

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

MICHELE ROTTA TELLES

**PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS IDEIAS SOBRE HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA**

**PONTA GROSSA
2015**

MICHELE ROTTA TELLES

**PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS IDEIAS SOBRE HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Nível Mestrado, Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

PONTA GROSSA

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

T274p Telles, Michele Rotta
 Professores dos anos iniciais do ensino
 fundamental e suas ideias sobre história e
 ensino de história/ Michele Rotta Telles.
 Ponta Grossa, 2015.
 180 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
 Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando
 Cerri.

 1.Representações. 2.Consciência
 histórica. 3.Professores dos anos iniciais
 do ensino fundamental. I.Cerri, Luis
 Fernando. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
 T.

CDD: 371.3

TERMO DE APROVAÇÃO

MICHELE ROTTA TELLES

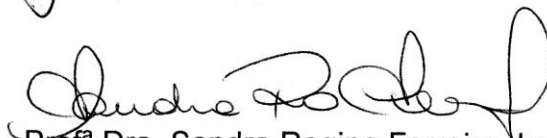
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS IDEIAS SOBRE HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)



Prof. Dr. Luis Fernando Cerri - UEPG



Profª Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira - UEL



Profª Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

Ponta Grossa, 25 de novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço o incentivo e a paciência amorosa de minha família, principalmente de minha mãe Teresinha e meu marido Juvenal, os quais torceram por mim e zelaram às suas maneiras para que eu conseguisse percorrer esta caminhada. Aos meus irmãos Giani e Diego, e ao meu pai Dirceu, obrigada pelo apoio, que mesmo à distância me fizeram lembrar que podem e devem degustar cada conquista junto comigo.

À parte mais recentemente integrada à minha família, minhas cunhadas Rosemari e Anna Lúcia, meus sobrinhos Cristopher, Patrick, Laís e Pablo, e minha sogra Lázara (em memória), agradeço por preencherem espaços e tempos tão atribulados da vida com momentos tão incríveis.

Agradeço com muito carinho aos professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, os quais aceitaram participar da pesquisa, e assim forneceram riquíssimos dados para sua efetivação. Por sua vez, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, que autorizou a realização da presente pesquisa junto aos professores do quinto ano do Ensino Fundamental.

Sou grata também a todos os colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com os quais aprendi e troquei idéias e experiências no decorrer do mestrado.

Obrigada especialmente ao Professor Doutor Luis Fernando Cerri, meu orientador, por aceitar o desafio de pensar comigo o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como conduzir-me de modo tão brilhante entre as leituras e análises de cunho histórico e educacional que se fizeram necessárias na pesquisa.

E finalmente, obrigada aos demais membros da banca examinadora, professoras gabaritadas e interessadas em aperfeiçoar minha pesquisa, contribuindo assim para meu crescimento pessoal e profissional, bem como para qualificar o alcance dos debates empreendidos.

TELLES, Michele Rotta. **Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de História.** 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

O objeto da pesquisa são as ideias acerca da história e do ensino de História por parte de professores unidocentes dos Anos Iniciais (quinto ano) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ponta Grossa, Paraná. Portanto, as questões norteadoras dizem respeito à como os professores significam a história e como concebem a disciplina de História; como se relacionam com o conhecimento histórico e com o saber escolar; e qual a relação entre suas identidades pessoais/profissionais e as características da compreensão do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa é baseada nas discussões da Didática da História, principalmente no constructo teórico de Jörn Rüsen, pois são considerados os processos de constituição e operacionalização da consciência histórica dos docentes, ou seja, os processos intelectuais básicos do pensamento histórico. Também é empregada a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, visto que a consciência histórica dos professores também compõe as representações que constroem sobre história e ensino de História ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Ainda são empreendidas as discussões sobre saber escolar de Jean Claude Forquin e Yves Chevallard, haja vista que, as relações estabelecidas pelos professores com o conhecimento histórico e o ensino de História influenciam e são influenciadas nas engrenagens da consciência histórica. Assim, o objetivo da pesquisa é identificar e compreender as representações de professores dos Anos Iniciais acerca da história e do ensino de História, considerando os modos de constituição de sentido da consciência histórica, e as compreensões acerca do saber escolar. Para tanto, aplicou-se um questionário aos docentes de turmas de quinto ano da Rede Municipal de Educação do município, cujos dados foram tratados pelos softwares PSPP e EVOC 2000. Foram então produzidos gráficos e tabelas a respeito dos perfis pessoais/profissionais dos docentes, das evocações de palavras sobre o significado da história, e da classificação utilizada ao definirem o que é História e os objetivos de ensiná-la. A análise dos dados combinou os procedimentos metodológicos correlatos às pesquisas sobre representações sociais, principalmente a teoria do núcleo central das representações, de Jean Claude Abric, com as explicações de Jörn Rüsen para os modos de constituição de sentido da consciência histórica. Verificou-se que as significações dos professores unidocentes a respeito da história e do ensino de História nos Anos Iniciais tendem a variar conforme a formação docente, assim como se relacionam de diferentes formas com o conhecimento histórico e saber escolar. Os resultados da investigação colaboraram para desvelar lacunas teóricas e metodológicas da formação docente; contextualizar barreiras curriculares e entraves pedagógicos da Rede Municipal de Educação; e relacionar as biografias pessoais e profissionais dos professores, compreendendo que professores unidocentes pensam o ensino e a História nos Anos Iniciais a partir de entendimentos majoritariamente arraigados tanto nos bancos escolares como nos currículos de suas respectivas formações.

Palavras chave: representações, consciência histórica, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

TELLES, Michele Rotta. **Teachers of Early Years of the Elementary School and their ideas about history and History teaching.** 2015. 180f. Dissertation (Master in Education) – State University of de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ABSTRACT

The object of the research are the ideas about history and History teaching by single-teachers of Early Years (fifth year) of the Elementary School of Municipal schools of Ponta Grossa, Paraná. Therefore, the guiding questions relate to how teachers understand history and how they conceive the discipline of history; how they relate to historical knowledge and school knowledge; and what is the relationship between their personal/ professional identities and the characteristics of understanding history teaching in the Elementary School. The research is based on discussions about History teaching, mainly in the theoretical construct of Jörn Rüsen because the processes of constitution and operation of historical consciousness of teachers are considered, is the basic intellectual processes of historical thinking. It is also employed the theory of social representations of Serge Moscovici, as the historical consciousness of teachers also comprises representations that build on history and history teaching throughout their personal and professional trajectories. Discussions about school knowledge of Jean Claude and Yves Forquin Chevallard are still undertaken, given that the relations established by teachers with historical knowledge and history teaching influence and are influenced in the gears of historical consciousness. The objective of the research is to identify and understand the representations of teachers of Elementary School about the history and History teaching, considering the formation of modes of historical consciousness, and understandings about school knowledge. Therefore, we applied a questionnaire to teachers of classes of fifth year of the Municipal council of Education, whose data were treated by the software EVOC 2000 and PSPP. Then there were produced graphs and charts about teachers' personal/professional profiles, the evocations of words about the meaning of history, and the classification used in defining what is history and the objectives of teaching it. Data analysis combined the methodological procedures related to the research on social representations, especially the theory of the central nucleus of the representations, Jean Claude Abric, with explanations of Jörn Rüsen to the sense constitution modes of historical consciousness. It was found that the meanings of teachers about the history and History teaching in Elementary School tend to vary according to teacher's education, and relate in different ways to the historical knowledge and school knowledge. Research results have collaborated to unveil theoretical and methodological gaps in teacher training; contextualize curricular barriers and pedagogical barriers of Municipal Education; and relate the teachers' personal and professional biographies and, understanding that single-teachers think teaching and History in Years EF Initials from mostly rooted understandings both in school enrollment as in the curricula of their respective formation.

Keywords: representations, historical consciousness, teachers of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen	80
Gráfico 1	– Formação em Magistério de Nível Médio na modalidade Normal (parcial questão 1)	118
Gráfico 2	– Curso nível Superior - primeira graduação (parcial questão 1) ..	119
Gráfico 3	– Instituição em que cursou o Ensino Superior (questão 2)	121
Gráfico 4	– Possui curso de Pós-Graduação? (questão 4)	123
Gráfico 5	- Frequenta curso de formação continuada oferecido pela SME- PG?	126
Quadro 1	– Os quatro tipos de consciência da história para Jörn Rüsen	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Década de conclusão do Ensino Superior dos professores (primeira graduação - parcial questão 1)	122
Tabela 2	– Faixa etária dos professores	124
Tabela 3	– Tempo de magistério dos professores	125
Tabela 4	– Quais documentos e/ou orientações curriculares conhece e utiliza?	127
Tabela 5	– Frequência das evocações entre professores licenciados em História - O que significa a história? (parcial questão 14)	131
Tabela 6	– Frequência das evocações entre professores não licenciados em História - O que significa a história? (parcial questão 14)	132
Tabela 7	– Frequência e Ordem Média das evocações entre professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior - O que significa a história? (parcial questão 14)	136
Tabela 8	– Frequência e Ordem Média das evocações entre professores formados em outros cursos Superiores (exceto Pedagogia e História) - O que significa a história? (parcial questão 14)	139
Tabela 9	– Média da ordem de importância atribuída pelos professores às frases (segundo a formação docente) - O que é a História para você? (questão 15)	142
Tabela 10	– Média da ordem de importância atribuída pelos professores às frases (segundo a formação docente) - Quais objetivos você prioriza ao ensinar História? (questão 16)	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos do Brasil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CBPR	Currículo Básico do estado do Paraná
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
E.F.	Ensino Fundamental
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse Des Évocations
F	Frequência da evocação
GEDHI	Grupo de Estudos em Didática da História
GT	Grupo de Trabalho
H&E	Revista História & Ensino da Universidade Estadual de Londrina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OME	Ordem Média de Evocação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSPP	Software livre equivalente ao software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAL	Faculdades Santa Amélia
SME-PG	Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de História: a constituição de um campo de pesquisa	22
1.1 Tradições do ensino de História na escolarização inicial ao longo da trajetória da disciplina no Brasil	22
1.2 Pesquisa em ensino de História no Brasil: tendências temáticas das investigações brasileiras, espaços de pesquisa e pesquisadores nacionais	32
1.2.1 Tendências temáticas das investigações brasileiras	32
1.2.2 Espaços de pesquisa e pesquisadores nacionais	38
1.3 Impactos da legislação educacional brasileira e das políticas públicas sobre a pesquisa e o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (fim do séc. XX e início do séc. XXI)	41
1.4 Debates sobre ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: pesquisas e pesquisadores nacionais e estrangeiros	52
1.5 Ensino de História e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa: detalhamento do espaço, sujeitos e problemática da pesquisa	64
CAPÍTULO 2 – Interloquções teórico-metodológicas da pesquisa: consciência histórica e representações sociais	76
2.1 As reflexões de Jörn Rüsen e a Didática da História: o fenômeno da consciência histórica	76
2.2 A teoria das representações sociais de Moscovici: epistemologia, acepção, funções e processos formadores	96
2.3 Representações e consciência histórica: professores como sujeitos ativos do saber escolar e da cultura escolar	103
CAPÍTULO 3 – Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante da História e do ensino	111
3.1 Caminho metodológico: o processo de coleta e análise dos dados	111
3.2 Quem ensina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Perfis pessoais/profissionais de professores unidocentes	117
3.3 Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ensinam História? Evocações de palavras e classificação de definições e objetivos	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE I – Questionário para coleta de dados sobre os sujeitos da pesquisa	168
ANEXO I – Parecer Avaliativo dos alunos do 2º Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em vigor na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (Área Conhecimentos Sociais)	173
ANEXO II – Matriz Curricular para o 2º Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em vigor na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (Área Conhecimentos Sociais).....	177

INTRODUÇÃO

A fim de refletir sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e considerando que se trata de uma tarefa geralmente atribuída a professores unidocentes¹, o objeto desta pesquisa são as ideias dos professores acerca da história e do ensino de História. Para tanto, estabeleceu-se como recorte espaço temporal a Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, tendo como sujeitos partícipes da pesquisa somente os professores que lecionaram no quinto ano do Ensino Fundamental durante o ano de 2014.

A escolha do município de Ponta Grossa e de sua Rede Municipal de Educação tem relação com o fato de que atuei como docente por cinco anos na Educação Infantil pública da cidade, e posteriormente, por dois anos no Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Ao mesmo tempo, conclui a graduação na Licenciatura em História, Especialização em Educação Infantil, e Especialização em História, Arte e Cultura. Portanto, minhas indagações e leituras já se alimentavam tanto das preocupações acadêmicas acerca das áreas da Educação e da História, como dos cotidianos desafios e debates correlatos à Educação Básica, principalmente sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Meu olhar então se voltou para a temática do ensino de História, uma vez que minha formação em nível Superior tornou-me professora de História. Por sua vez, minha formação em nível Médio, com o curso de Magistério, na modalidade Normal, foi o que me possibilitou lecionar para crianças, e esta minha escolha adolescente também se manteve como parte influente de minha trajetória profissional docente.

¹ Este termo é utilizado na literatura sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para designar os professores que acumulam a tarefa de lecionar, para uma mesma turma, várias das disciplinas curriculares previstas nesta etapa da educação escolar. São os professores regentes de turma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pelo que consta no Artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, trata-se do “[...] professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010). É possível também encontrar na literatura e na legislação outros termos correlatos, como professores generalistas, pluridocentes, e polivalentes. No Artigo 7, inciso VIII, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), usa-se a expressão “[...] docência multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Na pesquisa aqui realizada, optamos pelo termo unidocente para enfatizar a complexa tarefa do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao lecionar diferentes disciplinas escolares, bem como para destacar o seu papel de professor responsável por toda uma turma de determinado ano escolar. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Artigo 57, § 1º, estabelece que “A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor” (BRASIL, 2010b).

Assim, no ano de 2008 elaborei meu Trabalho de Conclusão de Curso para a Especialização em Educação Infantil, intitulado “Produção de conhecimento histórico pelas crianças na Educação Infantil”. Por meio da monografia apresentei e refleti sobre uma pesquisa-ação, na qual apliquei determinados recursos metodológicos e didáticos em um trabalho de investigação histórica na Educação Infantil (faixa etária de 4 e 5 anos). Naquele momento, as crianças entraram em contato com as etapas e métodos próprios da pesquisa histórica, tendo em vista a construção de um saber histórico escolar preocupado com assuntos relativos à vida real dos alunos, no caso a memória da própria comunidade em que viviam. Felizmente, a pesquisa produzida em nível de Especialização não se encerrou em si mesma, pois revelou a necessidade de ampliar e aprofundar minhas leituras, bem como anunciou o potencial para a produção de um projeto de pesquisa para o nível de Mestrado.

Assim, ao longo dos sete anos de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, chamaram-me à atenção as recentes orientações curriculares e pedagógicas para as primeiras etapas da Educação Básica no que dizem respeito ao trabalho específico com o ensino de História. Paralelamente, tive a oportunidade, assim como outros colegas professores, de frequentar cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, mais preocupados com o ensino de História e suas especificidades. No entanto, a partir de meu contato com o trabalho dos colegas, e em virtude das discussões que os próprios cursos geraram, minhas inquietações iniciais desdobraram-se, inclusive diante de algumas práticas desprovidas de aprofundamento na área de referência (História), bem como a externalização, por parte dos docentes, de visões descontextualizadas da noção de processo histórico.

Foi então ao longo dos anos de 2011 e 2012, lecionando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental público que comecei a participar como aluna especial² de aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e de encontros do GEDHI (Grupo de Estudos em Didática da História). Gradativamente percebi que seria rico e relevante pesquisar sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aliando os debates do campo da Educação e da História, visto que a minha atribuição como professora

² Conforme o Art. 13 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico e Doutorado, na UEPG, o § 2º estabelece que: “Considera-se aluno especial àquele que não está inscrito como aluno regular, matriculado em uma disciplina de Tópicos Especiais e que participa em Grupos de Pesquisa” (UEPG, 2010).

unidocente estava definitivamente influenciando e sendo influenciada pela minha formação como professora de História.

Nesse sentido, é importante também trazer à tona algumas outras características quanto ao recorte eleito para a investigação, pois há também motivações relevantes para a pesquisa que me levaram a privilegiar os docentes que atuam no quinto ano (antigo segundo ano do segundo ciclo). Isso se deve ao fato de que, historicamente, a estrutura e composição curricular da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa reserva ao então segundo ciclo (quarto e quinto anos) maior densidade à área denominada Conhecimentos Sociais, na qual estão inclusos os conteúdos e estudos históricos. Afirmação que pode, inclusive, ser validada pela observância da divisão e indicação dos objetivos e conteúdos, respectivamente constantes nos pareceres avaliativos dos alunos e na Matriz Curricular do segundo ciclo (ver anexos I e II), que mesmo com algumas reformulações recentes, continuam deixando de apresentar a História como uma área de referência específica.

Assim, a prioridade em recorrer aos docentes do quinto ano do Ensino Fundamental deve-se ao fato de que encaram o ônus de serem professores unidocentes em um ano escolar de conteúdos bastante densos, provenientes de grandes áreas do conhecimento. Vale destacar que os professores dos Anos Iniciais aqui investigados não são docentes permanentes do mesmo ano escolar, ou seja, lecionaram para os quintos anos do Ensino Fundamental durante o ano de 2014, mas podem ter ensinado em outros anos escolares anteriormente ou mesmo depois. Do mesmo modo, não são apenas professores de uma ou outra disciplina, são os professores regentes da turma, portanto ficam responsáveis pela turma de alunos durante o respectivo ano letivo e escolar.

Já no que diz respeito ao referencial teórico, esta investigação pauta-se pela interface entre representação, consciência histórica e saber escolar, articuladas então em um tripé. Contudo, a principal lente utilizada nesta pesquisa é o constructo teórico de Jörn Rüsen (2001; 2007a; 2007b), o qual discute amplamente sobre a Didática da História. Outros pontos de apoio teórico são a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (1981); e as discussões sobre saber escolar empreendidas por Jean Claude Forquin (1992; 1993) e Yves Chevallard (2009). Consequentemente, tais referenciais teóricos também são abordados na pesquisa

por meio da leitura de outros autores que discutem os temas na esteira dos escritos dos autores citados.

Então, exatamente em virtude da complexidade do tema, a investigação se dá na seara da Didática da História, pois são considerados os processos de constituição e operacionalização da consciência histórica por parte dos professores unidocentes investigados, recorrendo-se principalmente ao pensamento de Jörn Rüsen (2001; 2007a; 2007b) sobre o tema. Além disso, considera-se nesta pesquisa que, a consciência histórica dos professores também compõe as representações que constroem sobre história e ensino de História ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, o que conecta a investigação ao debate das representações sociais de Serge Moscovici (1981). E, tendo em vista que também os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estabelecem relações com o conhecimento histórico e o ensino de História, as quais influenciam e são influenciadas nas engrenagens da consciência histórica, a pesquisa ainda demanda das discussões sobre saber escolar de Jean Claude Forquin (1992; 1993) e Yves Chevallard (2009).

Desse modo, o objetivo da pesquisa é identificar e compreender as representações de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca da história e do ensino de História, considerando os modos de constituição de sentido da consciência histórica, e as compreensões acerca do saber escolar.

Para tanto, adotamos as reflexões empreendidas a partir dos pressupostos teóricos apresentados pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001; 2007), o qual trata da História na práxis humana, referindo-se à Didática da História enquanto estudo sobre a produção e circulação de conhecimento sobre a experiência humana no tempo. Partilhamos o entendimento do Grupo GEDHI (2011, p. 4), que a entende como “[...] um campo de estudos interdisciplinar, que envolve a Educação (Didática específica da História como Metodologia do Ensino) e a História (Teoria da História – didática da História como teoria geral da aprendizagem histórica)”.

Assim, é no que diz respeito aos fenômenos ligados à Didática da História que se insere a discussão sobre os modos de produção de sentido da consciência histórica³, já que suas operações são reconhecidas como produtos da vida prática

³ Trata-se de compreender que a consciência histórica é algo que existe independente da vontade dos homens, como um bem universalmente humano e, portanto, não sendo o mesmo que conscientização histórica (CERRI, 2011). Desse modo, toma-se nesta pesquisa a explicação de Cerri (2011, p. 128), que responde sobre o que o conceito de consciência histórica oferece ao ensino da

concreta, e se dão sempre que se pensa historicamente. Por isso, entendemos que, ao indagarmos sobre as ideias dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre história e ensino de História, as respostas abarcam inclusive características de suas práticas e entendimentos sobre temáticas históricas, uma vez que é evocado um conjunto de competências de orientação, interpretação e experiência, necessárias para que as pessoas forneçam sentido histórico à vida prática (RÜSEN, 2010). A consciência histórica “[...] funciona numa relação dinâmica entre representações do passado, interpretações do presente e intenções para o futuro, uma vez que a ação humana é dotada de superávits de intencionalidade” (GEDHI, 2011, p. 6).

Portanto, consideramos que, não se trata de uma peculiaridade do espaço escolar, mas que no caso dos professores influi cotidianamente, pois as categorias da consciência histórica tanto se manifestam como também são constantemente constituídas ao se pensar historicamente. Parte-se então da premissa que a consciência histórica é “[...] a suma 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. 57).

Por sua vez, as co-relações entre representação, consciência histórica e saber escolar dentro desta pesquisa partem do pressuposto de que, as abordagens históricas dos docentes dizem respeito também à pertença a um universo cultural. Nele, o professor influi e é influenciado ao longo de sua formação e prática profissional, bem como pelos processos característicos da cultura escolar. Do mesmo modo, a operacionalização da consciência histórica dos docentes não ocorre de modo descolado das concepções de ensino de História e de história construídas ao longo da formação e atuação profissional. Isso quer dizer que, ao pensarem sobre questões ligadas tanto à história processo como à disciplina de História, os professores acionam determinados entendimentos acerca do conhecimento histórico e do saber escolar.

história: “Em primeiro lugar, afasta-se uma visão voluntarista e messiânica que, sob diferentes formas, proponha a ‘conscientização histórica’ dos ‘sem consciência’ porque, como argumentamos, isso não existe: como todos navegam por suas vidas conduzidos pela correnteza do tempo, todos têm que definir instrumentos e projetos para navegá-lo, e esse procedimento básico de viver é a consciência histórica em ação”.

Desse modo, as questões que norteiam esta investigação dizem respeito à: Como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental significam a história? Como os docentes concebem a disciplina de História? Como os professores se relacionam com o conhecimento histórico e com o saber escolar? Qual a relação entre as identidades pessoais/profissionais dos docentes e as características da respectiva compreensão do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Por sua vez, recorreremos ao referencial teórico acerca das representações, mais especificamente à teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1981), haja vista que apresenta uma perspectiva psicossociológica, em que sujeito, objeto e sociedade são inseparáveis, ou seja, é baseada em um movimento dialógico entre indivíduo e sociedade. Por sua vez, esse entendimento se conecta a noção de constituição central e periférica das representações dos professores sobre o ensino de História e sobre a história. Nesse sentido, a teoria da estrutura das representações, de Jean Claude Abric (1998), é outro ponto de apoio da pesquisa, principalmente quanto ao aspecto metodológico.

De acordo com Moscovici (1981, p. 181), “[...] representações sociais expressam o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais”. Nesse sentido, o autor destaca que, por meio das funções das representações são definidas e conservadas identidades pessoais e sociais, bem como as condutas e as comunicações dos indivíduos e grupos são orientadas. Ao nos dedicarmos em compreender sobre as representações dos professores sujeitos na pesquisa aqui empreendida, há inevitavelmente conexões dessas representações com as representações de toda uma categoria. Contudo, não é nossa pretensão generalizar as representações da categoria docente, e nem mesmo do grupo de professores que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa, até mesmo porque adotamos um recorte e metodologia que não nos permitiria tal anseio.

E exatamente por se tratar de sujeitos envolvidos com o ensino em uma etapa da educação formal, esta pesquisa também empreende uma conexão com o referencial sobre saber escolar, apoiando-se principalmente em autores como Jean Claude Forquin (1992; 1993) e Yves Chevallard (2009). Trata-se então de, nesta investigação acerca das representações docentes sobre a história e o ensino de História, considerar a relação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental com o saber escolar. Por sua vez, o saber escolar é entendido como elemento integrante dos processos próprios da cultura escolar, sendo que a cultura escolar é tomada a partir de lógicas próprias, as quais abarcam práticas e saberes distintos – mas não inferiores ou errôneos – daqueles instituídos pelo saber acadêmico.

Consequentemente admitem-se as diferenças entre a exposição teórica e exposição didática (FORQUIN, 1992), uma vez que é a segunda que está mais relacionada aos sujeitos dessa pesquisa. Isso quer dizer que, quando os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental refletem a respeito do que ou como ensinar acerca de temáticas históricas, se remetem a uma concepção de saber escolar pela qual compreendem tornar o conhecimento histórico assimilável. Para tanto, empreendem um trabalho de transposição didática, a qual, segundo Chevallard (2009), compreende um conjunto de processos pertinentes à passagem do saber dito sábio (acadêmico) para o saber ensinado, entendendo que o aluno, o professor e o conhecimento são partícipes dessa transformação.

Para tanto, o primeiro passo metodológico da pesquisa foi a construção do instrumento de coleta de dados, que resultou em um questionário estruturado com 17 questões objetivas e semi-abertas. As perguntas do questionário (apêndice I) visaram fornecer informações sobre: o perfil pessoal/profissional dos professores do quinto ano (antigo segundo ano do segundo ciclo); os cursos de formação continuada frequentados pelos docentes da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa; os documentos observados pelos professores quanto à dimensão pedagógica e curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município; assim como o modo com que os professores significam a história, e classificam definições e objetivos de ensinar História.

Foram enviados 176 questionários, o que corresponde ao número de turmas de quinto ano da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa durante o ano de 2014, ou seja, um questionário para cada professor regente de quinto ano. Visto que a distribuição começou no início do mês de junho do ano de 2014, a devolução dos questionários respondidos encerrou-se no fim do mês de agosto, passado inclusive o período de recesso escolar municipal daquele ano, e somando um retorno de 85 questionários.

Os dados provenientes dos questionários foram então tratados pelos softwares PSPP⁴ e EVOC 2000⁵, produzindo tabelas e gráficos demonstrativos sobre as respostas obtidas. Também se viabilizou a análise de evocações de palavras por parte dos professores sobre o significado da história (frequência e ordem média de evocação), bem como o exame da classificação de definições de História e objetivos de ensiná-la por parte dos docentes.

A partir do retorno dos questionários, encontrou-se uma grande variedade de cursos de graduação entre os docentes participantes, bem como uma parcela de professores que não possuem curso de nível Superior. Dessa constatação derivou então a categorização preliminar dos sujeitos partícipes da pesquisa, pois se optou em dividi-los em 4 (quatro) grupos: sem curso de nível Superior; licenciados em Pedagogia; licenciados em História; e licenciados em outras áreas (exceto Pedagogia e História). Os mesmo grupos de professores foram então considerados na análise dos dados, ainda que em diferentes momentos a significância da proposta de observação tenha exigido um exame sob outras perspectivas de agrupamento: professores com e sem curso de nível Superior; professores licenciados em História e professores não licenciados em História.

Nesse sentido, entende-se que as variadas formações iniciais dos professores unidocentes não representam apenas diferenciadas composições de currículos oficiais, mas implicam outros processos subjacentes de formação e vivência educacional. Do mesmo modo, também não podem ser pensadas como única via para revelar distintas significações dos docentes a respeito da história e do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a própria pesquisa revelou variadas formas dos professores relacionarem-se com o saber/conhecimento histórico e com o saber escolar. Portanto, essa primeira categorização dos sujeitos é ferramenta importantíssima, mas apenas um ponto de partida no delineamento das relações das identidades pessoais com as identidades profissionais dos professores investigados na pesquisa.

Posteriormente, a análise das evocações de palavras sobre significados da história, e o exame da classificação de definições e objetivos de ensinar História,

⁴ Equivalente ao software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), mas em formato de software livre. Disponível em: <https://www.gnu.org/software/pspp/>

⁵ Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse Des Évocations, criado pelo pesquisador francês Pierre Vergès nos anos 1980, com base no conceito de núcleo central, vinculado à teoria das representações sociais.

nos permitiu então tecer reflexões sobre estes dados dentro dos quatro grupos de professores, relacionadas, em certa medida com as características dos perfis pessoais/profissionais dos docentes. Essa estratégia apontou outros elementos, além da formação inicial distinta, a serem considerados na tarefa de compreender as representações dos professores sobre história e ensino de História. Todavia, este esforço de análise metodológico preservou no horizonte teórico a relação entre as representações dos docentes e os modos de constituição de sentido da consciência histórica elencados por Rüsen (2007) – tradicional, exemplar, crítico e genético.

Entende-se então que, a co-relação teórica entre o viés da consciência histórica apresentado por Rüsen, e as discussões realizadas sobre as representações sociais, propiciam inclusive a perspectiva metodológica adotada na presente pesquisa. Isso significa que, embora Rüsen não tenha proposto uma metodologia de análise de dados, seus escritos a respeito da consciência histórica são fundamentais no tocante a análise dos dados coletados na pesquisa. Por sua vez, principalmente os recursos da teoria do núcleo central das representações sociais, de Jean Claude Abric (1998), contribuem significativamente para caracterizar as representações dos professores investigados.

A análise dos dados combinou então os procedimentos metodológicos correlatos às pesquisas sobre representações sociais, principalmente a teoria do núcleo central (ABRIC, 1998), com as explicações de Jörn Rüsen (2007) para os modos de constituição de sentido da consciência histórica. Portanto, para responder as questões norteadoras, bem como perseguir os objetivos apresentados, os esforços teórico-metodológicos da pesquisa demandam e emanam desta intersecção de referenciais.

Desse modo, a pesquisa apresenta um instrumento de coleta de dados com características de cunho quantitativo e qualitativo. O questionário utilizado forneceu dados quantitativos possíveis de serem tabulados em perspectiva estatística, e ao mesmo tempo não restringiu a natureza das informações, pois o levantamento qualitativo foi viabilizado a partir do conteúdo expresso nos dados.

Por sua vez, os procedimentos adotados para a análise dos dados aliaram instrumentos (gráficos, tabelas, e listas) e características de um tratamento quantitativo (proporção, frequência, ordem média, e escala de importância) com uma abordagem qualitativa dos resultados (significância, definição, interpretação). Portanto, desde a escolha e uso dos softwares, até a combinação dos referenciais

teórico-metodológicos, a pesquisa pautou-se pela apreciação qualitativa dos dados.

Desse modo, a apresentação da pesquisa está organizada em três capítulos. O capítulo 1 é intitulado: “Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de História: a constituição de um campo de pesquisa”. Inicialmente são abordadas as tradições do ensino de História ao longo da trajetória da disciplina no Brasil, mais especificamente no que diz respeito aos primeiros anos de escolarização. Na sequência, trata-se de como o ensino de História escolar constituiu-se como um campo de pesquisa no Brasil, apontando por meio de revisão de literatura algumas tendências entre as investigações brasileiras, bem como quais são os espaços de pesquisa e os pesquisadores nacionais que se ocupam do tema nos diversos níveis do ensino. Por sua vez, as mudanças na legislação educacional brasileira e nas políticas públicas das últimas décadas também são tema de reflexão, visto que têm impactado na produção das pesquisas e no ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, a penúltima seção do primeiro capítulo apresenta as principais linhas de debate sobre o ensino de História especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a revisão de literatura sobre o tema entre pesquisadores nacionais e estrangeiros. Para fechar o primeiro capítulo, são então delineados o espaço, os sujeitos e a problemática da presente pesquisa, de modo a relacionar o Ensino de História e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa ao contexto até então apresentado.

Já no capítulo 2, intitulado “Interlocuções teórico-metodológicas da pesquisa: consciência histórica e representações sociais”, empreende-se um esforço teórico acerca das contribuições e limites da co-relação entre estes dois grandes referenciais. Inicia-se com a apresentação das reflexões de Jörn Rüsen sob a seara da Didática da História, portanto explicando sobre o fenômeno da consciência histórica; e em seguida trata-se da teoria das representações sociais de Moscovici (epistemologia, acepção, funções e processos formadores). Finaliza-se então o segundo capítulo com as reflexões afins entre representações e consciência histórica, entendendo ainda os professores como sujeitos ativos do saber escolar e da cultura escolar.

No capítulo 3, intitulado “Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante da História e do ensino”, todo o caminho metodológico da pesquisa é apresentado e analisado sob a perspectiva da intersecção teórico-

metodológica entre representações sociais e consciência histórica. Explica-se como se deu a coleta e o tratamento das informações obtidas por meio do questionário sobre os perfis pessoais/profissionais dos professores unidocentes, as evocações de palavras, e a classificação de definições e objetivos de ensinar História. Desse modo, são conhecidas características das representações docentes acerca da história e do ensino de História, uma vez que se desvelam elementos sobre quem ensina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a partir de quais entendimentos o fazem.

E por fim, na seção Considerações Finais, são retomados os aspectos teóricos e metodológicos fundamentais da pesquisa a fim de sintetizar a reflexão que se tornou possível a partir dos dados analisados. Reitera-se assim a pertinência da problematização do objeto da pesquisa e dos dados que lhe são correlatos a partir da compatibilidade teórico-metodológica entre os pressupostos da consciência histórica e das representações sociais. Nesse sentido, destaca-se que a pesquisa procura contribuir tanto para o campo da Educação como para o campo da História, com atenção especial para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como no que diz respeito às características próprias de uma investigação que envolve o amplo e complexo mecanismo do pensamento histórico.

CAPÍTULO 1 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de História: a constituição de um campo de pesquisa

Para tratar do ensino de História nos primeiros anos da vida escolar, primeiramente é importante conhecer, ainda que brevemente, como e quando a disciplina se constituiu no sistema de ensino brasileiro, e mais especificamente nas primeiras etapas de escolarização. Por sua vez, é igualmente elucidativo compreender que toda a caminhada da disciplina de História no Brasil é marcada por diferentes tradições do ensino, as quais também variaram em função de distintas concepções históricas, inclusive nos primeiros anos de escolarização.

Desse modo, a trajetória do ensino institucional de História no Brasil, iniciada no século XIX, gradativamente tornou-se também um campo de pesquisa, o que tem levado alguns pesquisadores da Educação e da História a interrogarem sobre o assunto entre os diferentes níveis de ensino. Contudo, é preciso considerar que, tanto o ensino de História, como a pesquisa sobre o tema, foram especialmente impactadas pelas alterações na legislação educacional brasileira e nas políticas públicas provenientes da última década do fim do século XX e início do século XXI.

Desse modo, os rumos tomados pelo ensino de História no Brasil, e mais especificamente pelo ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem revelar elementos importantes acerca dos debates já existentes entre as pesquisas nacionais e estrangeiras sobre o tema, bem como apontar hipóteses de silenciamentos a respeito da mesma literatura.

Assim, o capítulo que aqui se inicia busca elucidar as questões anteriormente apontadas sobre a pesquisa e o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a contextualizar o recorte espaço-temporal eleito para a investigação aqui empreendida.

1.1 Tradições do ensino de História na escolarização inicial ao longo da trajetória da disciplina no Brasil

Podemos partir da idéia de que os currículos escolares comportam matérias de ensino que representam conhecimentos que já possuem certa tradição social. Por isso mesmo, Cuesta (1997, p. 17) usa o termo código disciplinar, e diz que:

[...] el concepto de código disciplinar que definimos como una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.

De acordo com Schmidt (2009), é com o Regulamento de 1838 do Colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro, que pela primeira vez, os estudos históricos são inseridos no currículo, inaugurando assim o ensino institucional de História no Brasil. Contudo, em consonância com a explicação de Cuesta (1997), e com base nos estudos de Schmidt (2009) sobre a trajetória da disciplina, é também a partir desse momento que se inicia e se mantêm um processo histórico de constituição do código disciplinar da História, que obviamente se dá no decorrer de diferentes contextos educacionais brasileiros, portanto, perpassando períodos de construção, consolidação, crise e mais recentemente reconstrução.

Conforme Azevedo (2010, p. 341):

A origem do ensino de história como disciplina escolar no Brasil é marcada pelas estruturas históricas existentes no mundo no século XIX. O Brasil havia se tornado independente, em 1822, e deveria, como país, possuir uma identidade que o definisse como nação. As questões da nacionalidade e de sua identidade em formação permeavam as questões históricas, tanto no Brasil como no mundo.

