua prática de docente.

A desarmonia entre o que o futuro professor recebe em suas aulas na licenciatura como subsídios teórico-metodológicos e a sua primeira inserção no ambiente escolar como regente pode evidenciar o reflexo de uma reprodução de aulas que tem a aula expositiva como momento significativo ou de maior evidência.

Em suas aulas de regência para o ensino de História, esses licenciandos tiveram acesso e puderam utilizar tecnologias midiáticas, como filmes ficcionais ou

documentários e recursos da *web*, e também elaboraram apresentações em *power point*. No entanto, os diversos recursos das TICs³², os futuros professores os utilizam para a explanação oral dos conteúdos, fazendo da sua narrativa sobre os conhecimentos históricos o momento central de sua prática.

Para o encaminhamento mais fidedigno diante das ideias da Educação Histórica, outras práticas podem ser utilizadas como estratégias de ensino, como o uso de fontes históricas, um dos pressupostos que compõem a Educação Histórica, não expressados nos relatórios analisados.

Bezerra (2004, p. 43) afirma que “faz parte da construção do conhecimento histórico [...] a ampliação do conceito de fontes históricas” trabalhadas com os alunos e tratadas adequadamente, “de acordo com a sua natureza”. A diversidade de práticas no ensino de História se deve à historiografia contemporânea³³, que assume uma multiplicidade de perspectivas da História.

Para as aulas que precedem a regência, o professor Hermes explica a sua metodologia como uma sequência de ações didáticas que referendam o campo de investigação da Educação Histórica e as ideias de Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros autores da teoria e do ensino de História:

Nas minhas aulas na universidade, eu discuto a Unidade Temática Investigativa e depois levo exemplo e tento fazer essa metodologia com eles. Eles fazem uma apresentação de miniaulas de 40 minutos. Geralmente eu junto duplas ou trios, que constroem conjuntamente, e aí que avalio a partir dos critérios da Educação Histórica. Se tratam com as fontes, se aplicam os conhecimentos prévios e ali eu faço um feedback já depois que eles trabalham, fazem a apresentação deles. Eu jogo para o debate na sala de aula e já vou discutindo a apresentação. Eu vou apontando: ‘olha, aqui você poderia ter trabalhado com fontes aqui’, ‘você trabalhou, mas não explicitou o que foi isso’ e ‘eu faço o meu método assim’. Dou vários exemplos da Unidade Temática Investigativa e depois eles... acabam apresentando uma aula no modelo mais tradicional na grande maioria e eu vou fazendo as correções a partir daí. Em grupo, coletivamente, com todo mundo vendo. (Hermes, 2015).

O professor Hermes explica como desenvolve a aula para os licenciandos, tendo como sustentação a Unidade Temática Investigativa, uma possibilidade metodológica que se ancora na Educação Histórica. Adota outras proposições que

³² TICs Tecnologias de Informação e Comunicação.

³³ As diferentes abordagens historiográficas fundamentadas em historiadores como Edward P. Thompson, Eric Hobsbawm, Michel de Certeau, Roger Chartier.

permitem aos licenciandos se iniciarem nas perspectivas da Educação Histórica para o ensino de História.

O professor Hermes, a partir das evidências que observou nos relatórios dos estagiários, mostra intenção de aprimorar a sua prática de ensino. Em sua narrativa, explica a metodologia da Unidade Temática Investigativa, adotada em sua formação inicial, como uma das possibilidades para o trabalho com a Educação Histórica.

O professor, iniciante na docência superior, narra como entende a Educação Histórica:

A Educação Histórica é uma metodologia? Não, mas ela tem algumas metodologias, a Unidade Temática Investigativa é uma delas, Aula-Oficina é outra. Com Von Borries também, que é um lidar com a História que é muito parecida com a Unidade Temática Investigativa... dá sugestão muito parecida, baseada em Rüsen: trabalhar com fontes, a historiografia, a experiência histórica, interpretação histórica e a orientação histórica, trabalhar com relatos de experiência, a experiência de como as pessoas interpretam o passado e o presente. Tem uma série de metodologias que a Educação Histórica pode beber. Mas ela em si é um campo de investigação. (IES3, Hermes, 2015).

Outro professor da IES4, Zeus, é concursado desde 2012 e ingressou no Departamento de História, assumindo em 2014 as disciplinas pedagógicas do ensino de História. Em sua narrativa, explica a metodologia de trabalho com os futuros professores de História:

A Prática... como eu entrei recentemente, eu assumi a organização dos professores que estavam lá. A prática da universidade era a entrega em papel (dos relatórios). O Estágio acontece daquela forma tradicional: no primeiro semestre, é a observação e, no segundo, a parte do estágio da regência. Eles começam com observação e fazem no 1.º semestre um relato parcial da observação e já entregam a cópia impressa e, depois, nós (os professores) damos o retorno a eles. No final do ano, não recebem nota, nada, é uma disciplina que não tem nota semestral, com as correções e nesse mesmo relatório eles vão incorporar as informações da regência, é Relatório para Complementação da Regência. Nesse final a entrega é em pdf, em cd. Já se está pensando que a entrega seja só em pdf³⁴, até porque a universidade tem problema de espaço. (IES4, Zeus, 2015).

Em sua explicação, o professor Zeus relata como iniciou sua docência e as dificuldades que encontrou para se adequar aos procedimentos solicitados pela instituição. O professor da IES4 é iniciante e expressa a necessidade de conhecer o espaço escolarizado de atuação dos licenciandos, seus colegas professores, para

³⁴ Portable Document Format é um formato de arquivo, desenvolvido pela Adobe Systems em 1993.

conseguir participação mais intensa nesse processo. Quanto à metodologia, o professor assim a descreve:

Na metodologia, nesse Estágio Supervisionado II, nós vamos discutir alguns textos básicos de Educação Histórica e daí eu propus para eles para ser desenvolvido no primeiro semestre concomitante à observação. Uma observação mais dirigida, a questão do trabalho do professor de sala de aula, a conversa com os alunos, aproximar com essas ideias históricas dos alunos, isto na observação e eles tentarem em sala de aula, já no 1.º semestre, a organização de uma aula.[...] vão trabalhar nessa aula seguindo alguns princípios da Educação Histórica e no 2.º semestre, quando eles forem para a regência a gente, porque lá existe uma regra, que é eles trabalharem 12h em sala de aula, só que aí esse é um problema que eu vi o ano passado, para entrar com a Educação Histórica. Eu não consegui pensar isso, eu abri mão. Eles vão à escola e o professor lá determina o conteúdo que ele (o estagiário) vai trabalhar e até a forma que ele vai trabalhar. Eles têm uma dificuldade de liberdade para que o aluno chegue lá e organize sua aula, por exemplo, coletando os conhecimentos prévios do aluno, fazendo a intervenção. Eu não vi terreno nem tinha conhecimento também da relação dos professores, eu consegui fazer isso. Nesse ano minha ideia, não dos outros professores, é fazer um trabalho coletivo em torno da Educação Histórica. Somos em 4 professores, 2 do Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, mas não temos um trabalho coletivo, até por diferenças de concepção. A minha ideia é de trabalhar no 1.º semestre com textos em torno de fundamentos da Educação Histórica. Que os alunos façam as observações orientados por essas discussões nesse 1.º semestre, uma experiência, um treino para mim de uma organização de uma aula mais ou menos como a Educação Histórica, porque não vai ter uma coleta dos conhecimentos prévios. No 2.º semestre, que é da intervenção, a gente está negociando fazer a regência em uma só escola. Todos os alunos vão para uma mesma escola, que é em forma de projetos. É possibilidade de negociação, já que a professora faz parte do PIBID e tem uma relação boa lá. Está pensando em fazer um trabalho lá [...] a escola selecionada vai fazer 50 anos. Vamos promover algo em torno da História local. Essa colega trabalha, desenvolve propostas de ensino de História e Arte. Usa a metodologia do teatro, e eu vou trabalhar, fazer com que os alunos desenvolvam temas com as turmas usando todos os passos da Aula-Oficina, da Aula Temática Investigativa. Vamos ter uma liberdade maior para isso, já que as turmas estarão em nossa investigação e não vamos usar as 12h, vamos reduzir isso. (Zeus, 2015).

O professor do Estágio Supervisionado apresenta os percalços encontrados na prática docente. Uma das dificuldades para os licenciandos é ter que cumprir as demandas da escola onde realizam a sua prática e a outra é atender às orientações metodológicas do professor da Prática de Estágio. Desse modo, o professor necessita, muitas vezes, minimizar as suas expectativas quanto à regência, dando suporte ao licenciando para que enfrente as demandas da prática.

A partir da perspectiva de Thompson (1981), que compreende a experiência para além do senso comum, como resposta cognitiva dos acontecimentos que se inter-relacionam e se repetem, encontram-se nos professores formadores experiências profissionais que remetem, além da experiência de sua prática

profissional, ao seu fazer, à reflexão do campo do conhecimento do ensino de História, ao fazer raciocinado, pensado. Como professores das IES, organizam seu trabalho a partir de determinações da mantenedora, porém flexibilizam suas ações, incorporando experiências individuais tanto acadêmicas como influenciadas pela realidade social. Muitas vezes as prescrições das IES não contemplam as aspirações profissionais do professor formador ou suas orientações teórico-metodológicas. Nesse caso, esses formadores extrapolam as orientações institucionais em favor de experienciar novas práticas a partir de suas próprias experiências, vivenciadas no campo do ensino e da aprendizagem. Esse contexto é aquele em que o professor formador, o conhecimento e os licenciandos transitam e se relacionam no curso de licenciatura.

A partir dessas reflexões, sistematizo algumas ideias, resultado das análises elaboradas no decorrer deste trabalho e das minhas reflexões sobre o ensino de História, somadas às experiências dos professores formadores.

Todo esse esforço do professor para o processo de ensino e de aprendizagem em História produz referências para a qualificação máxima, que, segundo Rüsen (2012, p. 103), é “a aptidão da consciência histórica de poder constituir sentido acerca da experiência do tempo, de modo que, baseada nessa experiência, pode orientar-se ao longo do tempo de sua própria vida prática”. Durante os árduos processos da individualização e socialização humanas, a consciência histórica constitui-se e torna-se apta, como meta última da aprendizagem e de como aprender historicamente a competência narrativa que é, ao mesmo tempo, teórica e prática. Prática porque representa uma “competência indispensável à orientação da vida prática na perspectiva diacrônica”. Teórica porque permite ao homem “adquirir o instrumentário cognitivo disponível”. (2012, p. 103).

Outras experiências de professores de formação inicial estão apresentadas nesta seção para que se possa conhecer a formação inicial na perspectiva desses formadores e seus limites no desempenho profissional.

A primeira narrativa se refere às dificuldades enfrentadas para refletir a respeito de própria prática. Eis o relato:

A experiência como docente do curso de licenciatura na universidade tem sido de aprendizagem e preche de possibilidades de reflexão sobre o ensino da História. Os alunos do noturno, na sua grande maioria, se mostram comprometidos com as leituras e as práticas propostas. No ano de

2013, referente aos relatórios, todos os alunos do terceiro ano ficaram sob minha responsabilidade, já que meu colega estava de licença pós-doc (as turmas são divididas, para que cada professor tenha em média entre 10 e 15 alunos licenciados para dar conta da supervisão direta). (IES3 Deméter, 2014).

A professora reitera suas afirmações e suas apreensões no que se refere às orientações metodológicas do Estágio Supervisionado com os futuros professores:

Como toda experiência educacional, o Estágio Supervisionado tem na sua trajetória momentos de dificuldades, acertos e superações. Articular o conhecimento dos nossos alunos com a realidade da escola pública, desconstruir as narrativas do museu, marcadas pela oficialidade; articular o horário de trabalho dos licenciandos com as exigências de tempo para observação e regência; o esvaziamento de reflexões críticas e de compromisso político e ético com a vida; o desconhecimento da faixa etária com a qual irão atuar; a necessidade de conhecer em maior profundidade o conteúdo proposto para a regência; a dificuldade em superar e se debruçar de maneira problematizadora sobre as atividades que serão propostas; a ausência da dimensão coletiva nas nossas práticas sociais contemporâneas; essas e outras situações comprovam o nosso desafio e confirmam cada experiência de estágio como um processo único e em constante tessitura e transformação. (IES3 Deméter, 2014).

O registro das experiências como docente de curso de licenciatura apresenta reflexões da docência quando a professora afirma que a experiência é “preche de possibilidades de reflexão sobre o ensino da História”. A docente consegue elencar uma série de fatores que são desafiadores e que podem ser superados, quando ela mesma propõe as soluções a partir de sua prática e dos seus conhecimentos acadêmicos. Santos (1985a, p. 5) observa: “Esquece-se de que ele (o professor) se encontra no interior de um complexo de relações sociais desestruturado, de tal forma que não lhe possibilita determinar o ‘quê’ e o ‘como trabalhar’”, ou seja, o que “está em jogo não é a competência técnica, mas as estruturas de relações existentes entre as atividades, os objetivos e os meios que definem seu processo de trabalho”.

Os procedimentos metodológicos no Estágio Supervisionado podem ser observados no depoimento da professora Perséfone:

A Educação Histórica entrou no contraponto das aulas expositivas que os alunos gostam muito na sala de aula e até um contraponto que eu escrevi sobre o Estágio Supervisionado, que veio de uma pesquisa que eu fiz com os relatórios de estágio, onde eu percebi que os estagiários primeiro contextualizam e depois eles passam exercício para fixar. Qualquer tipo de novidade metodológica ela está na verdade na complementação do conteúdo, uma música, mas ela não é em si um conteúdo específico, não é como um livro didático. Ela não é o texto principal. Na Educação Histórica ela faz a gente repensar a posição do aluno em sala, do aluno estagiário, em ter que pensar o que vai fazer primeiro quando está em sala de aula. Primeiro tem que dar o conceito, para depois fazer a discussão. Eles só

podem pensar que você pode partir da discussão para trabalhar o conteúdo. Eles não conseguem pensar nisso. Então a grande discussão que fizemos foi trabalhar com os conhecimentos prévios e os estudos exploratórios e isso é uma coisa que eu faço. Primeiro o estudo exploratório, que é o 1.º estágio. Nós temos dois estágios: o estágio no 3.º ano, 1.º semestre e segundo semestre. No 1.º semestre eles fazem o reconhecimento da escola e do campo de estágio como um todo. Dentro desse reconhecimento eles fazem os estudos exploratórios para descobrir que aluno é esse, o que ele entende por História, o que ele entende do conteúdo, da seleção da narrativa, em que nível está a questão da interpretação. Depois, no 2.º semestre, é que, a partir do estudo exploratório, ele vai fazer as intervenções em sala de aula, o estágio prático mesmo, a regência. (IES3, Perséfone, 2014).

No depoimento de Perséfone, foi constatada a presença da descrição dos conhecimentos prévios e estudos exploratórios realizados por seus alunos licenciandos. Essa é uma prática utilizada nas aulas na graduação e desenvolvida com os futuros professores, sob a orientação da professora de Prática de Estágio Supervisionado. Tal procedimento metodológico difere dos analisados em outras universidades. As reflexões que os licenciandos fazem a partir da análise dos dados dos estudos exploratórios é que os auxiliam a perceber novas possibilidades para o ensino de História. Ou seja, nas aulas de História é significativo extrapolar o conhecimento escolar do passado, assim como atividades tradicionais para as aulas. Esses procedimentos serão inúteis se as referências e pré-conceitos advindos da realidade social e dos alunos não forem consideradas como fatores importantes para o conhecimento escolarizado.

6 ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICA DE ENSINO E (OU) ESTÁGIO SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO PELOS LICENCIANDOS

Nesta seção apresento a sistematização e análise das práticas empreendidas pelos licenciandos no desenvolvimento da disciplina Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, registradas no relatório de conclusão da disciplina, tendo em vista sugerir indicadores para a formação de professores de História.

As licenciaturas de História e os historiadores reconhecem a importância e fomentam a promoção do estágio de iniciação à docência em escolas da educação básica como condição para a construção didática dos saberes docentes e pedagógicos dos estudantes universitários de História, uma vez que constituem oportunidade de vivências específicas da docência.

Esse espaço curricular pode constituir um momento privilegiado de vivências para o estudante de graduação, que supera a mera obrigação curricular e assume uma função de destaque no processo de formação inicial. Nessa perspectiva, é possível discutir o estágio como espaço de contribuição para a formação universitária, privilegiando: a articulação dos ensinamentos acadêmicos com a práxis social; a produção de saberes estabelecidos para a organização de ensino e de aprendizagem, estabelecendo práticas de interação entre universitários e alunos de educação básica; a produção de pesquisa e reflexão sobre o conhecimento.