Portanto, a tarefa da disciplina de História era ensinar conteúdos baseados em uma memória de cunho oficial e legitimadora da nação, com um discurso positivo e unificado, mas que na verdade suprimia os conflitos, e ignorava diversos eventos e sujeitos históricos que fugiam ao ideal de identidade brasileira.

Segundo Silva e Fonseca (2010), ao longo de toda a história do próprio ensino de História no Brasil é possível perceber uma constante preocupação do Estado brasileiro com a implementação de currículos e ementas de História para a Educação Básica. Um exemplo destacado pelos autores são os dezoito programas de ensino lançados com as reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951, todos emanados do Colégio Dom Pedro II, visando tanto o papel formativo da disciplina, como estratégias de construção e manipulação do conhecimento histórico escolar. Zamboni (2005) destaca que, desde o século XIX até as décadas finais do século XX, a disciplina escolar de História configurou-se em um espaço de enaltecimento e manutenção de uma memória nacional baseada em heróis,

alimentando uma formação escolar cívica, portanto fundamentada nos conceitos de nação e de cidadania.

Por sua vez, as forças e ideias político-partidárias do contexto da ditadura civil-militar brasileira influenciaram em muito a concepção de ensino de História expressa na Lei n.º 5.692, de 1971, que se configurou em uma Reforma do Ensino, principalmente no que diz respeito às diretrizes e bases para o ensino de Primeiro e Segundo Graus então vigentes no Brasil. De acordo com Oliveira (2006, p. 71), exerceu-se um “[...] controle e repressão ao processo de formação de professores e de patrulha ostensiva sobre disciplinas que fomentassem nos estudantes idéias contestatórias ao programa governamental”. Desse modo, foi imposta a disciplina de Estudos Sociais nos diversos níveis do ensino, reunindo as disciplinas de História e Geografia em uma síntese arbitrária, desconsiderando o fato de tratar-se de campos de estudos distintos com respectivas peculiaridades. Entretanto, deve-se ponderar que para os primeiros anos de escolarização, já existia certa tradição escolar reunindo o ensino e os estudos de História e Geografia, a qual foi então institucionalizada e adequada ideologicamente no contexto da ditadura civil-militar brasileira.

De acordo com Silva e Fonseca (2010), durante a ditadura civil-militar brasileira o ensino de História na Educação Básica foi objeto tanto de lutas políticas como de embates teóricos. O regime em vigor trouxe consigo uma política educacional que menosprezava a noção de conhecimento histórico e atropelava o debate pedagógico, pois privilegiava currículos fragmentados, produzia livros didáticos ufanistas, e precarizava a formação e profissão docente.

Segundo Oliveira (2006, p. 71), na década de 70 do século XX, os programas de Estudos Sociais para os anos iniciais de escolarização apresentavam algumas semelhanças, inclusive na distribuição de conteúdos, fortemente influenciados pela teoria dos círculos concêntricos ou aprendizagem em espiral⁶, visto que “[...] estudava-se na primeira série a comunidade mais próxima, a escola, a família; na segunda série, o bairro; na terceira série, o município; e na quarta série, o estado”. A autora esclarece que, é só a partir da década de 80 do século XX que as disciplinas de História e Geografia são desmembradas e retomam gradativamente o status de áreas específicas dentro do então chamado Primeiro Grau de ensino. Isso ocorre no

⁶ Trata-se de uma elaboração teórica de Jerome Bruner com uma aproximação piagetiana, detalhada em: BRUNER, J. **The Process of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

contexto de redemocratização no Brasil e a partir de reformulações curriculares que se encaminharam para outras concepções de educação e ensino, inclusive pelo tencionamento da ANPUH (Associação Nacional de História) e da AGB (Associação dos Geógrafos do Brasil).

O período da ditadura civil-militar possibilitou tanto uma conjuntura de opressão como de resistência, suscitando ou fortalecendo algumas tendências no campo específico do ensino de História, as quais influenciaram todo o período posterior de reabertura democrática. Para Silva e Fonseca (2010), de um lado, é claramente perceptível o crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, o recuo de sindicatos e de outras entidades associativas, e certo desvio do debate das políticas educacionais para o ensino de História. Por outro lado, os autores também destacam o crescimento das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de História, além da reafirmação da noção de que existe também uma produção escolar de conhecimento, passando a ocorrer maior valorização da cultura escolar, dos saberes, das práticas educativas, dos diferentes lugares e agentes do processo educativo.

Contudo, Oliveira (2006) aponta que há vários estudos que demonstram a permanência por mais tempo, adentrando a última década do século XX, dos pressupostos da área de Estudos Sociais, seja nas propostas curriculares e/ou nas próprias aulas ministradas nos primeiros anos escolares. Bittencourt (2000), ao analisar as reformas curriculares da disciplina no fim do século passado, percebeu que, embora ocorressem críticas aos paradigmas positivos da História, e as justificativas fossem construídas em virtude das novas concepções historiográficas, ainda não havia ocorrido “[...] a almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças” (BITTENCOURT, 2000, p. 159).

Além disso, permaneceram outros desdobramentos sobre os quais há a necessidade de um debate mais profundo, como é o caso da atuação de professores unidocentes nas primeiras etapas escolares, bem como certa secundarização da disciplina de História diante da Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As raízes dessa prática foram problematizadas na pesquisa de Moreno (2003) sobre a implantação do sistema escolar republicano no estado do Paraná, na qual o autor verificou que desde o início do século XX já havia na cultura escolar do então chamado Ensino Primário

uma atenção prioritária para o aprendizado da língua e da aritmética. Portanto, pedagogicamente se justificou e historicamente se reforçou a existência do que o autor chama de “dois núcleos distintos”. De acordo com a investigação de Moreno (2003), um dos núcleos, no caso o mais importante e com maior peso na avaliação da aprendizagem, tratava de ensinar a “ler-escrever-contar”, e por isso mesmo deveria se efetivar nos primeiros horários, garantido a concentração dos alunos. Já as demais disciplinas, como história, geografia, caligrafia, desenho e ciências naturais, integravam um projeto civilizador e nacionalista, e poderiam ser ensinadas em um período de aula posterior, portanto sem a necessidade de muita concentração dos alunos (MORENO, 2003).

Oliveira (2006) destaca que, no caso do Paraná, durante a década de 1990, o único documento norteador das propostas curriculares foi o Currículo Básico do estado do Paraná (CBPR) (PARANÁ, 1990), baseado teoricamente na pedagogia histórico-crítica, e centrado na implantação do Ciclo Básico de Alfabetização⁷. À época, a Rede Estadual de Educação ainda ofertava as chamadas primeiras séries do então ensino de Primeiro Grau, sendo que o estado do Paraná havia optado em trabalhar com a disciplina de História desde os primeiros anos desta etapa escolar. Conforme Oliveira (2006) o documento apresenta uma proposta que previa o rompimento com a História tradicional, marcada por características como a cronologia e memorização de datas e nomes, além da passividade do aluno diante do conhecimento.

No entanto, uma pesquisa de Tuma (2003, p. 236), já no início do século XXI, envolvendo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstrou uma prática docente norteadora conforme

[...] um arquétipo do tempo repetitivo, organizado, disciplinado e controlado que se mescla ao tempo cíclico na busca da homogeneização temporal, para anulação da diferença e da desordem [...], um tempo racional, homogêneo, mecânico, evolutivo, uniforme, métrico, produtivo, linear e cumulativo.

⁷ Conforme o texto introdutório do documento Currículo Básico do estado do Paraná (PARANÁ, 1990), o Ciclo de Alfabetização prevê que não haja retenção do aluno ao final da então denominada primeira série do Primeiro Grau (equivalente ao atual primeiro ano no Ensino Fundamental), estendendo o período de alfabetização ao ano escolar seguinte. A mesma dinâmica é reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), bem como é adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a), quando então o Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (Primeiro Ciclo) passa para três anos.

Por sua vez, a pesquisa inicial de doutorado de Oliveira (2003), na época com resultados ainda parciais, demonstrou que professores da então terceira série do Ensino Fundamental do Paraná, ao problematizarem a respeito do lugar do ensino de História nos Anos Iniciais, revelaram “[...] a posição secundária que [...] continua a ocupar na divisão de tempo e espaço no cotidiano escolar. Toda atenção dos professores está voltada para o processo de aquisição da leitura e da escrita” (OLIVEIRA, 2003, p. 267). Além disso, a autora percebeu grande indefinição nas respostas dos docentes quanto ao objetivo do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que os dezessete professores investigados em sua pesquisa listaram trinta objetivos diferentes.

No caso da investigação de Moreno e Bueno (2010, p. 6), envolvendo professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em municípios distintos do interior do estado do Paraná, também é destacado como “[...] um dos aspectos centrais, comum à maioria das entrevistas: o lugar residual ocupado pelo ensino de História nas séries iniciais”. Os autores inclusive lembram que a pesquisa de Sônia Miranda (2004), a qual abarcou um universo de sujeitos e dados pesquisados mais amplos, também verificou o quadro de hierarquização entre as disciplinas, aparecendo em primeiro lugar Matemática e Língua Portuguesa.

Moreno e Bueno (2010) explicam ainda que o panorama de subordinação de determinadas disciplinas a outras é entendido pelas professoras entrevistadas como natural, no qual as temáticas históricas muitas vezes aparecem apenas como instrumento para um estudo da língua e suas normas, portanto numa perspectiva estanque de inter-relação entre as disciplinas. Assim, os autores denotam nos dados de sua investigação que “[...] não se faz nenhuma referência a habilidades, competências ou conceitos próprios do conhecimento histórico”, pois as docentes afirmam que os alunos apresentam uma dificuldade inerente ao estudarem questões relacionadas a tempo e espaço nesta etapa escolar, segundo elas noções “[...] muito subjetivas para os estudantes” (MORENO; BUENO, 2010, p. 7).

As constatações desta última pesquisa provocam inclusive uma reflexão a respeito da precária ou ausente formação inicial e/ou continuada na área de História para a maioria das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, na investigação de Moreno e Bueno (2010 p. 8) também se verifica por meio das entrevistas: “[...] a permanência de uma concepção que tem suas raízes no projeto nacionalista do século XIX para o ensino de História”. Os autores denotam

isso inclusive pela organização dos conteúdos com grande ênfase no calendário de datas comemorativas, do qual “[...] o ensino daí decorrente só pode ter um caráter irregular e assistemático”, e fortemente marcado por um projeto idealizado de nação brasileira (MORENO; BUENO, 2010, p. 8).

Mais recentemente, pesquisa de Silva e Dias (2011) também trouxe à tona a fala de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelando nesse caso certo distanciamento dos documentos curriculares oficiais por considerarem-nos “muito teóricos”. As mesmas professoras preferem então organizar o planejamento a partir da experiência acumulada por outros professores ou pelo que propõe o livro didático, uma vez que o último funcionaria como uma tradução do currículo previsto nos documentos norteadores.

No mesmo sentido, o balanço realizado por Souza (2006 apud MORENO; BUENO, 2010, p. 9) sobre o ensino (não estritamente de História) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o século XX,

[...] constatou certa estabilidade maior da seleção cultural de conteúdos, o que, para ela, indica a prevalência, ao longo do referido século das amplas finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas ao Ensino Primário. O chamado *Ensino Primário* teve sua identidade forjada durante boa parte do século XX com um *ethos* profissional característico: magistério, definição dos saberes elementares, idade das crianças, etc.

Segundo Moreno e Bueno (2010, p. 11), as finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas ao então Ensino Primário se “[...] sobrepuseram às demais facetas que compõem o entorno e o âmago da escolarização, incluindo teorias, métodos pedagógicos e renovação disciplinar [...], pelo menos até o final da ditadura militar, por volta de 1985”. Na mesma direção caminha a constatação de Azevedo (2011, p. 350), que investigou como alunos do curso de Pedagogia (futuros professores), professores e alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem o ensino de História:

[...] o apego à tradição do ensinar está muito calcado ao que esses professores sabem e aprenderam enquanto alunos; desta forma o nacionalismo, as datas comemorativas e toda a tradição que circunda a história ensinada é o caminho que os professores sentem-se à vontade para percorrer.

Desse modo, os estudos demonstram que o ensino de História escolar no Brasil está historicamente relacionado a uma longa e forte tradição de promoção de

uma memória nacional específica, a qual privilegia feitos, nomes e datas que favorecem uma elite relacionada ao poder vigente. Por isso mesmo, essa matriz pedagógica ainda influencia a formação dos estudantes, pois os próprios professores também são acometidos por essa tendência em sua forma de ensinar História. No caso dos primeiros anos escolares isso aparece de modo ainda mais forte, pois o lugar que a aprendizagem em História ocupou na cultura escolar foi historicamente secundarizado em suas potencialidades de conhecimento específico. Além disso, a historiografia geralmente utilizada nos materiais das primeiras etapas de escolarização acumularam e salientaram o apego à vertente ufanista.

Conforme Azevedo (2011, p. 342) “[...] a escola exerce um papel fundamental na legitimação, constituição e solidificação do sentimento de pertença”, por sua vez a disciplina de História assume “[...] uma função importante na construção deste ideário e na solidificação social de um reconhecimento e assimilação individual e coletiva desta pretensão de validade”. Por isso mesmo, ainda atualmente estão presentes nas salas de aula traços de uma tradição pedagógica que se esforçou por tanto tempo em implementar um ensino de História pautado em uma memória estável, unificada e pretensamente heróica.

Por outro lado, Moreno e Bueno (2010, p. 11) destacam que a intensificação a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, dos “[...] esforços pela democratização, as renovações curriculares e os debates acadêmicos fazem-nos perguntar de que maneira será possível configurar uma outra cultura escolar a partir de outros objetivos, concepções, crenças e práticas”. Também Azevedo (2011, p. 353) destaca que, “[...] é urgente pensarmos a disciplina História e os desafios que a contemporaneidade nos traz”.

Desse modo, Silva e Fonseca (2010) avaliam que os debates sobre ensino de História no Brasil, sobretudo a partir do período de contestação à ditadura civil-militar, têm diversificado as concepções sobre e desse campo. “Não é mais uma instância burocrática e repetitiva de soluções prévias”, e “[...] as respostas para suas necessidades são formuladas com base nas concepções de História, escola, ensino e mundo de cada professor, autor, debatedor, pesquisador” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 29).

Além disso, tal discussão permitiu “[...] um alargamento infinito de temas, problemas e materiais para a realização do ensino de História”, mas é preciso atentar-se ao fato de que “[...] ninguém poderá aprender nem ensinar tudo de tudo, o

trabalho de selecionar é uma exigência permanente, e, nele, a figura do professor possui enorme importância” (SILVA; FONSECA, 2007 apud SILVA; FONSECA, 2010, p.31). Dessa forma, atualmente é majoritariamente defendida a valorização de uma concepção de História como disciplina formativa. Para tanto, uma disciplina que preze por um ensino e aprendizagem gratificante e significativo para a vida de professores e alunos, que considere as diferentes realidades escolares, e que inclusive necessita de recursos básicos a serem aliados aos desafios e perspectivas contemporâneos.

Contudo, Anhorn (2012, p. 197) lembra que

Considerando apenas a nossa história mais recente, a emergência de uma vaga de reformas curriculares sintonizadas com o clima de abertura política a partir da segunda metade da década de 1980 pode ser tomada como um exemplo significativo da 'vulnerabilidade' da disciplina que se expressa pela intensidade do grau de imbricação da história com questões axiológicas, sejam elas políticas e/ou culturais. Com efeito, na trajetória de construção da disciplina História, no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 podem ser consideradas como um período relativamente prolongado de crise no âmbito dessa área. Esta afirmação se sustenta pelo fato de essas duas décadas corresponderem à convergência de movimentos⁸ que, de forma diferenciada, contribuíram para a deflagração e/ou acirramento dessa crise. A discussão em torno da seleção dos conteúdos a serem ensinados suscitou, nesse período, debates acirrados entre perspectivas historiográficas diferenciadas que disputavam o lugar do conhecimento legítimo e validado para ser ensinado aos alunos da Educação Básica.

Segundo a mesma autora, tanto textos curriculares como textos acadêmicos apontam que, na historiografia escolar brasileira, é só a partir dos anos 1980 que ocorre um combate à matriz disciplinar dita 'tradicional' e 'positivista', visto que não se adequava à nova ordem democrática. Já na pesquisa historiográfica, esse questionamento iniciou ainda na década de 1930, inclusive enfraquecendo o domínio no campo. Portanto, para Anhorn (2012, p. 197) “[...] a crise deflagrada no ensino de História a partir do período [décadas de 1980 e 1990] pode ser assim entendida como uma crise de hegemonia na formação discursiva da matriz da historiografia escolar”. A explicação desse panorama remete à necessidade de perceber, segundo Anhorn (2012), que a dicotomização dos debates historiográficos

⁸ Sobre os movimentos que Anhorn (2012, p. 209) cita, cabe esclarecer que o primeiro movimento refere-se ao processo de redemocratização política no Brasil e a emergência de novas propostas curriculares em várias disciplinas. O segundo movimento corresponde tanto à reconquista da identidade da História como disciplina escolar dentro da grade curricular do antigo Primeiro Grau, como a revisão da concepção de História a ser ensinada (reformulações curriculares). E o terceiro movimento, diz respeito à crise da historicidade que alcança esse campo disciplinar, inclusive em suas funções cultural e política (crise da disciplina).

do século XIX reproduziu-se na historiografia escolar, opondo de modo simplista uma história narrativa romantizada e uma história-problema tematizada. Por sua vez, a dicotomia gerou antagonismos de efeitos epistemológicos e políticos, inclusive no campo pedagógico, como “[...] narratividade *versus* cientificidade, subjetividade *versus* objetividade, interpretação *versus* explicação” (ANHORN, 2012, p. 200). A autora assinala ainda que:

[...] essas bipolarizações, nos contextos escolares, assumem a forma de disputas entre matrizes historiográficas, confundindo planos de análise e dificultando um enfrentamento mais consistente do ponto de vista teórico com os desafios que se colocam no processo de ensino e aprendizagem desse conhecimento. (ANHORN, 2012, p. 200).

Não obstante, Silva e Fonseca (2010, p. 15) também chamam a atenção para a necessidade de enfrentamento de alguns fetiches que marcaram os debates sobre o ensino de História, especificamente nas décadas de 1980, 1990 e 2000. As autoras listam então os seguintes fetiches: os “novos objetos” (inspirado na Nova História francesa, que sem problematização conduz a um ensino sobre eventuais exotismos); o *dernier cri* (última palavra ou moda mais recente, com autores ingleses, norte-americanos, italianos e poloneses, pelo qual a novidade do argumento surge como um bem em si, e sem reflexão sobre sua efetiva importância corre o risco de descarte quando não é mais novidade); a cultura escolar isolada de outras culturas (como se a escola estivesse fora da História); a Academia como único lugar do saber (o que desqualifica professores e alunos da Educação Básica e também a sociedade inclusiva); e o fetiche da lei ou do “Estado que tudo salva” (pelo qual as vontades intelectuais e políticas de professores, alunos e outros atores sociais envolvidos no ensino de História são ignoradas).

Muitos dos fetiches apresentados ainda provocam desdobramentos na década em vigor, e podem ser pensados como frutos da própria trajetória historiográfica brasileira bem como do próprio ensino no país, com especificidades maiores ainda nos Anos Iniciais do atual Ensino Fundamental. Assim, deriva inclusive desse quadro a importância de conhecer e compreender os implicantes do longo e constante processo de constituição e afirmação do ensino de História nos primeiros anos escolares em nosso país, o que necessariamente perpassa pela dimensão das pesquisas sobre o tema.

1.2 Pesquisa em ensino de História no Brasil: tendências temáticas das investigações brasileiras, espaços de pesquisa e pesquisadores nacionais

Quanto aos rumos e tendências temáticas das pesquisas sobre o ensino de História no Brasil é possível perceber diferenças significativas ao longo das décadas, bem como mudanças recentes. Neste momento trataremos do campo em seu âmbito mais amplo, ou seja, envolvendo pesquisas e pesquisadores nacionais que se dedicaram ao assunto e se debruçaram sobre diferentes níveis do ensino. Por sua vez, as investigações produzidas passaram a compor eventos regulares sobre a área, bem como espaços institucionais, nos quais alguns autores bastante importantes para o campo do ensino de História articularam grupos, laboratórios, linhas e programas de pesquisa.

1.2.1 Tendências temáticas das investigações brasileiras

Tanto o aumento do interesse pela área do ensino de História, como as abordagens empregadas, tem revelado um crescente movimento de reconhecimento da autonomia epistemológica do campo do ensino de História. Costa e Oliveira (2007) esclarecem que, historicamente, as universidades brasileiras dedicaram-se pouco à pesquisa sobre o ensino, ainda mais que o ensino de História era visto apenas como área de formação, e só a partir da década de 60 do século XX alguns poucos trabalhos o tomaram como objeto de pesquisa.

Pode-se afirmar que se configurou por muitas décadas em nosso país um quadro que é reflexo de uma tradição acadêmica que dicotomizou ensino e pesquisa, o qual foi iniciado desde muito cedo na graduação, e transferido para a pós-graduação quando da sua organização a partir de 1970. A tradição mencionada entrincheirou as ditas “questões pedagógicas” apenas à dimensão do ensino, que por sua vez seria preocupação apenas das Licenciaturas e dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Além disso, as autoras destacam que, “[...] a discussão sobre o que e como ensinar o produto do conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147).

Assim, foi ao final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX que o ensino de História constituiu-se como um campo de pesquisa no Brasil. Segundo Costa e Oliveira (2007, p. 148), o panorama de contestação ao período de regime

militar fez suscitar uma “[...] nova forma de relação entre a educação, a escola, e a sociedade no mundo e no Brasil”, principalmente a partir de dois pontos: “a democratização do acesso à escola”; e “o sistema de ensino transformado numa formação comum para todos os cidadãos”.

Desde então, e considerando os chamados trabalhos pioneiros⁹, as pesquisas sobre o ensino de História priorizaram diferentes enfoques, os quais se conectam a inquietações da área educacional como um todo, da própria ciência de referência [História] e ainda do contexto brasileiro em particular.

Inúmeros trabalhos que empreenderam um levantamento ou retrospecto sobre o campo apontam para uma forte tendência inicial que priorizava os relatos de experiências em salas de aulas, ou seja, trabalhos que não partiam de problemáticas de pesquisa. Na medida em que o livro didático ganhou maior destaque na sala de aula, as investigações revelaram uma preocupação maior em discutir o papel, conteúdo e qualidade dos livros didáticos. Uma crescente nas pesquisas sobre currículo e formação de professores também tem sido apontada, conectando-se com respectivas alterações na seara da legislação educacional brasileira e no que diz respeito à produção de novos documentos norteadores pelo governo federal e alguns governos estaduais e municipais.

Mais recentemente, a bibliografia da área tem apontado um aumento considerável nos trabalhos que abordam a noção de consciência histórica, dando

⁹ Segundo Costa e Oliveira (2007) a área de pesquisa sobre ensino de História estaria atualmente com mais de cinquenta anos porque, em 1957, a Professora Emília Viotti da Costa escreveu o primeiro de quatro textos que escreveria até o ano de 1963: COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. **Revista de História**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XXIX, 1957.; COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. X, 1959.; COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, Universidade de São Paulo, ano 6, vol. VI, n. 11/ 12, 1960.; COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino de História. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XIII, 1963. Contudo, os trabalhos de Miriam Moreira Leite são geralmente mencionados como os precursores na área, ainda que sejam de 1969 seus dois livros: **O ensino de História no Primário e no Ginásio**. Editora Cultrix, 1969; e **Introdução aos Estudos Sociais**. 1969. Segundo Costa e Oliveira (2007), o primeiro livro foi uma sistematização do ensino de História baseada na experiência escolar da própria Miriam, na experiência dos seus filhos e nas revistas de professores que coletou. Já Zamboni (2005) menciona que os primeiros trabalhos nacionais sobre ensino de História são da década de 30 do século XX, de autoria de Jonathas Serrano, e que por meio de publicações na Revista do Departamento de História da USP obteve acesso aos trabalhos de Emília Viotti, Maria Amélia Domingues de Castro, Gui de Holanda e Paulo França, a partir da década de 50 do século XX. De acordo com Zamboni (2005), os primeiros trabalhos internacionais sobre o tema que alcançaram os debates no Brasil são da década de 60 e 70 do século XX. Trata-se de algumas produções canadenses, mas que abordaram apenas normatizações e técnicas para o trabalho do professor na sala de aula. A autora registra ainda a presença de trabalhos produzidos na América Latina (Brasil, México, Argentina, Colômbia, Venezuela, Chile), que apresentam orientações teóricas comuns, fundamentadas na Escola Francesa dos Anales.

inclusive maior atenção às questões sobre como o aluno aprende história, ou como os professores compreendem e ensinam sobre história. Nesse caso, há uma evidência dos sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimento histórico, e também dos saberes escolares, movimento estreitamente ligado às atuais problematizações tanto no campo da Educação como no campo da História.

De acordo com Zamboni (2005, p. 37) refletir sobre o panorama das pesquisas acerca do ensino de História demanda “[...] relacionar as teias de diferentes saberes: a produção historiográfica, os saberes educacionais, os processos de comunicação, as políticas públicas direcionadas à educação e a cultura e, sobretudo como se dá a formação do professor”. Por isso mesmo, a autora realizou um diagnóstico das tendências temáticas que apareceram nos debates, encontros e seminários especializados na área do ensino de História no Brasil até o ano de 2005, tanto nacionais como internacionais. Por meio deste esforço, ela se deparou com a multidisciplinaridade das pesquisas, uma afinidade com os temas pesquisados em outros países, e uma abordagem teórica baseada principalmente na historiografia francesa, inglesa, alemã e canadense.

A partir deste levantamento¹⁰ Zamboni (2005) percebeu que as pesquisas da década de 1960 foram marcadas pela exclusividade do conhecimento segundo os saberes específicos de cada disciplina. Já no que diz respeito às produções da década de 1970, confirmou que os trabalhos sobre o ensino de História adotaram o caráter de relato de experiência, sem uma reflexão teórica que lhes fosse pertinente, e com atenção para as questões didático-metodológicas em detrimento do domínio dos conteúdos.

Em relação às investigações nos anos 80 do século passado, Zamboni (2005, p. 38), afirma que “[...] o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica”, pois há um ganho de visibilidade por parte da produção sobre o ensino de História. Depois da ditadura civil-militar os pesquisadores da área buscaram os paradigmas anteriormente propostos por Marc Bloch (1941) e as reflexões da História Nova francesa, tornando-as presentes inclusive nas propostas curriculares de História (novas temáticas, novas concepções de periodização e novas propostas teórico-metodológicas), e valorizando o ensino

¹⁰ A autora recorreu aos arquivos da CAPES (dissertações e teses), a monografias de curso, aos trabalhos de iniciação científica, a revistas especializadas (Revista Brasileira de História), aos anais de Congresso e Seminários (como o evento Perspectivas do Ensino de História), buscando as diferentes abordagens sobre o Ensino de História.

como um campo especial da pesquisa. Fonseca (2005), que também fez um balanço sobre as pesquisas e os debates sobre ensino de História no Brasil, acrescenta que a saída dos anos 80 do século XX caracterizou-se como “tempos de repensar”, tendo em vista as críticas às concepções de educação, história e ensino que haviam marcado as duas décadas anteriores.

Por sua vez, as pesquisas da década de 1990 sobre o ensino de História aprofundam a guinada iniciada nos anos 1980, pois de acordo com o levantamento de Zamboni (2005) há uma crescente busca por novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática e dos saberes docentes. Segundo a autora, isso envolve desde a metodologia e os recursos auxiliares de ensino, passa pelas linguagens alternativas no ensino de História, e inclui até a produção do conhecimento histórico em sala de aula através das fontes históricas.

Todavia, Zamboni (2005) destaca ainda que, se tomarmos os trabalhos dos dez primeiros anos do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), ou seja, do ano de 1993 a 2003, alguns temas mantiveram-se constantes: livro didático, currículo, formação de professores, história da disciplina. Ao mesmo tempo, a mesma produção revelou mudanças nos referenciais teóricos e nos procedimentos das pesquisas, além de uma vinculação cada vez maior entre as investigações e as linhas adotadas na formação de grupos de estudo e pesquisa na área.

Fonseca (2005), em um balanço semelhante ao de Zamboni (2005), afirma que é possível perceber que o trabalho do coletivo de pesquisadores cresceu, tanto intra como interinstitucionalmente, tanto quantitativa como qualitativamente, construindo assim a interface Educação e História e, nesse caso, primando pelo papel formativo da História. Silva e Fonseca (2010) por sua vez, perceberam a ampliação de publicações e produções acadêmicas que evidenciam questões quanto ao papel da História como disciplina escolar (currículos, livros didáticos e paradidáticos, metodologias e práticas de ensino), ainda que marcadas tanto por consensos como dissensos teóricos e políticos.

Já Costa e Oliveira (2007) verificaram que a produção brasileira mais recente sobre ensino de História tem abordado também as relações da produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar¹¹. Ainda assim, no ano

¹¹ Costa e Oliveira (2007) mencionam como exceções alguns exemplos mais densos sobre esse tema: CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1990-1998)**.

de 2007, quando as autoras escreveram sobre os primeiros cinquenta anos da área de ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil, apontaram que muitas pesquisas revelaram uma visão de escola numa perspectiva reprodutivista, com experiências individuais e circunscritas a uma escola ou sala de aula em específico.

Nesse sentido, Costa e Oliveira (2007) chamam a atenção para a vasta gama de questionamentos que compõem o ensino de História, e que acabam não contemplados quando as pesquisas se restringem aos temas já tão recorrentes (livro didático¹², currículo, legislação educacional, relatos de experiências em salas de aula). Assim, as autoras falam da necessidade de um alargamento da área do ensino de História, que avance o mapeamento e a denúncia de equívocos e faltas, passando a fornecer avanços significativos para a formação do professor e das condições de trabalho na escola.

De modo geral, as pesquisas têm, gradualmente e cada vez mais, contribuído para lidar com as inquietudes do campo do ensino de História, mas isso pode e deve ocorrer em um diálogo ainda mais consistente com as investigações que se debruçam sobre outros níveis e etapas da educação.

T. Ramos (2012), por exemplo, comparou dados da década de 1990 e primeira década dos anos 2000, usando artigos publicados nos vinte e dois primeiros volumes na Revista História & Ensino da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Já Zamboni (2005) fez um balanço dos trabalhos apresentados durante os dez primeiros anos do ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História). E Miranda (2005) fez um levantamento da produção sobre o ensino de História especificamente sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abarcando os anais das edições dos principais eventos do país na área: ENPEH, Seminário Perspectivas do Ensino de História, Encontros da ANPUH (Associação Nacional de História), e Reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Vale destacar que esta última pesquisa indicou o aumento do número de

Passo Fundo: UPF, 2001 (análise de vários títulos que compõem a bibliografia sobre o ensino de História); e MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002, (avaliação da influência do Conselho Federal de Educação e da ANPUH em decisões sobre programas curriculares).

¹² Ainda que geralmente o tema livro didático conste nas pesquisas para alertar quanto aos efeitos do ensino de uma reprodução da história oficial, já existem trabalhos que enfocaram outras dimensões do livro didático de História. Considera-se nesses casos a sua história como instrumento pedagógico e sua natureza como produto cultural e industrial, portanto fruto da demanda de uma sociedade que o produz e legitima. Tratam-se dos seguintes estudos: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: USP, 1993.; e MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997.

investigações sobre o ensino de História nos primeiros anos escolares, bem como Miranda (2005, p. 173) verificou uma tendência entre os estudos com vistas a “[...] promover no aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a partir daquilo que o conhecimento histórico significa, enquanto uma forma particular de conhecer e explicar o mundo”.

Em síntese, levantamentos como os de T. Ramos (2012), Zamboni (2005) e Miranda (2005), revelam trabalhos envolvendo temas como os saberes docentes, saberes discentes, história ensinada, cultura escolar, currículo, livro didático, consciência histórica, memória, formação de professores, uso de fontes históricas em sala de aula, história local, saber histórico escolar, práticas e metodologias em sala de aula, didática da história, educação histórica, entre outros.

T. Ramos (2012) denota que, de 1995 a 2000 a produção da pesquisa em ensino de História na Revista História & Ensino da UEL ainda era incipiente quanto à análise teórica, inclusive pelo campo encontrar-se em fase inicial de constituição. Durante o recorte de 2001 a 2005, T. Ramos (2012) destaca que nos artigos da Revista História & Ensino da UEL há discussões sobre a produção do saber histórico em sala de aula e também com o tema da transposição didática. Já no período que vai de 2006 a 2010, T. Ramos (2012, p. 96) aponta que “[...] Jörn Rüsen servia de norte para as investigações, não apenas considerando o campo da Educação Histórica, mas principalmente nesta”.

Vale lembrar que a Revista História e Ensino da UEL é um periódico pioneiro no estado do Paraná em sua proposta de reunir e disseminar investigações sobre ensino e aprendizagem histórica. Portanto, considerar o levantamento realizado por T. Ramos sobre as publicações da Revista História & Ensino (de 1995, ano do primeiro número, até 2012), contribui para conhecer características importantes das pesquisas realizadas na área do ensino de História ao longo da passagem do século XX para o século XXI.

Assim, de 2011 a 2012, T. Ramos aponta que as publicações da Revista envolviam “[...] maior preocupação com o refinamento teórico/metodológico e algumas vezes com a adoção do conceito de *literacia histórica* de Peter Lee” (2012, p. 93). É também nesse período mais recente que o levantamento indica que os artigos sobre ensino e aprendizagem histórica tornam bastante frequente a citação de algumas autoras, como: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Kátia Abud e Marlene Cainelli. Ainda em relação aos anos de 2011 e 2012, a Revista História &

Ensino da UEL faz publicações especiais de pesquisas de PIBID (Programa de Iniciação à Docência), contando com oito artigos que tratam do ensino de História, os quais “[...] fundamentaram-se no campo de investigação da Educação Histórica e na proposta de aula-oficina de Isabel Barca” (T. RAMOS, 2012, p. 96).

1.2.2 Espaços de pesquisa e pesquisadores nacionais

No campo maior do ensino de História, portanto abrangendo pesquisas que abarcam um debate e um espaço mais amplo sobre o tema, é notável também o papel de alguns eventos, grupos de trabalho, grupos de estudo, laboratórios, programas de pós graduação e linhas de pesquisa correlatos à área.

O primeiro “Perspectivas” (Seminário Perspectivas do Ensino de História) ocorreu em 1988, e teve sua oitava edição no ano de 2012. Já o ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História), foi realizado pela primeira vez em 1993, e alcançou a décima edição no ano de 2013. Nos referidos eventos e também nos Encontros Nacionais da ANPUH (Associação Nacional de História), percebe-se a ampliação das discussões e da apresentação de estudos ligados a Grupos de Pesquisa e/ou Laboratórios de Ensino de História¹³, inclusive por meio de revistas acadêmicas de alguns desses órgãos.

¹³ Há 28 anos o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr), sediado na Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), reúne pesquisadores de todo Brasil. Na mesma instituição e faculdade, constituiu-se também o Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação, integrado pela Professora Ernesta Zamboni, historiadora e doutora em educação. O trabalho do Labhis (Laboratório de Ensino de História), na UEL (Universidade Estadual de Londrina), agrega pesquisadores interessados desde 1994, como a Professora Marlene Rosa Cainelli, historiadora doutora. A Revista História & Ensino está vinculada a este Laboratório. Em Curitiba, na UFPR (Universidade Federal do Paraná), o Lapeduh (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) produz pesquisas desde 1997. O Laboratório é articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e é coordenado pela Professora Maria Auxiliadora Schmidt, historiadora pós-doutora. O Labepeh (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História), da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), produz pesquisas desde 1998, sendo que foi institucionalizado em 2003. Coordenam este Laboratório as Professora Lana Mara de Castro Siman e a Professora Júnia Sales Pereira, doutoras em História. O Gepegh (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia), da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), existe desde 2000. É vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição, e é coordenado pela Professora Selva Guimarães Fonseca, historiadora e pós-doutora em educação. O Gedhi (Grupo de Estudos em Didática da História), vinculado à UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), atua desde 2003, sendo coordenado pelo Professor Luis Fernando Cerri, historiador e pós-doutor em educação. O Grupo de Pesquisa História Ensinada, Memória e Saberes Escolares, da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), constituiu-se em 2005. É vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição, e é coordenado pela Professora Sônia Regina Miranda, historiadora e doutora em educação. Vinculados ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), estão o Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) e o Laboratório de Estudos e

Segundo T. Ramos (2012), o Seminário Perspectivas do Ensino de História configurou-se como um evento voltado a receber todos os professores da disciplina, portanto dos diferentes níveis de ensino. Houve inclusive, por parte das entidades promotoras do ENPEH e do Seminário Perspectivas, a “[...] solicitação para que a Associação Nacional de História (ANPUH) passasse a discutir a pesquisa sobre ensino/aprendizagem histórica e que a Revista Brasileira de História publicasse textos referentes a essa área” (T. RAMOS, 2012, p. 85).