A propósito, autoras como Lima e Pimenta (2010) atribuem ao estágio significado fundamental para a formação de professores:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (LIMA; PIMENTA, 2010, p. 6).

Desse ponto de vista, o estágio, segundo as autoras, não é percebido como um apêndice curricular, mas como um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática, tão frequente na organização dos cursos de licenciatura.

Segundo Lima e Pimenta (2010, p. 21), no Brasil, nas licenciaturas em Educação, diferentemente do exercício profissional de outras licenciaturas, que

estabelecem o cumprimento de dois tipos de estágio – o curricular e o profissional como fase obrigatória para a formação dos professores –, solicita-se o cumprimento de um tipo específico de estágio, o curricular.

O estágio é parte importante do processo de formação dos licenciandos e pode ocorrer a partir do início do curso de licenciatura, “possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação” e que os futuros professores possam “aprimorar escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão”. O estágio “não se faz por si”: envolve todas as disciplinas da licenciatura e prepara para um trabalho docente coletivo. (LIMA; PIMENTA, 2010, p. 21).

A legislação federal brasileira de 2002 prevê 400 horas de Estágio Curricular Obrigatório e 400 horas de Prática Profissional, acrescidas de 200 horas de atividades acadêmico-científicas. As autoras argumentam que existe um contraponto entre a teoria em sala de aula das universidades e a efetiva prática vivenciada por alunos universitários em seus estágios curriculares. E assim justificam:

A contraposição entre a teoria e a prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê a si mesma como onipotente em suas relações com a realidade, que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma. (LIMA; PIMENTA, 2010, p. 92).

Nesse aspecto da relação teoria e prática, Lima e Pimenta (2010, p. 93) argumentam que a prática não existe “sem o mínimo de ingredientes teóricos” e apresentam-nos:

Um conhecimento da realidade que é o objeto de transformação; um conhecimento dos meios e de sua utilização técnica exigida em cada prática com que se leva a cabo essa transformação; um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática [...] posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na História teórico-prática correspondente; uma atividade finalista ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideias que só poderão cumprir sua função prática na medida em que correspondam a necessidades e condições reais, predominem na consciência dos homens e contem com os meios adequados para a sua realização. (LIMA; PIMENTA, 2010, p. 93).

Sendo assim, é necessário entender como a legislação dos cursos de Licenciatura em História insere o Estágio Supervisionado. A legislação que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia,

Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social – é o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001. Esse parecer trata do Estágio Supervisionado da seguinte forma:

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. (BRASIL, 2001, p. 14).

O Parecer CNE/CES n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001, retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001 e aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

A Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Nesse parecer destaca o artigo 2.º, que trata do Estágio:

Art. 2.º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas – a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura; d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura; e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares; f) **o formato dos estágios**; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002, grifo nosso).

O formato dos estágios nas IES campo desta pesquisa é semelhante quanto à carga horária, obedecendo aos critérios estabelecidos pela legislação, e da ementa desses cursos pode-se inferir que:

Na IES2, por exemplo, a partir do 5.º semestre é ofertado o Estágio Supervisionado, até o 8.º semestre, totalizando quatro semestres de 100 horas, a saber:

- Estágio Supervisionado I, 100h

Elaboração de projetos de ensino. Elaboração de textos didáticos. Organização do processo de ensino-aprendizagem de História. Procedimentos didáticos do professor. Avaliação da aprendizagem. As diretrizes curriculares do ensino fundamental. Estágio Supervisionado.

- Estágio Supervisionado II, 100h – A aula como integração de múltiplos sujeitos. A escola como espaço de trabalho pedagógico. Produção de material didático para o ensino médio.

As diretrizes curriculares para ensino médio. Estágio Supervisionado.

- Estágio Supervisionado III, 100h – Organização de projetos de ensino para o ensino médio, observação em sala de aula.
- Estágio Supervisionado IV, 100h – Estágio em escolas de ensino médio. Atuação e regência.

Ao elaborar o Relatório de Prática de Docência e (ou) Estágio Supervisionado, o licenciando, inicialmente, faz a descrição do local onde foi realizada a prática docente, o histórico da escola, localização e informativos sociológicos dos sujeitos partícipes. Há uma descrição minuciosa dos dias em que houve a participação no estágio de observação na classe da educação básica onde ele irá posteriormente fazer a regência, assim como observações a respeito do papel do professor, dos alunos da turma observada e do seu papel como observador nesse contexto.

Nos relatórios prevalece uma preocupação em descrever o cotidiano escolar e a quantidade de alunos das diferentes turmas observadas. Na descrição sobre sua permanência na escola, os licenciandos relatam como é acompanhar várias turmas em suas atividades diárias nas aulas de História e quais os critérios utilizados para selecionar a turma em que irão desenvolver a regência. Os relatórios evidenciam o significado da prática docente para sua formação. Assim eles se expressam:

*O estágio serve para que nós, alunos, possamos **conhecer as dificuldades e a realidade da sala de aula**, tendo um conhecimento teórico, prático e metodológico da disciplina. Importante ferramenta para nós, que pertencemos às ciências humanas e adentramos no âmbito escolar, observando a sua realidade. (Welinton, IES4, 2014, p. 4).*

*O estágio serve como **instrumento de integração numa atividade de relacionar a teoria e a prática, entre o saber e o fazer**. Requer, além de tudo, saber articular aspectos sociais, políticos e culturais, ou seja, a consciência crítica da realidade. (Hemili, IES4, 2014, p. 4).*

*É uma experiência que contribui muito para a formação acadêmica, pois em contato com o ambiente escolar, consegue-se **observar as dificuldades e os benefícios da profissão** que se pretende exercer. Além disso, o estágio nos proporciona o aprimoramento do conhecimento e das práticas aprendidas no ambiente acadêmico, nos proporcionando um maior entendimento da tarefa de ser um professor. (Jessica, IES4, 2014, p. 4).*

Observa-se que, para os licenciandos, o estágio significa contato com a realidade das escolas onde irão exercer sua atividade profissional. É um espaço que possibilita “*conhecer as dificuldades e a realidade da sala de aula; atividade de relacionar a teoria e a prática; observar as dificuldades e os benefícios da profissão*”. (João, IES4, 2014, p. 2).

É importante considerar que o estágio desenvolve-se, predominantemente, em escolas públicas e segue as orientações pedagógicas especificadas pelos professores das disciplinas de Metodologia e de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado da IES, assentadas nos referenciais teóricos e metodológicos explicitados pelos formadores e nas demandas contidas no PPP da IES.

Nessas orientações, segundo os licenciandos, os professores formadores utilizam a pesquisa como parte dos procedimentos da prática de docência para chegar aos conhecimentos históricos, que se constituem em aulas de História da educação básica ou ensino médio. Ao relatar a organização das atividades desenvolvidas no estágio, uma licencianda explica:

Separei em seis categorias para organizar as atividades. A partir delas preparei minhas aulas. A última categoria (fotos como registros não espontâneos) foi colocada visto que esta foi minha interpelação durante a aula e foi extremamente explorada pelos alunos, mostrando que muitos deles negligenciaram o filme em prol da minha narrativa sobre o filme. (Carmen, 2014, IES4, p. 1).

No relatório a licencianda explica o procedimento de pesquisa utilizado durante a regência, assim como a elaboração de categorias para identificar o que os alunos da educação básica já sabiam a respeito do conceito substantivo que pretendia desenvolver em suas aulas.

O relatório de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado está organizado da seguinte forma: (i) introdução; (ii) desenvolvimento, que compreende a apresentação e análise do contexto escolar, apresentação e análise das aulas observadas, análise do estudo exploratório (descrição do instrumento, aplicação e resultados), questionário sobre cinema (alunos), questionário sobre cinema

(professor) – descrição das aulas –, resultado dos conhecimentos prévios e filme como provocador, resultado das avaliações com análise-metacognição.

Na introdução, situa-se o curso de licenciatura e os sujeitos que participaram da prática de docência. No desenvolvimento, detalha-se cada procedimento de pesquisa e de ensino-aprendizagem para o ensino de História.