Os espaços de pesquisa institucionais no Brasil, inclusive contaram ou contam com pesquisadores de renome na área do ensino de História, e que têm sido fundamentais para a atualização e aprofundamento dos estudos da área. Entre eles vale destacar Selva Guimarães Fonseca (Universidade Federal de Uberlândia-UFU), Marlene Cainelli (Universidade Estadual de Londrina-UEL), Ernesta Zamboni (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp), Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná-UFPR) e Luis Fernando Cerri (Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG). Também Circe Maria Fernandes Bittencourt (Universidade de São Paulo-USP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP) é uma autora recorrente, devido a seus fartos estudos e publicações sobre livros didáticos de História.

É claro que há muitos outros pesquisadores nacionais que abordam diferentes aspectos ligados ao ensino de História, e que modo geral estão interligados por orientações em Programas de Pós-Graduação ou por outras parcerias de pesquisa. Também têm enriquecido os estudos da área nomes como: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Francisco Régis Lopes Ramos, Maria do Carmo Martins, Vera Lúcia Sabongi De Rossi, Margarida Maria Dias de Oliveira, Ana Heloísa Molina, Tânia Braga Garcia, Márcia Elisa Teté Ramos, Elza Nadai, Leandro Karnal, Tania Regina de Luca, Carmen Teresa Gabriel [Anhorn], Marcia Cristina de Souza Pugas, Jean Carlos Moreno, entre outros.

Portanto, há a conexão de várias investigações realizadas com as linhas e/ou programas de pesquisa das pós-graduações, bem como o esforço de sistematização

Pesquisas em Ensino de História (LEPEH). A coordenação é da Professora Carmen Teresa Gabriel [Anhorn], historiadora e doutora em educação, sendo integrados também pela Professora Marcia Cristina de Souza Pugas, especialista em ensino de História e doutora em educação. O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Ensino de História (NipeH), da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), existe desde 2001, e é coordenado pela Professora Maria de Fátima Sabino Dias, historiadora e doutora em educação. O Grupo de Pesquisa Ensino de História da UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná) é liderado pelo Professor Jean Carlos Moreno, doutor em história.

das discussões da área por meio do Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História e Educação (nacional e estaduais). Conforme Costa e Oliveira (2007), que utilizaram dados do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – até 1971 era denominado como Conselho Nacional de Pesquisa), e também a partir das indicações da pesquisa de Evangelista e Triches (2006), os grupos e linhas de pesquisa sob o título de “ensino de História” na área de Educação passaram de 20 no ano de 2000, para 51 no ano de 2004; e na área de História aumentaram de 2 em 2000, para 11 em 2004.

Por outro lado, ainda é reduzido número de pesquisas sobre ensino de História dentro de Programas de Pós-Graduação em História. Nesse sentido, T. Ramos (2012, p. 85) lembra que, “[...] as questões sobre ensino/aprendizagem histórica integram os Programas de Pós-Graduação desde a década de 70 do século passado, porém, no campo da Educação e não da História”. Na História, assim como em outras áreas, “[...] a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre” (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 147).

Todavia, conforme Costa e Oliveira (2007), é possível verificar uma rica e recente tendência em algumas instituições de Ensino Superior, que é o aumento do número de trabalhos sobre ensino de História entre licenciados e bacharéis em História, bem como a criação de linhas específicas em Programas de Pós-Graduação focados na área e seu próprio ensino¹⁴. Para Fonseca (2005, p. 34), as mudanças nas políticas públicas educacionais no Brasil, implementadas principalmente na década 1990, “[...] alimentaram-se de resultados das pesquisas historiográficas e educacionais, como também tiveram impactos significativos sobre as linhas de pesquisa, sobretudo desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação”. Nesse sentido, a autora destaca as propostas de investigação dentro do ensino de História que passam a preocuparem-se com a formação de professores de História. Neste processo, Fonseca (2005, p. 34) destaca que a área do ensino de História vivenciou “[...] continuidades, rupturas e muitos embates entre instituinte e instituído”.

¹⁴ Como o pioneiro programa da Universidade Federal de Pernambuco, em convênio com a Universidade Federal da Paraíba, incluindo na área de Metodologia da História, uma Linha de Pesquisa sobre Ensino de História (Costa e Oliveira, 2007).

1.3 Impactos da legislação educacional brasileira e das políticas públicas sobre a pesquisa e o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (fim do séc. XX e início do séc. XXI)

A revisão de literatura mostra que a grande maioria das pesquisas encontradas sobre o ensino de História nos Anos Iniciais de escolarização data das três últimas décadas, ou seja, é bastante recente. No Brasil, isso pode e deve ser pensado em sua relação com um contexto de revisão e reordenamento curricular e estrutural da Educação Básica e, por conseguinte do Ensino Fundamental e de seus Anos Iniciais, inaugurado nos anos 90 do século XX. Mas essa questão não está isolada na esfera deliberativa do Estado, pois também está atrelada a um movimento maior de mudança de olhares e focos nas pesquisas, nos debates, nas políticas públicas, e no cotidiano do universo educacional.

A partir da década de 90 do século passado, as mudanças organizativas da educação brasileira impactaram tanto no ensino de História em si, como entre as pesquisas sobre o ensino de História. Assim, há alguns autores que se debruçaram em contextualizar algumas mudanças político-educacionais brasileiras e até mesmo de órgãos internacionais, as quais implicaram em especificidades que dizem respeito também aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

A partir dos anos 90, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, de consolidação do processo democrático, as disputas, as lutas em torno de uma nova política educacional, (...) tiveram impacto significativo na pesquisa e no ensino de História, dentre elas: a consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a extinção das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros (1995); a paulatina extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Estudos Sociais; a instituição e aperfeiçoamento do processo de avaliação dos livros didáticos por meio da criação da Comissão Nacional de Avaliação dos livros didáticos (1994); a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96); a elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); reformas curriculares nos sistemas estaduais e municipais de ensino; consolidação dos sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem (Provão no Ensino Superior, ENEM no Ensino Médio, e SAEB no Ensino Fundamental); consolidação de sistemas de avaliação de aprendizagem em vários estados da federação; a instituição de processos alternativos de ingresso no Ensino Superior (com várias etapas ao longo do Ensino Médio); elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de História e a Formação de Professores da Educação Básica. (FONSECA, 2005, p. 33 e 34).

Portanto, Oliveira (2003) fala em uma consolidação, na década de 1990, da dissolução da disciplina de Estudos Sociais, viabilizando o retorno à autonomia curricular das áreas de História e Geografia, e assim revertendo uma proposta que vigorava na escola do Ensino Fundamental desde o regime militar. Consequentemente, Bittencourt (2000, p. 127) destaca que a reelaboração dos currículos ocorreram “[...] em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da História enquanto disciplina escolar, mas é preciso salientar que tais debates se inserem nas indefinições paradigmáticas do campo das ciências humanas em geral”. Com a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, ocorre então a oficialização nacional da separação das disciplinas de História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b), ou como a legislação denominava naquele momento, nas séries iniciais. A partir de então os Estudos Sociais deixaram de constar como componente curricular, ainda que os PCN tenham funcionado apenas como referenciais (BRASIL, 1997a).

Vale assinalar que os PCN para História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam os conteúdos por eixos temáticos (BRASIL, 1997b), opção que de acordo com Silva e Fonseca (2010, p. 18) representa uma “insubordinação ao império do fato”, portanto uma resposta à estrutura curricular tradicional e ao “quadripartismo francês”, baseados em marcos cronológicos e lineares da história européia em uma fraca ligação com fatos estanques da história da nação brasileira. Anhorn reforça que os PCN (BRASIL, 1997b) adotam uma proposta de “[...] recontextualização didática do tempo histórico pautada na concepção do tempo braudeliano [...] de duração diferenciada dos fatos históricos, trazendo para o aprendizado da história as noções operatórias de 'ritmos de transformação', 'permanências' e 'mudanças'” (ANHORN, 2012, p. 198).

Sobre os eixos temáticos elencados nos PCN (BRASIL, 1997b), o primeiro ciclo aponta a História local e do cotidiano, subdividida em dois itens: a localidade, e comunidade indígena. Para o segundo ciclo, o eixo é História das organizações populacionais, subdividido em quatro itens: deslocamentos populacionais; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; e organização histórica e temporal. A partir dos PCN

(BRASIL, 1997b) também se enfatizou o estudo de História do Brasil desde os primeiros anos escolares do Ensino Fundamental¹⁵.

Desse modo, instalou-se um desafio teórico e metodológico para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que inclusive gerou novas problemáticas de pesquisa neste campo. De acordo com Silva e Fonseca (2010, p. 18):

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e a importância da disciplina, o Documento [PCN], em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.

Contudo, um dos estudos de Schmidt (2009), que investigou sobre as concepções de aprendizagem e sua relação com o ensino de História em documentos curriculares referentes aos PCN (BRASIL, 1997b), revelou forte apelo às competências da psicologia educacional. Segundo Schmidt (2009), os pressupostos explicativos da aprendizagem histórica apresentados no documento são de perspectiva construtivista com enfoques cognitivos, desconsiderando que a aprendizagem do conhecimento histórico deve ter como base a própria racionalidade histórica.

Já no que diz respeito aos impactos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, vale lembrar que o Primeiro Grau é então denominado de Ensino Fundamental (embora ainda com oito séries), bem como o Segundo Grau passa a ser chamado de Ensino Médio (BRASIL, 1996). Esta nova LDB (Lei n.º 9.394/96) prevê também a obrigatoriedade curricular de uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada para atender características regionais e locais (BRASIL, 1996). Também fica estabelecido na mesma LDB que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996). Sobre isso, Silva e Fonseca (2010, p. 17) evidenciam que, “[...] em forma de lei, o documento oficial expressa *o que* da cultura

¹⁵ De acordo com Silva e Fonseca (2010, p. 19), os programas de ensino de Estudos Sociais geralmente abordavam nos quatro primeiros anos do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) somente o estudo da história regional, do município e/ou do estado. Isso empurrava para os anos seguintes o ensino da História e da Geografia do Brasil, bem como não focava nas primeiras séries (atuais Anos Iniciais) o aprendizado de uma base conceitual e temática das disciplinas com vistas ao entendimento das especificidades das áreas.

e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória História”.

Nesse sentido, as mudanças curriculares provocam diferentes apropriações por parte dos professores, passando a produzir alterações no ensino de História tanto no espaço escolar como no campo de pesquisa. Além disso, a nova LDB estabelece uma meta quanto à formação docente, visando à titulação universitária dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Básico e Fundamental (BRASIL, 1996), o que consequentemente tem gerado, aos poucos, um novo perfil entre os agentes do ensino e sujeitos de muitas pesquisas.

Um pouco mais de uma década depois da implantação da LDB (BRASIL, 1996) e dos PCN (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b), Silva e Fonseca (2010, p. 17) comentaram de modo bastante elucidativo como a apresentação da disciplina de História nestes documentos também está conectada ao contexto político-educacional que viabilizou estas mesmas ferramentas na década de 90 do século XX.

O lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil. Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Outrossim, desde a primeira década do século XXI, outros dois dispositivos vêm provocando alterações no Ensino Fundamental, passando também a comporem o repertório de alterações organizativas e curriculares com motivações político-educacionais. Um destes dispositivos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a), fixadas quatro anos depois de sua previsão de implementação. Na LDB (BRASIL, 1996), a necessidade de tais Diretrizes era invocada desde 2006, quando foi traçada a previsão da obrigatoriedade em ampliar a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e a matrícula a partir dos 6 anos. O outro dispositivo são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b), definidas igualmente em 2010.

Ambos os documentos reforçam as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental - cinco Anos Iniciais e quatro Anos Finais, e o Ensino Médio), e reiteram algumas outras demandas recentemente incluídas na legislação educacional, como é caso do estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena. Contudo, no tocante aos desdobramentos no ensino de História, os dois documentos deixam clara a ênfase na alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gerando certa secundarização da importância e especificidade das demais áreas do conhecimento nesta etapa da escolarização.

Não obstante, há também os sucessivos esforços para a definição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde pelo menos 1985, sendo necessário observar que este processo também influenciou constantemente nas pesquisas sobre o ensino de História. Com mais evidência nas investigações que recorreram aos livros didáticos da disciplina em diferentes momentos históricos, trata-se de um programa que realiza a avaliação, aquisição e a distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino. T. Ramos (2012) data a criação do PNLD em 1985, mas esclarece que já existiam outras políticas anteriores em relação ao livro didático¹⁶.

Uma das ferramentas do PNLD, e que também desembocou em novos dados para a produção de pesquisas sobre ensino de História, foi o início da avaliação dos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1994¹⁷. Com a sistematização do processo pelo MEC, a avaliação das obras tornou-se permanente, além de ter sido ampliada e aperfeiçoada nos anos posteriores. Assim, atualmente são publicadas informações gerais sobre os critérios e avaliação das obras, tanto no

¹⁶ De acordo com T. Ramos (2012) tratam-se dos seguintes órgãos e programas: Instituto Nacional do Livro (INL) de 1929; Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) de 1938; Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) de 1970; Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) de 1976; Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) de 1983, que incorpora o Plidef; e Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) de 1996, fruto do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid).

¹⁷ De acordo com Silva e Fonseca (2010), em 1993, o MEC/FAE criou um grupo de trabalho formado por especialistas de diversas áreas indicados por várias entidades representativas e órgãos ligados à educação, a fim de estabelecer parâmetros de qualidade e avaliar a produção destinada às então chamadas séries iniciais. A comissão da área de História analisou os oitenta livros mais utilizados pelos professores no ano de 1991, e a primeira constatação do relatório divulgado foi a existência de objetivos e livros de Estudos Sociais, apesar de já ter ocorrido o retorno oficial das disciplinas História e Geografia às então denominadas séries iniciais. Além disso, Silva e Fonseca (2010) destacam outras características acerca da forma e do teor que os elementos constantes nos livros didáticos avaliados apresentaram: linguagem pobre; conteúdos e conceitos fragmentados, simplificados, naturalizados e generalizados; ausência de estímulo à prática da investigação, do debate, da reflexão, da criatividade, da compreensão e da criticidade.

Guia de Livros Didáticos do PNLD como na Ficha de Avaliação do PNLD, o que melhorou também a qualidade dos livros.

Silva e Fonseca (2010) lembram que foi só a partir da vigência dos PCN (BRASIL, 1997b), que o PNLD passou paulatinamente a receber livros didáticos distintos de História e Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante a década de 70 do século XX, portanto depois da Lei n.º 5.692/71 que reformou o ensino de Primeiro e Segundo Graus então vigentes no Brasil (BRASIL, 1971), os livros didáticos de Estudos Sociais adotados pelas escolas públicas e distribuídos pelo PNLD andavam juntos com os currículos que “[...] contribuíram de forma marcante para a diluição dos objetos de ensino de História e Geografia, com forte tempero de moral e civismo ditatoriais” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 25).

Contudo, Oliveira (2003) esclarece que só no Guia de Livros Didáticos do PNLD de 1998 que os objetivos de História e Geografia foram apresentados em separado (BRASIL, 1997c). Mas, só alguns anos depois, o Guia de Livros Didáticos do PNLD (BRASIL, 2003) anuncia que “[...] os alunos do Ensino Fundamental, a partir do PNLD 2004, não terão mais em seu currículo a disciplina Estudos Sociais” (OLIVEIRA, 2003, p. 262), enfim atendendo às reivindicações dos especialistas das áreas de História e Geografia. Ainda assim, estudos recentes que trabalharam com livros didáticos de História, como o de Oliveira (2003), que tratou de obras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹⁸, e de Miranda e Luca (2004), que priorizou os títulos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, apontam reminiscências e até desdobramentos de problemas apontados há muito tempo nas publicações.

T. Ramos (2012) alerta para a necessidade de compreender o mote que forjou tantos instrumentos legais que alteraram a área da educação a partir do fim do século XX no Brasil. A autora lembra que dispositivos como o PNLD (pelo menos desde a década de 80 do século XX), os PCN (1997), as Diretrizes Curriculares para

¹⁸ De acordo com a análise de Oliveira (2003, p. 265) sobre as resenhas do Guia de Livros Didáticos/2004, área de História, referente às coleções que foram indicadas com ressalvas, seguem algumas considerações sobre os problemas de transposição didática das discussões recentes relacionadas à historiografia e ao ensino de História: o encadeamento entre diferentes realidades espaço-temporais é superficial, encontrando-se simplificações explicativas, e nota-se ausência de explicitação da diversidade e do conflito (p. 74); a historicidade das experiências sociais é pouco explorada e não se registra uma abordagem problematizadora da relação presente passado (p. 78); as matrizes teóricas das propostas metodológicas relativas ao conhecimento histórico não são explicitadas. Há múltiplas simplificações explicativas, indicando defasagem em relação à produção historiográfica recente (p. 90); há um número reduzido de temas historiográficos, tratados, em geral, de forma simplificada e desatualizada (p. 94); além disso, os conceitos e categorias próprias do conhecimento histórico não são construídos de forma adequada (p. 110); a construção do conhecimento histórico não é trabalhada a partir de problematizações e de fontes (p. 114).

os diferentes cursos de Ensino Superior (década de 2000), o sistema de avaliações nacionais a partir dos currículos mínimos de todos os níveis escolares (décadas de 1990 e 2000), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), entre outros, foram aprimorados ou elaborados a fim de incluir o Brasil na agenda das reformas político-educacionais públicas destinadas a diversos países, justificadas pelo discurso de atendimento às demandas do mundo contemporâneo. Trata-se de diretrizes definidas por organismos internacionais, a começar em 1990 na cidade de Jomtien (Tailândia) e no ano de 1993 em Nova Delhi (Índia), na Conferência Mundial de Educação para Todos, quando foi aprovada e reafirmada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (T. RAMOS, 2012).

Ainda que a Constituição de 1988 seja uma carta magna que garanta direitos sociais, instala-se no Brasil um “Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988) de configuração liberal. Assim, de acordo com Nogueira e Possi (2011, p. 2), “[...] na educação permanece o caráter dualista, qual seja: público *versus* privado, portanto, a força do mercado com as políticas emanadas dos organismos multilaterais repercutem tanto na consciência social como nas práticas educativas”. As autoras explicam que, para alcançar as ‘vantagens competitivas’ do mercado, os diversos documentos legisladores produzidos a partir da década de 1980 para a área educacional retomaram aspectos da Teoria do Capital Humano, a qual coloca a escola como um mecanismo de integração eficiente das pessoas à vida produtiva.

Nesse contexto, insere-se também a construção do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que já tinha previsão de elaboração ainda na década de 90 do século XX, conforme consta na LDB (BRASIL, 1996). Conforme Nogueira e Possi (2011), o processo de construção do PNE (BRASIL, 2001) contou com discussões entre a sociedade civil e órgãos governamentais, sendo promulgado com duração plurianual (dez anos). De acordo com o próprio documento, o PNE (BRASIL, 2001) visa à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, e inseriu-se também no debate as propostas de alterações quanto a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹⁹.

¹⁹ O referido PNE (BRASIL, 2001), na seção IV, que trata do Magistério da Educação Básica, item 10, sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, subitem 10.3, que diz respeito aos Objetivos e Metas, elenca como Meta 7: “A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no

Desse modo, ainda na lista de mudanças na transição do século XX para o século XXI no Brasil, algumas transformações no Ensino Superior também ressoaram e ainda ressoam pela Educação Básica, afetando-a tanto como campo de atuação como enquanto espaço de pesquisa. Isso vai desde a paulatina extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Estudos Sociais (década de 1990); passa pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior (BRASIL, 2002b); e chega até as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (década de 2000).

De acordo com Nogueira e Possi (2011) no que diz respeito à formação docente para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso considerar aspectos inerentes ao Curso de Pedagogia no Brasil, os quais se originaram nos cursos pós-Normais, até então responsáveis pela formação de professores para o Ensino Fundamental. As autoras explicam que o Curso de Pedagogia foi regulamentado somente em 1939 (na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil), com currículo e duração fixados pelo então “padrão federal” de formação de professores, ainda que fossem formados bacharéis e licenciados para diversas áreas, inclusive a pedagógica.

Todavia, a partir dos anos de 1990, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) “[...] vem desempenhando um papel importante na promoção e intensificação dos debates sobre a formação de educadores, análise de políticas públicas e construção-proposição de um projeto político-pedagógico no campo educacional” (NOGUEIRA; POSSI, 2011, p. 3), inclusive na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). A partir deste instrumento legal extinguiram-se as habilitações, e o Curso de Pedagogia forma pedagogos para atuação em espaços escolares e não-escolares, configurando-se como uma licenciatura norteadas simultaneamente pelos seguintes eixos: docência, articulada a ideia de trabalho pedagógico; pesquisa; e gestão democrática. Contudo, essa bandeira não é um consenso, tanto que Libâneo (2006) enxerga como um paradoxo a questão da docência como base da identidade profissional de todo educador, haja vista que “[...]

art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. No que diz respeito ao art. 62 da referida LDB (BRASIL, 1996), consta: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível Médio, na modalidade Normal”.

todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (2006, p. 850 apud NOGUEIRA; POSSI, 2011, p. 4).

Conforme T. Ramos (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura (BRASIL, 2002b), e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (BRASIL, 2002a), exigiram que os órgãos colegiados das faculdades e universidades primeiramente optassem pela licenciatura e/ou bacharelado, para só então reestruturarem suas grades curriculares. Isso significou o desmembramento de habilitações que antes poderiam ser cursadas simultaneamente, além de uma nítida intenção de separar o ensino da pesquisa. As citadas medidas vieram na contramão da articulação entre pesquisador e professor, pretendida, por exemplo, pelos debates de regulamentação da profissão de historiador (na ocasião representada no Projeto de Lei do Senado número 368, de 2009²⁰).

Segundo a pesquisa de T. Ramos (2012) sobre as publicações na Revista História & Ensino da UEL (Universidade Estadual de Londrina) - periódico com tradição reconhecida de vinte anos na publicização de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de história - no recorte que vai de 2006 a 2010, há um aumento de 7% para 20% dos artigos sobre a temática “Formação do professor e/ou formação continuada”. Dentre as investigações presentes na citada Revista, ocorreu também uma ampliação do interesse pelo ensino e aprendizagem histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que a autora compreende no contexto das discussões de profissionalização do historiador. Isso quer dizer que, se as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (BRASIL, 2002a) afastaram as formações de bacharel e licenciado, e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b) não abarcaram especificidades para a formação em História dos professores dos Anos Iniciais, ainda assim o historiador manteve a possibilidade de investigar a primeira etapa do Ensino Fundamental.

²⁰ Desde 2012, o Projeto de Lei que trata da regulamentação da profissão de historiador consta como PL 4699/2012, de autoria do senador Paulo Paim. Cabe registrar que o texto foi apresentado e aprovado no Senado Federal (primeira votação), seguiu para a Câmara dos Deputados onde foi aprovado no mês de março do corrente ano de 2015, e deve retornar ao Senado para a segunda apreciação. A etapa final do processo será a sanção presidencial. Vale destacar que os debates com parlamentares, senadores e diferentes entidades interessadas no tema tem sido uma constante, visto que ao longo do processo tornou-se necessário explicitar que se trata de exaltar a importância do conhecimento histórico e o papel social dos historiadores, fortalecendo a formação profissional e garantindo o mesmo tratamento legal destinado a outras profissões no Brasil.

Já no que diz respeito aos movimentos da historiografia e seus impactos na pesquisa sobre o ensino de História, há que se considerar a influência do movimento da História Nova. T. Ramos (2012), em artigo sobre como a pesquisa no campo do ensino e aprendizagem histórica se configurou na trajetória da revista *História & Ensino* da Universidade Estadual de Londrina (UEL), registrou que a História Nova foi gradualmente servindo como referencial teórico nos trabalhos da segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000. Ainda conforme a autora, os próprios PCN (BRASIL, 1997b) afinaram-se com a linha historiográfica da História Nova ao proporem a ampliação dos temas a serem abordados em sala de aula. Paralelamente, no campo específico da educação, o Construtivismo alcançou um patamar respeitável dentre os fundamentos pedagógicos, ao mesmo tempo em que recebeu críticas e reformulações. T. Ramos (2012, p. 89) entende que o Construtivismo implicou em encampar os pressupostos metodológicos da História Nova, ou seja, o uso escolar do documento histórico, com vistas ao aluno conhecer os procedimentos de investigação histórica.

Ainda conforme o levantamento de T. Ramos (2012, p. 85), ao longo de um recorte de dezoito anos de publicações da Revista *História & Ensino* da UEL (de 1995 a 2012), há “[...] referência tanto à historiografia inglesa (Edward Thompson, Hobsbawm e Raymond Williams) como à historiografia francesa (Marc Ferro, Michel de Certeau, Roger Chartier e Robert Darnton)”. Além disso, “[...] alguns autores nunca deixaram de ser citados desde o primeiro exemplar, como, entre outros: Hobsbawm, Thompson, Paulo Freire, Roger Chartier e Michel de Certeau” (T. RAMOS, 2012, p. 95).

De qualquer modo, constata-se que todas as situações de revisão ou novidade nos âmbitos curricular, organizacional, formativo, historiográfico ou pedagógico, apresentados até então, provocaram e continuam provocando pesquisas sobre o ensino de História, tanto na área da Educação como da História. Como não poderia ser diferente, as pesquisas acerca do ensino de História refletiram e ao mesmo tempo compuseram os vários momentos de tensão, debate, críticas, inovações e avanços da ciência histórica e das ciências da educação. Mas, enquanto campo de pesquisa é possível perceber que os estudos paulatinamente vêm migrando do campo da História da Educação para a Metodologia e Prática do ensino de História, e em alguns casos adentrando uma discussão mais densa e

peculiar, a da Didática da História, ainda que com algumas variações de abordagens.

Entretanto, Oliveira (2003, p. 263 e 264) aborda pelo menos três particularidades que acometem as dificuldades na pesquisa sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Primeiro no campo da pesquisa no ensino de História: poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender História nas primeiras séries. A pesquisa sobre o assunto transita por três áreas distintas: História, Pedagogia e a Psicologia. Os loucos que se aventuram são desprezados enquanto pesquisadores, principalmente, por historiadores e pedagogos. Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em História não habilitam para o magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para os historiadores).

Esta angústia vivenciada por historiadores e pedagogos que investigam o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que o primeiro não é formado para atuar na referida etapa escolar, e o segundo não é formado para ensinar História com a mesma densidade que o licenciado em História, parece provocar a constituição de “pesquisadores sincréticos”. Sincretismo que se expressa na necessidade de aliar referenciais e debates da ciência histórica e das ciências da educação, e que chama a atenção quando nos voltamos para os embates que o campo de pesquisa do ensino de História tem enfrentado especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Oliveira (2003, p. 264), “[...] o objeto de sua pesquisa impõe diálogo com ambos”, tanto historiadores como pedagogos, embora ainda pareça necessário convencê-los do fato de “[...] que não há saberes pedagógicos sem conteúdos específicos e, não há conteúdos específicos que possam ser transmitidos sem os saberes pedagógicos”.

A segunda particularidade localiza-se no campo de formação de professores (aqui entendidos como pedagogos e historiadores). Nos currículos de ambos os cursos há lacunas, principalmente, quanto às metas do ensino de História para os Anos Iniciais. Mesmo quando as disciplinas denominadas pedagógicas são ministradas nos cursos de Pedagogia ou as disciplinas de Metodologia do Ensino de História são ministradas por historiadores, verifica-se total desarticulação. Os docentes do curso de História não estão preocupados com a formação do pedagogo e, vice-versa. (OLIVEIRA, 2003, p. 264)

Eis outra demanda histórica do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que carece de maior debate entre as entidades representativas e acadêmicas dos segmentos da Pedagogia e da História, bem como da Educação Básica. Em relação a essa dificuldade, que envolve então a formação do pedagogo para atuar com o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Nogueira e Possi (2011) propõe intensificar as discussões a partir de um estudo sobre as contribuições da disciplina de História da Educação no processo de formação docente. Todavia, os efeitos da realidade existente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passam pelos diversos níveis do sistema educacional, e revelam como a discussão sobre formação e atuação de professores unidocentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode se restringir às decisões técnicas de distribuição de recursos humanos.

“A terceira particularidade trata da não transposição para os livros didáticos das discussões recentes relacionadas à historiografia e ao ensino de História” (OLIVEIRA, 2003, p. 264). Sobre esse ponto, vale destacar a defasagem da historiografia escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação aos debates da pesquisa histórica, algo apontado pelas pesquisas que se dedicam principalmente aos livros didáticos. Em consequência disso, o ensino de História nos primeiros anos escolares perde em pelo menos dois sentidos: tanto por não atualizar o objeto de ensino, como por não atualizar-se como campo de pesquisa, visto que gera um aparente descolamento em relação à ciência de referência.

Desse modo, as pesquisas já produzidas com a temática do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelam, em alguma medida, os impactos das diversas mudanças e discussões teóricas já comentadas, sejam elas legislativas, curriculares, ou inerentes aos paradigmas científicos e da própria ciência de referência, a História. Segundo o levantamento de Silva e Dias (2011), há um nítido aumento nas pesquisas sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da segunda metade da década de 1990, visto que a elaboração e implementação de novas diretrizes educacionais movimentaram a disciplina de História e o Ensino Fundamental no país.

1.4 Debates sobre ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: pesquisas e pesquisadores nacionais e estrangeiros

Alguns autores e seus respectivos estudos se destacaram no Brasil e tornaram-se referências especificamente sobre o ensino de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e por isso mesmo iniciaram a constituição de uma espécie de campo característico dentro do ensino de História. Entre eles estão trabalhos de Lana Mara de Castro Siman, Sônia Regina Miranda, Kátia Maria Abud, Maria Aparecida Bergamaschi, Soraia Freitas Dutra, Sandra Regina Ferreira de Oliveira e, Magda Madalena Peruzin Tuma, que inclusive foram fonte de leitura para a presente pesquisa e são abordados ao longo desta dissertação. Obviamente, trabalhos posteriores de outros autores, também bastante relevantes, somaram-se aos anteriores e avançaram com outros enfoques, recortes e metodologias.

Além disso, nota-se que há no cenário nacional um diálogo com pesquisas estrangeiras sobre o ensino de História. Por sua vez, deve-se considerar o campo de investigação chamado Educação Histórica, o qual “[...] se encontra em fase de configuração na última década, mas desde as décadas de 70-80 do século XX começa a ser engendrado, em especial, na Inglaterra. Atualmente, as pesquisas se localizam na Inglaterra, no Canadá, nos Estados Unidos e em Portugal” (T. RAMOS, 2012, p. 93). É possível então enunciar alguns autores estrangeiros desse campo: Peter Lee e Rosalyn Ashby (Instituto de Educação da Universidade de Londres), Hilary Cooper (Faculdade St Martin), Keith Barton (Universidade de Cincinnati), Marília Gago e Isabel Barca (Universidade do Minho). E além destes nomes, Mario Carretero (Universidade Autónoma de Madrid), que não está necessariamente vinculado ao campo da educação histórica.

Segundo Sanches (2009, p. 7), a Educação Histórica pretende “[...] compreender, por meio de estudos sistemáticos, as idéias históricas de professores e alunos, para que os docentes possam adequar, durante o processo de ensino, suas intervenções didáticas, utilizando a epistemologia específica da História”. Portanto, esta linha de investigação tem influenciado internacionalmente estudos sobre o ensino de História, e “[...] se formou na esteira dos escritos de Jörn Rüsen sobre consciência histórica e didática da História” (SANCHES, 2009, p. 7).

Barca (2005), autora estrangeira que é referência pioneira no campo de investigação da Educação Histórica, diz que em tais estudos:

Os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento

sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História (BARCA, 2005, p. 15).

Segundo a pesquisa de T. Ramos (2012), entre 2006 e 2010 os artigos da Revista História & Ensino (H&E) da UEL passaram a considerar o campo de investigação da Educação Histórica. Esta percepção da autora foi classificada dentro da categoria definida como “Representações, ideias e noções dos agentes escolares”, portanto enfocando práticas e saberes dos sujeitos. Contudo, T. Ramos (2012, p. 94) diz que:

[...] ao mesmo tempo, os artigos de H&E, provavelmente refletindo algo que acontecia em território brasileiro, não integravam necessariamente o campo da Educação Histórica, mas passavam a seguir linhas de orientação semelhantes às deste campo, em especial, vinculados à categoria de literacia histórica.

Por sua vez, em conformidade com Lee (2006), a literacia histórica se refere “[...] à construção de um modo específico de ‘ler’ o mundo em acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história” (apud T. RAMOS, 2012, p. 97). No mesmo sentido, Barca (2001, p. 30) entende que a leitura de fontes históricas variadas é inerente à literacia histórica, portanto destacando o critério da “consistência da evidência”, uma vez que é assim que a história se diferencia de uma abordagem ficcional do passado.

Desse modo, com base nos escritos de Lee (2006) e Barca (2001), a configuração do campo de investigação da Educação Histórica também está expressa na construção do letramento histórico próprio da literacia histórica. Trata-se então de considerar pelo menos os seguintes itens elencados por T. Ramos (2012, p. 98, 99 e 100): “o conhecimento prévio do aluno”; “o emprego de fontes históricas em sala de aula”; “os conceitos históricos substantivos e conceitos históricos estruturais” (conceitos de primeira e de segunda ordem); “a empatia, alteridade ou compreensão histórica”; e “a natureza perspectivada do conhecimento histórico”.

Para Lee (2006), um dos autores estrangeiros reconhecidamente influentes no campo do ensino de História, a literacia histórica envolve um “compromisso de

indagação”, para o qual são evocadas categorias específicas que o autor chama de “marcas de identificação” da história: “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, “evidência” (LEE, 2006, p. 136). A fim de que o aluno consiga orientar-se temporalmente, Lee (2000) entende que a História precisa muni-lo de ferramentas intelectuais que viabilizem a relação entre o seu conhecimento prévio e aquele adquirido por meio da disciplina, lidando então com o passado de uma maneira histórica.

Segundo Costa e Oliveira (2007, p. 159), tais ferramentas necessitam ser “[...] capazes de mexer no arcabouço mental do aluno”, portanto, de acordo com as autoras a proposta de Lee baseia-se em dois pontos de partida. Primeiro, o “[...] ensino de como é atribuída importância a eventos e processos no passado – que isso é feito a partir de constatações que fazemos, de como essas constatações se relacionam com as perguntas levantadas, a partir das evidências de que dispomos” (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 159). E segundo, a oportunidade de os alunos construírem um “quadro histórico”, “não um conhecimento sedimentado”, e sim “uma visão geral”. “Uma História da humanidade, estudada por temas referentes a longos períodos de tempo, que faria indagações a respeito de padrões encontrados na sobrevivência humana e seu desenvolvimento material” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 159). Neste quadro estariam incluídas “reflexões sobre o que é considerado mudança e continuidade”, portanto “uma estrutura aberta”, que demonstra que “[...] a História pode ser reconstruída, ainda que amparada por um processo metodológico, motivado por novas perguntas e novas abordagens” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 159).

Desse modo, Lee (2000, p. 10 e 11) defende que, na medida em que os alunos se relacionam com o passado de forma racional, conseguem elaborar suposições válidas sobre o mesmo, pois aí está envolta “[...] também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico”, bem como a “[...] aprendizagem do passado produzido pela História”.

Ashby (2006), que é outra autora estrangeira recorrente em estudos sobre ensino de História, também advoga pela necessidade de os alunos saberem como o conhecimento histórico é construído, e por isso pesquisou como os alunos realizam o procedimento de teste de algumas afirmações singulares. Para Ashby (2006), na medida em que os alunos conhecem minimamente os procedimentos de produção do conhecimento histórico, desenvolvem certa autonomia para lidar com a validade

dos argumentos, passando então a compreenderem como as explicações e significados históricos sobre eventos passados podem mudar racionalmente ao longo do tempo.