Para caracterizar a Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado desenvolvido pelos licenciandos, trago, a título de exemplo, o relato de uma experiência desenvolvida nesse espaço e apresentada nos relatórios de conclusão da disciplina.

Os licenciandos relatam que foi desenvolvido um projeto com os professores de Estágio Supervisionado em parceria com o Museu X e a escola de educação básica. No projeto, os estagiários acompanharam os alunos da educação básica à visita orientada, como parte de sua regência. Os relatórios expressam como os futuros professores entendem a docência no ensino de História. Adotam uma perspectiva de ação educativa, fora do ambiente escolar, entendendo que é possível dar continuidade ao conhecimento histórico. Utilizam as fontes históricas depositadas no Museu e realizam reflexões a partir de suas vivências no estágio, como uma possibilidade diferente da aula expositiva. Uma das narrativas conta a experiência da licencianda e dos alunos da educação básica fora da escola. Assim a licencianda explica:

A experiência do estágio no Museu nos trouxe a possibilidade de pensar aquele espaço como um lugar vivo, onde o educador pode abordar sua temática, promovendo um discurso diferente daquele no qual ele está tradicionalmente inserido. O contato com as crianças advindas de escolas públicas fez com que repensássemos a forma de ensino engessada que ainda hoje é inerente ao ensino de forma geral. Na proximidade com essas crianças percebemos que havia muito interesse da parte delas por diversos elementos existentes naquele espaço, mas que esse interesse se manifestava de acordo com a idade e a fase de cada criança. Muitas vezes não sabemos compreender esse fator e criamos metodologias de trabalho que não estão de acordo com o tempo e a forma com que elas apreendem as informações que recebem. Nesse sentido, as atividades no Museu proporcionaram a possibilidade de se repensar as formas de ensino e uma mudança no olhar sobre as turmas que estão iniciando no ensino de História. (Josilene, Noturno, IES3, 2013).

A licencianda, em seu relatório, fez uma análise crítica a partir de sua prática de docência, que tinha como perspectiva um trabalho com alunos de educação básica que fizeram uma visita ao Museu. Estabelece, ainda, relações com os conhecimentos que possuía sobre o ensino de História. Percebeu na ação educativa

um modo de ação pedagógica em que a participação do aluno foi mais ativa e constante, o que demonstrou interesse pela atividade fora da escola. A ação educativa proporcionou uma oportunidade de apreender novos conhecimentos do conceito substantivo que estudavam nas aulas de História

Em outro depoimento, a futura professora explica a proposta dos passos da ação educativa no Museu, destacando a finalização do trabalho e indagações a serem formuladas aos alunos:

Para encerrar, perguntaremos se algum aluno tem algum comentário ou dúvida a fazer. Também vamos indagar quais foram as impressões que eles tiveram ao visitar o Museu. Podemos voltar àquelas questões debatidas antes da visita para verificar se as expectativas deles se concretizaram ou não. Esse último momento pode ser entendido como uma espécie de bate-papo com os alunos, quando eles se sentirão livres para expressar suas impressões sobre a visita. Acreditamos que dessa forma seja possível estabelecer uma reflexão histórica com os alunos, buscando resgatar alguns aspectos da memória da cidade e relacionando o presente dos alunos com a exposição do Museu. (Ana e Larissa, IES3, 2013).

A ação educativa nos museus proporciona aos licenciandos oportunidade de levar os alunos da educação básica a ter contato com fontes históricas como documentos, objetos guardados em arquivo e patrimônio material. Para esses alunos, a ação educativa é um modo de conhecimento do passado pelo qual tentam estabelecer relações com o presente. A narrativa das acadêmicas Larissa e Ana e as indagações postas aos alunos servem para que possam refletir sobre o ensino e aprendizagem em História tendo como parâmetro as pesquisas das suas práticas de ensino e aprendizagem. A partir desse contexto, as futuras professoras conseguem fazer inferências a respeito da sua experiência na prática docente, questionando as *formas de ensino* que conhecem. Essa atividade metodológica proposta na licenciatura para a prática de docência pode proporcionar uma mudança conceitual e metodológica a respeito de como ensinar História. Outras ações podem emergir dessa atividade, que podem ser propostas nas relações do professor formador, do licenciando e do professor regente para as aulas de História.

Para caracterizar a prática de ensino de História, os elementos que compõem uma aula podem ser observados no relatório de Gaspar, no qual o futuro professor está em evidência na exposição e execução de atividades na classe. Os alunos da educação básica são considerados pelo licenciando como participantes para o ensino e a aprendizagem do conhecimento histórico, pois as informações que trazem em suas narrativas, nos conhecimentos prévios, podem servir para a

elaboração do planejamento da aula, do mesmo modo que os questionários prévios e, posteriormente, a metacognição servem para categorizar os conhecimentos históricos e verificar a produção da consciência histórica dos alunos. Assim relata o licenciando:

A primeira aula ministrada no estágio, datada do dia 10/09/2014, possui como tema principal a discussão acerca da Guerra Fria e, conseqüentemente, como este momento histórico se refletiu no Brasil. Então, partindo da orientação e indagação aos alunos sobre o contexto de Guerra Fria (conhecimentos prévios), foi observado que eles já haviam ao menos tido um mínimo contato com esse tema na disciplina de Geografia. A proposta foi abordar, a priori, o contexto mundial do pós Segunda Guerra Mundial e os desdobramentos que compuseram a Guerra Fria. A partir da abordagem destes tópicos foi exposto e tentando construir a percepção dos dois blocos econômicos dominantes neste período, ou seja, a URSS e os EUA, e conseqüentemente suas principais diferenciações ideológicas e econômicas. Depois de elencados e abordados estes pontos, foi efetuada a transposição do contexto mundial para o cenário nacional brasileiro, ou seja, verificando como os diferentes presidentes brasileiros ao longo do período da Guerra Fria se posicionaram em relação a este conflito mundial. Foi ministrado nesta aula e abordado somente o presidente Eurico Gaspar Dutra. A avaliação foi elaborada com a finalidade de ser realizada em sala de aula, o que foi cumprido. Esta avaliação foi composta a partir de uma charge e alguns questionamentos acerca do tema abordado em sala, principalmente sobre o contexto geral da Guerra Fria e suas especificidades. A elaboração teórica do plano de aula teve como base o próprio livro didático. (Gaspar, IES3, 2014).

Considerando a estrutura da aula descrita no relatório do licenciando Gaspar, temos:

- 1.^a parte: a aplicação dos conhecimentos prévios;
- 2.^a parte: a aula expositiva, contemplando os indicadores apresentados pelos alunos da educação básica nos conhecimentos prévios, a exploração do tema selecionado para a aula (do livro didático) e a utilização de estratégias para o uso das fontes históricas;
- 3.^a parte: a avaliação com o uso de charge para retomar as questões realizadas nos conhecimentos prévios – a metacognição;
- 4.^a parte: a tabulação dos dados obtidos na avaliação, a categorização dos dados e os resultados expressos nos relatórios de estágio e apresentados em sala de aula para o professor de Prática de Estágio.

Ao escrever em seu relatório a respeito das impressões que conseguiu apreender de determinado momento da sua prática docente, Gaspar registra: “Então, partindo da orientação e indagação aos alunos sobre o contexto de Guerra

Fria, observando que eles já haviam ao menos tido um mínimo contato com esse tema...” evidencia que, a partir do conhecimento que possui, como aprendente a respeito da metodologia da Aula-Oficina (BARCA, 2000), considerou os conhecimentos narrados pelos alunos da sua docência como referência para dar continuidade à sua aula a respeito daquele tema.

Outra experiência de prática de docência diz respeito à inserção dos conhecimentos prévios como um momento da aula de História. Acerca de uma turma de alunos do 7.º ano da educação básica a licencianda Bárbara relata:

Pergunta 8: Escreva o que você entende por 'História'. Para analisarmos essa questão, usamos a forma de categorização onde há respostas próximas a uma definição científica de História ou respostas aproximadas a 'estudo do passado'; senso comum, 'coisas ou contos do passado'; sem nexos. Assim temos que: dez alunos colocaram que História seria o 'estudo ou a matéria onde se estuda o passado'. Quatorze alunos colocaram que História seria 'fatos ou contos que aconteceram no passado'. Quatro alunos não responderam à pergunta com nexos. Percebem-se algumas respostas que se referem à História como algo da competência de cientistas, assim como uma disciplina voltada à investigação do passado. A maioria entende História como algo que aconteceu que teve ou não uma relativa importância. Percebemos também uma relativa confusão com fontes históricas ou lendas antigas. (Bárbara, IES2, 2014).

A licencianda Bárbara apresenta a análise realizada a partir de uma das questões formuladas no primeiro momento da aula, nos conhecimentos prévios. Percebe-se, em sua análise da questão, “Escreva o que você entende por História”, que ela conseguiu relacionar as ideias postas pelos alunos da educação básica. Considerou a tabulação de dados, a partir do gráfico apresentado, correlacionou as ideias da análise e utilizou a categorização de Peter Lee (2006) sobre a progressão das ideias históricas, estabelecendo, portanto, a relação da sua prática pedagógica com a fundamentação teórica. A licencianda demonstrou em seu relatório que, na sua prática, inseriu os conhecimentos a respeito dos procedimentos metodológicos e pressupostos teóricos da Educação Histórica que fazem parte de seus estudos acadêmicos.

Em sua formação inicial, nas disciplinas de Metodologia de Ensino de História ou na de Estágio Supervisionado, os licenciandos estudam e fazem reflexões sobre a teoria da História e o ensino de História.

Em seus relatórios, os licenciandos registram uma sucessão de historiadores, que tratam da historiografia e da ciência da História, assim como autores e autoras do ensino e aprendizagem de História e áreas afins. Nas referências encontram-se

autores e autoras que são adeptos dos pressupostos da Educação Histórica para o ensino de História, portanto os licenciandos tomam conhecimento desses fundamentos teórico-metodológicos em sua formação.

Ao fazer a leitura das referências contidas nos relatórios de estágio, o professor da Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado consegue verificar quais autores são referenciados pelo licenciando e se os autores indicados em suas aulas contribuíram para os conhecimentos acadêmicos dos futuros professores. Como exemplo, apresento o quadro da IES4 com os autores mais citados nessa IES³⁵.

Quadro 10 – Autores registrados nos Relatórios de Estágio Supervisionado IES4

Universidade	Autores	N.º de vezes que apareceram nos relatórios do professor formador
IES4	BAJOIT e FRANSSEN	1
	BITENCOURT, Circe Maria Fernandes	5
	CAIMI, Flávia	5
	CHARLOT, Bernard	1
	CERRI, Luis Fernando	1
	FONSECA, Selva Guimarães	4
	MOREIRA e CANDAU	5
	PÁDROS, Enrique Serra	1
	PINSKI, C. Bassanezi	1
	ROCHA, Ubiratan	1
	SAVIANI, Dermeval	1
	SCHMIDT, Maria Auxiliadora	1
	TARDIF e LESSARD	1
	TURINI, Leide Alvarenga	1
ZARTH, Paulo Afonso	1	

Fonte: A autora, (2015).

Nota-se nesse quadro a maior incidência de autores na área do ensino de História e Metodologia de Ensino de História, tais como: Circe M. F. Bitencourt – ensino de História, fundamentos e métodos; Maria Auxiliadora M. Schmidt – Educação Histórica, consciência histórica; Luis Fernando Cerri – ensino de História e

³⁵ Na IES4 foram analisados os relatórios de uma turma do professor iniciante, que leciona nas disciplinas de Estágio Supervisionado IV e Metodologia de Ensino de História.

consciência histórica; Carla Bassanezi Pinski – temas como cidadania; Flávia Caimi – o ensino, aprendizagem e formação de professores de História; Selva Guimarães Fonseca – didática e prática de ensino de História; Enrique Serra Pádro – estudos sobre a história do tempo presente e ditaduras de segurança nacional. Também são citados Bajoit e Franssen – os jovens e o trabalho; pesquisadores do setor da Educação, como Bernard Charlot – fracasso escolar; Moreira e Candau – cotidiano escolar, práticas pedagógicas, entre outros temas; Ubiratan Rocha – prática de ensino; Leide Alvarenga Turini – avaliação e ensino de História; Paulo Afonso Zarth – ensino de História e educação; Maurice Tardif e Claude Lessard – o trabalho docente; Dermeval Saviani – a educação, pedagogia histórico-crítica. Com esse quadro de autores, verifica-se a preocupação do professor formador em proporcionar aos futuros professores de História tanto a base dos conceitos substantivos da História quanto metodologias para o ensino de História e os fundamentos para a Educação.

A caracterização da Prática de Ensino pela ótica dos professores e dos licenciandos em História possibilita sistematizar indicadores teórico-metodológicos de ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, tendo em vista a formação de professores. Na seção a seguir, para finalizar, apresento os indicadores de formação que essa prática expressa.

7 INDICADORES DE ENSINO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O estudo desenvolvido para defender a tese – de que a Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino de História valoriza a constituição da consciência crítica dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem – teve como objetivo geral analisar, nos cursos de Licenciatura em História, propostas de práticas de ensino nessa linha, tendo em vista sistematizar indicadores para a formação inicial de professores. Esta seção final traz os indicadores revelados por este estudo para a formação do professor de História na perspectiva da Educação Histórica, como expressão da prática empreendida pelos sujeitos da pesquisa. Para tanto, inicialmente sistematizo as permanências e avanços das práticas empreendidas pelos sujeitos da pesquisa.

7.1 PERMANÊNCIAS E AVANÇOS DAS PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS, SEGUNDO OS FORMADORES E OS LICENCIANDOS

As experiências dos professores formadores nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, suas fragilidades e práticas exitosas fizeram-me trilhar caminhos teóricos conflitantes, inesperados, rever conceitos e por fim sistematizar indicadores para a prática de ensino de História na formação inicial de professores.

Ao entrevistar os professores das IES, foi possível perceber muitas ponderações que fizeram a respeito do processo de formação inicial de professores do curso de Licenciatura em História. Sendo assim, a partir de comentários recorrentes, selecionei informações que trouxeram à baila permanências e avanços das propostas teórico-metodológicas quanto às práticas desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, segundo os formadores e os licenciandos.

Os professores formadores em suas narrativas expressaram ideias que podem indicar possibilidades plausíveis para o ensino e aprendizagem de História na Licenciatura em História. Entendem o Estágio Supervisionado como de grande relevância para a formação do licenciando. A leitura que fazem das práticas dos

licenciandos é substanciada nas suas experiências profissionais e na sua opção teórico-metodológica. Nas palavras da professora Perséfone, “cada experiência de estágio é como um processo único e em constante tessitura e transformação”. As experiências no campo do ensino de História na docência para formação inicial trazem contribuições para os professores, que podem produzir novas modalidades de ensino, com vistas a modificar sua prática, assim como pleitear novos encaminhamentos para a prática dos alunos de graduação.

A relação teoria e prática vem sendo discutida extensivamente nos meios acadêmicos. Pesquisadoras como Candau (2000) vêm apresentando produções que mostram reflexões sobre a temática. O que era anteriormente tratado a respeito da relação conteúdo-forma de modo dicotomizado, numa perspectiva mais tradicional, passa a ser perspectivado na visão mais crítica da educação. Encontram-se pesquisadores preocupados com a concepção da teoria como *guia* da ação prática, enquanto outros centralizam suas reflexões e propostas na concepção da teoria como *expressão* da ação prática, entre os quais Martins (1991, 1996, 2013).

A perspectiva marxista faz reflexões sobre a relação conteúdo-forma “cuja concepção de conhecimento tem nas relações sociais que os homens estabelecem entre si” o elemento central. (MARTINS, 1996, p. 85). Desse modo, nessa perspectiva, “a História é o produto da ação humana e a consciência e o conhecimento decorrem da ação concreta do homem na produção da vida material”. (MARTINS, 1996, p. 84). Percebe-se, assim, a visão da totalidade no âmbito da educação e da realidade social. Martins (1988) apresenta sua preocupação, assim como outros professores pesquisadores, com a necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade social e as perspectivas de aprendizagem dos alunos da educação básica. Desse modo, parte do pressuposto de que “as sistematizações teóricas das abordagens distintas da relação conteúdo-forma, no contexto dos diferentes modelos de ensino, são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas”. (MARTINS, 1996, p. 78). Essas relações são determinantes e determinadas para os tipos de relações sociais que constituem as tecnologias utilizadas por meio da relação pedagógica. Assim determinado tipo de ensino vincula-se às suas finalidades num contexto social mais abrangente, que representa a relação social básica no interior do modo de produção capitalista. Esse pressuposto representou a base da sua reflexão sobre a relação conteúdo-forma enquanto elemento constitutivo da didática.