Todavia, dentre os autores estrangeiros de peso na área do ensino de História, são principalmente Hilary Cooper (2002), Keith Barton (2004) e Mario Carretero (1997) que pesquisam a respeito do ensino de História nos primeiros anos escolares, e até mesmo por contarem com alguns textos traduzidos, muitos pesquisadores brasileiros recorrem aos seus estudos. Estes escritos revelam tanto os impactos das teorias de aprendizagem, como a efervescência dos estudos a respeito de questões culturais e de identidade sobre o processo de ensino e aprendizagem da História, apresentando-se como ricas bibliografias sobre o tema.

Barton (2004), em sua pesquisa sobre a utilidade da História para as crianças, questionou-as sobre os motivos pelos quais pensam que as pessoas se interessam pela história, e porque pensam que a História é uma disciplina da escola. Entre as crianças com cerca de 6 anos de idade, o pesquisador encontrou sujeitos que consideram-se “[...] historicamente informados e indivíduos conscientes” (BARTON, 2004, p. 11). De acordo com os dados levantados nesta investigação, as crianças demonstraram mais interesse em aprender sobre história por meio de programas de televisão, livros, conversas com os pais e avós, do que pelo ensino na escola. Barton (2004, p. 12) também verificou que crianças em torno de 12 anos avaliaram que “[...] a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceita na sua comunidade e a completar suas próprias ideias sobre o passado”. Barton (2004) enfocou então as contribuições do ensino de História para a cidadania, concluindo que para as crianças, “[...] há uma expectativa de que os conhecimentos históricos aprendidos na escola possibilitam uma (re)leitura dos conhecimentos adquiridos fora da escola, a partir de outros referenciais” (OLIVEIRA, 2006, p. 51).

Cooper (2002), por sua vez, defende que o ensino de História pode e deve ocorrer desde a Educação Infantil, e inclusive apresenta situações de aprendizagem histórica com crianças de turmas entre 3 e 5 anos de idade, que tiveram por base as experiências prévias das crianças. A autora entende que, ao formularem questões e suposições válidas sobre o passado, gradualmente as crianças passam a compreender motivações e desdobramentos no transcorrer das experiências dos homens no tempo e desenvolvem noções originais do pensamento histórico.

Mediante el procedimiento de hacer diversas suposiciones sobre el pasado, los niños pueden adquirir, poco a poco, con una madurez cada vez mayor, una imaginación histórica válida. Esto puede llevar, más adelante, a la consecución de la empatía histórica, a comprender de un modo coherente que las personas del pasado pueden haber pensado, sentido y haberse comportado de forma distinta a la nuestra, a causa de sus diferentes bases de conocimientos y las diversas limitaciones sociales, económicas y políticas de las sociedades en las que vivían. (COOPER, 2002, p. 96)

Cooper (2002) defende ainda o trabalho com fontes históricas no ensino de História, através de jogos e outras atividades lúdicas para as crianças, propiciando então que os alunos façam inferências e tracem suposições válidas sobre as fontes. Desse modo, visa-se construir a noção de que as fontes históricas são vestígios parciais do passado, uma idéia que pode posteriormente propiciar o entendimento de que há variadas interpretações dos fatos. Oliveira (2006, p. 52), com base na linha de pensamento de Cooper (2002), diz que “[...] ao incitar as crianças a construir suas próprias histórias através de relatos e de jogos de imaginação, está se desenvolvendo, de forma embrionária, as linhas do pensamento histórico”. Nesse sentido, Cooper (2002) destaca o papel da imaginação histórica, ao passo em que Oliveira (2006, p. 52) esclarece que “[...] o caráter embrionário da história está presente na imaginação histórica quando, ao formular uma suposição, a criança constrói narrativas baseadas na causalidade”.

Contudo, embora Oliveira (2006) compartilhe das proposições de Cooper (2002), a autora reconhece a necessidade de se conhecer melhor as características, as potencialidades e os limites do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso mesmo parte do fato “[...] de que crianças, na faixa etária dos 7 aos 10 anos, ainda não dominam o conhecimento sobre História”, e por isso “[...] é possível considerar que ao formularem suposições válidas, o conhecimento prévio predomine e sejam construídas narrativas com características peculiares sobre o passado, o tempo e a História” (OLIVEIRA, 2006, p. 52). Todavia, Oliveira (2006) também diz que, segundo as prerrogativas de Barton (2004) e Cooper (2002), fica claro que as suposições válidas podem alterar-se ao passo em que as crianças aprendam novos e diferentes conhecimentos sobre a História, seja na escola ou em outros espaços e vivências. “Portanto, considerando a progressão do conhecimento, conforme as crianças cresçam e ascendam às séries posteriores, é esperado que as

suposições válidas aproximem-se cada vez mais de uma explicação pautada nos critérios da História enquanto campo do conhecimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 53).

Já Carretero (1997), em publicação que reuniu uma série de trabalhos da sua equipe de pesquisa acerca dos processos de ensino e aprendizagem em Ciências Sociais e História, aborda as perspectivas disciplinares, cognitivas e didáticas correlatas às respectivas áreas. Carretero (1997) destaca a necessidade de o professor discernir conhecimento histórico do sociológico, e assim conseguir fazer com que o aluno “[...] não apenas compreenda conceitos e características de determinada sociedade em referida época, mas principalmente, estabeleça relações entre os aspectos temporais, entre as diversas culturas, ou seja, com a historicidade de cada espaço” (1997, p. 17). O autor também chama a atenção para o fato de que “[...] nas disciplinas histórico-sociais não há fatos puros. Os fatos são selecionados de acordo com as teorias sustentadas pelo historiador ou pelo cientista social”, e por isso mesmo há que se considerar “[...] as transformações que os conteúdos históricos e sociais sofrem de acordo com as influências ideológicas e políticas” (CARRETERO, 1997, p. 18).

São muito importantes também as reflexões de Carretero (1997) sobre o ensino de História nos primeiros anos escolares e a relação com os estudos utilizados no campo pedagógico acerca da faixa etária em questão. Carretero (1997) lembra que Piaget e Dewey, pesquisadores renomados e que são recorrentemente apropriados pelas áreas da educação e pedagogia, defendiam o ensino de algo mais próximo das Ciências Sociais nos primeiros anos de escolarização, para somente mais tarde ensinar História. Mas o autor também destaca que as referidas afirmações deveriam ser mais bem estudadas pelas novas pesquisas psicológicas e educacionais, visto que muitos dos critérios que as embasaram são provenientes de um modelo de raciocínio das ciências experimentais, portanto distante da flexibilidade que o raciocínio em História e Ciências Sociais precisa. Além disso, deve-se considerar a carência de estudos sobre o ensino de Ciências Sociais e História para crianças, ainda mais quando comparado com a quantidade de estudos nas Ciências Naturais e Matemática. O pesquisador assinala também que as diferentes características do conhecimento histórico e social em relação àqueles provenientes das Ciências Naturais, deveriam ser levadas em consideração no momento de ensinar as disciplinas decorrentes das respectivas áreas do conhecimento.

Para Carretero (1997), é necessário pesquisar sobre o que vêm a ser o ensino de História também na perspectiva do aluno, inclusive quais os processos cognitivos que este procedimento de compreensão demanda. O autor então destaca que “[...] a narrativa pode ser um importante recurso didático nas séries iniciais”, uma vez que a linguagem seja utilizada para fins de mostrar como as diferentes versões podem surgir, provocando assim o entendimento de que a História não é mero compilamento de nomes e fatos (CARRETERO, 1997, p. 25).

Já em âmbito nacional, com a ajuda da dissertação de Bernardo (2009), foi possível encontrar um prévio levantamento de dissertações e teses dedicadas ao ensino e aprendizagem de História no início da escolarização, bem como de estudos sobre o professor e o educando envolvidos nesse processo. Para fins de ilustrar o panorama da recente produção acadêmica (dissertações e teses) sobre o tema, procedemos adiante com uma breve explanação acerca desses autores e seus respectivos trabalhos, visto que também funcionaram para mapear os debates empreendidos até então sobre ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Na linha da valorização do ensino de História mediado pelos objetos da cultura material (fontes históricas) e pela ação do professor ao fazer uso destes, localiza-se, por exemplo, a dissertação de Soraia Freitas Dutra (2003). Para tanto, a autora considera ainda o desenvolvimento de operações ligadas ao tempo histórico por parte das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por sua vez, o estudo de Susana Barbosa Ribeiro Bernardo (2009) também aborda a construção do saber histórico dos discentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir do uso de fontes para o ensino de História, recorrendo à ideia de formação histórica. Em linhas gerais, ambas as autoras, Bernardo (2009) e Dutra (2003), advogam pelo contato das crianças com os procedimentos da pesquisa histórica, uma vez que o trabalho com as fontes históricas pode estabelecer um elo para a compreensão da natureza e estatuto do conhecimento histórico.

Trata-se de duas pesquisas que consideram inclusive a dimensão da maturação do desenvolvimento das crianças, visto que as duas autoras afirmam que experiências de investigação histórica promovem transformações paulatinas na estrutura cognitiva, pois desenvolvem operações que demandam noções de tempo físico, cronológico e também histórico. Vale destacar também que, segundo a pesquisa de Márcia Elisa Teté Ramos (2012), é perceptível que a preocupação dos

pesquisadores tem passado da questão da metodologia, dos recursos auxiliares de ensino, e das linguagens alternativas no ensino de História, para a produção do conhecimento histórico em sala de aula através das fontes históricas.

Sobre como se dá o processo de aprendizagem da História nos primeiros anos do Ensino Fundamental, são de grande valia os trabalhos que se dedicam a estudar como as crianças aprendem os conceitos de tempo e passado, como os de Sandra Regina Ferreira Oliveira (2000 e 2006). Em sua dissertação, Oliveira (2000) fundamenta seus argumentos no postulado de Jean Piaget sobre o desenvolvimento, voltando-se mais para a psicologia da aprendizagem do que para as questões escolares. Ela investiga como as crianças formulam as concepções sobre o tempo histórico e o passado não vivenciado, e como estabelecem relação disso e do mundo em que vivem com os conteúdos aprendidos na disciplina de História.

Mas é em sua tese, a partir de um estudo de caso do tipo etnográfico, que Oliveira (2006) faz apontamentos sobre a atuação da escola na transformação dos saberes prévios dos alunos quanto à aprendizagem da História. Procura então compreender como ocorre a articulação entre os saberes discentes não-escolares e os escolares. Para tanto, esta pesquisa de Oliveira (2006) recorre à noção de cognição histórica²¹, da qual Isabel Barca (2001) trata, e vem na esteira de estudos da já enunciada Educação Histórica, iniciados com trabalhos europeus e com interpretações no cenário nacional. Em seu doutoramento, Oliveira (2006) primeiro apresenta um perfil das propostas curriculares elaboradas nas décadas de 1980 e 1990, priorizando o CBPR (Currículo Básico do Paraná) (PARANÁ, 1990) e os PCN (1997a; 1997b); em segundo lugar se dedica aos saberes das professoras entrevistadas que responderam a um questionário; e finalmente dialoga com os saberes ensinados aos alunos da então chamada 2ª série.

Também no que diz respeito ao ensino da temporalidade histórica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há o estudo de Maria Aparecida Bergamaschi (2000), o qual afirma que o trabalho em sala de aula deveria proporcionar aos alunos a percepção das múltiplas dimensões de tempo: tempo físico (cronológico), tempo social (das vivências individuais e coletivas) e o tempo

²¹ De acordo com Barca (2001, p. 7), se trata de um campo de pesquisa que procura conhecer “[...] as idéias, estratégias cognitivas e progressão do pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história [...] e como é que os sujeitos constroem as suas idéias”.

histórico (marcado pelas experiências humanas e pelas relações entre presente, passado e futuro).

Contudo, os estudos que se referem ao saber histórico de professores, e as práticas pedagógicas decorrentes da cultura escolar, demonstram mais proximidade com o foco desta pesquisa e, felizmente, também tem sido pesquisados entre o magistério dos primeiros anos escolares. Nesse sentido, é relevante a contribuição de Sônia Regina Miranda (2004 e 2007), que trata da forte relação entre a História ensinada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a memória e a construção da identidade local, abordando assim as diferenciações do conhecimento histórico e as práticas pedagógicas de professores sem formação específica em História. Ao investigar os saberes docentes segundo os implicantes da cultura escolar e da construção da identidade local, a autora consegue analisar elementos da tradição curricular da disciplina observáveis na história ensinada nos primeiros anos escolares.

Por sua vez, a pesquisadora Cláudia Toso (2003) também tem como sujeitos de sua pesquisa professoras unidocentes, sem formação específica em História, e aborda as dificuldades e as conseqüências da história ensinada na escola por elas. A autora aponta a predominância de um modelo linear, factual e cronológico que privilegia apenas grupos sociais ditos “heróicos” e que são mencionados em registros oficiais, portanto fortemente ligado ao modelo de história ensinada proveniente do século XIX. Nesse contexto, a pesquisadora destaca a importância e a urgência de produzir-se uma historiografia local para fomentar a pesquisa e o ensino sobre a memória e a história que ainda não foi registrada oficialmente.

No mesmo sentido há as pesquisas de Maria Célia de Assis (1999) e de Miriã Lúcia Luiz (2010), pois ambas as autoras evidenciam que, a essência das apropriações curriculares e construções de saberes e fazeres de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dá com base em pressupostos tradicionais, tanto da esfera escolar como cultural. Por isso ainda há uma metodologia e um currículo extremamente apegados à comemoração de datas cívicas, memorização de nomes e datas relacionadas a feitos políticos.

Assis (1999) chama a atenção justamente para o potencial transformador que o ensino e aprendizagem podem alcançar se a prática pedagógica pautar-se na valorização das experiências históricas de outros grupos e sujeitos. E Luiz (2010), ao investigar as práticas das professoras no município de Mantenópolis, Espírito

Santo, por meio de uma farta coleta de dados (questionários, observações, entrevistas), entendeu-as como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas não de forma neutra, e nem mesmo partindo de um currículo neutro. A pesquisadora verificou o uso ainda predominante do livro didático, como ocorre em muitas pesquisas que averiguam sobre isso, além de uma apresentação fragmentada dos conteúdos, até mesmo servindo como mero suporte do aprendizado da leitura e da escrita.

Outro autor que também apresenta uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é Valsenio Gaelzer (2006), fazendo-o por meio de ricas narrativas autobiográficas. O autor enfatiza o percurso de formação dos professores, as formulações teóricas e as experiências de vida que fundamentam suas práticas. Desse modo, o pesquisador se propôs a compreender o fazer educativo de sete professoras de escolas públicas de Três de Maio, Rio Grande do Sul, indagando sobre o que e como é ensinada a História. As entrevistas realizadas por Gaelzer (2006) revelaram professoras preocupadas em aliar o ensino com a realidade local dos alunos, além da intenção de romperem com práticas tradicionais.

Já a dissertação de mestrado de Tiago Costa Sanches (2009) investigou como os saberes históricos de professores pedagogos, que são docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se apresentam em suas práticas escolares dentro da sala de aula. O pesquisador verificou uma grande capacidade por parte destes professores em mobilizar as idéias prévias dos alunos, ao mesmo tempo em que apresentaram pouco ou nenhum conhecimento sobre o estatuto teórico-metodológico do campo específico da História. Nesse contexto, a pesquisa de Sanches (2009) revelou que a formação destes professores carece de metodologias e referenciais teóricos específicos da História. Então, no sentido de enfrentar esses obstáculos, o autor propõe a via da Educação Histórica, apresentando-a como alternativa para os professores desenvolverem o pensamento histórico dos alunos em suas aulas.

Ademais, há trabalhos que também se mostram pertinentes por debaterem como os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se relacionam com os currículos de História para esta etapa da escolarização. A tese de doutoramento de Maria das Graças Ribeiro Moreira Petrucci (1996), trata da relação entre a prática pedagógica do professor (da então 4ª série do antigo Primeiro Grau) com a proposta

curricular oficial de História. Em um estudo com quarenta e cinco escolas estaduais de Franca, São Paulo, a autora verificou grande desconhecimento teórico e afastamento prático dos referenciais historiográficos e pedagógicos sobre os quais versa a proposta curricular de História do município.

Trabalho correlato é o de Norma Codani (2000), que em sua dissertação de mestrado analisa o ensino de História nas então chamadas séries iniciais, tomando as concepções teórico-metodológicas presentes na proposta curricular da Secretaria do estado da Educação de São Paulo do ano de 1992. Sua argumentação se constrói em torno das concepções de ensino de História das professoras em face das orientações em vigor no período.

Também em uma investigação de cunho curricular, Maria Angélica Cardoso (2006) reconstituiu a trajetória das transformações curriculares de História nos primeiros anos escolares, a partir de uma escola de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, ao longo das três últimas décadas do século XX. A pesquisadora dedicou-se em perceber na seleção e organização dos conteúdos como a cultura escolar se fez presente e, portanto revelou diferenças entre a História escolar e a História acadêmica. A autora verificou a influência de fatores externos à prática escolar, desde implicantes legislatórios até aspectos identitários dos professores. Em certa medida, Cardoso (2006) percebeu também alguns desencontros entre as expectativas e orientações de gestores e administradores, e a cultura escolar que se construiu e sedimentou-se internamente na instituição escolar.

Todavia, há outros trabalhos que tratam do ensino de História nas primeiras etapas da Educação Básica que não foram contemplados nesta breve revisão de literatura, até mesmo porque alguns textos não estão disponibilizados para acesso pela internet. Contudo, esse obstáculo não os coloca em segundo plano, haja vista que estes outros trabalhos inclusive compõem as referências de várias pesquisas mencionadas até aqui.

Em suma, notamos que as pesquisas tratam de dificuldades, fazem diagnósticos e apontam também alternativas ao discutirem o ensino de História, tendo em vista a aprendizagem das crianças e a fazer dos professores. Em síntese, as dissertações e teses elencadas até aqui, e que, portanto envolvem o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram produzidas ao longo das duas últimas décadas, sendo que os temas versam basicamente sobre: uso de fontes históricas no ensino de História, processo de aprendizagem da História,

história ensinada, saberes históricos docentes e discentes, práticas pedagógicas, e relação docente com os currículos de História.

Assim, ao longo do processo de realização da presente pesquisa, algumas características dos resultados das investigações enunciadas também apareceram aqui. Do mesmo modo, a leitura a respeito do que já foi produzido revela o quanto ainda pode e precisa ser investigado sobre ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, o diálogo com a referida literatura mostrou-se essencial para a presente pesquisa, evitando o esvaziamento do tema e colaborando com os avanços e desafios da área do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.5 Ensino de História e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa: detalhamento do espaço, sujeitos e problemática da pesquisa

As leituras sobre o campo do ensino de História, bem como sobre Teoria da História, nos permitem afirmar que, todos nós, independente de sermos professores, apreendemos noções históricas, influenciadas por nossa formação escolar e por outras diversas experiências identitárias ao longo da vida. Isso significa que, também os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao procurarem explicar aos seus alunos com vistas à formação histórica, estão ao mesmo tempo fazendo uso de algumas idéias pessoais sobre a história como processo amplo, que ocorre cotidianamente, e que não diz respeito estritamente a conteúdos da História como disciplina escolar. É nesse sentido que, uma das facetas do objeto desta pesquisa são as idéias dos professores unidocentes do quinto ano sobre história, e cabe esclarecer que a letra minúscula neste caso serve para designar a história em seu sentido dilatado, portanto muito mais ligada à noção de processo histórico, e menos à perspectiva de produção da ciência histórica.

Contudo, os sujeitos desta pesquisa são professores, e é justamente esta escolha que aponta para a outra faceta do objeto aqui pesquisado, pois se tratam também das ideias sobre ensino de História. Ademais, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, estado do Paraná, ensinar História é mais uma das atribuições que os professores unidocentes acumulam. Portanto entram em questão não apenas concepções de ensino, mas

também concepções de História, bem como objetivos ao ensiná-la. Por isso mesmo, cabe ressaltar que, neste caso, a letra maiúscula em História está indicando a área do conhecimento e a disciplina escolar, sobre as quais a imensa maioria dos professores em questão não possui formação inicial específica.

Nesse sentido, justamente para alcançar os professores que se defrontam de modo intenso com o desafio de lecionar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os sujeitos selecionados para esta pesquisa são docentes que durante o ano de 2014 lecionaram para turmas de quinto ano (antigo segundo ano do segundo ciclo), o último ano da primeira etapa do Ensino Fundamental. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, este ano escolar compunha o então segundo ciclo, tendo em vista a distribuição das oito séries existentes em todo o Ensino Fundamental em quatro ciclos (BRASIL, 1997a). Mas, a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos²² (BRASIL, 2010a), e a gradativa adequação de nomenclaturas²³ e currículos das redes municipais de educação pelo país, adotou-se também em Ponta Grossa a denominação de quinto ano.

A Rede Municipal de Educação do município de Ponta Grossa, espaço desta pesquisa, contava até o ano de 2014 com 21.279 matrículas²⁴ nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade do ensino regular, incluindo jornada escolar em tempo parcial e integral. Distribuídas pelas 80 escolas municipais, somavam-se 176 turmas de quinto ano²⁵, regidas por professoras e professores de diferentes graduações, para os quais foram enviados os questionários da primeira etapa da coleta de dados.

Nas escolas municipais de Ponta Grossa, é documentalmente verificável (ver anexos I e II) e reconhecido que, reserva-se aos anos escolares do antigo segundo ciclo, portanto nos dois últimos anos da primeira etapa do Ensino Fundamental, uma abordagem maior de conteúdos históricos. Contudo, a estrutura e composição

²² Ainda em 2006, o Governo Federal, por meio da Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos. O artigo 5º dessa Lei estabeleceu que os municípios, estados e o distrito federal teriam prazo até 2010 para implantar a obrigatoriedade para o Ensino de 9 anos, ano no qual foram finalizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

²³ Por exemplo, a denominação de séries escolares foi substituída por anos escolares.

²⁴ Conforme Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 22 fev. 2015.

²⁵ Conforme números informados pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa na ocasião da distribuição dos questionários de coleta de dados para esta pesquisa.

curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adotada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa, não apresenta uma distinção clara e formal da área de História, tanto no que diz respeito aos conteúdos como aos objetivos curriculares. Isso vai de encontro, ou seja, é contrário às próprias reformulações legislativas e curriculares nacionalmente ocorridas em fins do século passado especificamente para o Ensino Fundamental, e que na terceira seção deste capítulo foram abordadas com mais profundidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a), entre os componentes curriculares obrigatórios, História e Geografia constam como disciplinas autônomas:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2010a).

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) são frágeis quanto à afirmação da autonomia das áreas de História e Geografia dentro da denominada Base Nacional Comum²⁶.

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento

²⁶ Em setembro de 2015 foi aberto o portal on-line da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para consulta da proposta preliminar (BRASIL, 2015), bem como para envio de colaborações (gerais ou pontuais) individuais ou coletivas, provenientes das redes de ensino, movimentos e organizações da sociedade civil. A Base Nacional Comum Curricular está prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e no Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2023 (BRASIL, 2014). Assim, tendo em vista a Meta 2 de nosso segundo PNE (BRASIL, 2014), que trata da universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos na idade recomendada, a Base Nacional Comum Curricular é a resposta à demanda explicitada na estratégia 2.1: “o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2^a (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental”. O texto preliminar da base curricular para História, bem como das demais disciplinas, para as diferentes etapas da Educação Básica está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010b)

Assim, tanto os pareceres avaliativos dos alunos, como a matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e utilizados pela respectiva Rede Municipal de Educação, não consideram a composição prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a) quanto aos componentes curriculares obrigatórios, ainda que tais Diretrizes não tenham efeito de lei, portanto não são de fato obrigatórias.

Mesmo após reformulações no ano de 2014, tanto para fins de preenchimento bimestral, como para conclusão do primeiro e segundo ciclos (ver anexo I), os objetivos expressos nos pareceres avaliativos ainda se encontram em uma grande área denominada Conhecimentos Sociais. Do mesmo modo, os conteúdos dos quais derivam os objetivos avaliados nos pareceres dos alunos são apresentados na Matriz Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, na qual os estudos e conteúdos históricos estão diluídos na citada área denominada de Conhecimentos Sociais. Mas, ao mesmo tempo, há que se perceber que a seleção de conteúdos e a tecitura dos objetivos curriculares expressos nos pareceres avaliativos dos alunos e na matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa representam escolhas teóricas, epistemológicas e até metodológicas, as quais estão inevitavelmente atreladas a concepções específicas de história e de ensino de História.

Segundo a matriz curricular em vigor na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, um mesmo professor torna-se responsável pelas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Conhecimentos Naturais e Conhecimentos Sociais. Por outro lado, para a área de Educação Física, desde o ano de 2011 (Concurso n.º 002/2010), há um professor devidamente licenciado para tanto. Há também a área

de Musicalização²⁷, a qual geralmente conta com um professor corregente, que frequenta cursos de formação continuada na respectiva área, e é responsável por assumir as turmas quando os professores regentes encontram-se em hora-atividade (tempo previsto para planejamento de aulas, preparação de materiais, e correções de atividades, provas e trabalhos).

De qualquer modo, ocorre que, não só nas escolas municipais de Ponta Grossa, como também nas demais escolas que abrigam os primeiros anos escolares do Ensino Fundamental pelo país, há uma preocupação e uma legislação com certas especificidades. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a), o artigo 30, diz que:

Art. 30. Os três Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010a).

Por sua vez, o mesmo teor é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010b), as quais indicam:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

²⁷ Possivelmente para atender o que prevê a Lei 11.769 de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), trazendo em seu Artigo 26, § 6º o seguinte: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996). Contudo, o Artigo 3º estabeleceu que: “Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei” (BRASIL, 1996).

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010b)

Nota-se forte foco para a alfabetização e letramento nos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que não seja exclusividade, mas o que acaba por empurrar para os dois anos seguintes as peculiaridades das demais áreas. Não se trata aqui de debater o mérito de cada área e nem a etapa de maturação cognitiva dos alunos conforme o ano escolar, mas de compreender porque os professores do quinto ano são terreno fértil para o propósito dessa pesquisa.

Além disso, ao longo do artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a), no que diz respeito aos cinco Anos Iniciais, há apenas a indicação da possibilidade de atuação de professores licenciados em componentes curriculares específicos, mas somente para Arte e Educação Física. Já para Língua Estrangeira, há a clara obrigatoriedade de professor com licenciatura específica.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (BRASIL, 2010a).

Desse modo, também fica claro que o professor que ensina Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História e Geografia, geralmente é o mesmo, ou seja, é o docente com o qual a turma do respectivo ano escolar permanece a maior parte do período escolar, também chamado de regente de turma ou regente de classe. Na presente pesquisa, bem como na maioria da literatura sobre o magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adota-se então a denominação professor unidocente, a qual já foi esclarecida na Introdução desta dissertação. Nota-se então que o professor dos Anos Iniciais desempenha uma função polivalente no que diz respeito ao ensino sobre as diversas áreas do conhecimento, e o faz sem necessariamente possuir formação adequada para tanto.

Mais uma vez, sem tratar da valoração de cada disciplina escolar e área do conhecimento, é necessário tomar conhecimento de quais são as atribuições de ensino dos professores sujeitos nesta pesquisa, aliás, bastante complexas. Nesse sentido, é importante entender como se dão as formas de ingresso dos professores na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, bem como qual formação mínima lhes é exigida para concorrer ao cargo.

Na década em curso, para professores atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental neste município, foram realizados Concursos Públicos²⁸ nos anos de 2010, 2013 e 2014, os quais foram compostos de prova objetiva sobre a área de atuação e prova de títulos. Além disso, foram realizados Testes Seletivos²⁹ nos anos de 2009, 2011, 2012, 2013 e 2014. Cabe esclarecer ainda que, foi a partir do ano de 2009 que a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa passou a contratar professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental também por meio de Teste Seletivo, composto de prova objetiva. Conforme os editais e de acordo com o que permite a legislação municipal em vigor no período (PONTA GROSSA, 2010), se tratam de contratações por tempo determinado, e “[...] para atender necessidade de substituição temporária dos trabalhadores do sistema municipal de educação”³⁰. Anteriormente, a legislação que então vigorava (PONTA GROSSA, 2004) previa em seu artigo 32 que: “[...] o professor poderá ser designado, nos termos do artigo anterior para acrescentar 20 horas semanais, temporariamente, para assumir a regência de mais uma classe, em caráter de substituição”³¹.

Contudo, no ano de 2001, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa utilizou ainda outro procedimento, o qual ficou conhecido como “dobra de padrão” ou “dobra efetivada”. Neste caso, o docente que já era concursado para 20 horas semanais de trabalho, e que se encontrava trabalhando 40 (quarenta) horas semanais nos anos de 2000 e 2001, pode ser enquadrado em uma nova modalidade de regime de trabalho: o regime em tempo integral (PONTA GROSSA, 2001). Neste caso, os

²⁸ Concursos n.º 002/2010, n.º 002/2013 e n.º 001/2014. Editais disponíveis em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/concursos>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

²⁹ Testes Seletivos n.º 007/2009, n.º 001/2011, n.º 001/2012, n.º 001/2013, n.º 003/2013 e n.º 003/2014. Editais disponíveis em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/concursos>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

³⁰ Conforme Lei Municipal n.º. 10.375/2010 que ainda prevê no Artigo 87, § 1º, que: “O prazo da contratação temporária será de até seis meses, permitida somente uma renovação, até o prazo máximo de doze meses” (PONTA GROSSA, 2010).

³¹ A Lei Municipal 7720/2004, que dispunha sobre o Regimento do Quadro Próprio dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino e o respectivo Plano de Cargos, Carreira e Salários, vigorou até a aprovação da Lei Municipal n.º. 10.375/2010.

professores interessados e que se encaixaram nessa situação, assumiram permanentemente outro turno de 20 horas. Dessa forma, os professores foram fixados em mais um emprego, bem como passaram a receber remuneração dobrada, ou seja, foram diretamente enquadrados na classe e referência correspondente à do primeiro padrão de contrato. No entanto, essa modalidade foi revogada no ano de 2010 por motivos legais, uma vez que o ingresso no segundo emprego se deu sem a realização de concurso público, e a remuneração dos professores não ocorreu como jornada extraordinária³².

No entanto, a demanda por docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais continuou e ainda continua crescendo, visto que os sucessivos censos escolares indicam aumento das matrículas e funcionamento de novas unidades escolares no município. A própria interrupção da modalidade de “dobra efetivada” significou uma diminuição do número de professores nas escolas de Ponta Grossa. Obviamente, os últimos Concursos Públicos e Testes Seletivos, já citados anteriormente, foram realizados com o intuito de ampliar o Quadro Próprio do Magistério Público Municipal, mas ainda assim as substituições em caráter temporário não foram totalmente extintas, gerando inclusive mais despesas com hora extra.

Mais recentemente, a falta de professores na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa levou mais uma vez o Poder Público a pagar aos professores por meio de hora extra. Trata-se do direito dos docentes a 33,3% de hora-atividade dentro da carga horária semanal trabalhada, e uma vez que não usufruem desse direito por completo são remunerados com hora-extra³³.

³² Em relação ao assunto, o Poder Público Municipal de Ponta Grossa divulgou Nota de Esclarecimento, no site institucional, em 10 de Fevereiro de 2011, na qual é possível ler: Desde a sanção da lei 6.850/2001, uma determinada faixa de professores municipais foi beneficiada com o enquadramento em um padrão extra de aulas, sem a observância dos princípios constitucionais da isonomia e da impessoalidade, e sem a existência de anterior concurso público, regra estabelecida ainda no ano de 1988 e sem o qual é vedado a qualquer pessoa o ingresso na carreira pública. Em vista disso, e buscando a adequação – e a legalização – do Quadro do Magistério Municipal, assim como o estabelecimento de um plano de cargos e salários justo, legal e legítimo, o Executivo municipal determinou o ingresso, junto ao Tribunal de Justiça do Paraná, de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade daquela norma municipal. O benefício estabelecido ali já vem sendo declarado irregular pela Justiça do Trabalho, e esse acréscimo de jornada, apresentado como “dobra efetivada”, foi considerado como atividade em jornada extraordinária. O que significa que as pessoas beneficiadas irregularmente por esse expediente, além da óbvia incorreção, ainda geravam um passivo trabalhista bastante expressivo aos cofres públicos. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/10210>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

³³ O Acordo Coletivo de Trabalho, celebrado em 12 de março de 2015, entre o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Ponta Grossa e o Município de Ponta Grossa, estabelece em sua cláusula primeira: “O presente acordo coletivo de trabalho visa o exercício das horas atividades para

É importante registrar ainda que nos Concursos Públicos de 2010, 2013 e 2014 todos os professores aprovados foram convocados para assumirem seus cargos, mas presume-se também que foram expressivas as desistências na assunção do cargo. Ainda que as motivações para os professores declinarem do emprego possam ser variadas, são notáveis nas publicações de Diário Oficial do Município as inúmeras solicitações de candidatos para enquadramento de suas respectivas classificações ao final da lista de aprovados. Além disso, os prazos de validade dos Concursos Públicos em questão, ou não foram totalmente utilizados, ou nem chegaram a serem estendidos conforme previsto nos relativos editais. E finalmente, a realização de sucessivos Testes Seletivos em anos subseqüentes ou nos mesmos anos de realização dos Concursos Públicos permite denotar que a carência de professores contratados para atender a demanda do Município permaneceu expressiva³⁴. E isso sem contabilizar pedidos de demissão, aposentadorias e falecimentos de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental público em Ponta Grossa.

Já quanto aos requisitos mínimos para exercício no cargo, tanto para os Concursos Públicos, como para os Testes Seletivos de Professor do Ensino Fundamental, ao menos no intervalo que vai do ano de 2009 até 2014, a exigência para investidura no emprego em todos os editais foi a seguinte: “Formação em nível Superior, em curso de graduação plena em Pedagogia; ou Curso Normal Superior; ou formação em Magistério em nível Médio, na modalidade Normal, acrescida de uma licenciatura plena em área específica (PONTA GROSSA, 2010)³⁵”. Isso significa que, pelo menos desde o ano de 2009 até o ano de 2014, todos que

os profissionais do Magistério Público da Educação Básica de Ponta Grossa e o pagamento das horas extras pela falta das mesmas, conforme previsto na lei 11738/2008, e decisão proferida nos autos 0001807-89.2012.5.09.0024, em acórdão publicado no dia 19 de setembro de 2014, que transitou em julgado no dia 07 de outubro de 2014”. Disponível em: <<http://servidoresmunicipais.com.br/downloads.html>> Acesso em: 02 ago. 2015.

³⁴ Conforme os editais já mencionados e referentes aos Concursos Públicos para o emprego de Professor do Ensino Fundamental em Ponta Grossa, com jornada de trabalho de 20 horas semanais, a quantidade de vagas ofertadas bem como o salário inicial oferecido foi respectivamente de: 380 vagas e R\$ 700,00 (em 2010), 150 vagas e R\$ 899,48 (em 2013), vagas para cadastro de reserva e R\$ 899,48 (em 2014). Em 22 de Fevereiro de 2015, foi publicada no Jornal da Manhã, periódico de circulação local, notícia intitulada: “Novo Plano de Cargos e Salários custará R\$ 12 mi”. Na mesma notícia, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa indicou uma defasagem de cerca de 300 professores na Rede Municipal de Educação, bem como a necessidade urgente de realização de novo concurso público para o magistério municipal. Disponível em: <<http://arede.info/jornaldamanha/editorias/politica/novo-plano-de-cargos-e-salarios-custara-r-12-mi/>> Acesso em: 02 ago. 2015.

³⁵ Em conformidade com a Lei Municipal n°. 10.375/2010, que dispõe sobre o Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa, e que vigorou até agosto de 2015.

ingressaram como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa possuem formação em nível Superior. Todavia, a referida formação não é necessariamente em Pedagogia, visto que Concursos Públicos já citados e outros anteriores, admitiram licenciados em outras áreas também, desde que os mesmos tenham cursado o Magistério em nível Médio (modalidade Normal).

Contudo, sobre a formação exigida, cabe destacar o que consta na LDB de 1996, no Artigo 61 (BRASIL, 1996), o qual foi alterado também em seus parágrafos no ano de 2009, pela Lei nº 12.014 (BRASIL, 2009):

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível Médio ou Superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos Fundamental e Médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de Mestrado ou Doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso Técnico ou Superior em área pedagógica ou afim. (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Nesse sentido, o Artigo 62 e o § 4º do Artigo 87 da mesma LDB (BRASIL, 1996), quando respectivamente foram alterado e revogado no ano de 2013, pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), significaram o soterramento nacional da obrigatoriedade de formação em nível Superior para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível Médio na modalidade Normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível Superior ou formados por treinamento em serviço. (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)

Nota-se então que, desde a década de 90 do século XX, a LDB (BRASIL, 1996) sofreu algumas alterações, inclusive no que diz respeito à formação mínima

exigida para os docentes da Educação Básica. Assim, no ano de 2013, a referida alteração da legislação federal representou um recuo quanto à exigência de formação em nível Superior dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passando a admitir o curso de Magistério de nível Médio, na modalidade Normal, como requisito mínimo. Uma vez que o país não havia atingido a meta da Década da Educação (1997 a 2007) no que diz respeito à formação dos professores, e tendo em vista ainda as discrepâncias sócio-econômicas das diferentes regiões brasileiras, o recuo resolveu paliativamente a disparidade do texto com a realidade, mas nem por isso apontou um novo prazo e/ou uma nova meta para o tema da formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O texto do atual Plano Nacional de Educação (2014 a 2013), em sua Meta 15, restringe-se a implantação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, a partir de 2015, a qual deve assegurar formação de nível superior para todos os professores da Educação Básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

De certa forma, o mesmo movimento de recuo ocorreu na legislação municipal de Ponta Grossa, que recentemente teve o Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público reformulado, ocasião na qual foi alterado também o requisito mínimo para candidatar-se ao emprego público de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da Educação Infantil. A mudança se deu juntamente com outras que eram esperadas pelos professores da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa e sua entidade sindical representativa, mas nem por isso representou uma unanimidade entre os setores e instituições ligadas à educação no município³⁶. Aprovado no mês de Agosto do corrente ano pela Câmara de Vereadores, e já sancionado pelo Prefeito Municipal de Ponta Grossa, o novo Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público prevê a admissão de professores que tenham cursado o Magistério de nível Médio, na modalidade Normal, para lecionar nas escolas e centros de educação infantil municipais.

³⁶ Em 13 de Agosto de 2015, a notícia publicada no Jornal da Manhã, periódico de circulação local, intitula o seguinte: “Câmara de Ponta Grossa abre sessão extra para aprovar novo plano de cargos e salários da Educação, que garante reajuste de 15% e admissão de professores do Magistério”. A referida notícia expressa também: “[...] o Sindserv se mobilizou em defesa da contratação de profissionais do Magistério na Rede Municipal de Ensino, medida considerada como ‘um retrocesso’ pelos professores [do curso de Pedagogia] da UEPG”. Disponível em: <http://arede.info/ponta_grossa/sob-pressao-vereadores-aprovam-plano-de-cargos/> Acesso em: 14 ago. 2015.

Contudo, os sujeitos partícipes da presente pesquisa já pertencem ao Quadro Próprio do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa, portanto ingressaram segundo regras anteriores à citada reformulação. Desse modo, a pesquisa engloba professores que foram contratados tanto pela exigência da formação em nível Superior, como também de décadas anteriores, quando o curso de Magistério de nível Médio era o requisito mínimo para o ingresso no emprego.

Todavia, as explicações até aqui realizadas sobre a formação exigida para o exercício no cargo de professor da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, também indicam que os docentes das escolas do município apresentam uma diversidade bastante grande quanto às formações em nível Superior. Portanto, licenciados em diferentes áreas ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre praticamente todas as disciplinas que a matriz curricular desta etapa escolar prevê, ainda que seja necessário que tenham cursado Magistério em nível Médio (modalidade Normal). Ao mesmo tempo, pedagogos e formados em Normal Superior, não necessariamente cursaram a modalidade Normal em nível Médio.

Desse modo, o atual contexto da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, configurado inclusive pelos perfis profissionais de seus professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto sujeitos desta pesquisa, revelou-se como um interessante recorte espaço-temporal para esta pesquisa. Cabe adiantar que a coleta e análise dos dados forneceram maiores detalhes sobre os docentes, bem como possibilitaram reflexões sobre o ensino de História na primeira etapa do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2 – Interloquções teórico-metodológicas da pesquisa: consciência histórica e representações sociais

Tendo em vista que a meta da pesquisa aqui empreendida é identificar e compreender as representações de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca da história e do ensino de História, considerando os modos de constituição de sentido da consciência histórica, e as compreensões acerca do saber escolar, faz-se necessário explanar, a partir dos referenciais adotados, sobre o que se entende por consciência histórica, representações sociais e saber escolar.

Para tanto, ao longo do segundo capítulo são apresentados e interconectados os dois grandes referenciais da presente investigação: os escritos de Jörn Rüsen (2001; 2007a; 2007b) a respeito do fenômeno da consciência histórica, sob a seara da Didática da História; e o constructo teórico sobre as representações sociais, partindo de Serge Moscovici (1981) e alcançando a teoria do núcleo central das representações, de Jean Claude Abric (1988). Cabe adiantar que o conceito de consciência histórica provê a presente pesquisa para interrogar sobre como os professores significam a história, concebem a disciplina de História, e se relacionam com o conhecimento histórico, uma vez que a consciência histórica diz respeito aos processos intelectuais básicos do pensamento histórico. Por sua vez, a noção de representações sociais fornece à pesquisa potencial para conhecer e reconhecer a relação entre as identidades pessoais/profissionais dos professores e as características da compreensão do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, como os sujeitos partícipes da pesquisa são professores, as características de suas representações e modos de constituição de sentido da consciência histórica são teorizadas neste capítulo inclusive sob a perspectiva de que são sujeitos ativos do saber escolar e da cultura escolar. Assim, prossegue-se o segundo capítulo também com discussões sobre escolar, recorrendo principalmente a Jean Claude Forquin (1992; 1993) e Yves Chevallard (2009).

2.1 As reflexões de Jörn Rüsen e a Didática da História: o fenômeno da consciência histórica

O postulado de Jörn Rüsen, principalmente a sua trilogia sobre Teoria da História (Razão histórica, Reconstrução do Passado, História Viva), é fundamental para explicar a categoria de consciência histórica adotada na investigação aqui empreendida. Rüsen (2001, 2007a, 2007b) escreve sobre uma metateoria da ciência da história, uma vez que faz o exercício racional de reflexão sobre a história-ciência, a qual, por conseguinte é construída e reconstruída com base na reflexão teórica. Ademais, cabe considerar que a história-processo, embora com uma dimensão dita mais prática, também é revestida pela teoria.

Rüsen (2001) se propõe a indicar os fundamentos do conhecimento científico da ciência da história, mas não de forma restrita, pois o faz segundo as operações elementares e gerais da consciência histórica humana. Ele entende que são essas operações que fundamentam e esclarecem os modos de pensar determinantes da história como ciência, e por isso aborda a pretensão da racionalidade que a ciência da história possui em seu modo específico de pensar historicamente (RÜSEN, 2001).

Rüsen (2001) explica que a questão da razão é própria da ciência, portanto se a ciência da história se apresenta como uma instância racional do tratamento da história e assim se legitima, precisa dimensionar a questão da razão, localizando sua origem na inegável carência de orientação da práxis humana e como pilar do pensamento histórico. É em função da carência de todos os homens de orientarem-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos, que se dá o pensamento histórico. Sendo assim, a reflexão humana sobre a história e na ciência da história visa obter um conhecimento histórico racional, com o qual se possa situar qualquer um no processo do tempo.

Ao passo em que uma teoria analisa um determinado conteúdo buscando suas determinações racionais manifestas, Rüsen (2001, p. 13) indica que uma teoria da história consiste na “[...] análise da pretensão de racionalidade da ciência da história. Ela se volta para os fundamentos da ciência da história, sempre presentes e pressupostos quando se faz pesquisa histórica e quando se escreve história com base em pesquisa”. Por isso mesmo, o autor entende que, além de revelar as determinações racionais do pensamento histórico nos fundamentos da ciência da história, a teoria da história aponta os motivos para admitir tal racionalidade desta ciência, colocando assim as condições da pesquisa, mas não os fundamentos de investigação teórica (RÜSEN, 2001). Isso reforça a postura de Rüsen (2001) de que

uma teoria da história vai além da práxis dos historiadores (pesquisa histórica e da historiografia), pois coloca a segunda em evidência como objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que tal práxis demanda operação cognitiva que recorre à teoria da história. Em síntese, trata-se da dimensão metateórica, o pensar sobre o pensamento histórico, visto que é com a teoria da história que o pensamento histórico expande sua capacidade de fundamentar-se e de criticar-se, ambas atividades racionais.

Portanto, a intenção do autor é elaborar uma teoria da ciência da história que possua relevância para o próprio pensamento histórico que é por ela utilizado, ou seja, articulada com a práxis da pesquisa histórica e da historiografia. Contudo, procura evitar que o reforço do potencial de racionalidade do pensamento histórico cristalice a dinâmica do debate em resultados definitivos e completos. Daí vem a necessidade de entender a idéia de razão histórica de Rüsen como mais humana do que cartesiana, pois considera a linguagem e a argumentação na produção da verdade.

Percebe-se que o historiador, para Rüsen, não deve produzir uma história normativa, mas sim dialógica, construída como verdade coletiva para orientação diante das carências temporais da vida, e por isso mesmo com “prazo de validade”. É nesse sentido que o autor diz que “[...] razão quer, pois, designar o que caracteriza o pensamento histórico que se processa na forma de um debate movido pela força do melhor argumento” (RÜSEN, 2001, p.21). Por isso mesmo os escritos de Rüsen são ricos para a presente pesquisa, pois parte da teoria própria da história para ir além dela, ou melhor, para alcançar o que lhe é fundamental, o pensamento histórico em si.

Rüsen então esboça duas tarefas da teoria da história (2001, p. 18 e 19):

1. Inserir sistematicamente as reflexões metateóricas na ciência da história: adequado tratamento da interdependência e alcance da teoria da história de modo a delimitar com rigor a consistência e a coerência internas dos modos de pensar próprios à teoria da história, ou seja, ordenamento de seus elementos e problemas que permita visualizar um campo de conhecimento com contornos próprios como resultado efetivo de uma investigação científica.

2. Precisar a função das reflexões metateóricas para a práxis da pesquisa e da historiografia: definição de uma cadeia consistente de problema e argumentação com finalidade compatível com sua função peculiar no âmbito do pensamento

histórico - finalidade de exercer uma função orientadora da reflexão teórica sobre a história, na sua relação com a prática.

Como não poderia ser diferente, o próprio autor alerta para as dificuldades e riscos da empreitada que ele mesmo propõe, pois a tentativa de delimitação sistemática do objeto da teoria da história precisa desviar tanto do prejuízo do conjunto globalizante, como da fragmentação em função dos pormenores (RÜSEN, 2001).

No mesmo sentido, o processo de investigação e definição dos princípios do conhecimento científico, neste caso propriamente do pensamento histórico, demanda decisões normativas, as quais necessitam atender à concepção que dispõe dos melhores argumentos teóricos em virtude das manifestações empíricas da pesquisa histórica e da historiografia. Desse modo, Rüsen (2001, p. 21) diz que a “[...] razão é a força motora do pensamento histórico na história como ciência e isso de tal forma que ela esteja presente mais intensamente na atividade cognitiva da ciência da história”. Para ele, razão “[...] significa aqui algo de elementar e genérico no pensamento histórico, algo que é totalmente natural para qualquer historiador: é ‘racional’ todo pensamento histórico que se exprima sob a forma de uma argumentação” (RÜSEN, 2001, p. 21).

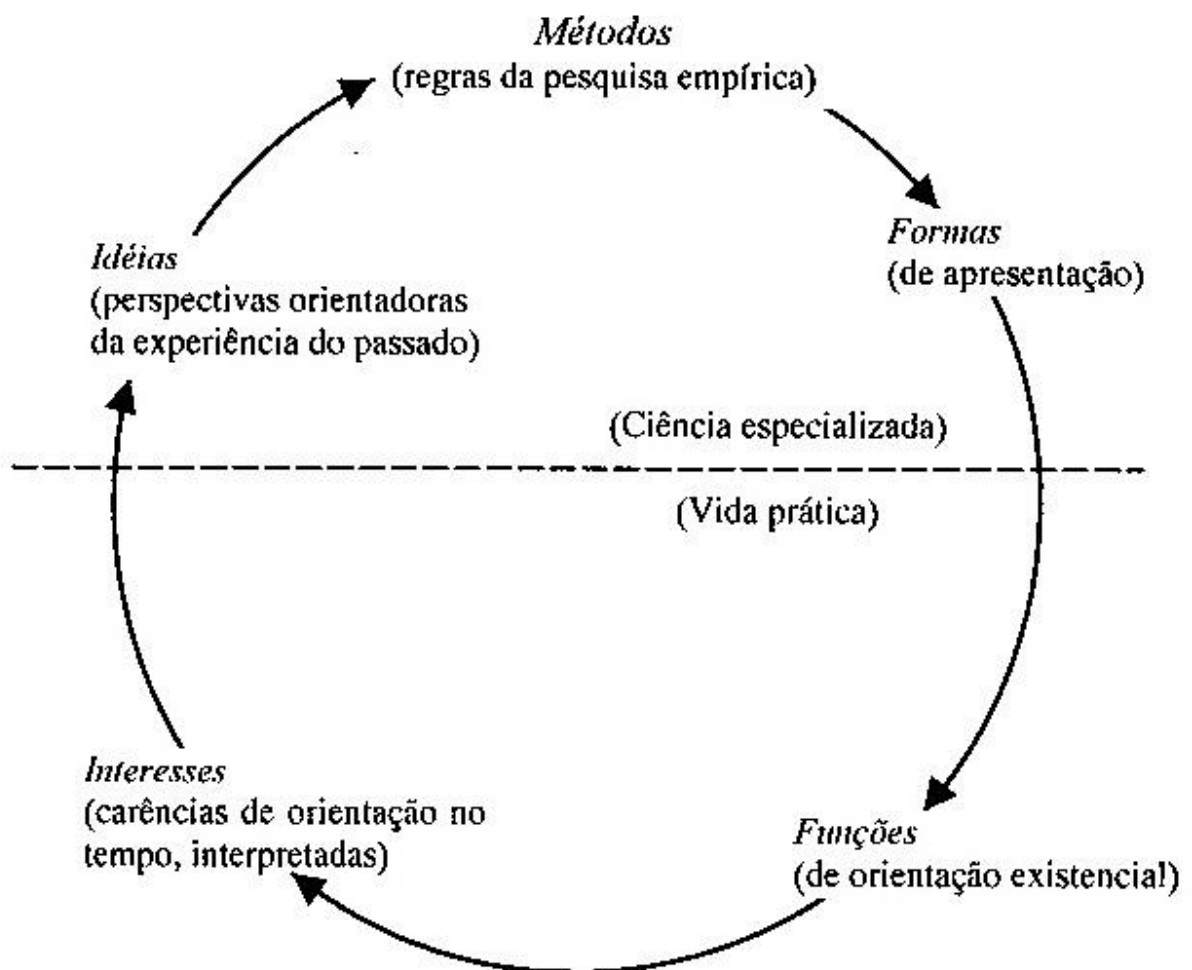
Fica claro que, Rüsen (2001) advoga por um conceito unificador e interlocutivo para a teoria da história, pois preza em expor os princípios do pensamento histórico pelo método científico, portanto argumentativo, racional e indiciário, antes mesmo de esmiuçar sua noção de consciência histórica e sua concepção de matriz disciplinar. A possibilidade de um modelo de pensamento histórico que articule uma teoria da história com a historiografia, a pesquisa e a didática da história se mostra necessária e urgente para que se consiga encontrar meios de superar o quadro de fragmentação e hiperespecialização que a ciência da história também passou. Na ânsia de cientificizar, anulou-se a reflexão da didática e da teoria da história, o que resultou atualmente em uma crise da legitimidade do historiador, bem como na pouca capacidade para se discutir sobre as pesquisas dos próprios colegas historiadores.

Vale lembrar o que já explanamos no primeiro capítulo desta dissertação, uma vez que a pesquisa sobre o próprio ensino de História esteve à margem do foco dos historiadores por muito tempo, seja em virtude da falta de interesse pela área, ou pelo não reconhecimento de sua relação com a própria teoria da história. Do

mesmo modo, no caso específico do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a historiografia escolar, ao menos a brasileira, tem andado em descompasso diante da produção historiográfica acadêmica.

Assim, Rüsen (2001) se preocupa em elencar e correlacionar os fatores determinantes dos fundamentos do pensamento histórico e da ciência da história como disciplina especializada. Isso quer dizer que ele apresenta uma matriz disciplinar da história como objeto da teoria da história e fundamento da ciência da história. Tal matriz (figura 1), além de sistematizar em modo espiral os cinco fatores apontados pelo autor como elementares ao pensamento histórico, os articula segundo o contexto em que se relacionam e contribuem mutuamente a ciência da história e a vida prática, portanto na interação entendida como história.

Figura 1 – Matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen



A matriz disciplinar apresentada por Rüsen (2001) traz, um a um, mas de modo interdependente, os fundamentos constituintes da especificidade da ciência da história (Figura 1). O autor toma como ponto de partida os *interesses*, formados pelas carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo, que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado. Como segundo fator, na passagem da vida prática para a ciência especializada, indica as *ideias*, entendidas como perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história, portanto requeridas como critérios orientadores de sentido das experiências no passado. Os *métodos* da pesquisa empírica constituem então o terceiro fator, como regulação do pensamento histórico, na medida em que as perspectivas quanto ao passado são trabalhadas pela pesquisa, que é pautada por regras metódicas, a fim de transformá-las em saber histórico com conteúdo empírico a partir das fontes. Ao passo em que se dá o retorno à dimensão da vida prática envolve-se o quarto fator, as *formas* de apresentação, ou seja, o conhecimento histórico é exprimido pela historiografia, pela qual o pensamento histórico usa uma linguagem que deve se remeter às carências de orientação de que se originou. Com os resultados do trabalho cognoscitivo expressos historiograficamente, a ciência da história assume como último fator *funções* de orientação existencial, colocando sua pretensão de racionalidade à prova, ou seja, manifestando a função do pensamento histórico na vida, haja visto que são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico.

Segundo o paradigma esmiuçado por Rüsen (2001), a visão do conjunto é necessária ao trabalho especializado, e a teoria da história é o caminho pelo qual essa visão é adquirida na ciência da história. Portanto, compreender que a ciência especializada da história e a vida prática dos homens retroalimentam o conteúdo sobre o qual a teoria da história se debruça, é fundamental para entender como se processa o pensamento histórico, e portanto como funciona a consciência histórica.

Sagazmente, o autor aponta que a matriz permite, ao mesmo tempo: identificar e caracterizar a especificidade científica, ou seja, a pretensão de racionalidade do pensamento histórico; e também entender sobre a mutabilidade temporal do pensamento histórico, pois a história como ciência reflete, em seus próprios fundamentos, a mesma evolução temporal dos homens e de seu mundo de que trata (RÜSEN, 2001).

Portanto, segundo Rüsen (2001, p. 25), ao se pensar um processo histórico de conhecimento, o próprio sujeito se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, pois o “[...] cotidiano do historiador constitui a base natural da teoria da história”. Isso quer dizer que a auto-reflexão, que consiste na reflexão sobre a própria práxis, é indispensável no trabalho científico, e, por conseguinte também o é para qualquer historiador. Nesse sentido, o autor afirma que a reflexão do sujeito cognoscente sobre si mesmo se dá na teoria da história em correlação com o objeto primário do pensamento: a história. Por sua vez, “[...] a teoria da história articula-se com a auto-reflexão do pensamento histórico, que se processa no trabalho cotidiano da pesquisa histórica” (RÜSEN, 2001, p. 26).

Desse modo, considerando toda a complexidade que envolve o debate exposto por Rüsen sobre a teoria da história e a sua proposta de matriz disciplinar da história, torna-se quase inevitável questionarmo-nos sobre como, e se, esses elementos influenciam no ensino de História. Pode-se dizer inclusive, que nem mesmo nas graduações em História esse debate é uma constante, e muito menos um consenso. Cabe lembrar que os sujeitos da pesquisa aqui empreendida são professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que independente de possuírem graduação em História ensinam sobre História aos alunos, bem como operacionalizam seus modos de constituição de sentido histórico.

Portanto, Rüsen (2001) se preocupa com a origem e as razões da constituição científica específica do pensamento histórico em seus fenômenos genéricos e elementares. O autor parte da consideração de que “[...] o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana”, e por sua vez “[...] a ciência é um modo particular de realizar esse processo”, já que “[...] o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p. 54). Nesse sentido, toma-se o conhecimento histórico como resultado cognitivo obtido pela ciência da história, e por isso mesmo se trata de “[...] um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RÜSEN, 2001, p. 56).

Assim, conhecer o processo próprio pelo qual o conhecimento histórico é obtido por meio da ciência da história, bem como conceber que é um modo específico das pessoas operacionalizarem o pensamento histórico, mas não o único, parece fundamental para aqueles que se dedicam em ensinar História. Isso quer dizer que, aqueles professores que ensinam História, mesmo não sendo historiadores de formação, precisam ter acesso aos debates específicos da área.

Como todos nós, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também realizam as operações gerais e elementares do pensamento humano, e, por conseguinte, também pensam historicamente. Assim, o conhecimento do viés científico da história pode contribuir para instrumentalizá-los em suas reflexões sobre a própria orientação no tempo, bem como para perceberem qual o papel do ensino de História para a vida prática dos alunos.

Rüsen (2001) se empenha então em desvelar as operações (genéricas e elementares) da vida cotidiana que constituem a consciência histórica como pressuposto e fundamento de todo conhecimento histórico. O autor apresenta três elementos chave sobre o modo específico de pensar historicamente, sobre os quais nos aprofundamos um pouco mais a seguir: 'pragmática' do pensamento histórico, consciência histórica, e narrativa histórica (RÜSEN, 2001).

Sobre o pensamento histórico, o qual é associado por Rüsen (2001) a fenômenos da consciência histórica, se trata de pensar suas funções em uma íntima relação com a vida, já que as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta, e se dão sempre que se pensa historicamente. Por isso Rüsen (2001, p. 55) fala de "[...] processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica". Isso expressa a necessidade de conceber uma "pragmática" do próprio pensamento histórico, a qual perpassa sua constituição e aplicação, ou seja, é produto e operacionalizador da consciência histórica ao mesmo tempo.

A respeito da consciência histórica, entendida então como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico e, portanto como fundamento da ciência da história, Rüsen (2001, p. 57) a define como "[...] a suma 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". Como o agir intencional do qual Rüsen (2001) fala é um procedimento típico da vida humana, ou seja, expressa objetivos que se busca na ação, a satisfação de determinadas carências gera também um processo de produção de novas carências. Isso demonstra que a consciência histórica não se encerra em si mesma, mas suas operações práticas estão ligadas ao mesmo tempo a uma relevância temporal (experiência) e a um fator temporal (intenção), o que Rüsen (2001) chama de tipos de consciência do tempo.

O modo como se dá a articulação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo no processo da vida humana, diz como o homem opera a consciência histórica na sua vida prática, ou seja, como ocorre a orientação do agir e do sofrer humano no tempo, ou melhor ainda, como se constitui o sentido da experiência do tempo. Essa relação recíproca é abordada por Rüsen (2001, p. 58) pela ótica da “racionalidade de sentido”, ou seja, do estabelecimento de intenções e da determinação de objetivos. Ele afirma que

[...] a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tomar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p. 59).

Rüsen (2001) chama a atenção ainda para as duas qualidades temporais dos resultados interpretativos obtidos pelo ato constitutivo da consciência histórica. Se transforma intelectualmente o tempo natural – “[...] perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, [...] vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele” (RÜSEN, 2001, p. 59), em tempo humano – “[...] em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 60). A partir disso, diz que:

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho. (RÜSEN, 2001, p. 60).

Portanto, a noção de consciência histórica é essencial para a pesquisa aqui empreendida, pois diz respeito aos processos intelectuais básicos do pensamento histórico, seja no âmbito da ciência ou da vida prática, constituindo-se enquanto pressuposto e fundamento do conhecimento histórico. Todavia, Rüsen (2001, p. 66) esclarece que “[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação do narrar”, bem como “[...] a historiografia pode ser caracterizada como o processo da constituição narrativa de sentido, na qual o saber histórico é inserido (mediante narrativa) nos processos comunicativos da vida humana prática” (RÜSEN, 2007a, p. 43).

Então, com relação à narrativa histórica, concebida por Rüsen (2001, p. 61) como uma “[...] unidade estrutural que é síntese das operações mentais constitutivas da consciência histórica”, portanto na qual a consciência histórica se realiza e pela qual se fundamenta todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico, há a necessidade de distinguir a narrativa ficcional da não-ficcional. Segundo Rüsen (2001), essa distinção vem de uma tríplice especificação da operação intelectual da narrativa no mundo da vida concreta (consciência histórica), a saber: da recorrência às lembranças/memória (elemento integrante da consciência humana do tempo seja para controlar ou interpretar a realidade, a lembrança como relação determinante com a experiência do tempo); à representação da continuidade (íntima interdependência de passado, presente e futuro que serve à orientação da vida humana prática atual, pois a narrativa histórica organiza a relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade); e ao critério de identidade (a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana, daqueles que têm de produzir um sentido da narrativa histórica, a fim de poderem orientar-se no tempo e resistirem à perda de si em um esforço de auto-afirmação).

Em síntese, Rüsen (2011, p. 67) afirma que a consciência histórica constitui-se por meio da operação do narrar, já que “[...] mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana”. Portanto, segundo a concepção de Rüsen (2001), se trata de enxergar os fundamentos da ciência da história na vida cotidiana concreta, já que são as situações da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem a consciência histórica, uma vez articuladas pela narrativa histórica, com vistas a orientar o agir e sofrer dos homens no tempo.

Todavia, embora a presente pesquisa não utilize narrativas usuais, ou seja, ainda que os dados coletados não componham conjuntos de frases que detalham histórias, partimos do caráter narrativo que outros elementos, como imagens, símbolos e palavras-chave possuem. Neste caso, entendemos que se trata do que Rüsen (1994, p. 9) denomina como “abreviações narrativas”, ou seja, “[...] imágenes y símbolos, que encienden la actividad memorativa de la conciencia histórica y a través de los cuales esta se lleva a cabo; pero ellos no son todavía las historias. No son historias, pero las generan”. Na presente pesquisa, principalmente as evocações

de palavras por parte dos professores sobre o que significa história cumprem o papel de disparar narrativas compreensíveis ao contexto da pergunta, bem como ao entorno social dos sujeitos participantes. “Esta expresión, claro está, ocupa el lugar de una historia; es una 'abreviación narrativa', que los que la entienden pueden descifrar en algún tipo de narración y convertir en una historia más o menos elaborada” (RÜSEN, 1994, p. 10).

Mas há outras duas questões tratadas por Rüsen (2001) que também contribuem para a pesquisa aqui empreendida. A primeira é a constituição do objeto do conhecimento histórico-científico, ou seja, como, dos feitos, a história surge como conteúdo da consciência histórica. E a segunda, diz respeito aos critérios de verdade do pensamento histórico, adentrando inclusive no que significa fazer história como ciência.

Quanto ao primeiro ponto, Rüsen (2001, p. 67) aponta que os “feitos” são as “[...] ações humanas, uma vez efetivamente realizadas”, ou seja, “[...] as experiências do tempo tomadas puramente em si” (RÜSEN, 2001, p. 69). Portanto, trata-se de um passado absorto de interpretação, o que nos permite conceber que os feitos são objetivos. Assim, as ações humanas só se tornam históricas mediante uma reflexão posterior (subjativa), ou seja, mediante o “[...] trabalho interpretativo dos que se debruçam sobre o passado a fim de expressá-lo como história” (RÜSEN, 2001, p. 68). Nesse sentido, Rüsen (2001) pressupõe que a história é algo que só se constitui dos feitos (embora não participe da mesma realidade que as ações humanas), e a concebe como conteúdo da consciência histórica.

Por isso mesmo, pode-se dizer que, para a teoria da história em geral, a história é entendida como “[...] a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação de tempo natural em tempo humano” (RÜSEN, 2001, p. 84). Cabe esclarecer que não nos referimos aqui a uma concepção de história consensual entre as diversas correntes historiográficas que já existiram ou ainda existem, e muito menos a uma definição da disciplina de História, seja ela majoritária ou não. Trata-se de um significado razoavelmente unânime dentro do campo da teoria da história para o que vem a ser história enquanto objeto de estudo e fruto da vida humana.

Então, a fim de mediar a tendência de radicalização na teoria da história, e enunciar a história como nem puramente objetiva, nem meramente resultado de atribuição de sentido, Rüsen (2001, p. 72) fala de um “[...] pluralismo do potencial

interpretativo da consciência histórica [...], que estabeleceria uma relação equilibrada entre memória e experiência”. Trata-se então de uma interdependência intrínseca entre a experiência do passado e a expectativa do futuro, e não uma predominância de uma sobre a outra. Como Rüsen reconhece as limitações de sua proposta pluralista, diz se tratar de apenas uma etapa do processo do conhecimento histórico, uma vez que “[...] a história, como realidade, constitui-se nos processos do agir intencional com os quais os homens superam as condições e circunstâncias dadas de sua vida prática” (RÜSEN, 2001, p. 84). Por sua vez, “[...] esses processos só podem ser pensados como conteúdo de algo já acontecido, ou seja, do agir passado” (RÜSEN, 2001, p. 84).

Assim, nota-se que é primordial aos que ensinam sobre História entender como a história se torna objeto do conhecimento histórico, ou seja, compreender que a escrita da história é produzida e estudada em virtude de um trabalho de interpretação sobre os “feitos”, os quais configuram-se em ações humanas efetivamente ocorridas no passado. Nesse sentido, o conteúdo da consciência histórica, seja de professores ou alunos, é composto e permanentemente complementado pela história (enquanto fruto da vida humana) que foi interpretada (objeto de estudo).

Em relação ao segundo ponto antes enunciado, sobre os critérios de verdade do pensamento histórico, Rüsen (2001) trata da interpretação produzida pela consciência histórica na medida em que enuncia pretensões de validade, o que permite diferenciar a versão especificamente científica da história das demais formas da consciência histórica. Ele afirma que se faz história como ciência porque se quer “[...] um determinado objetivo de validade da narrativa história: a verdade de cada história narrada” (RÜSEN, 2001, p. 85). Por sua vez, a ciência exige que se pergunte pelas pretensões de validade do pensamento histórico, os quais se encontram em seus fundamentos existenciais, ou seja, entender o que a ciência é serve também para fundamentá-la. Por isso, parte-se da premissa de que “[...] histórias são verdadeiras quando seus destinatários crêem nelas”, já que “[...] os destinatários das histórias estão dispostos a servir-se delas para orientarem-se no tempo, pois estão convictos de que as histórias são capazes de tanto” (RÜSEN, 2001, p. 86). Nesse sentido, Rüsen (2001, p. 86) fala que a mobilização científica tem de estar em torno de produzir “[...] um conhecimento histórico cuja pretensão de

validade tem de ser partilhada por todos que exigem, das histórias, que elas valham”.

Desse modo, Rüsen (2001, p. 91) diz que:

As razões da credibilidade das histórias são indicadas por recurso a: 1) experiências, que preenchem seu conteúdo factual [experiential]; 2) normas e valores, que preenchem seu conteúdo de significado [significação]; 3) determinações de sentido, de acordo com as quais os conteúdos factual e de significado são mediados, narrativamente, para formar a unidade de uma representação de continuidade constitutiva de sentido.

No caso da pesquisa aqui empreendida, há então que se considerar as vivências pessoais e profissionais dos professores sujeitos, bem como ponderar as características do universo docente e da cultura escolar no processo de tessitura do conteúdo experiencial e de significação de suas razões de credibilidade das histórias. Consequentemente, no caso dos professores, é preciso considerar que a constituição de sentido das histórias pode ser forjada tanto sob a perspectiva da formação e da própria atribuição docente de ensinar sobre história, como pela perspectiva de identificar-se como um dos sujeitos do processo histórico.

Igualmente, Rüsen (2001) diz que as histórias fundamentam sua pretensão de validade de três formas distintas. Estas formas de fundamentação aparecem na constituição existencial da consciência histórica, e não podem ser aplicadas independentemente uma da outra ao se fundamentar a aceitação de histórias:

1) “As histórias fundamentam sua pretensão de validade ao expor que os acontecimentos que narram efetivamente ocorreram do modo narrado” (RÜSEN, 2001, p. 91), ou seja, pelo fundamento da “pertinência empírica” (indicação de fontes).

2) “As histórias fundamentam sua pretensão de validade ao expor que os acontecimentos que narram possuem significado para a vida prática de seus destinatários” (RÜSEN, 2001, p. 91), ou seja, pelo fundamento da “pertinência normativa”.

3) “As histórias fundamentam sua pretensão de validade ao mediar a facticidade e o significado do que narram na unidade de uma narrativa com sentido em si” (RÜSEN, 2001, p. 92), ou seja, pelo fundamento da “pertinência narrativa”.

Embora Rüsen aponte que estes três critérios de verdade estão em relação de mediação, ele destaca que o critério da pertinência narrativa se situa num plano

superior aos dois outros, pois “[...] é nele que culmina a pretensão de validade que as histórias têm ao dirigir-se àqueles que querem servir-se delas para orientar-se no tempo” (2001, p. 93). É possível dizer então que, as engrenagens ou procedimentos que fazem o motor do pensamento histórico funcionar, os quais são comuns à ciência da história - embora ela o faça pelo método, dizem respeito às premissas de credibilidade das histórias, buscando atribuir-lhes sentido na operacionalização da consciência histórica.

Assim, cada professor sujeito da presente pesquisa também recorre às histórias entendidas individual e/ou coletivamente como verdadeiras para refletir sobre a história, e como não poderia ser diferente, também ao ensinar sobre História. Pode-se dizer que, um professor, bem como um aluno, enfim, todos nós, interpretamos as histórias com base nas razões de credibilidade e nas formas de fundamentação da pretensão de validade há pouco apresentadas, operacionalizando assim a consciência histórica.

Tendo em vista o exposto, vale ressaltar que Rüsen (2001) valoriza um paradigma narrativista que corresponda às necessidades contemporâneas da ciência da história e também da vida prática, sem abrir mão da razão histórica, ou seja, da racionalidade do pensamento histórico. Nesse sentido, é possível afirmar que está preocupado em considerar as discussões teóricas que se encontram em alta, inclusive na História (pós-modernidade e virada linguística), mas o faz de modo crítico e argumentativo, inclusive ressaltando sempre o compromisso com a constituição de sentido da consciência histórica. Sua crítica advém de reflexões que discutiram a modernidade e o papel da linguagem, reivindicando-lhes o argumento da razão sim, mas não de modo cego ou determinista, e nem de modo tão relativista que perca sua materialidade.

Todavia, outra discussão levantada por Rüsen (2007a), e rica para a pesquisa aqui empreendida, é sobre a relação entre a produção do conhecimento histórico em si e as formas que o mesmo toma. O autor comenta a influência de certa hierarquização entre as ciências, e também a confusão quanto ao misto de cientificidade e arte historiográfica presente no que os historiadores fazem. Por isso, Rüsen (2007a) critica a secundarização da importância da forma do saber, proveniente do paradigma moderno de ciência, que inclusive ajuda a entender em certa medida o exílio da didática, visto que a cientificização priorizava o conteúdo em detrimento da forma.

No caso brasileiro, vale relembrar o que foi explanado no Capítulo 1, em que ficou evidente o afogamento da autonomia das disciplinas de História e Geografia ao serem arbitrariamente reunidas sob a área denominada Ciências Sociais durante a ditadura civil-militar que vigorou em nosso país. Além disso, cabe recordar outra discussão já realizada no primeiro capítulo, que aponta a demora e dificuldade dos próprios historiadores em voltarem suas atenções à pesquisa sobre o ensino de História.