Desse ponto de vista, Martins (1988) entende a expansão das relações: a) professor-professor – o pesquisador/professor, como o sujeito que vivencia as teorias que defende, internaliza todo o processo e suas experiências de ensino, apresentadas e discutidas com seus pares; b) professor-alunos – toma como base situações reais da vida prática com dimensões e abrangência para o ensino e a aprendizagem; c) aluno-aluno – apresenta avanços no diálogo e conhecimento que representa sua condição de classe.

Por outro lado, a Educação Histórica propõe um estudo com a aprendizagem e o ensino de História, um olhar específico, que objetiva entender “as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 23).

Com efeito, a Educação Histórica, para compreender o processo de construção do conhecimento, separa os conceitos fundamentais em História nas seguintes tipologias: conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem.³⁶ As tipologias são tratadas ao longo do processo educativo, desde os anos iniciais do ensino fundamental até a formação inicial. Portanto, o trabalho com o pensamento histórico pressupõe o trabalho com os conceitos substantivos (conteúdos) e os de segunda ordem, relativos às “formas de compreensão do conhecimento histórico”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 23).

A aprendizagem histórica pressupõe a transformação de informações em conhecimentos e essa apropriação das ideias históricas cada vez mais complexas encaminha os alunos para uma alfabetização histórica mais significativa, para uma literacia histórica³⁷. Nessa direção, Schmidt e Cainelli (2010) apresentam pressupostos para a aprendizagem histórica para uma História com significado: a História é sempre uma interpretação e existe estreita relação entre História e narrativa. Ao afirmar que a História é uma questão de interpretação, sua proposta é da multiperspectividade, distanciando-se da ideia de uma única verdade para a História e entendendo que, para a Educação Histórica, os alunos são produtores do conhecimento e podem estabelecer relações da História entre o presente e o passado. As autoras entendem que uma das finalidades da aprendizagem histórica

³⁶ A definição de conceitos substantivos e de segunda ordem está em nota de rodapé na Introdução, p. 15 e 16, respectivamente.

³⁷ Pelo conceito de literacia histórica, segundo Schmidt e Cainelli (2010), a finalidade do ensino da História é levar à população os conteúdos, os temas, os métodos, os procedimentos e as técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico.

é a formação da consciência histórica e veem o ensino de História como proposta de formação de uma consciência histórica que ultrapasse os modos tradicionais da História. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010).

Para Rüsen (2012, p. 120), “aprender é adquirir competência por meio do processamento da experiência”. O autor explica que existem processos de aprender necessários para a vida prática, nos quais a História é processada. O passado, no ensino de História, “é formulado como uma mensagem que deve ser entendida” e é apresentado como “uma experiência que deve ser interpretada”. Portanto, “sem uma memória histórica, os alunos não entendem o seu próprio presente e nem a si mesmos”. (RÜSEN, 2012, p. 120).

Pode-se considerar como avanços as propostas teórico-metodológicas na perspectiva da Educação Histórica:

- quando promovem o trabalho em parcerias, tanto de professor formador para outro da mesma IES quanto com instituições públicas e privadas, como secretarias de educação estaduais e municipais que possam atender as propostas para a participação do licenciando;
- quando os professores formadores trabalham em parceria na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e, no planejamento de ensino para a prática de docência, compreendem a necessidade da participação conjunta. As suas posições teórico-metodológicas precisam ser direcionadas para uma concepção de ensino e de aprendizagem comum, para que as suas orientações para a regência possam fluir de modo semelhante.

As parcerias com professores de outras disciplinas pedagógicas podem favorecer propostas de ensino mais abrangentes, que podem envolver os licenciandos em atividades mais enriquecedoras para o conhecimento do curso de História e das funções de professor e pesquisador. Sendo assim, é imprescindível uma relação dialógica entre as disciplinas afins, tais como a de Metodologia de Ensino e a de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado, na medida em que uma precede a outra ou são concomitantes no objetivo de propiciar subsídios teórico-metodológicos para a prática docente. Do mesmo modo, as disciplinas que tratam da história e da historiografia proporcionam conhecimentos históricos e

historiográficos que irão dar sustentação para o exercício da docência. Portanto, precisam dialogar com mais veemência com as disciplinas do curso de Licenciatura denominadas de cunho pedagógico;

- quando avançam em suas proposições, trazendo para o ensino de História uma participação mais ativa e crítica dos estudantes dos diferentes segmentos de ensino que, por meio dos estudos, pesquisas e experiências escolares, podem expressar as ideias constituídas nesse contexto de pesquisa, estudo e reflexão sobre o conhecimento histórico. Nas propostas tradicionais de ensino, a participação do aluno era de ouvinte passivo das ideias históricas prescritas em manuais didáticos ou expressas nas narrativas dos professores, vistos como detentores do saber.

A pesquisadora contemporânea Urban (2016) entende que o ensinar e o aprender não se resumem à ideia de que “para dar boas aulas é imprescindível estar preparado em relação aos métodos e técnicas”. Vão além: é preciso “perceber o aluno e as possibilidades de relacionar o conteúdo à sua realidade”. (URBAN, 2016, p. 118). A autora entende que os licenciandos valorizam a didática da História e essa valorização indica “a existência de uma disciplina com um código disciplinar³⁸ próprio, que deve fazer parte da formação inicial dos futuros professores de História”. (URBAN, 2016, p. 118). Nos relatórios, os acadêmicos revelam os embates que enfrentam diante dos diversos métodos de ensino em sua formação, a apropriação das disciplinas específicas que embasam a formação profissional e como expressar todo esse contexto teórico e metodológico durante a regência. Os futuros professores atribuem as dificuldades encontradas na regência às questões de vulnerabilidade social dos educandos da educação básica, à falta de recursos ou equipamentos para as aulas ou ao seu próprio desempenho. Portanto, os licenciandos carecem de estudo e reflexão – referentes às dificuldades por eles citadas – que os levem a compreender da maneira mais abrangente o ensino e a aprendizagem no espaço escolar. Ao inserir o acadêmico como pesquisador de sua prática na regência, a Educação Histórica acrescenta novo olhar para a pesquisa e para o desempenho profissional nas práticas de ensino e estágio supervisionado. O curso de Licenciatura e Bacharelado evidencia a pesquisa do licenciando como

³⁸ O conceito de código disciplinar é pautado nas contribuições de Raimundo Fernandez Cuesta (1998), citado por Urban (2016).

historiador e pesquisador da História. Na perspectiva da Educação Histórica, o futuro professor, durante a regência, além de trabalhar com os conceitos substantivos da História, irá pesquisar e refletir sobre a prática escolar, os conhecimentos produzidos na escola e para a escola, os alunos, seu desempenho na docência e o conhecimento histórico.

Algumas permanências relacionadas às propostas teórico-metodológicas que este estudo revelou:

- a) As concepções pedagógicas do curso de licenciatura em História, ainda que, na sua maioria, restrinjam-se a reproduzir as prescrições referentes ao ensino de História regulamentadas pela legislação em vigor, apresentam alternativas como a inserção de propostas teórico-metodológicas para o ensino de História com vistas à multiperspectividade para o ensino. Tais propostas entendem a escola como espaço do trabalho pedagógico aberto à participação dos licenciandos tendo em vista a articulação teoria e prática na sua formação – isso pela interlocução da universidade com as escolas de educação básica.
- b) Os problemas com o campo de estágio supervisionado permanecem. A seleção da escola para a prática da docência ocorre de duas maneiras: é feita pelo professor formador ou diretamente pelo licenciando. Quando a seleção é realizada pelo licenciando, os professores formadores argumentam que encontram dificuldades no acompanhamento da regência, devido à distância entre uma e outra escola selecionada, pois os licenciandos escolhem escolas próximas a sua residência ou trabalho, portanto escolas localizadas em lugares distintos. Quando o professor formador faz a seleção da escola para a regência, facilita o seu trabalho de acompanhamento, porém nem sempre atende às expectativas dos licenciandos.
- c) Os professores formadores apresentam propostas de ensino que inserem possibilidades de superação da linearidade do processo histórico, de participação integrada de professores e alunos na produção do conhecimento histórico, do professor pesquisador e propostas de produção coletiva do conhecimento. Os licenciandos registraram nos relatórios uma metodologia de ensino que traz a inserção dos

conhecimentos prévios, a categorização das ideias e a metacognição, elementos característicos da Educação Histórica. No entanto, permanecem nos relatórios analisados elementos da aula-conferência e características de aulas tradicionais de ensino.