Ao mesmo tempo, o autor elenca as contribuições linguísticas à estrutura narrativa do saber histórico, perfeitamente passíveis de conviver com as características peculiares e racionais do pensamento histórico, as quais pressupõem que os acontecimentos passados são ordenados em um contexto especificamente histórico. Dessa forma, Rüsen (2007a) rebate uma idéia pós-moderna e proveniente da virada linguística, a qual leva a pressupor que os historiadores fazem produção literária. Na verdade, os historiadores podem e devem dialogar com tal vertente, mas ao mesmo tempo em que reafirmam a importância heurística da pesquisa histórica. Rüsen (2007a) não fecha os olhos para a crise de legitimidade que se deu no séc. XX, tanto da História como da ciência como um todo, mas procura enxergar nos debates da teoria da história a construção de uma visão de mundo menos monolítica.

Desse modo, para Rüsen (2007a), ao mesmo tempo em que pesquisa e apresentação são dois processos distintos, conteúdo e forma são indissociáveis, pois se trata de fatores essenciais da matriz disciplinar reservadas às suas especificidades originais. Daí decorre também a relevância da dimensão estética e retórica do conhecimento histórico e, portanto a necessidade de considerar também o interlocutor e a qualidade comunicativa da historiografia, bem como a clareza de que não há como o historiador assumir papel de neutralidade.

Nesse sentido, a historiografia escolar, geralmente mais acessível aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também precisa unir qualidade de conteúdo e de forma de apresentação do conhecimento histórico. É preciso saltar aos olhos de docentes e alunos a propriedade das pesquisas históricas que precederam e tornaram possível a escrita de textos e livros de uso escolar, bem como a comunicação do resultado obtido e seu significado precisa ser eficiente.

Rüsen (2007a) diz que os historiadores deixaram uma brecha ao colocarem em segundo plano uma discussão racional quanto às dimensões da forma e funções do conhecimento histórico, o que tem custado a diminuição da importância social da história. Nesse sentido, o autor aponta a profissionalização do historiador como via para articular a mediação entre a teoria da história e as funções do conhecimento histórico na vida prática. Cabe aqui pensar que, atualmente, talvez a forma mais eficiente e constante do ofício do historiador seja o professor de História, visto que busca ensinar aos outros meios de orientarem-se no tempo. Por outro lado, no caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, a grande maioria dos professores que ensinam História não são historiadores de formação, muitas vezes conhecendo apenas os frutos de uma historiografia escolar mais próxima de uma perspectiva enciclopédica do que analítica.

Todavia, Rüsen (2007a, p. 43) compreende que a “[...] historiografia pode ser caracterizada como o processo da constituição narrativa de sentido, na qual o saber histórico é inserido (mediante narrativa) nos processos comunicativos da vida humana prática”. Pode-se dizer que, de acordo com Rüsen (2007a), narrar historicamente é narrar argumentativamente em relação ao tempo e com base no metacrítério da racionalidade do pensamento histórico, recorrendo assim à percepção, interpretação, orientação e motivação do agir, e, portanto alcançando um mínimo de consistência para a identidade histórica.

Então, com vistas a ampliar conceitualmente e ordenar uma tipologia das constituições históricas (e narrativas), Rüsen (2007a, p. 44 à 48) propõe quatro modos de geração de sentido ou quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítico e genético (quadro 1).

Os quatro modos de geração de sentido ou tipos de consciência da história, elencados na primeira linha horizontal do Quadro 1, são esboçados de acordo com a autocompreensão dos sujeitos e os pontos de vista decorrentes da função de orientação que possui o saber histórico (RÜSEN, 2007a). Por sua vez, na primeira coluna vertical do Quadro 1, estão denominados “[...] seis elementos e fatores de consciência histórica através dos quais se pode descobrir estes tipos” (RÜSEN, 2010, p.62).

Quadro 1 – Os quatro tipos de consciência da história para Jörn Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICO	GENÉTICO
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatório.	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais.	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais.	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência.
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos.	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente a obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum.
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação (<i>role-playing</i>)	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização.	Autoconfiança na refutação de obrigações externas (<i>role-playing</i>)	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável.	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade.	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais.	Argumentação por generalização, referência a regularidade e princípios.	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.

Fonte: Jörn Rüsen (2010, p.63)

Contudo, é importante ressaltar que o autor não apresenta tais modos de geração de sentido como uma escala evolutiva fechada, mas sim como uma rede de constituição da consciência histórica, e até mesmo como um vocabulário ou ferramenta da narrativa linguística. Também parece que é o caso de não tomá-las

como essencialistas, ou seja, como coisas em si, mas sim como categorias de atribuição de sentido quanto a palcos, cenários ou contextos históricos, e no que os mesmos dizem respeito ao sujeito. Portanto, assim como não cabe uma concepção etapista dos modos de geração de sentido, não lhe é adequada uma abordagem que caia no exagero relativista, a ponto, por exemplo, de negar a própria história. Rüsen (2007a, p. 47) é bastante esclarecedor quando diz que “[...] os quatro princípios pertencem a um contexto sistemático [...], cada princípio traz forçosamente os demais e somente os quatro em conjunto constituem condição suficiente para a orientação bem-sucedida no tempo”.

Desse modo, pode-se perceber que os modos de geração de sentido são tipos ideais, ou seja, ferramentas para se analisar a realidade, mas não constituem um reflexo da realidade. Também é possível pensar os modos de geração de sentido aos pares, pois ao mesmo tempo em que apresentam contraposições, também se complementam (é o caso dos modos exemplar e crítico, e dos modos tradicional e genético).

Os modos de geração de sentido não são apenas tipos de consciência histórica, mas estratégias narrativas de tomadas de posição e decisão diante do conteúdo histórico em questão e do contexto histórico à que o sujeito pertence. Portanto, ao se analisar a evocação de tais modos de geração de sentido, algo que encontramos em variadas pesquisas sobre consciência histórica, seria mais adequado admitir que seja possível encontrar tendências, mas não exclusividade ou definição de um ou outro sujeito por apenas um dos quatro modos de geração de sentido.

Assim, na presente pesquisa, são considerados os pressupostos teóricos que constituem o raciocínio presente entre os modos de geração de sentido histórico, ainda que não tenhamos recorrido à ferramenta da narrativa histórica. Desse modo, não pretendemos aqui mapear os tipos de consciência histórica dos professores, mas considerar que essa operação própria do pensamento histórico é engendrada pelos docentes, inclusive ao serem provocados a evocarem palavras sobre o que significa a história, e classificarem definições e objetivos de ensiná-la.

Fica clara então a compatibilidade da proposta de Rüsen (2007a), que traz à tona a implicação da didática da História em função da teoria da História, o que leva a pensar a dimensão da formação histórica e, por conseguinte possibilita vislumbrar o espaço educacional. Para tanto, o autor evita a separação entre as esferas

puramente teórica e prática, e valoriza a práxis do historiador, considerando a necessidade de abarcar tanto o ensino, como a pesquisa, e a escrita da história (historiografia).

Tendo em vista o efeito do conhecimento histórico sobre as diversas esferas da vida prática, Rüsen (2007a) parte do pressuposto de que os historiadores estão preocupados tanto com a intenção e efeitos de sua pesquisa como com a validade científica. Por isso mesmo, o autor afirma que uma grande função do saber histórico diz respeito ao equilíbrio entre tais demandas, ou seja, nem a mercê de fins políticos, e nem tão abstrato que deixe de fornecer orientação histórica (RÜSEN, 2007a).

Contudo, fica claro que o conhecimento histórico tem, ao mesmo tempo, carga de subjetividade bem como de objetividade, e por isso mesmo não se pode afirmá-lo totalmente neutro ou somente político. O problema reside então em um possível abuso da subjetividade ou dos fins políticos da história, de modo que estes se sobressaíam sobre a sinceridade intelectual, ou seja, sobre a razão (racionalidade) da história. Tal abuso pode ser pensado tanto quando se rompe algum dos princípios do método de pesquisa histórica (ex. crítica das fontes), como quando se lê uma produção historiográfica de modo parcial e/ou tendencioso. No caso dos currículos escolares de História, basta lembrarmos a forte vertente nacionalista e ufanista que países como o Brasil tiveram estampada em suas propostas curriculares durante a vigência de regimes políticos de cunho ditatorial.

Desse modo, a fala de Rüsen sobre a práxis do historiador deve ser pensada a partir de sua proposta de matriz disciplinar, e por isso mesmo entendida como “[...] função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana” (2007a, p. 87), que não se atém só ao movimento da ciência da história, mas diz respeito às ações intencionais dos sujeitos na vida prática. Daí advém também o entendimento de Rüsen (2007a) de que as questões da didática estão inseridas no cabedal da Teoria da História. Mais uma vez, ressalta-se a necessidade de reconhecimento do debate e das contribuições da Didática da História, inclusive pelos professores que se dedicam em ensinar História. “O termo ‘didática’ indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado” (RÜSEN, 2007a, p. 87), portanto processos de formação histórica que, aliás, vão muito além do ensino escolar de História.

A dinâmica evolutiva e qualitativa da relação entre os aspectos da experiência, interpretação e orientação é então perfeitamente perceptível na concepção rüseniana de formação histórica, pois se trata de uma categoria didática que agrega níveis cognitivos evocados na competência da consciência histórica (RÜSEN, 2007a). Isso significa que, Rüsen não toma a formação histórica como mero acúmulo de conhecimento ou como uma capacidade de teorizar. Ele a coloca em íntima relação com a vida prática, já que diz respeito à capacidade do sujeito perceber como se deu sua própria constituição histórica e a formação de sua identidade, entendendo porque ocorreram determinados processos de tomadas de posição e escolhas. Pode-se dizer que a afirmação anterior trata então da função da formação histórica, mas é imprescindível compreender que a mesma não se dá somente nos bancos escolares, e nem está limitada às idades reconhecidas como escolares.

Desse modo, a formação histórica dos professores sujeitos na presente pesquisa é ao menos parcialmente expressa nos dados coletados, principalmente nas evocações de palavras e classificações de afirmativas. Nesse caso, entramos no âmbito das representações, ou seja, como os professores representam suas ideias sobre história e ensino de História. Contudo, a formação histórica que possuem e expressam é influenciada por diversos aspectos ligados ao saber histórico aplicado na vida prática, portanto conectados à trajetória profissional (formação, carreira, experiência etc.) e à vida pessoal (crenças, valores, preconceitos etc.).

Por sua vez, a formação histórica das pessoas não está fadada a cristalizar-se, já que a constante maturação prescinde do sujeito admitir-se sempre em formação histórica, evitado então a ação predatória da unilateralidade, da especialização restritiva, da imutabilidade, e da falta de diálogo teórico. Trata-se também de considerar a força cognitiva e utópica da cultura histórica, já que um equilíbrio entre suas três dimensões (cognitiva, estética, e política) está diretamente vinculado à formação histórica que Rüsen (2007a) aborda. Por outro lado, entende-se que as ideias expressas pelos professores na pesquisa aqui empreendida compõem as representações que construíram sobre história e ensino de História, o que não ocorreu de modo tão frágil que rapidamente se transforme, ou seja, há também uma espécie de “núcleo duro” em suas ideias.

Então, no sentido de valorizar sem estigmas a noção de formação histórica, concordamos com Rüsen (2007a) quanto à necessidade de rever a atual cisão entre teoria da história e didática da história, o que parece prescindir de um alargamento da leitura contemporânea da dimensão didática. Visto que a articulação entre pesquisa, apresentação e argumentação necessariamente fazem parte da esfera didática, e o saber histórico necessita de tais âmbitos para efetivar suas funções, a didática da história se coloca em um tripé juntamente com a teoria da história e a consciência histórica. Contudo, isso também depende de outra revisão, esta no ensino de História, que tem ignorado o sujeito em detrimento do conteúdo, deixando ainda de contemplar a dimensão do futuro.

2.2 A teoria das representações sociais de Moscovici: epistemologia, aceção, funções e processos formadores

Considerando que parte do objetivo da pesquisa é identificar e compreender as representações de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca da história e do ensino de História, reservou-se esta seção para alguns apontamentos teóricos necessários ao enfoque em questão.

A teoria de Moscovici (1981) sobre as representações sociais introduziu um movimento dialógico entre indivíduo e sociedade na ponte entre a psicologia e as ciências sociais, visto que a ascensão deste novo paradigma em Psicologia Social acompanhou os movimentos ideológicos e conflitos do século XX. Trata-se de uma síntese entre as vertentes psicológica e social, mas que não se fez automaticamente, pois, enquanto as formas predominantemente psicológicas adotavam um viés individualista, experimentalista e a-histórico, as formas primordialmente sociológicas distinguem indivíduo e sociedade quase de modo a opô-los. Conforme Almeida (2012), com vistas a superar perspectivas majoritariamente psicológicas e hegemônicas do período entre guerras (behaviorista – pesquisadores norte-americanos) e pós-guerra (cognitivista – contribuição da imigração de pensadores gestaltistas para solo norte-americano), Serge Moscovici (1981) e outros, como Robert Farr (1998), dedicaram-se à Psicologia Social. A teoria proposta por eles, por sua vez, indica uma articulação entre o psicológico e o social, considerando inseparáveis sujeito, objeto e sociedade.

A partir de uma recuperação histórica de Rêses (2003), baseada em Moscovici (1981), é possível afirmar que o conceito de representações possui uma considerável ancestralidade, bem como diferentes fases. “Os estudiosos da primeira fase estavam mais preocupados com o caráter coletivo das representações do que propriamente com seu conteúdo ou sua dinâmica. Na primeira fase destacam-se: Simmel, Weber e Durkheim” (RÊSES, 2003, p. 189). De fato, o conceito de representações foi tema entre autores da sociologia clássica, como Weber, Durkheim e Marx (MINAYO, 1995); da sociologia contemporânea, como Bourdieu (RÊSES, 2003); e da perspectiva psicossociológica, como Moscovici (1981), sendo alvo de transformações acerca da acepção de representação.

Vários pesquisadores em epistemologia das representações sociais, assim como o próprio Moscovici (1981), reconhecem que as representações coletivas de Durkheim (1989) são a fonte de inspiração para a elaboração da noção de representações sociais. Porém, não se trata da mesma coisa, até mesmo porque Durkheim (1989) estava comprometido com a filosofia positivista da ciência, remetendo-se à concepção de um social estático e tradicional, mais adequado para o estudo de sociedades menos complexas (PATRIOTA, 2007). Já Moscovici (1981), voltou sua preocupação para as transformações das sociedades modernas, com ritmo industrial acelerado, e que exigem a consideração dos efeitos dos novos fenômenos que abarcam. Seu paradigma, alimentado cientificamente pelas experiências da modernidade e inquietudes da contemporaneidade, é “[...] orientado e orientando em direção à explicação das mudanças e inovações sociais, ao invés do controle e manutenção de uma visão de mundo” (PATRIOTA, 2007, p. 5).

Entende-se assim porque Moscovici (1981) diferenciou representações coletivas de representações sociais, sendo inclusive o primeiro a fazê-lo. O autor apresenta “[...] duas modificações no conceito durkheimiano: as representações podem ser uma forma particular de construir conhecimento, como também uma forma de transmitir entre indivíduos conhecimentos adquiridos” (RÊSES, 2003, p. 194). Vale frisar que, no caso da pesquisa em questão, a afirmativa anterior revela como o referencial teórico das representações sociais pode ser muito fértil, uma vez que a partilha de conhecimentos é um dos pilares do *métier* dos professores.

Pela perspectiva de Durkheim [1989], a relação sujeito objeto era vista de forma dicotomizada e descontextualizada, assim como a sociedade era uma espécie de ente invisível e sintetizador. Desse modo, esse conceito durkheimiano não dá

conta da complexidade das sociedades modernas e industrializadas, marcadas pelo dinamismo, pluralismo, fluidez, e inclusive antagonismos, que por sua vez compõem a construção de representações diferentes.

Já a construção teórica de Moscovici (1981) considera que os fenômenos sociais são cunhados tanto por condições sociais como por condições individuais de existência. Conforme Rêses (2003, p. 194), Moscovici (1981) atribui as representações “[...] aos grupos aos quais os indivíduos associam-se no decorrer de suas vidas”, mas esclarece que se trata de grupos distintos, que “[...] podem e tendem a produzir representações diferenciadas sobre um mesmo objeto”. Isso permite concordar tranquilamente com Rêses (2003) quando este diz que a perspectiva psicossociológica de Moscovici (1981) coloca ênfase no sujeito que produz a representação, o qual é percebido como pensador ativo e que comunica suas representações, então fazendo parte de uma sociedade também pensante. É por isso que Moscovici (1981) usa o termo representações sociais, pois são “[...] construídas e compartilhadas socialmente”, bem como “são aquelas da nossa sociedade presente” (PATRIOTA, 2007, p. 5).

É justamente nesse sentido que o recurso à teoria das representações sociais na presente pesquisa é fértil e ao mesmo tempo contornado por alguns limites. As representações dos professores pesquisados não são vistas como meros reflexos das representações sociais da categoria docente como um todo. Do mesmo modo, as representações dos professores sujeitos da pesquisa não são construções exclusivas às respectivas peculiaridades docentes. Contudo, são conexões consideradas no horizonte da investigação, ainda que não se pretenda alcançar generalizações a respeito das representações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa.

Guareschi (2000, p. 250), na esteira dos escritos de Moscovici (1981), também trata dessa relação entre o “individual e o social”, bem como entre o “interno e o externo”, dizendo que uma representação social ancora-se individualmente em sujeitos, além de concretizar-se externamente em fenômenos sociais identificáveis. “Ela está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita ‘perpassar’ pela sociedade, existir em certo nível de generalização” (GUARESCHI, 2000, p. 250). Ele alerta que o grau de consensualidade das representações sociais não deve ser confundido com acordo ou obrigatoriedade geral, mas diz respeito a “[...] um nível de realidade

compartilhada, dentro de uma sociedade, que permite o conhecimento e o reconhecimento, a fim de que possa existir uma fala possível de ser falada e para que o debate e a argumentação possam acontecer” (GUARESCHI, 2000, p. 251).

Nesta linha de pensamento, Guareschi (2000) faz mais alguns apontamentos de ordem epistemológica sobre a teoria das representações sociais, contribuindo inclusive no sentido de avançar categorias aparentemente dicotômicas. Em vista da relação entre o “aspecto material e sua representação” (GUARESCHI, 2000, p. 251), vale dizer que os indivíduos constroem distintas representações sociais acerca do material para torná-lo objeto de conhecimento, mas tanto a referida construção como a própria representação são dinâmicos, e influenciados pelas particularidades dos diversos sujeitos que as assinam (GUARESCHI, 2000). Isso se vincula à outra relação, já que as representações sociais contribuem para superar o “mito do sujeito puro e objeto puro”: “As representações sociais são um conceito e um fenômeno que pertencem ao intersubjetivo. Elas representam não só o objeto, mas também o sujeito que representa tais representações” (GUARESCHI, 2000, p. 252).

Rêses (2003) complementa, elucidando também sobre a relação entre objetividade e subjetividade, visto que é o sujeito que simboliza e interpreta o objeto da representação social, respectivamente substituindo-o e atribuindo-lhe significações, mas o faz a partir de uma pertença social e cultural. E Guareschi (2000, p. 251) aponta ainda a relação inseparável entre “processos e estruturas”, desde que não se tome as estruturas como estáticas, mas sim totalidades orgânicas abertas à interação constante. Nesse sentido, há mais uma relação destacada por Guareschi (2000, p. 252), a qual articula “[...] saberes cognitivos ou intelectivos com saberes práticos”, uma vez que há certo consenso teórico em afirmar que as representações sociais são saberes práticos e populares, e como são relativos a objetos sociais, estão conectados a práticas sociais.

Nesta pesquisa, por sua vez, os esclarecimentos sobre as relações existentes entre os dois de categorias explanadas há pouco, ajudam a refletir sobre a complexa constituição das representações dos professores sobre o ensino de História e sobre a história. Visto que “[...] representações sociais expressam o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais” (MOSCOVICI, 1981, p. 181), estudar as representações sociais é uma forma de entendermos e explicarmos porque as pessoas pensam como pensam, e fazem o que fazem.

É possível constatar pelas leituras sobre o tema que a polissemia do termo representação social dificulta a elaboração de uma definição igualmente comum aos teóricos que versam sobre o mesmo, tanto que Patriota (2007) chama a atenção para a possibilidade de usar o termo representação social como teoria, como categoria explicativa ou analítica, ou como conceito. No entanto, o mesmo obstáculo possibilita que o conceito não seja limitado e fechado, mas fite a possibilidade de leitura dos diversos fenômenos e objetos do mundo social. De acordo com a leitura de Rêses (2003, p. 197) acerca de Jodelet (2001), as representações sociais “[...] apresentam diversos elementos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.”, o que então demanda um estudo que considere a articulação entre aspectos culturais, cognitivos, sociais, mentais e afetivos.

A partir da trama conceitual apresentada, é possível partilhar do entendimento de que as representações “[...] são formas de conhecimento [saberes sociais] que circulam nas sociedades orientando comportamentos e condutas” (PATRIOTA, 2007, p. 6). Nesse sentido, ao debruçar-se sobre a produção de Moscovici (1981), Patriota (2007) aponta que as sociedades modernas exigem mais amplitude de análise, exatamente porque a realidade social é atingida incessantemente por novos fenômenos. Por isso, concordamos com o entendimento de Guareschi (2000, p. 251), de que as representações sociais são “[...] realidades ‘sociais’ e culturais, e não apenas meras produções simbólicas de indivíduos isolados. [...] Elas expressam e estruturam tanto a identidade, como as condições sociais dos atores que as reproduzem e as transformam”. Ou ainda, conforme as palavras de Rêses (2003) sobre o entendimento de Moscovici (1981), de que é por meio das representações que são definidas e conservadas identidades pessoais e sociais, bem como as condutas e as comunicações dos indivíduos e grupos são orientadas.

Por isso, Rêses (2003, p. 195) destaca o esclarecimento de Moscovici (1981) quanto ao motivo de criarmos representações, ou seja, “[...] com o propósito de transformar algo não familiar, em familiar, por meio de dois processos: objetivação e ancoragem”. Aí se dá o surgimento das representações sociais, ao passo em que as pessoas realizam “[...] um movimento dinâmico de familiarização do estranho em categorias e representações” (ALMEIDA, 2012, p. 130), ou seja, como estratégia para enfrentar a diversidade do real, pela e na comunicação, “[...] como verdadeiras teorias do senso comum” (RÊSES, 2003, p. 197). É, portanto, pelos processos de

objetivação e ancoragem que se configuram as funções das representações. Além disso, tal funcionalidade se dá na mesma medida em que se processam transformações no modo de produzir e transmitir conhecimento.

Sá (1996, p. 44) indica então quatro das funções básicas das representações sociais:

[...] funções de saber (que permitem o conhecimento e a explicação da realidade a partir da integração de fatos novos a um quadro comum assimilável e compreensível em que repousam os valores do grupo); funções identitárias (responsáveis pela definição das características específicas do grupo e valorização do mesmo, integrando os indivíduos e controlando o seu comportamento); funções de orientação (que guiam/prescrevem comportamentos e as práticas refletindo as regras e os laços sociais); e funções justificatórias (que permitem legitimar e explicar a *posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos a partir das representações que são partilhadas).

A teoria de Moscovici (1981) estabelece então que, a dimensão cognitiva do movimento de familiarização com o novo se dá por meio de dois processos formadores das representações sociais (a ancoragem e a objetivação), que por sua vez estão ligados a duas faces indissociáveis da estrutura de uma representação social: a figurativa ou imageante, que corresponde ao objeto; e a simbólica, que corresponde ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito. Tal configuração deriva então da assertiva de que “[...] toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado”, não existindo representação sem objeto, ainda que “[...] não se trate de um mero reflexo do mundo externo na mente” (PATRIOTA, 2007, p. 7).

De acordo com Almeida (2012, p. 8) o processo de “[...] ancoragem está do lado da categorização do desconhecido que se torna familiar, enquanto a objetivação se fundamenta na construção de imagens naturalizadas que tomam o lugar do desconhecido e assim o explicam”. Desse modo, entende-se que ancorar remete a denominar, classificar, distinguir e interpretar, pois é a atribuição de sentido ao concreto, a contextualização do objeto. Conforme Patriota (2007, p. 7), “[...] consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente”. Já objetivar, segundo Rêses (2003, p. 195), é “[...] o processo que torna concreto, por intermédio de uma figura, a idéia de um objeto”, ou seja, substituir por um objeto o que é representado, ou inversamente, reproduzir um conceito em uma imagem.

O elemento subjetivo das explicações anteriores, bem como o uso de metodologia qualitativa nas investigações sobre representações sociais, tem inquietado e provocado críticas do meio acadêmico à teoria, muito embora a trajetória científica da mesma já some mais de 50 anos, inclusive admitindo a exigência de maiores aprofundamentos epistemológicos e metodológicos. Por outro lado, é inevitável a percepção de que a teoria das representações sociais inaugurou um novo olhar para a compreensão dos vários fenômenos presentes na sociedade contemporânea, bem como da compreensão dos sujeitos sociais sobre tais fenômenos (PATRIOTA, 2007), inclusive respondendo, ao menos em parte, à chamada crise dos paradigmas científicos.

Vale destacar que, a partir do postulado moscoviciano, a teoria das representações sociais originou pelo menos três vertentes complementares, conforme esclarecem Patriota (2007) e Rêses (2003). A de Denise Jodelet (2001), em Paris, com uma abordagem histórica e cultural das representações, em uma linha mais fiel a Serge Moscovici, e conforme Patriota (2007, p. 6) assinando o conceito de representação social mais bem aceito no meio acadêmico: “[...] são uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A principal característica dos estudos sob esta perspectiva é investigar a gênese histórica de uma representação, de modo a extraí-las dos sujeitos para analisá-las e explicá-las. Outra linha, a de Willem Doise (1992), em Genebra, apresenta uma perspectiva mais sociológica das representações, buscando entender como as inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações. E há ainda a perspectiva elaborada por Jean Claude Abric (1998), em Provence, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações. Ele é o autor da Teoria do Núcleo Central, pela qual a organização de uma representação social se dá em torno de um núcleo central (mais estável e resistente à mudança) com seus elementos periféricos (mais acessíveis e concretos), os quais dão significado à representação. No caso da pesquisa aqui realizada, a contribuição teórico-metodológica de Abric (1998) é então tomada como referencial específico, sendo melhor explanada no próximo capítulo.

Como todo campo de estudo mais recente, Patriota (2007) alerta que não há como ignorar as críticas e questionamentos à teoria das representações sociais, como a inexatidão conceitual, a falta de rigor metodológico, e um inevitável modismo

por trás da grande recorrência à teoria. Contudo, a autora também destaca que já é perceptível seu impacto na produção científica, inclusive no Brasil. Trata-se de uma teoria desafiante, até mesmo porque enfatiza o processo comunicacional, o que é de extrema riqueza para a diversidade de objetos que têm sido estudados com recorrência a ela, e que inclusive tem relação na presente pesquisa.

2.3 Representações e consciência histórica: professores como sujeitos ativos do saber escolar e da cultura escolar

Assume-se nesta pesquisa que há uma reciprocidade teórico-metodológica entre o conceito de representações sociais, de Serge Moscovici (1981) e outros autores em sua esteira, e a noção de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001; 2007a; 2007b). Entende-se ainda que tal co-relação pode apresentar limites, mas ganha força na medida em que se considera que a consciência histórica dos professores também compõe as representações que constroem sobre história e ensino de História ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. No mesmo sentido, pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem professores, suas ideias sobre história e ensino de História abarcam determinados entendimentos acerca do conhecimento histórico e do saber escolar. Assim, o tripé de articulação empreendido aqui, entre representação, consciência histórica e saber escolar, considera inclusive os processos característicos da cultura escolar, visto que as práticas e falas dos professores influem e são influenciadas na esfera da mesma cultura escolar.

De acordo com Bueno (2002 apud MELLO 2011), em movimento consonante com as mudanças epistemológicas e paradigmáticas das ciências humanas, a pesquisa educacional, a partir dos anos 1980, deixou de apenas “ignorar ou vitimizar o professor”, e passou a “[...] se aproximar dos docentes no intuito de perceber como as políticas educacionais, os processos de formação e de práticas curriculares mais amplas se materializavam por meio das sutilezas do cotidiano profissional” (Bueno, 2002 apud MELLO 2011, p. 3).

De acordo com Mello (2011), o pesquisador português Antonio Nóvoa, organizador da obra *Vida de Professores* (1992), a qual é emblemática para as pesquisas sobre as trajetórias pessoais e profissionais docentes, indaga justamente a respeito dos professores como objeto de investigação na educação, buscando

superar a insuficiente abordagem técnico-racional de ensino acerca do fazer docente. Para Nóvoa (2002 apud MELLO, 2011, p. 4), há alguns implicantes que devem “[...] integrar as preocupações de toda e qualquer pesquisa acerca do professorado: o papel das representações do educador no seu cotidiano, a construção da identidade docente, e, sobretudo, a figura humana do professor em suas experiências pessoais e profissionais”.

Portanto, é nessa mesma linha que a presente pesquisa caminha, até mesmo porque se percebe que a intersecção teórica entre consciência histórica e representações sociais é bastante fértil para tratar dos implicantes citados, os quais englobam um estudo sobre as ideias de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre história e ensino de História.

Desse modo, considerando as quatro funções das representações sociais (de saber, identitárias, de orientação, e justificatórias), já apontadas na seção anterior desse mesmo capítulo, Kusnick e Cerri (2014, p. 37) comentam que:

É inegável a similitude de muitas de algumas dessas funções apresentadas com aquelas que são pretendidas pela consciência histórica. A noção de que, para desempenhar seus papéis sociais, os seres humanos produzem sentidos e representações que lhes permitem ver o mundo de uma forma particular (abrangendo alguns aspectos e ignorando outros), interpretá-lo e agir sobre ele, independentemente da escola dos conteúdos escolares (às vezes complementando-os, sendo complementados por eles, negando-os ou exaltando-os), é comum aos conceitos de consciência histórica.

Ainda a respeito das pesquisas envolvendo os professores, Mello (2011) fala também dos estudos sobre as práticas de formação docente por meio do método (auto) biográfico, ou seja, pelo uso de narrativas biográficas que enfocam tanto a vida como o ofício dos profissionais do magistério. Tais pesquisas contribuem inclusive por colocarem em xeque a equivocada ideia de que “[...] os saberes são primeiramente gerados nas universidades para depois serem utilizados nas escolas, como se os docentes fossem apenas consumidores e implementadores daquilo que é produzido no meio acadêmico” (BUENO, 2002, p. 09 apud MELLO 2011, p. 5).

É apontado assim mais um elemento que corrobora com o enfoque da investigação aqui realizada: o papel do saber escolar. Parte-se então do entendimento de que as representações docentes sobre o ensino de História e sobre a história não advêm apenas da formação acadêmica, assim como a última não é apreendida da mesma maneira pelos docentes. Nesse sentido, e considerando a

explicação realizada na primeira seção do presente capítulo, pode-se afirmar que, os professores não ensinam História estritamente baseados no saber disciplinar da área, pois o complementam e o transformam com seus saberes prévios e também aqueles decorrentes de suas diferentes experiências pessoais e trajetórias profissionais.

Miranda (2007, p. 42) explica que o saber escolar é “[...] um saber ressignificado na e pela prática de seus sujeitos, e não como uma mera didatização das informações geradas a partir das ciências de referência”. Considera-se que, tal ressignificação recorre às diferenciadas visões de mundo que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) carregam consigo e que por sua vez sofrem transformações. Isso implica pensar que os referidos sujeitos, que no caso da pesquisa aqui realizada são os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizam a mencionada ressignificação concomitantemente à construção de suas representações sobre história e ensino de História. Por sua vez, tais representações não estão descoladas dos modos de constituição de sentido que os professores operam ao interpretar suas experiências, orientarem-se no tempo e constituírem suas identidades.

Conforme Monteiro (2002, p. 6), “[...] o saber escolar é entendido como um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo”. Há uma interconexão entre o conhecimento da ciência de referência e o campo educacional, mas no âmbito do espaço escolar. Desse modo, com base em Forquin (1993), Monteiro (2003) e Miranda (2007), entende-se que o saber escolar apresenta certa autonomia epistemológica, não se tratando simplesmente de um exercício de maior aproximação com o conhecimento científico, e nem por isso com total independência do saber acadêmico. Todavia, o saber escolar está ligado aos processos e disputas inerentes à constituição da cultura escolar.

Partilhamos então do que fala Monteiro (2003), pois a ciência não é a única fonte de produção de conhecimento válido e verdadeiro, visto que há outras formas de conhecer que correspondem a diferentes racionalidades e maneiras de validação. Vale lembrar também que, segundo a matriz disciplinar de Rüsen “[...] a ciência histórica não é a única agência que as sociedades dispõem para a produção de narrativas e sentidos históricos, mas apenas uma dessas agências com as quais a

ciência se relaciona” (KUSNICK; CERRI, 2014, p. 32). Além disso, Kusnick e Cerri (2014, p. 33) enunciam que o funcionamento da consciência histórica

[...] é inerente à vida humana em sociedade, pois trata-se de produzir sentidos para a identidade individual e coletiva no tempo, assim como interpretar o próprio tempo, no sentido de decidir as ações presentes após avaliar o tempo pregresso, mirando nas expectativas de futuro. O funcionamento da consciência histórica na vida prática dos sujeitos [...] é a fonte segura da produção de ideias tácitas.

Ademais, uma preocupação da teoria de Moscovici (2003, p. 206 apud KUSNICK; CERRI, 2014, p. 36), é “[...] estudar como representações científicas são transformadas em representações comuns”. Assim, trata-se de um “[...] ponto de contato com a problemática da consciência histórica, que igualmente envolve o conceito de vulgarização, ou seja, a circulação social do conhecimento e as diferentes formas de sua aplicação” (KUSNICK; CERRI, 2014, p. 36). Mas, cabe esclarecer que vulgarização aqui está mais relacionada à idéia de divulgação, publicização, e não ao sentido pejorativo que a palavra possa remeter.

Desse modo, é preciso considerar as relações entre escola e cultura, bem como as especificidades da cultura escolar e do saber escolar (FORQUIN, 1993). Por isso mesmo, o saber escolar é aqui considerado em sua interface entre o conhecimento científico da área de referência e as produções teóricas do campo da pesquisa educacional, mas sempre por meio das elaborações próprias do espaço escolar e de sua finalidade educativa (MONTEIRO, 2003). Nesse sentido, Forquin (1993) compreende a escola como um espaço que agrega e é constituído de cultura, enxergando a cultura a partir de uma concepção pluralista e variável, bem como sendo um conteúdo inerente à ação educativa. Já que “[...] o que se ensina sempre terá relações com fragmentos idealizados de aspectos culturais sujeitos a aprovação social e legitimação” (MIRANDA, 2007, p. 41), é também na escola que ocorrem disputas em torno do que ensinar, o que se reflete inclusive na elaboração do saber escolar.

Ainda assim, há mais um ponto a se considerar, já que os sujeitos da pesquisa realizada são professores. É notável a indicação de Forquin (1992), de que há diferenças entre exposição teórica e exposição didática, ou seja, teorizar não é o mesmo que ensinar. Portanto, na medida em que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental elaboram suas explicações para ensinar História, mobilizam

tanto saberes que dominam como aqueles que entendem que tornam os conteúdos assimiláveis, e assim partem de concepções de saber escolar. Por sua vez, ao expressarem na presente pesquisa como significam a história e como concebem a disciplina de História, vale pensar que suas ideias estão conectadas ao modo com que se relacionam com o conhecimento histórico e com o saber escolar.

Chevallard (2009) afirma que professores operacionalizam a transposição didática do conhecimento, a qual abarca um conjugado de processos que viabilizam a transformação do saber acadêmico em saber ensinado. Isso então se dá na dimensão da cultura escolar, e considerando todos seus implicantes, pois conforme Silva e Fonseca (2010, p. 29), “[...] a despeito da força e do poder diretriz dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas [...] são produtos dos espaços, das culturas escolares e mesmo inclusivas”.

Sobre os processos da passagem do saber acadêmico para o saber ensinado, trata-se da operação de mudanças no saber a ensinar em função de um objeto de ensino, o que inclusive possibilita pensar o saber como objeto de investigação científica, bem como a didática como campo de pesquisa. Assim, a transposição didática implica o entendimento de que os saberes escolares e os saberes acadêmicos são constituídos de maneira diferenciada, pois atendem a finalidades e espaços distintos, mas suas características capitais são as mesmas, e por isso devem ser pensados de modo interligado. Conforme Pugas e Bonfim (2011, p. 4), “[...] o conhecimento escolar é produto de seleções e transposições didáticas”, portanto “[...] o saber escolar é produzido discursivamente com finalidades e configurações próprias da escolarização [...] e expressa um conjunto de interesses e relações de poder, em um dado momento histórico”.