A partir dos registros dos relatórios, pode-se inferir que futuro professor da educação básica prescinde em sua formação de perspectivas para o exercício da profissão docente que revelem: de que maneira pode intervir com mais objetividade em sua docência; como pode exercitar a maneira de ouvir e registrar as ideias dos alunos, considerando esse exercício como parte de sua trajetória metodológica, e como pode cultivar a cultura histórica em aulas de História. Essas constatações podem contribuir para a formação inicial dos futuros profissionais da educação.

7.2 INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

O estudo revelou alguns indicadores que poderão contribuir com a formação inicial de professores de História, a saber: (i) conhecimento dos fundamentos epistemológicos da teoria da História para referendar a sua prática; (ii) compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica; (iii) compreensão das experiências escolares e da realidade social como integrantes da constituição do saber histórico; (iv) produção de trabalhos acadêmicos a partir das práticas de docência nas escolas, considerando os sujeitos em escolarização (professores e alunos) como partícipes do processo; (v) integração em experiências de ensino e de aprendizagem que extrapolam a sala de aula, como pesquisador da sua prática e dos sujeitos da escola básica; (vi) participação nas práticas de docência como investigador do conhecimento histórico e da produção da consciência histórica.

(i) Conhecimento dos fundamentos epistemológicos da teoria da História para referendar a sua prática.

Conhecer como se constitui o pensamento sobre a História que se apresenta como ciência, os seus fundamentos. O estudo da História e da teoria da História são subsídios imprescindíveis para o exercício da docência do futuro professor.

(ii) Compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica.

Para que o futuro professor possa trabalhar na educação básica com o ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, é importante compreender os pressupostos básicos dessa abordagem para viabilizar a organização teórico-metodológica das aulas nessa perspectiva.

(iii) Compreensão das experiências escolares e da realidade social como integrantes da constituição do saber histórico.

Compreender que o espaço escolar, seus agentes e suas práticas fazem parte da constituição de saberes históricos, ou seja, que o conhecimento histórico resulta das relações e experiências sociais estabelecidas entre os sujeitos no contexto escolar e vai além de simples temas presentes nos manuais didáticos ou transmitidos em sala de aula. Para tanto, é essencial a participação e envolvimento do licenciando em ações educativas que extrapolem a sua participação em aulas de História na educação básica. É necessário que conheça a escola, a equipe pedagógica, outros professores e participe de atividades com os alunos fora da sala de aula. Todas essas ações vivenciadas pelo licenciando favorecem uma leitura mais abrangente da realidade social, que busque a totalidade.

(iv) Produção de trabalhos acadêmicos a partir das práticas de docência nas escolas, considerando os sujeitos em escolarização (professores e alunos) como partícipes do processo.

É fundamental que a produção de trabalhos acadêmicos inclua a caracterização e análise das práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica. Esse processo traz para o licenciando informações da realidade social que podem servir para a pesquisa histórica.

Nas atividades escolares das quais os licenciandos participam, pode-se incluir o desenvolvimento de projetos com temáticas específicas, tais como projetos a respeito de memória local, que envolvam também os alunos da educação básica e os professores parceiros do ensino de História. Ao participar de projetos específicos, o aluno adquire mais informações sobre temas que podem fortalecer a sua argumentação histórica e a produção de

narrativas mais consistentes, ao mesmo tempo que vivencia e analisa o processo de ensino nessa perspectiva.

(v) Integração em experiências de ensino e de aprendizagem como pesquisador da sua prática e dos sujeitos da escola básica.

A Educação Histórica atribui grande papel aos professores da educação básica que tenham a pesquisa em aulas de História como um dos elementos para o aprendizado histórico. A pesquisa permite ao professor investigar o que o aluno sabe sobre determinado tema, a partir do planejamento de sua aula. Ao utilizar os conhecimentos prévios como um dos procedimentos da aula e categorizar os dados, o professor terá a narrativa dos alunos que expressa as ideias que possuem. Com as informações coletadas, poderá organizar as próximas aulas, relacionando-as ao objetivo planejado e associando-as às expectativas de aprendizagem. Espera-se do licenciando a mesma atitude diante da regência, tendo a pesquisa como fator relevante nesse contexto. Ressalta-se a importância de o licenciando, durante a prática de regência, vivenciar experiências educativas que promovam ações conjuntas entre ele, o professor regente e outros professores ao desenvolver metodologia que tenha a Educação Histórica como perspectiva.

(vi) Participação nas práticas de docência como investigador do conhecimento histórico e da produção da consciência histórica.

O futuro professor, ao integrar-se nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula, assim como ao promover ou participar de pesquisas pedagógicas junto aos alunos e professores nas escolas em que exerce a docência, se estabelece como investigador do conhecimento histórico e da produção da consciência histórica.

É importante registrar que a sistematização dos indicadores de orientação para a formação inicial de professores de História não se coloca como guia de ações para a organização das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, mas pretende, tão somente, servir de pistas para a organização do trabalho dos professores formadores, tendo em vista a estreita articulação da universidade com as escolas de educação básica onde os licenciados irão atuar. O resultado do estudo é a expressão da prática pedagógica dos professores formadores e seus alunos, neste momento histórico.

O estudo realizado a partir dos relatórios dos licenciandos na disciplina de Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado e das entrevistas com seus formadores colocou o desafio de estender a pesquisa, incluindo a observação participante das ações dos alunos e seus formadores. Ampliar a investigação pressupõe um acompanhamento das práticas. Esse é o novo desafio para futuros estudos. É um novo ponto de partida...

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de; HOBOLD, M. de S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação Histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003. p. 37-57.

ASHBY, R.; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in History. In: PORTAL, C. (Ed.). **The History curriculum for teachers**. Londres: The Falmer Press, 1987. p. 62-88.

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: _____ (Org.). Para uma Educação Histórica de qualidade: **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIE/IEP/U Minho, 2004. p. 131-144.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar**. Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.

_____. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. **Revista Antítese**, v. 5, n. 10, p. 865-874, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 37-48.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editores, 1994. (Coleção Ciência e Educação)

BOOTH, M. Inductive thinking in History: the 14-16 age group. In: JONES, G.; WARD, L. (Eds.). **New History, old problems**. Swansea: Faculty of Education, 1978. p. 104-121.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 5692/71. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º CNE/CES 492/2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001**. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9.º, § 2.º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 13**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n.º 492**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESn.º492.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

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

BROWN, L. **An enquiry into the attitudes and understandings involved in the study of History**. 1959. Tese (Doutoramento) – University of London, London, 1959.

BUTTERWORTH, G. Context and cognition in models of cognitive growth. In: LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. (Eds.). **Context and cognition: ways of learning and knowing**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992. p. 1-13.

CANDAU, V. M. F. (Org.) A didática em questão. In: _____. **Rumo a uma nova didática**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

CAIMI, F. H. **Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da licenciatura em História**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8898/000590523.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

CARRETERO, M. et al. **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTEX, L. C. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CERRI, L. F. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**. Brasília: vol. 1, n. 2, 2013.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHARTIER, R. **A História cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand (DIFEL) Brasil, 2002. (Coleção Memória e Sociedade)

COOPER, H. **Young children's thinking in History**. 1991. Tese (Doutoramento) – University of London, London, 1991.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2129.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. **Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CURITIBA. Prefeitura Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: História**. Curitiba: SME, 2006, 116 p. (Cadernos Pedagógicos 5)

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

DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.). Making sense of History. In: DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. (Eds.). **Learning History**. Londres: Heinemann, 1984. p. 117-153.

DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. (Eds.). **Learning History**. Londres: Heinemann, 1984.

DONALDSON, M. **Children's minds**. Londres: Fontana Press, 1978.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Barcelona: Losada, 1997.