Portanto, a proposta aqui apresentada estuda as ideias de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o significado da história em seus diferentes sentidos, ou seja, como ciência, processo e/ou disciplina escolar, bem como os objetivos de ensiná-la. Para isso, ao se considerar a noção de consciência histórica interligada a abordagem teórico-metodológica das representações sociais, admite-se inclusive o peso das relações dos docentes com o saber escolar e a cultura escolar.

Kusnick e Cerri (2014, p. 52) demonstram que a consciência histórica,

[...] esse processo básico e universal da consciência humana está permanentemente elaborando estratégias de aquisição e uso da experiência histórica [...], porém a consciência histórica, não sendo uma espécie de cogito cartesiano ou “Razão pura”, está inserida no jogo de relações sociais. [...] Ao operar constantemente na busca de sentidos, a consciência histórica se serve do que está à sua disposição em termos de processos de orientação, quer por meio das experiências pessoais, quer por meio de sistemas simbólicos socialmente mais estruturados.

Nesse sentido, entende-se que as representações dos professores também são gestadas na relação com o ofício e as experiências docentes, portanto estão sujeitas à variadas nuances de formação e trajetórias profissionais e pessoais. Portanto, concorda-se com a afirmação de Mello (2011, p. 5), a qual diz que “[...] as práticas dos professores, assim, devem ser situadas no ambiente sociocultural em que se gestaram e analisadas de acordo com os ciclos e tempos profissionais que afetam concepções de trabalho, práticas de ensino e de currículo”.

Assim, nesta pesquisa não se trata apenas de ponderar o espaço escolar, ou até mesmo uma espécie de cultura da escola, mas voltar à atenção para a cultura escolar, já que enxerga-se a “[...] escola como espaço constitutivo e constituinte de cultura” (SILVA, 1999 apud MIRANDA, 2007, p. 39). Também é preciso considerar “[...] a centralidade da cultura nos processos sociais contemporâneos e a necessidade de priorização desse recorte para a compreensão dos fenômenos que envolvem o espaço escolar” (MOREIRA, 2002 apud MIRANDA, 2007, p. 38).

Contudo, cabe esclarecer a diferenciação que Forquin (1993) faz entre cultura da escola e cultura escolar, ainda que o cotidiano escolar seja determinado por ambas. Forquin (1993, p. 167) diz que a cultura da escola compreende as “[...] características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Já a cultura escolar, que é o que nos interessa nesta investigação, é denominada como “[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Nesse caminho, Forquin (1993, p. 14) destaca que “[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação [...], a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua”. Portanto, a reciprocidade entre escola e cultura é bastante complexa,

uma vez que os elementos e aspectos da cultura a serem abordados na escola são selecionados e reelaborados didaticamente segundo interesses sociais, políticos e econômicos, gerando então a cultura escolar (FORQUIN, 1993).

No arcabouço apresentado é que se dão as lógicas específicas da cultura escolar, que então compreendem práticas e saberes que lhe são próprios, mas que não podem ser vistos como menores que aqueles produzidos no meio acadêmico. Concorde-se, portanto, com Oliveira (2003, p. 269), pois “[...] entender as representações dos professores sobre História passa, necessariamente, por entender a cultura da escola inserida no cotidiano escolar e como nela atuam todos os sujeitos envolvidos, constituindo-se a cultura escolar”.

Moreno e Bueno (2010, p. 3) também contribuem para elucidar o enfoque, afirmando que “[...] é fundamental perceber que o ensino é uma prática social”, pois envolvem sujeitos (professores e alunos) que se relacionam a partir do espaço da escola e segundo as matizes da cultura escolar. Portanto “[...] os personagens envolvidos estão inseridos em determinado contexto sócio-cultural” (MORENO; BUENO, 2010, p. 3). Por isso mesmo, cabe notar que desde o “[...] final da primeira década do século XXI, pesquisadores, formadores, gestores e professores possuem uma clara compreensão de que a escola constitui espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 31).

Nesse sentido, inclusive

[...] os currículos podem ser entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como, enquanto, construtores de identidades pessoais e profissionais e de elaboração de visões de mundo. (SCHMIDT, 2009, p. 206).

E tendo em vista que todo currículo implica em seleção de conteúdos, o professor desempenha um papel fundamental, também intrincado na esfera da cultura escolar e, portanto longe de ser neutro. Desse modo, Cuesta (1997, p. 469) entende que os programas de História são parte da “tradição seletiva” que, “[...] en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por varios agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, trasmuta la ciencia que se hace en la ciencia que se enseña”.

Por sua vez, “[...] é preciso considerar que os professores, como todos os seres humanos, apropriam-se dos conhecimentos conforme sua trajetória de vida e os valores culturais inerentes aos grupos sociais aos quais pertencem” (MORENO; BUENO, 2010, p. 4). Isso nos possibilita então dizer que a cultura escolar também compõe e é composta pelas representações dos professores acerca do ensino, e neste caso, a respeito do ensino de História especificamente.

Desse modo, conhecer as representações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre história e ensino de História por meio da pesquisa aqui empreendida, também torna possível captar elementos sobre o entendimento deles acerca do saber escolar, e por isso mesmo inseridos na arena da cultura escolar. O diálogo teórico empreendido em torno do saber escolar e sua interface com a cultura escolar tenta considerar não apenas as experiências e trajetórias profissionais dos professores, mas as relações destas com aquelas vivenciadas na esfera pessoal. Por sua vez, não se tratam apenas de representações individuais isoladas, estão em perspectiva social. Além disso, são analisadas mediante questionamentos sobre a história e o ensino de História, portanto são potencialmente reveladoras de escolhas epistemológicas e teóricas, as quais podem ser pensadas na relação dos professores com a consciência histórica.

CAPÍTULO 3 – Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante da História e do ensino

Todo o esforço teórico da pesquisa se completa nesse capítulo com a apresentação e análise dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos professores regentes de turmas do quinto ano do Ensino Fundamental.

A combinação teórico-metodológica entre representações sociais e consciência histórica passa agora para o plano da verificação, e para tanto é primeiramente explicado como se deu a coleta e o posterior tratamento das informações, neste caso por meio dos softwares PSPP e EVOC.

Em um segundo momento, nos dedicamos em mostrar algumas características pertinentes aos perfis pessoais/profissionais dos professores unidocentes. Então ponderamos acerca dos dados na perspectiva do que tratamos no primeiro capítulo, ou seja, tendo em vista as peculiaridades da escolarização e do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive no contexto da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Com atenção específica para três perguntas do questionário, nos debruçamos por fim e com maior intensidade na análise das evocações de significados para história (palavras), e na classificação de definições e objetivos de ensinar História, realizadas pelos professores. Estas informações, por sua vez, são tomadas na perspectiva de toda a revisão de literatura feita no primeiro capítulo sobre o ensino de História, inclusive a trajetória da disciplina no Brasil, além dos rumos e debates que as pesquisas na área já apresentaram.

Desse modo, tecemos apontamentos sobre quem são os professores que ensinam História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, bem como à quais entendimentos sobre história e ensino recorrem. Assim, conhecemos as ideias que compõem as representações de tais docentes sobre história e ensino de História.

3.1 Caminho metodológico: o processo de coleta e análise dos dados

Após a apresentação do projeto da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, bem como a protocolização de pedido formal e por escrito de autorização para proceder à coleta de dados entre os professores da

respectiva Rede Municipal de Educação, obteve-se permissão para prosseguirmos com os procedimentos previstos.

Desse modo, o instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário estruturado (apêndice I), composto de 17 questões, tanto objetivas como semi-abertas, além de um cabeçalho de identificação com nome, idade, escola e contato do professor ou professora. O questionário foi enviado para 176 professores regentes de turma, visto que no ano de 2014 era este o número de turmas de quinto ano da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. O apoio logístico da Secretaria Municipal de Educação para a distribuição e devolução dos questionários foi de extrema importância, pois os diretores buscaram os envelopes na Secretaria, levaram até os professores de quinto ano para respondê-lo, e então devolveram os questionários na mesma Secretaria.

A distribuição iniciou-se no começo do mês de junho do ano de 2014, e a devolução finalizou-se no fim do mês de agosto, até mesmo porque transcorreu o período de recesso escolar municipal neste ínterim. Dos 176 questionários enviados, 85 foram respondidos e devolvidos, significando um retorno aproximado de 49%, ou seja, a porcentagem de professores de quinto ano que participaram desta pesquisa praticamente atingiu a metade dos docentes que então lecionavam neste ano escolar na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa.

A aplicação do questionário destinou-se então a coletar dados bastante específicos quanto ao perfil pessoal/profissional dos professores do quinto ano: instituições, cursos e anos de formação inicial e continuada – seja por intermédio da mantenedora ou por livre iniciativa dos docentes (questões 1 à 6); tempo e tipo de vínculo à Rede Municipal de Educação (questões 7 e 8); tempo de magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental e especificamente de atuação no antigo segundo ciclo desta etapa da educação (questões 9 à 11). Todavia, também foi a partir do questionário, que se verificou o interesse dos professores em continuar participando da pesquisa (questão 17).

Além disso, de modo bem objetivo, o questionário possibilitou levantar alguns indicativos, embora parciais, a respeito do contexto da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. Então, tratou-se da existência e variedade de cursos de formação continuada oferecidos e frequentados pelos docentes (questão 12); e dos documentos observados quanto à dimensão pedagógica e curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (questão 13). Como o estudo diz respeito a

professores unidocentes da primeira etapa do Ensino Fundamental, se inquiriu tanto sobre o uso e conhecimento de alguns documentos³⁷ pertinentes à estrutura e funcionamento da educação brasileira, como também sobre o currículo de História nesta etapa inicial de escolarização.

A fim de gerar uma lista de evocações de palavras, na questão número 14 do questionário, apresentou-se a seguinte pergunta: “O que significa a história para você?”. Solicitou-se então que os professores indicassem 5 palavras, numeradas de 1 à 5, que representassem e/ou significassem o entendimento deles do que é história. Propositamente utilizou-se na pergunta a palavra história com letra minúscula, já que para a pesquisadora o intuito foi de sugerir aos professores que pensassem na história em seu significado amplo, mais ligado inclusive a noção de história-processo.

Na questão número 15 do questionário, indagou-se os professores sobre “O que é a História para você?”, solicitando que enumerassem as frases oferecidas de 1 à 8. Os docentes foram orientados a começar pelas frases que melhor definissem o que é História para eles, encerrando com as frases que menos a definissem. Nesse caso, optou-se por usar na pergunta a palavra História em letra maiúscula, pois a intenção da pesquisadora foi motivar os professores a pensarem na área do conhecimento, e consequentemente na ciência histórica.

Contudo, é possível que a diferenciação entre história e História, conforme explicado anteriormente, não esteja tão clara aos professores participantes da pesquisa, bem como é até mesmo razoável que existam entendimentos que unem as duas perspectivas. Da mesma maneira, as perguntas das questões 14 e 15 do questionário não foram tão explícitas quanto à diferenciação pretendida entre os termos história e História, ou seja, não apresentaram uma explicação que as distinguisse claramente. Desse modo, as respostas dos docentes nas questões 14 e 15 do questionário foram consideradas no que diz respeito aos diferentes sentidos da história e da História, ou seja, como ciência, processo e/ou disciplina escolar.

³⁷ Os documentos em questão são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) referentes às primeiras séries do Ensino Fundamental (áreas de História e Geografia); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010); as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais – Ensino Fundamental de Nove Anos (2010), publicado pelo Departamento de Educação Básica da SEED-PR; as Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Ensino Fundamental de Nove Anos (2007), publicado pela Secretaria de Educação Básica do MEC; e a própria Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (currículo ou objetivos de ensino).

Já na questão número 16 do questionário, a pergunta foi: “Quais objetivos você prioriza ao ensinar História, ou seja, para que serve ensinar História no seu entendimento?”. Foram oferecidas 8 frases iniciadas com diversos verbos no infinitivo, e solicitou-se que os professores as enumerassem de 1 à 8, começando pelas frases que mais se aproximassem dos objetivos do ensino de História para eles, e encerrando com as frases que menos os definissem.

Desse modo, todas as respostas obtidas com as questões que compuseram o questionário, foram registradas e tabuladas inicialmente em planilha simples do programa Office Excel. Essa planilha então serviu como base de dados para tratamento por meio dos softwares PSPP e EVOC 2000, conforme a pertinência das informações. Então, por meio das questões 14, 15 e 16 levantaram-se dados sobre a classificação e modo com que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental significam a história, definem o que é História e elencam os objetivos de ensiná-la. Portanto, os dados provenientes dessas questões foram fartamente utilizados, bem como demandaram um tratamento metodológico específico e mais aprofundado do que aquele utilizado para as respostas das demais questões.

No caso da questão 14, sobre “o que significa a história”, a partir das listas individuais de evocação de palavras foi possível construir listas ampliadas, visualizadas na planilha completa (base de dados) gerada no Office Excel, e que posteriormente foram aplicadas aos recursos de tratamento do software EVOC 2000³⁸. Inicialmente constituíram-se 5 listas ampliadas, ou seja, 5 colunas derivadas da hierarquização de 1 à 5 entre as palavras evocadas individualmente. De imediato, apareceram palavras bastante semelhantes, ou mesmo com pequenas diferenças ortográficas. Desse modo, o primeiro tratamento realizado com as palavras evocadas seguiu dois critérios que dizem respeito aos significados e sentidos das palavras. Prezou-se tanto pela manutenção da diversidade das palavras com distintos significados, bem como pela aglutinação de palavras ou expressões com proximidades em seus sentidos. Neste último caso, cabe esclarecer que foram uniformizadas palavras que variaram mais no seu aspecto ortográfico (mas mantendo o mesmo radical das palavras), e/ou quando havia expressões em que a

³⁸ Para que as palavras pudessem ser lidas adequadamente pelo software EVOC 2000, foram eliminados os sinais de acentuação gráfica, padronizou-se os caracteres em letras maiúsculas, e substituíram-se os espaços entre palavras pelo sublinhado *under line*.

palavra complementar não mudava o significado da palavra inicial³⁹. As situações em que os professores e professoras não indicaram nenhuma palavra na resposta à questão 14 ficaram registradas como “EM_BRANCO”. Após este primeiro tratamento com as palavras evocadas, as respostas da questão 14 foram então definitivamente registradas na planilha completa (base de dados).

Paralelamente, em outra planilha, as respostas da questão 14 registradas na base de dados foram convertidas em uma lista geral. Nesse caso, as 5 colunas originais foram diluídas na lista geral, e as palavras repetidas foram excluídas, revelando uma variedade de 129 evocações sobre “o que significa a história”. Por sua vez, as evocações da questão 14 também foram trabalhadas na perspectiva da frequência em que foram utilizadas, e segundo as variáveis de formação dos professores que cursaram uma graduação. Assim, as evocações foram primeiramente analisadas segundo a divisão em dois grupos de professores: licenciados em História e não licenciados em História. Essa distinção, embora compare grupos que são bastante díspares numericamente na pesquisa, revela-se importante para pensar a influência de uma formação específica em História quando se trata do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e justamente para revelar similitudes e diferenças.

Em um segundo momento, somente as evocações dos professores não licenciados em História foi mais intimamente explorada. Tendo em vista que a grande maioria dos docentes participantes da pesquisa não é licenciada em História, os mesmos compuseram um grupo numericamente maior, e por isso mesmo mereceram a devida atenção. Para tanto, as palavras foram analisadas de acordo com a frequência e ordem média de evocação, compondo tabelas que ilustram a estrutura das representações sociais a partir do núcleo central.

Então, principalmente no que diz respeito à análise das respostas à questão 14, adotou-se as prerrogativas da teoria do núcleo central das representações sociais, de Jean Claude Abric (1998). De acordo com Sá (1996), as representações sociais se constituem em uma estrutura hierárquica que tem em seu núcleo central maior estabilidade, ao passo em que elementos menos estáveis ocupam esferas

³⁹ Por exemplo: foram uniformizadas as palavras “fatos”, “fato” e “fatos marcantes”. Assim, manteve-se nas listas ampliadas apenas o registro da palavra “fato”. As palavras originais também foram uniformizadas quanto ao número (singular ou plural), e à forma (privilegiou-se a forma nominal e não verbal, desde que não se alterasse o sentido). Por exemplo: “narrações”, “narração”, “narrativa” e “narrar” foram uniformizadas e registradas com a palavra “narrativa”.

intermediárias e periférica. Isso significa que, quanto mais os elementos da representação estão distantes do núcleo central, mais o sistema de representação está sujeito a transformações. Por sua vez, quanto mais próximos do núcleo central, mais estes elementos tendem a manterem-se estáveis. Segundo Kusnick e Cerri (2014, p. 38), “[...] o núcleo central pode ser caracterizado como estrutura organizadora dos elementos da representação, coordenando seus sentidos”, portanto a propriedade da estabilidade “[...] é responsável pela possibilidade de identificação de diferenças básicas entre as representações, como argumenta Abric”.

Contudo, isso não quer dizer que os elementos que ocupam a estrutura (ideias, imagens e outras representações) estão definitivamente localizados em cada uma das respectivas esferas da representação. Há uma co-relação e complementaridade indispensável entre esses elementos, portanto a teoria do núcleo central ressalta também o dinamismo das representações sociais, de modo que se trata inclusive de considerar a historicidade que as mesmas abarcam. De acordo com Kusnick e Cerri (2014, p. 38):

Como complemento indispensável ao sistema central, um sistema periférico (ou seja, constituído pelos elementos periféricos da representação), provê a interface da realidade concreta com o núcleo central, permitindo acompanhar a dinâmica social, ao atualizar e contextualizar constantemente as suas determinações normativas e consensuais, assim como uma expressão individualizada sem a qual não compreenderíamos a heterogeneidade de sujeitos que partilham uma mesma representação social.

Desse modo, por meio de tratamento dos dados nos softwares PSPP e EVOC 2000, geraram-se diferentes tabelas. Em uma delas, produzida no software PSPP e a ser explorada na seção 3.3, trabalhou-se com a quantificação das respostas à questão 14 organizadas segundo a frequência em que foram evocadas, ou seja, comparando as posições das palavras nas 5 listas ampliadas. Com estas mesmas palavras, agora no software EVOC 2000, também se buscou a frequência e ordem média de evocação segundo a composição do núcleo central da representação, seus sistemas intermediários e sistema periférico. Para tanto, foram produzidas tabelas compostas por quatro quadrantes equivalentes à estrutura organizativa da representação (núcleo central, primeiro sistema intermediário, segundo sistema

intermediário, e sistema periférico), as quais são analisadas com maior profundidade na seção 3.3.

Cabe destacar que a frequência gerada pelo EVOC corresponde ao quanto a evocação é comum ao grupo, ou seja, uma frequência alta de evocação corresponde à uma alta quantificação da respectiva evocação entre os professores. Já a ordem média indica a posição média que a evocação ocupa, ou seja, está ligada à prontidão com que o item é lembrado, e por isso mesmo é mais significativa quando é próxima de 1.

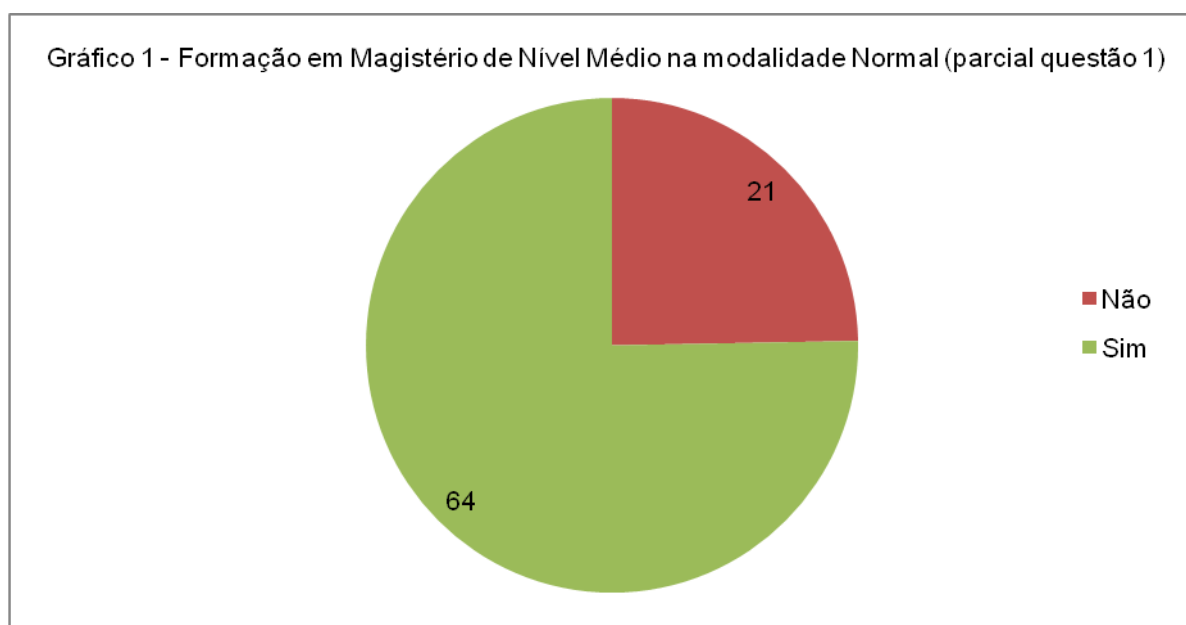
Já no caso das questões 15 e 16, as frases que definem o que é a História (questão 15) e os objetivos de ensinar História (questão 16) foram tratadas por meio do software PSPP, também gerando tabelas. Nesses dois casos, as informações obtidas dizem respeito à média da ordem de importância atribuída pelos professores às frases. Contudo, a disposição das repostas atendeu à divisão dos docentes em 4 diferentes grupos: sem curso de nível Superior (Magistério de nível Médio); licenciados em Pedagogia; licenciados em História; e formados em outros cursos de nível Superior (exceto Pedagogia e História). Assim, as análises das respostas revelaram as diferentes ordens de prioridade na definição de História conforme a formação dos professores (questão 15), e ainda algumas características presentes nas representações docentes sobre a concepção de História e de ensino da mesma (questão 16).

Outras informações constantes da planilha completa (base de dados), provenientes de questões sobre o perfil pessoal/profissional dos professores e o contexto da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, foram transformadas em gráficos e tabelas por meio do programa Office Excel, sendo analisadas na próxima seção. Dessa forma, possibilitou-se melhor visualização e interligação com aquelas informações que foram nosso maior foco na análise dos dados.

3.2 Quem ensina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Perfis pessoais/profissionais de professores unidocentes

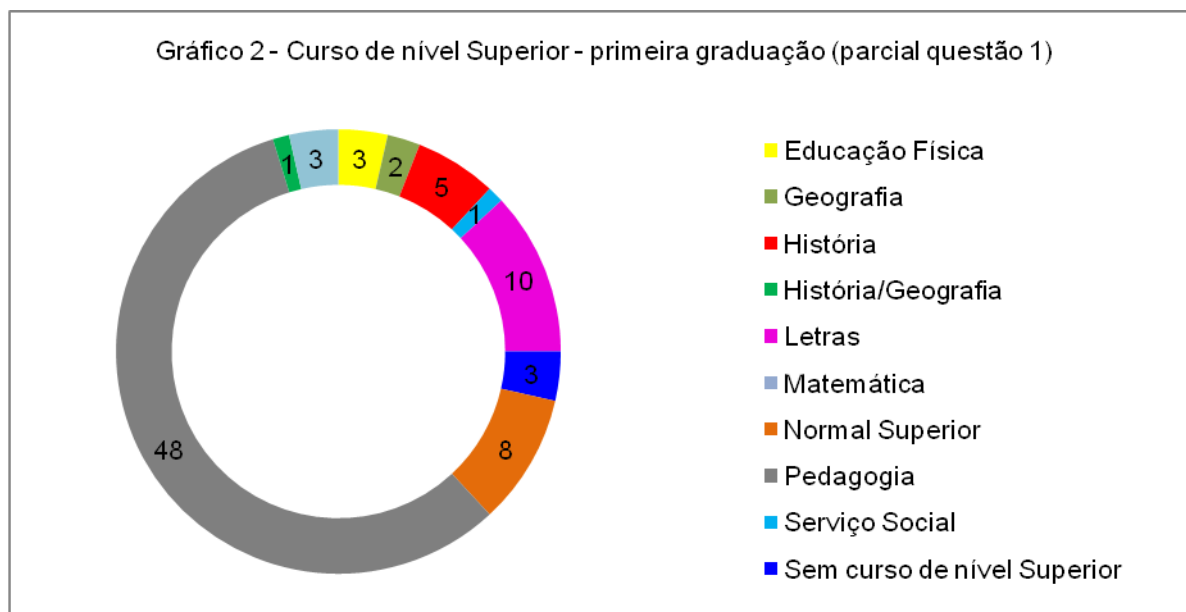
Alguns dados coletados por meio dos questionários reforçam informações majoritariamente conhecidas e frequentemente encontradas em pesquisas e levantamentos que dizem respeito ao universo da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nosso país. Portanto, a imensa maioria das participações

constitui-se de professoras, visto que dos 85 questionários devolvidos, apenas 3 foram respondidos por homens, enquanto 82 foram respondidos por mulheres. Outro aspecto diz respeito ao histórico de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda fortemente ligado ao Magistério de nível Médio na modalidade Normal. Nesse sentido, o gráfico 1 apresenta uma relação de três quartos de professores com Magistério para um quarto de professores sem a formação em nível Médio.



Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Mas, isso não significa que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa apresentem formação limitada ao nível Médio, até mesmo porque entre os 85 participantes da pesquisa apenas 3 não possuem formação de nível Superior (gráfico 2). Nas últimas duas décadas o município de Ponta Grossa tem exigido a formação em nível Superior nos editais de Concurso e de Teste Seletivo para professores do Ensino Fundamental, bem como se verificou pelos dados levantados que os docentes dos Anos Iniciais buscaram graduar-se mesmo depois de seu ingresso na Rede Municipal de Ponta Grossa. Ainda assim, a variedade de cursos superiores entre os professores participantes chama a atenção, e por isso mesmo é considerado um elemento fundamental na análise dos dados da pesquisa.



Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

No gráfico 2 nota-se que mais da metade dos professores que responderam ao questionário são graduados em Pedagogia, somando 48 participantes. Os licenciados em diferentes habilitações do curso de Letras (Português, Inglês, Espanhol, Francês) compõem o segundo grupo mais numeroso, com 10 participantes. O terceiro grupo com maior número de participantes agrega oito graduados em Normal Superior. Já o quarto grupo é composto por 5 licenciados em História. Com 3 professores em cada grupo, estão os licenciados em Matemática e Educação Física. Também responderam ao questionário 2 professores licenciados em Geografia, e ainda 1 licenciado em História e Geografia, o qual possivelmente referiu-se ao antigo curso de Estudos Sociais. Fora do âmbito das licenciaturas, contou-se também com a participação de 1 professor graduado em Serviço Social. Além disso, o levantamento dos dados revelou que 6 professores participantes possuem duas graduações.

Quanto às diferentes formações de nível Superior dos professores, consideramos então alguns implicantes de ordem curricular, principalmente nos casos dos cursos de Pedagogia (formação mais frequente entre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e de História (formação específica da ciência de referência em questão). No caso dos cursos de Pedagogia, que licenciam professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sabe-se que as grades curriculares geralmente preveem disciplinas voltadas para a Metodologia do ensino, as quais então se dedicam às diversas áreas do conhecimento, inclusive à

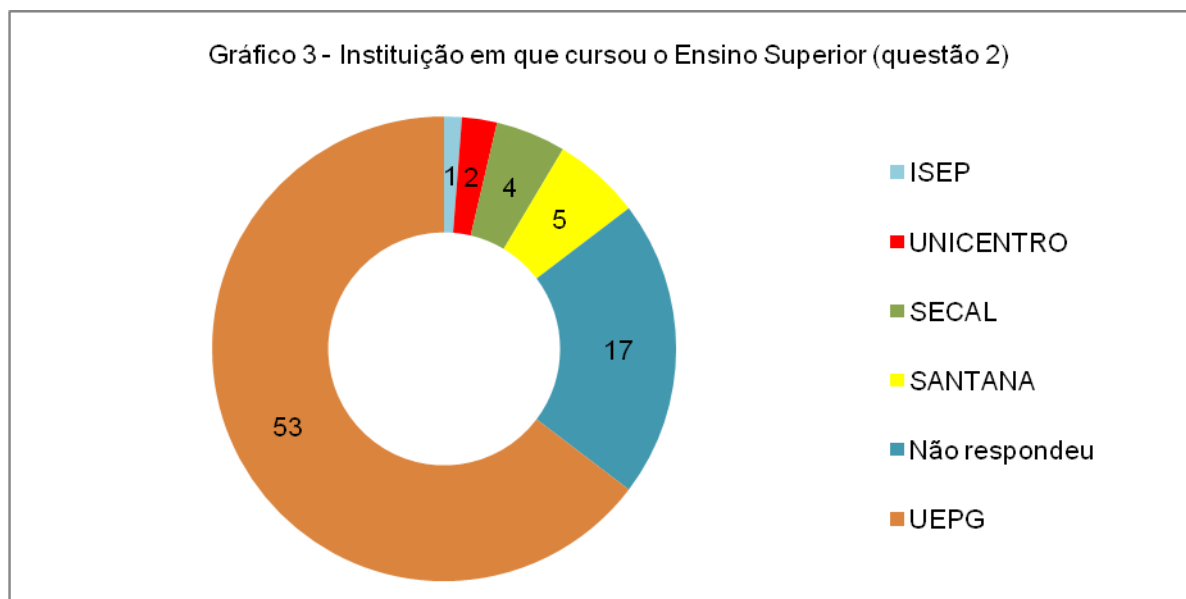
História⁴⁰. Contudo, frequentemente os professores formadores da disciplina de Metodologia do ensino de História não são historiadores, ou seja, é mais comum que as universidades e faculdades atribuam a elaboração e execução da ementa de tal disciplina a professores pedagogos. Vale considerar que algo semelhante ocorre também nos cursos de Magistério de nível Médio, modalidade Normal.

Já as licenciaturas em História, obviamente apresentam um farto currículo com conteúdos históricos e historiográficos abordados segundo recortes espaço-temporais, nesse caso elaborado e ministrado por historiadores conhecedores das pesquisas relacionadas aos temas. As grades curriculares das licenciaturas em História também abarcam disciplinas relativas à dimensão pedagógica e estrutural da Educação Básica, geralmente elaboradas e ministradas por departamentos e/ou setores institucionalmente compostos por docentes pesquisadores da educação e da Pedagogia. Contudo, os cursos superiores de História não preparam e/ou habilitam professores para lecionar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, e a partir dos dados do gráfico 2, pode-se dizer que há pelo menos três diferentes conjuntos de formação docente, ao menos no que diz respeito ao alcance curricular dos cursos de nível Superior dos professores participantes: 56 docentes com formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia e Normal Superior); 5 docentes com formação para o ensino de História a partir da ciência de referência (História); e 18 docentes sem formação para o ensino de História e sem formação para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Matemática, Educação Física, Geografia e Letras).

Assim, também é válido verificar em quais instituições os professores participantes cursaram o Ensino Superior. Conforme o gráfico 3, quando somados os 53 graduados pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) com os 2 graduados pela UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste) percebe-se que dois terços dos professores participantes graduaram-se em universidades públicas.

⁴⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b), no inciso I do artigo 6º, que trata do “núcleo de estudos básicos” dentro da estrutura do curso de Pedagogia, estabelece na letra i: “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física”.



Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Além disso, denota-se que a imensa maioria dos participantes graduou-se em instituições de Ensino Superior da cidade, sejam elas públicas ou privadas (UEPG, Faculdades Santana, e Faculdades Santa Amélia - SECAL). Embora 17 professores não tenham informado em qual instituição graduaram-se, e 3 dos 85 participantes não tenham cursado o Ensino Superior, é tranquilamente possível afirmar que a UEPG é o grande celeiro de formação em nível Superior dos professores participantes da pesquisa. Portanto, é um dado que implica ao menos considerar que, embora existam diferentes formações entre os professores participantes, elas derivam, em sua grande maioria, de uma mesma instituição, e por sua vez, de determinadas tradições curriculares mais fortes em cada curso (não necessariamente grades curriculares).

Desse modo, também se considera importante localizar temporalmente quando os professores participantes cursaram suas graduações, e nesse caso o fizemos segundo uma subdivisão em décadas (tabela 1). Tal relevância se justifica pelo fato de que os cursos de Ensino Superior já passaram por transformações curriculares em âmbito nacional (comentadas no capítulo 1 da pesquisa), e mesmo em âmbito institucional isso não é novidade. Além disso, há o fator do distanciamento temporal, ou seja, quantos anos já se passaram desde que o professor concluiu sua formação em nível Superior.

Tabela 1 - Década de conclusão do Ensino Superior dos professores
(primeira graduação - parcial questão 1)

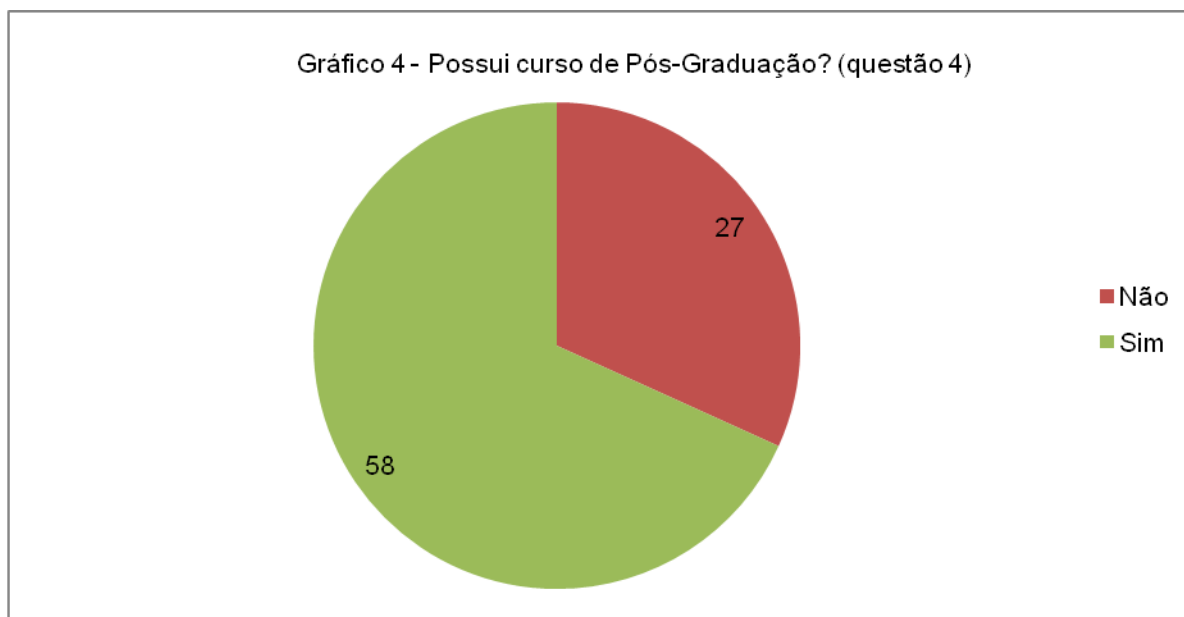
Década 70 do século XX	1
Década 80 do século XX	3
Década 90 do século XX	22
Década 2000 do século XXI	40
Década 2010 do século XXI	15
Não respondeu	1
Sem curso de nível Superior	3

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Podemos verificar na tabela 1 que foram nos anos 2000 que cerca de metade dos professores participantes e com Ensino Superior concluíram suas graduações, portanto pode-se dizer que recentemente 40 dos 82 docentes formaram-se em nível Superior. Na década de 90 do século XX concentra-se o segundo maior número de concluintes do Ensino Superior, com 22 professores. E na atual década de 2010 encontram-se 15 professores que completaram suas graduações. Já na década de 80 do século XX há apenas 3 professores que graduaram-se. Mas a ponta mais distante temporalmente ficou na década de 70 do século XX, quando 1 dos professores participantes graduou-se.