FERNANDES, L. Z. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula-oficina à unidade temática investigativa**. 2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. **Unidade temática investigativa na perspectiva da Educação Histórica**. SEED/PDE/UFPR, 2004. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=ZEGLIN,+Lindamir.+Unidade+Tem%C3%A1tica+Investigativa>>. Acesso em: 04 fev. 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Conscientisation: recherche de Paulo Freire: document de travail**. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 72-80.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FRONZA, M.; SCHMIDT, M. A. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da História na perspectiva do humanismo. In: RÜSEN, J. **Humanismo e didática da História**. Curitiba: W. A., 2015. p. 05-11.

GARCIA, T. M. F. B. Relações entre o ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 77-116.

GERMINARI, G. D. **História da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

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

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História: o caso da História do Paraná**. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HALLAM, R. Logical thinking in history. **Educational Review**. 1967. p. 183-202.

_____. **A study of the effect of teaching method on the growth of logical thought with special reference to the teaching of History**. Tese de doutoramento, University of Leeds, 1975.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

KNIGHT, P. A study of children's understanding of people in the past. **Educational Review**, v. 41, n. 3, 1989. p. 207-219.

LEE, P. Explanation and understanding in History. In: DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.). **History teaching and historical understanding**. Londres: Heinemann, 1978. p. 72-93.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho: Universidade do Minho, 2001. p. 13-28.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho: Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

_____. Educação Histórica. **Opinião**. Associação de Professores de História. Disponível em: <<http://www.aph.pt/opinião/opinião>>. Acesso em: 06 jun. 2005b.

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

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 07 nov. 2016. doi: <<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3.e4.10542>>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, M. F. **Relação teoria e prática na formação de professores de História**: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010). 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARTINS, E. **A História pensada**: teoria e método na historiografia europeia do século XIX. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, P. L. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e as suas relações. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e as suas relações. São Paulo: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização? In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 75-91.

_____. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MORAES, M. C. M. de; MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9653>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

PEEL, E. **The nature of adolescent judgement**. Londres: Staples Press, 1971.

PEREIRA, L. R. **Da memorização ao raciocínio histórico**: o ensino da História na escola de 1.º grau. 1987. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Coord.). Nuevas exigencias y escenarios para La profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 68 (24, 2), p. 17-36, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/lilia/Desktop/Dialnet-NuevasExigenciasYEscenariosParaLaProfesionDocenteE-3276040%20(1).pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human Development**, v. 15, p. 1-12, 1972.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da História – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**: teoria da História II – os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007a.

_____. **História viva**: teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007b.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Colaboração de Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A., 2012.

_____. **Humanismo e didática da História**. Curitiba: W. A., 2015a.

_____. **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015b.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, v. 1, n. 2, p. 4-7, dez. 1985a.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SCHMIDT, M. A. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M., SCHMIDT, M. A. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 81-104.

_____. Crise paradigmática da aprendizagem da História: uma visão a partir da teoria da consciência histórica. In: SILVA, M. da C.; MAGALHÃES, S. M. de. **O ensino de História: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 27-39.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

_____. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em Educação Histórica. **Revista Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006.

SHEMILT, D. **History 13-16 evaluation study**. Edimburgo: Holmes MCDougall, 1980.

SILVA, C. B. O ensino de História: algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 216-250, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216/2166>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

THOMPSON, D. Some psychological aspects of History teaching. In: BURSTON, W. A.; GREEN, C. W. (Eds.). **Handbook for History teachers**. Londres: Methuen, 1972. p. 18-38.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE n.º 0226/2009**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de História: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_226_09.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

URBAN, A. C. **Didática da História: para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2010.

_____. Reflexões sobre a didática da História: Educação Histórica e formação de professores. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M. (Orgs.). **Consciência histórica e interculturalidade, investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W & A, 2016. p. 117-118.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OBRAS CONSULTADAS

BARCA, I. Verdade e perspectivas do passado na explicação em História: uma visão pós-desconstrucionista. **Revista O Estudo da História – O ensino da História: problemas da didática e do saber histórico**. Lisboa, n. 3, 1998. p. 163-173.

_____. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; CAINELLI, M. (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 21-48.

_____. **Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de inter-identidades**. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/viewFile/21683/12756>>. Acesso em: 12 maio 2015.

BERNARDO, J. Depois do marxismo, o dilúvio. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p. 343-412, dez. 1992.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding History. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: History in the classroom**. Washington (DC): National Academy Press, 2005a.

MARTINS, P. L. O. M. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. **Revista ANDE**, n. 19, 1992.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Revista Educação**, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/848/84816931006.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Profissão docente. **Revista Educação**, n. 154, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

OLIVEIRA, T. A. D. de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a Educação Histórica e a formação de professores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PILLA, M. C. A.; MATTAR, S.; EYNG, A. M. **O PIBID na formação de professores de História e Sociologia: pressupostos e experiências.** Maringá: TEC Imagem, Massoni, 2013.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 186 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construir caminhos. In: LEITE, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 267-278.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; GISI, M. de L. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades.** Curitiba, 2009. Relatório de pesquisa.

RÜSEN. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia prática. **Educação em Revista**, v. 1, n. 1, p. 19-23, jul. 1985b.

_____. **Fundamentos sociológicos da educação.** 2005. Dissertação (Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, R. de C. G. P. dos. **Significância do passado para professores de História.** 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

THEOBALD, H. **Professores como intelectuais transformadores do conhecimento histórico**: limites e possibilidades da Educação Histórica. 2007. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

THOMPSON, D. Understanding the past: procedures and contents. In: DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. (Eds.). **Learning History**. Londres: Heinemann, 1984. p. 18-38.

URBAN, A. C. **Didática da História**: percurso de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

**APÊNDICE – QUESTÕES ELABORADAS E UTILIZADAS PARA ORIENTAR A
REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES FORMADORES DE
CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

1. Narrar brevemente sua trajetória profissional e a sua experiência como docente do curso de Licenciatura em História em disciplinas que contemplam a Prática de Ensino e (ou) Estágio Supervisionado na Instituição de Ensino Superior em que leciona.
2. Como é o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História nessa Instituição de Ensino Superior?
3. No processo de formação acadêmica dos licenciandos de História, a Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica está presente? Como?
4. A Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica se insere na sua prática docente? Explique.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, brasileiro(a), residente _____,
estou sendo convidado(a) a participar de entrevista para a investigação denominada
ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS
PRÁTICAS DE ENSINO EM CURSOS DE LICENCIATURA COMO UMA
POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e participante do grupo de pesquisa *Práxis educativa: dimensões e processos*. Com ela poderei manter contato pelos telefones (41) 9105-2591 ou (41) 3263-7630.

O livre acesso às informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação, está assegurado.


Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

_____, de _____ de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Pesquisador responsável

ANEXO B – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NAS UNIVERSIDADES



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Faculdade de Educação e Humanidades

Ofício n.º 064/2014 Curitiba, 3 de junho de 2014.

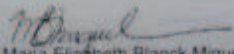
Imo. Sr
Coordenador do I


Prezado Senhor,

Podemos à V.Sa. a gentileza de permitir que **Lilian Costa Castex**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – DOUTORADO da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tenha acesso às informações necessárias a realização da pesquisa intitulada: "A Formação dos Professores e a Educação Histórica", sob orientação da Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins, docente desta Instituição.

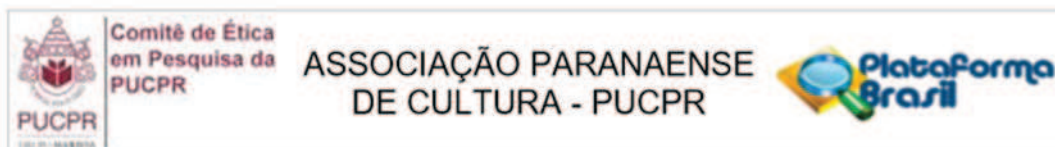
Na expectativa de podermos contar com a vossa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sincro Sensus



Rua Francisco Comandante, 1155 - Prado Velho - CEP 80215-901 - Curitiba, Paraná, Brasil
Fone/Fax: (41) 3271-3000 / Fax: (41) 3271-3004 / 3005 / (41) 3271-3001 www.pucpr.edu.br

ANEXO C – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVA PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Pesquisador: LILIAN COSTA CASTEX

Versão: 1

CAAE: 51630115.6.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 124520/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVA PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA que tem como pesquisador responsável LILIAN COSTA CASTEX, foi recebido para análise ética no CEP Associação Paranaense de Cultura - PUCPR em 04/12/2015 às 17:07.