Desse modo, quando somados os graduados das duas décadas últimas décadas (desde o ano 2000) atinge-se o total de 55 professores, o que representa dois terços dos 82 docentes com formação em nível Superior. Vale lembrar que ocorreram em nosso país importantes reformulações curriculares nos cursos de graduação justamente no referido período. Conforme explicado no primeiro capítulo da dissertação há, por exemplo, as Diretrizes Curriculares para o Curso de História (BRASIL, 2002a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b). Portanto, é razoável afirmar que a formação dos professores graduados após tais reformulações apresente em alguma medida os reflexos dos debates e mudanças empreendidos com as respectivas diretrizes, já que a implementação das mesmas ocorre nos anos seguintes à elaboração.

Já no âmbito da pós-graduação lato-sensu, dois terços dos professores participantes possuem alguma especialização na área da educação, visto que dos 82 graduados, 58 são pós-graduados (gráfico 4).



Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

A partir da análise dos demais dados relativos à pós-graduação dos professores participantes, entre as 17 diferentes especializações encontradas (parcial questão 4), se verificou que o curso de Psicopedagogia foi o mais preterido, uma vez que 22 professores o cursaram. Chamou atenção também o fato de que vários professores possuem mais de uma especialização, registrando que a imensa maioria das mesmas foram cursadas em instituições privadas (questão 5). Vale também frisar que, mesmo quando se tratam de especializações cursadas em instituições públicas da cidade, é de conhecimento que frequentemente são cobradas mensalidades. Verificou-se inclusive que, segundo as respostas dos 58 professores que possuem pós-graduação, apenas 11 obtiveram financiamento ou pagamento parcial (bolsas) por parte da Secretaria de Educação ou Prefeitura do município de Ponta Grossa (questão 6).

Quanto às informações coletadas sobre a idade dos professores que responderam ao questionário (cabeçalho do instrumento de coleta de dados), as mesmas foram distribuídas em faixas etárias de 10 em 10 anos. Desse modo, a tabela 2 demonstra que a maior parcela dos professores participantes tem de 41 a 50 anos. A segunda faixa etária com maior concentração está entre 31 e 40 anos, e a terceira faixa etária mais numerosa vai dos 20 aos 30 anos de idade. Contudo, vale destacar que há 10 professores com mais de 50 anos atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre os quais inclusive alguns com mais de 25 anos de

magistério. Na outra ponta, entre os mais jovens, a soma é de 13 professores, portanto apenas 3 docentes a mais.

Tabela 2 - Faixa etária dos professores

Entre 20 e 30 anos	13
Entre 31 e 40 anos	23
Entre 41 e 50 anos	37
Entre 51 e 60 anos	9
Mais de 60 anos	1
Não respondeu	2

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Assim, os dados da tabela 2 permitem supor a baixa procura pela docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre os mais jovens. No outro extremo, deve-se considerar também que, em sua maioria, os professores de maior idade (ver as duas últimas faixas etárias da tabela 2) já cumpriram o tempo previsto previdenciariamente para a aposentadoria especial do magistério que é de 25 anos (ver as duas últimas linhas da tabela 3), mas ainda não atingiram a idade mínima para tanto. Este número ajuda então a ilustrar a falácia que é a aposentadoria especial para o magistério, visto que muitos docentes mesmo alcançando os 25 anos de contribuição precisam continuar lecionando para atingir a idade mínima de aposentadoria.

Todavia, conforme os dados coletados por meio do questionário, todos os professores e professoras que participaram da pesquisa conquistaram seus empregos na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa por meio de concurso público (questão 7). Nesse sentido, cabe lembrar algumas informações apresentadas no primeiro capítulo, visto que nos anos de 2010, 2013 e 2014 foram realizados sucessivos concursos públicos para o cargo de Professor do Ensino Fundamental, tendo em vista a grande demanda no município.

Na tabela 3, os dados quanto ao tempo de magistério na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (questão 8), e o tempo que os professores já acumularam lecionando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (questão 9), foram distribuídos entre faixas de 5 em 5 anos. Contudo, o tempo de docência dos professores não é necessariamente igual nas duas situações elencadas na tabela, mas é semelhante. Nos casos em que o tempo de magistério na primeira etapa do

Ensino Fundamental é superior ao tempo de docência na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, é possível que se trate de professores que iniciaram sua docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas privadas.

Já nas situações inversas, em que os professores acumulam maior tempo de magistério na citada Rede do que lecionando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível que estejam aí incluídas diferentes situações. Pode-se tratar de professores que tenham exercido por determinado tempo a função de diretor ou de coordenador pedagógico (pedagogo) nas escolas municipais, ou mesmo de assessor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação. Há também a possibilidade de que alguns professores tenham atuado primeiramente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ponta Grossa, realizando posteriormente outro concurso, aí então para o Ensino Fundamental.

Tabela 3 - Tempo de magistério dos professores

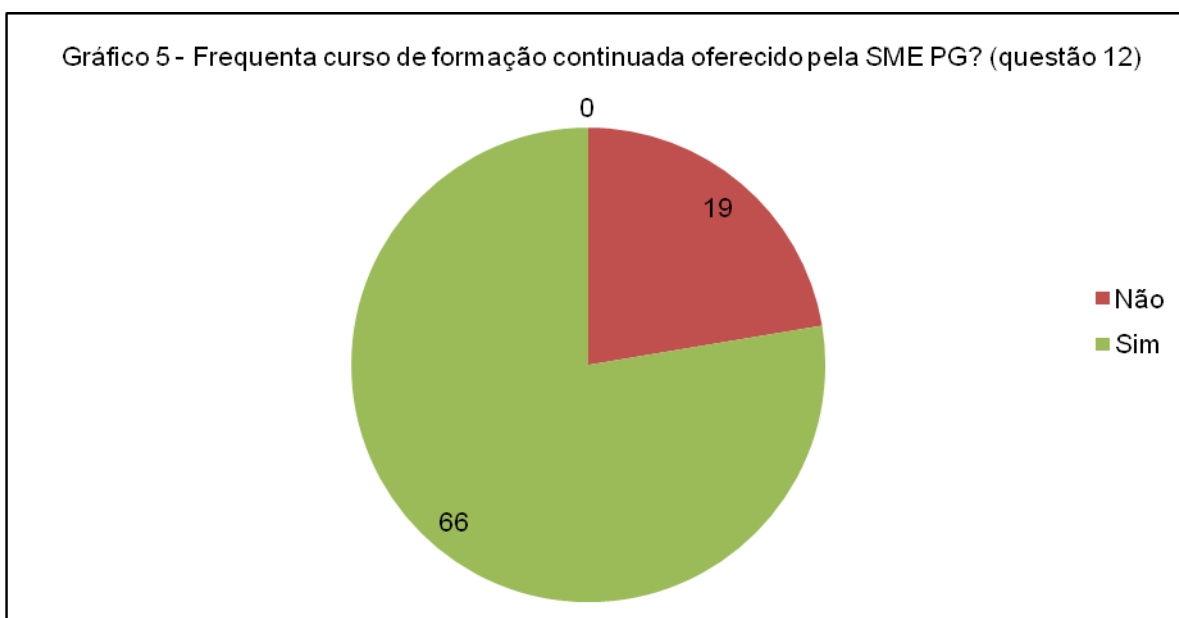
	Tempo de magistério na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (questão 8)	Tempo de magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (questão 9)
Até 5 anos	26	22
Entre 5 e 10 anos	6	9
Entre 10 e 15 anos	16	14
Entre 15 e 20 anos	12	13
Entre 20 e 25 anos	12	13
Entre 25 e 30 anos	5	6
Mais de 30 anos	8	8

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Contudo, a concentração dos quatro índices mais altos se repete nas mesmas faixas em ambos os casos. É possível perceber que a maior concentração de professores está na faixa de até 5 anos de magistério. Por outro lado, a tabela 3 também mostra que 40 dos 85 participantes da pesquisa estão nas faixas que vão de 10 até 25 anos de docência, tanto na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, os professores que responderam ao questionário dividem-se principalmente entre aqueles que recentemente ingressaram na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, e aqueles que já estão na metade e segunda metade da carreira. Do mesmo modo, quanto à experiência na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se

afirmar que também há dois grandes grupos entre os professores participantes: aqueles menos experientes (com até 5 anos de magistério), e aqueles que já acumulam entre 10 e 25 anos de experiência docente na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Quanto à formação continuada oferecida e cursada por meio da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (questão 12), o percentual de professores que responderam ao questionário e que participam das formações é de 77,6%, portanto um número bastante significativo (gráfico 5). Cabe esclarecer que, geralmente, a escolha pela formação continuada na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa é de livre escolha do docente. Desse modo, 66 docentes, ou seja, mais de dois terços dos professores que responderam aos questionários indicaram que frequentam pelo menos 1 dos 8 diferentes cursos de formação em serviço informados⁴¹ (parcial questão 12). Dos referidos cursos, um deles, denominado Conhecimentos Naturais e Sociais, parece possuir alguma relação com a área de História, embora esteja claramente agregado com as áreas de Geografia e Ciências Naturais. Dentre os 85 professores que responderam ao questionário, apenas 11 indicaram que frequentam o mencionado curso.



Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

⁴¹ Por meio das respostas dos professores à questão 12 do questionário foram coletados os nomes dos seguintes cursos e/ou temas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e cursados pelos docentes sujeitos da pesquisa: Conhecimentos Naturais e Sociais, Educação Ambiental e Trânsito, Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Pacto Nacional Alfabetização, Olimpíada de Língua Portuguesa, Leitura.

A respeito das orientações curriculares conhecidas e utilizadas pelos professores da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (questão 13), os dados podem ser mais bem observados a partir da transformação da frequência em percentual, gerado então pelo software PSPP. Para tanto, produziu-se uma grande tabela, de modo que é possível visualizar os percentuais de utilização dos documentos previamente listados no questionário, seja separadamente ou a partir das co-relações que expressam (tabela 4).

Tabela 4 - Quais documentos e/ou orientações curriculares conhece e utiliza?

	LDB Lei nº 9.394/1996	PCN 1ª a 4ª séries (1997)	DCN Ens. Fund. 9 anos (CNE/CEB Res. 7/2010)	Orientações Pedagógicas Anos Iniciais do E.F. 9 anos (SEED-PR 2010)	Orientações para inclusão criança 6 anos no E.F. 9 anos (MEC 2007)	Matriz Curricular da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa
Não	21,2	34,1	45,9	64,7	67,1	28,2
Sim	78,8	65,9	54,1	35,3	32,9	71,8

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Assim, na análise das respostas, procurou-se considerar as indicações feitas pelos professores a respeito da ciência e utilização dos referidos documentos na relação com a pretensa influência que exercem em suas trajetórias profissionais, quicá práticas pedagógicas. As informações obtidas revelam algumas características presentes ou ignoradas no que diz respeito, no mínimo, ao conhecimento por parte dos professores dos atuais pressupostos que norteiam o ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o ensino de História especificamente. De modo mais indireto, tais informações podem até mesmo revelar se há apropriações de elementos de ordem normativa e curricular presentes nas ideias dos docentes sobre o ensino, e por sua vez sobre o ensino de História. De qualquer modo, cabe levar em consideração a dimensão subjetiva que envolve a apreensão de documentos de cunho curricular pelos professores, como por exemplo, refletir sobre quanto tempo é preciso para que sejam incorporados às práticas e entendimentos dos docentes.

No caso da Lei nº 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estranhamente apareceram 18 professores participantes que declararam não conhecer e/ou utilizá-la (tabela 4). Este dado é preocupante, pois embora a atividade docente não demande consulta cotidiana ao

citado dispositivo, o fato de não conhecê-lo pode levar a ignorar premissas básicas da estrutura e funcionamento da educação brasileira em seus diversos níveis e modalidades.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997a), principalmente os volumes destinados às então chamadas primeiras séries do Ensino Fundamental, os quais englobam as áreas de História e Geografia (1997b), o desconhecimento e/ou não utilização chegou a um terço dos professores participantes (tabela 5). Embora os PCN se refiram a um panorama de substituição pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o percentual de 34,1% representa um número no mínimo curioso.

Vale lembrar que mesmo que já estejam em relativo desuso, os PCN foram um dos poucos documentos norteadores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao longo do final do século XX e primeira década do século XXI. Além disso, no mínimo desde o fim da década de 1990, as licenciaturas dedicaram alguma atenção ao estudo dos documentos contemporâneos ao período e concernentes à educação, como é o caso da LDB (BRASIL, 1996) e dos PCN (BRASIL, 1997a; 1997b). Nesse sentido, poder-se-ia até mesmo presumir que a parcela majoritária de professores participantes da pesquisa, no caso aqueles 40 docentes graduados na década de 2000 (anteriormente identificados na tabela 1), possivelmente tomaram conhecimento dos dois referidos documentos ainda durante o Ensino Superior.

Dessa forma, era de se esperar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) fossem então razoavelmente conhecidas e utilizadas. No entanto, um percentual ainda maior, agora de 45,9%, indica que os professores participantes não as conhecem e/ou não as usam (tabela 4). Esse número beira a metade dos professores que responderam o questionário, reforçando a existência de um vazio relativamente grande entre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa) quanto à observância de orientações curriculares mais recentes e de âmbito nacional.

Nesse sentido, vale lembrar algumas indicações feitas no primeiro capítulo da dissertação acerca do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010a) prescrevem, inclusive quanto à organização dos componentes curriculares e áreas do conhecimento, e que diferem da estrutura adotada na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. É possível

que a falta de sintonia entre a Matriz Curricular adotada nas escolas municipais de Ponta Grossa e a organização curricular prevista nacionalmente seja inclusive um dos motivos para o desconhecimento ou não utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010a) entre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município.

Também cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010a) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b). Assim, pode-se dizer que o percentual de professores que indicou conhecer e/ou utilizar o primeiro conjunto de diretrizes curriculares citado, no caso um pouco mais da metade dos participantes, ao menos indiretamente, também acessou o segundo conjunto de diretrizes curriculares citado.

No caso das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais – Ensino Fundamental de Nove Anos (2010), publicado pelo Departamento de Educação Básica da SEED-PR, há também grande desconhecimento e falta de utilização por parte dos professores participantes, pois os 64,7% ultrapassam dois terços do total (tabela 4). Embora seja um documento bastante rico, que pode auxiliar muito na empreitada docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o fato de tratar-se de um instrumento emanado pelo Departamento de Educação Básica da esfera estadual (sem ligação com a Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa), possivelmente o coloca à margem das referências mais utilizadas em redes de educação municipalizadas.

Contudo, praticamente o mesmo se repete no que diz respeito às Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Ensino Fundamental de 9 Anos (2007), publicado pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Nesse caso, 67,1% dos professores não conhecem e/ou não usam o citado documento (tabela 4), que embora não seja um conjunto de normas, foi produzido por um órgão federal que influencia as redes municipais de educação.

Quanto aos dois últimos dispositivos mencionados, vale ainda destacar que suas publicações impressas chegaram a todas as escolas municipais de Ponta Grossa. Todavia, parece que isso não garantiu o acesso e a leitura dos mesmos pelos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na respectiva Rede Municipal de Educação.

Contudo, muito mais surpreendente foram os 28,2% de professores participantes que declaram não usar e/ou não conhecer a Matriz Curricular (conteúdos e objetivos de ensino) atualmente em vigor na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (anexo II). Com base nesses dados, quase um terço dos professores que responderam ao questionário desconhecem ou não utilizam a Matriz Curricular a partir da qual deveriam trabalhar bimestral e anualmente com seus alunos. Por sua vez, é possível presumir que pelo menos 24 dos docentes participantes não reconhecem os conteúdos e os objetivos de ensino atribuídos a cada área do conhecimento na Rede de Educação em que atuam. Portanto, pode-se até mesmo supor que estes mesmos professores não planejam suas aulas ou avaliam seus alunos com base no que atualmente dispõe a Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Ainda assim, sabe-se que todos professores de quinto ano das escolas municipais de Ponta Grossa preenchem pareceres avaliativos individuais dos alunos, tanto ao fim de cada bimestre, como em casos de transferência de alunos entre escolas ao longo do segundo ciclo, como na conclusão dos ciclos (anexo I). Nos citados pareceres, os professores anotam ao lado de cada objetivo de ensino uma das três opções de conceitos disponíveis: A (domina), B (em processo de aprendizagem), e C (não domina). Desse modo, é extremamente contraditório que cerca de um terço dos professores participantes tenham declarado que não conhecem e/ou não utilizam a Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, visto que os objetivos constantes nos pareceres avaliativos derivam dos conteúdos previstos na citada Matriz Curricular.

Conforme os dados apresentados e analisados na seção que aqui se encerra, denota-se interessantes e importantes características acerca dos perfis pessoais/profissionais dos professores unidocentes que lecionam na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, e que participaram da pesquisa. O esforço empreendido até aqui se revelou fundamental para a contextualização das peculiaridades da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. Ao mesmo tempo, também foi essencial para se enxergar, ainda que com um olhar panorâmico, quem são os professores que exercem a complexa tarefa de lecionar na perspectiva da unidocência, e com um público ao mesmo tempo exigente e dependente, no caso as crianças.

3.3 Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ensinam História? Evocações de palavras e classificação de definições e objetivos

Ao voltarmos nossa atenção para as respostas dos professores às questões 14, 15 e 16 do questionário, analisamos respectivamente as evocações de significados para história (palavras), e a classificação de definições e objetivos de ensinar História. Assim, os apontamentos que seguem são tentativas teórico-metodológicas de conhecer as ideias sobre história e ensino de História por parte dos professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Partindo para a análise dos dados da questão 14, o primeiro tratamento por meio do software PSPP foi sobre a quantificação das palavras sobre o que significa a história segundo a frequência em que foram evocadas em cada uma das 5 listas ampliadas (tabelas 5 e 6). Nesse caso, as evocações dos professores foram divididas entre licenciados em História e não licenciados em História, o que já permitiu visualizar relevantes diferenças. Todavia, cabe ressaltar que as frequências e a variedade de palavras expostas na tabela 5 são numericamente inferiores às apresentadas na tabela 6, pois há mais professores não licenciados em História. Por isso mesmo, o procedimento mais adequado foi a construção de tabelas apenas com a frequência, uma vez que a grandeza dos dados é visualizada dentro do universo que lhe é proporcional. Já em relação ao conjunto de 85 participantes, 80 professores responderam à questão 14 de modo completo, 3 parcialmente, e 2 não a responderam.

Tabela 5 - Frequência das evocações entre professores licenciados em História
O que significa a história? (parcial questão 14)

a		b		c		d		e	
tempo	2	aprendizagem	1	conhecimento	2	aprendizagem	1	entendimento	2
descobertas	1	compreensão	1	cultura	1	compreensão	1	contexto	1
identidade	1	cultura	1	passado	1	cultura	1	mudanças- permanências	1
memória	1	narrativa	1	reconhecer	1	narrativa	1	patrimônio	1
conhecimento	1	sociedade	1	valores	1	sociedade	1	respeito	1
tradição	1	transformação	1	viagem	1	transformação	1	valorização	1
		vivência	1			vivência	1		

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Destaca-se que, embora a pergunta 14 do questionário apresente a palavra história grafada intencionalmente com letra minúscula, portanto sugerindo sutilmente que os professores respondessem sobre a história-processo, em seu sentido amplo, não há como garantir que essa intenção tenha sido alcançada. Assim, considera-se que as evocações da questão 14 podem referir-se aos entendimentos dos professores sobre a história como ciência, processo e/ou disciplina escolar.

Tabela 6 - Frequência das evocações entre professores não licenciados em História
O que significa a história? (parcial questão 14)

a		b		c		d		e	
conhecimento	17	passado	7	conhecimento	6	passado	5	não indicou	5
passado	9	cultura	6	presente	5	acontecimentos	3	conhecimento	3
vida	5	conhecimento	4	compreensão	3	evolução	3	cultura	3
cultura	4	entendimento	4	cultura	3	futuro	3	acontecimentos	2
fatos	3	fatos	4	fatos	3	não indicou	3	comparação	2
memória	3	acontecimentos	3	futuro	3	antepassados	2	educação	2
tempo	3	lembranças	3	não indicou	3	aprendizado	2	futuro	2
vivências	3	presente	3	tradições	3	conhecimento	2	interesse	2
não indicou	2	vida	3	vida	3	fontes	2	memória	2
raízes	2	estudo	2	consequências	2	informação	2	mudança	2
outras evocações ⁴²	1	evolução	2	guerras	2	memória	2	presente	2
		identidade	2	mudanças	2	presente	2	reflexão	2
		memória	2	passado	2	transformação	2	outras evocações ⁴³	1
		não indicou	2	tempo	2	valorização	2		
		resgate	2	outras evocações ⁴⁴	1	viagem	2		
		outras evocações ⁴⁵	1			outras evocações ⁴⁶	1		

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

⁴² Evocações com frequência menor que 2: acontecimentos, acontecimentos passados, aprendizado, base futuro, compreensão passado, conhecer passado, construção, contexto social, entender a vida, eu, evolução, fazer parte, fontes, herança, individual, matéria, narração, passado remete presente, recordar, relatos, resgate, sabedoria, tradição, trajetória.

⁴³ Evocações com frequência menor que 2: amplitude fatos, aprendizado, atualidade, compartilhamento, compreender, conhecimento histórico, construção, continuidade, curiosidade, disciplina, entendimento, envolvimento, espaço, fatos, histórico, homem, identidade, imaginação, imposição poder, independência, investigação, lembrança, livros, marco, moradores, mudanças vida, participação, passado-futuro, pensamento, poder, preservação, progresso, realidade, revelação, sabedoria, situar-se, sociedade, sonho, tempo, tendências, tradição, tradições, valores, vida, vivências.

⁴⁴ Evocações com frequência menor que 2: ações, acontecimentos, análise, aprendizagem, civismo, comunidade, contribuições, curiosidade, desenvolvimento, desenvolvimento social, diferenças, diversidade, existência, fotos, humanidade, identidade, imaginação, importante, lembrança, memória, momentos, pátria, pesquisa, prever futuro, progresso, raízes, realidade, reconhecer, resgate, secular, sociedade, tradição, valorização.

⁴⁵ Evocações com frequência menor que 2: aprendizagem, caminhar, cidadania, compreender presente, compreensão, compreensão fatos, conhecer passado, constatações, contar minha história, costumes, curiosidade, curiosidades, legado mudanças, manifestações, origem, origens, passado-presente, patrimônio, presente-passado-futuro, realidade, reflexão, sequência, tempo, tradições, valores, vivência.

Contudo, é possível e pertinente observar quais palavras são mais frequentemente evocadas, bem como em qual coluna e posição. Entre os professores licenciados em História a palavra “tempo” é o maior destaque (tabela 5), enquanto entre os professores não licenciados em História este termo não figura entre as evocações que lideram as maiores freqüências (tabela 6). Contudo, em ambos os casos, a palavra “tempo” apareceu na primeira coluna, ou seja, foi evocada com maior prioridade.

Assim, entende-se que é possível associar a evocação da palavra “tempo” com uma concepção de história que reconhece a articulação entre passado, presente e futuro, pois como afirma Cerri (2011, p. 11 e 12): “O passado não está a salvo das intenções do presente de dar tal ou qual significado ao tempo, aos personagens históricos, à nação”. Em certa medida, pode-se inclusive entender que, os professores licenciados em História, ao evocarem com maior frequência e prioridade a palavra “tempo”, associam o significado de história com a competência de orientação [no tempo] da consciência histórica. Sobre isso, na esteira do entendimento de Rüsen (2001) sobre a consciência histórica, Cerri (2011, p. 14) diz que: “Temos a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às orientações do mundo, do nosso grupo e da humanidade”.

Por sua vez, a palavra “conhecimento”, além de alcançar a maior freqüência, consta em todas as colunas de evocações dos professores não-licenciados em História, sendo reincidente entre as evocações do topo da primeira e terceira colunas (tabela 6). E é na terceira coluna de evocações, tanto de professores não licenciados em História como de licenciados na respectiva área, que essa mesma palavra é mais frequente. É presumível que tal semelhança entre as tabelas 5 e 6 esteja relacionada à uma tendência em ambos os grupos (licenciados em História e não licenciados em História) de significar a história pelo viés do grande acúmulo de conhecimento já produzido sobre a história da humanidade. Do mesmo modo, o significado de história como “conhecimento” também pode estar associado ao potencial explicativo da produção historiográfica, que por sua vez colabora no provimento da competência de interpretação da consciência histórica. De acordo

⁴⁶ Evocações com frequência menor que 2: ação-reação, ações, ambição, aprendizagem, comparação passado-presente, compreensão, conseqüências, construção, continuidade, contribuição, convivência, costumes, cotidiano, cultura, documentos, esclarecimento, espaço, estudo, fatos marcantes, folclore, honra, humanidade, imaginação, momento, mudanças, narrativas, pesquisa, primórdios, progresso, reciclagem, recordação, relembrar, resgate, socialização, temporalidade, tradições, transformação social, vivência.

com Rüsen (2010, p. 60): “Esta competência é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um modo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo”.

Já a palavra “passado” lidera as evocações tanto da segunda como da quarta coluna entre os professores não licenciados em História (tabela 6), enquanto não está entre as evocações mais freqüentes e nem prioritárias por parte dos professores licenciados em História (tabela 5). Então, “passado” não é um significado recorrente para história entre os licenciados na referida área, ao menos não nas evocações de palavras independentes. Isso nos leva a crer que o entendimento de passado é diferente para os dois grupos de professores, uma vez que podem estar em jogo noções praticamente antagônicas: de um lado a noção de passado estático e superado; e de outro a ideia de passado como experiência. Por sua vez, o desenvolvimento de uma visão de passado estático e superado pode ser relacionada com a evocação de história como “conhecimento”, mais frequentemente mencionada entre os professores não licenciados em História. Tal associação pode ser interpretada pela perspectiva de que a relação prioritária que os mencionados docentes estabelecem com o conhecimento histórico é de apropriação, e não de um relacionamento ativo e subjetivo.

Vale destacar que, embora a palavra “aprendizagem” apareça no topo da segunda e quarta coluna entre os professores licenciados em História, a frequência da evocação se iguala às das demais palavras nas respectivas colunas, portanto não cabem destaques. Por sua vez, a palavra “entendimento” foi a mais frequentemente evocada na quinta coluna. Tal evocação pode estar associada à ideia de discernimento histórico acerca das próprias escolhas e das escolhas dos outros.

Já entre os professores não licenciados em História, cabe um olhar cuidadoso para a liderança da quinta coluna, pois foram registradas 5 ausências de evocação (“não indicou”). Isso quer dizer que, no momento dos professores não licenciados em História evocarem a última palavra solicitada, o que mais ocorreu foi a “não evocação”, o que pode indicar certa restrição e/ou limitação no alcance dos significados mais frequentemente evocados. Presume-se que apresentaram, no mínimo, considerável dificuldade para definir objetivamente o que significa história,

ainda que não possamos verificar se foram dificuldades de síntese, ou mesmo problemas na compreensão do que foi solicitado na questão.

Além da análise tecida até aqui sobre a quantificação da frequência das respostas na questão 14, quando se pautou o exame dos dados pela lógica estrutural da teoria do núcleo central, portanto fazendo uso do EVOC 2000, foi possível refinar o entendimento sobre a frequência (F), e incluir a observância da ordem média de evocação (OME) das palavras. Para tanto, utilizou-se os dados pertencentes ao grupo dos professores não licenciados em História, já que o mesmo apresenta um universo numericamente alto, portanto compatível com a análise da estrutura do núcleo central das representações. Por sua vez, o grupo dos professores não licenciados em História foi subdividido em: professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior (tabela 7); e professores formados em outros cursos Superiores, exceto Pedagogia e História (tabela 8).

No caso do grupo dos professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior (tabela 7), vale esclarecer que estão inclusas as evocações dos professores que cursaram apenas Pedagogia no Ensino Superior, e também aqueles que cursaram Pedagogia e mais uma graduação. Já no grupo dos professores formados em outros cursos Superiores (tabela 8), portanto com exceção dos licenciados em Pedagogia (tabela 7) e História (tabela 5), estão reunidas as evocações dos professores que se graduaram em Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, Normal Superior e Serviço Social. Desse modo, excluem-se das tabelas 5, 6, 7 e 8 os professores participantes da pesquisa que não cursaram o Ensino Superior (3 professores).

A referida subdivisão segue o mesmo critério já adotado e explanado na seção anterior deste capítulo, ou seja, o fato de que as diferentes formações dos professores (ao menos em nível Superior) são elementos importantes para conhecer as representações dos docentes sobre história e ensino de História. Desse modo, entende-se que, dentre os professores não licenciados em História, aqueles se graduaram em Pedagogia (como primeira ou segunda graduação), cursaram ao menos uma disciplina voltada para o ensino de História, ainda que provavelmente restrita ao âmbito da metodologia do ensino da mesma. Já os professores formados em outros cursos de nível Superior (exceto Pedagogia e História), além de não serem habilitados pelas suas graduações para a docência nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, não cursaram disciplinas voltadas para a formação histórica ou para o ensino de História durante o Ensino Superior.

Então, para a leitura dos dados das tabelas 7 e 8, é relevante observar se a palavra escolhida para designar o significado de história foi citada em primeiro, segundo, terceiro, quarto ou quinto lugar. Além disso, essa informação é analisada em uma combinação com a frequência com a qual a evocação se deu entre os professores.

Tabela 7 - Frequência e Ordem Média das evocações entre professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior
O que significa a história? (parcial questão 14)

1. Elementos centrais $F \geq 7 / OME < 1,9$			2. Elementos intermediários $F \geq 7 / OME \geq 1,9$		
<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>	<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>
Passado	8	1,87	Presente	9	2,22
			Cultura	11	2,27
			Fatos	8	2,37
			Compreensão	7	2,42
			Conhecimento	12	2,50
			Em branco	9	2,66
3. Elementos intermediários $F < 7 / OME < 1,9$			4. Elementos periféricos $F < 7 / OME \geq 1,9$		
<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>	<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>
Resgate	3	1,33	Vida	6	2,00
Tempo	3	1,66	Evolução	4	2,00
			Identidade	3	2,00
			Consequências	3	2,33
			Passado-Presente	3	2,33
			Mudanças	5	2,40
			Tradições	4	2,50
			Acontecimentos	6	2,66
			Futuro	6	2,66
			Memória	6	2,83

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Assim, o exame das tabelas 7 e 8 considera que, quanto menor a ordem média (mais próxima de 1) mais significativa é a evocação, e também maior é sua adjacência ao núcleo central. Por sua vez, quanto maior a ordem média (mais

próxima de 5), mais distante a evocação está do núcleo central, bem como trata-se de uma evocação menos significativa, pois a prontidão da lembrança do item é fraca (distante de 1). Vale lembrar que a posição das evocações na questão 14 vão de 1 à 5, mas como se trata de uma ordem média, os números nem sempre são absolutos.

A análise das evocações entre os professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior deu-se a partir da frequência mínima de 3 evocações, e a ordem média de 1,9 (tabela 7). Os quadrantes 1 e 2 da tabela 7 mostram as palavras citadas 7 vezes ou mais pelos professores. No primeiro quadrante estão as evocações com ordem média de evocação inferior a 1,9, e no segundo quadrante as evocações com ordem média superiores ou iguais a 1,9. Isso significa que as palavras do quadrante 1 são mais prontamente lembradas do que as do quadrante 2. Portanto, a palavra “passado”, com $F = 8$ e $OME = 1,87$, compõe o núcleo mais estável da representação sobre o que significa a história na perspectiva dos professores que participaram da pesquisa e são licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior. Por sua vez, o segundo quadrante expressa a primeira esfera intermediária da representação dos referidos professores, sendo que a palavra “presente”, com $F = 9$ e $OME = 2,2$ consta na ponta do movimento de aproximação com o núcleo central.

Nota-se então o destaque da palavra “passado”, que aparece isoladamente no núcleo central da representação dos professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior, pois apresenta alta frequência e significativa ordem média de evocação (baixa OME). Considerando que o curso de Pedagogia oferece contato maior que as outras graduações (exceto História) com a temática da formação histórica e do ensino de História, é possível associar a ênfase na palavra “passado” à concepção de história pela qual as pedagogas tem sua formação pautada. Nesse sentido, encontrar a história significada como passado nos remete a uma concepção tradicional de história, marcada principalmente pela compilação de fatos eleitos pelo Estado como legítimos e fortemente cristalizados na memória nacional.

Mas, vale lembrar que, conforme explanado no primeiro capítulo da dissertação, a escola tem sido o canal de propagação de uma narrativa nacional homogênea, unificada e linear, que suprime os conflitos e as diferentes perspectivas de temporalidade. Assim, muitos daqueles que atualmente são professores também aprenderam sobre história nos bancos escolares, e na falta de contrapontos

historiográficos, reuniram em sua trajetória tanto a formação como alunos como a formação como docentes. Como a história ensinada sempre esteve ligada à área da História (ciência e disciplina), a crise de legitimidade desta última durante o século XIX (conforme abordado no primeiro capítulo) gerou uma frágil historiografia no que diz respeito à validade e propriedade da produção do conhecimento histórico. Dessa forma, percebe-se que, para além da área da História em particular, a visão de história que transbordou foi aquela dominante no século XIX, e que mesmo atualmente parece continuar em voga na formação de professores pedagogos.

Por sua vez, nos quadrantes 3 e 4 da tabela 7 estão as palavras citadas menos de 7 vezes. Ainda assim, as palavras do terceiro quadrante possuem prioridade àsquelas citadas no quarto quadrante, pois a ordem média de evocação no quadrante 3 é menor que 1,9. Já a ordem média do quadrante 4 é superior ou igual à 1,9. Isso quer dizer que o terceiro quadrante encontra-se em movimento de afastamento do núcleo central da representação, e as palavras “resgate” (com $F = 3$ e $OME = 1,33$) e “tempo” (com $F = 3$ e $OME = 1,66$) constituem a segunda esfera intermediária da estrutura da representação. Consequentemente, o quarto quadrante expressa a periferia da representação sobre o que significa a história entre os professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior, sendo liderado pela evocação “vida” (com $F = 6$ e $OME = 2,0$).

Já para a análise das evocações entre os professores formados em outros cursos Superiores, ou seja, não licenciados nem em História e nem em Pedagogia, tomou-se a frequência mínima de 2 evocações e a ordem média de 3 (tabela 8). Isso significa que palavras que apareceram menos de 2 vezes foram desconsideradas no universo de evocações dos citados professores, pois frequências baixas são menos significativas para a compreensão da estrutura da representação.

Nos quadrantes 1 e 2 da tabela 8 estão as palavras citadas 3 vezes ou mais pelos professores. No primeiro quadrante estão as evocações com ordem média de evocação inferior a 3, e no segundo quadrante as evocações com ordem média superiores ou iguais a 3. Isso quer dizer que as palavras do quadrante 1 são lembradas com maior imediatismo do que as do quadrante 2. Desse modo, na perspectiva dos professores participantes da pesquisa e formados em outros cursos Superiores (exceto História e Pedagogia), as evocações “vida” e “memória” (ambas com $F = 3$ e $OME = 1,33$) lideram a composição do núcleo mais estável da representação sobre o que significa a história. Consequentemente, o quadrante 2

demonstra o primeiro sistema intermediário da representação dos citados professores, no qual as evocações “acontecimentos” e “entendimento” (ambas com $F = 3$ e $OME = 3,00$) estão na dianteira do movimento de aproximação do núcleo central.

Tabela 8 - Frequência e Ordem Média das evocações entre professores formados em outros cursos Superiores (exceto Pedagogia e História)
O que significa a história? (parcial questão 14)

1. Elementos centrais $F \geq 3 / OME < 3$			2. Elementos intermediários $F \geq 3 / OME \geq 3$		
<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>	<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>
Vida	3	1,33	Acontecimentos	3	3,00
Memória	3	1,33	Entendimento	3	3,00
Cultura	5	1,40	Presente	3	3,33
Conhecimento	8	1,87	Aprendizagem	5	3,40
Passado	7	2,42	Tradições	5	3,40
Fatos	4	2,50			
3. Elementos intermediários $F < 3 / OME < 3$			4. Elementos periféricos $F < 5 / OME \geq 3$		
<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>	<i>Significado história</i>	<i>F</i>	<i>OME</i>
Recordar	2	2,50	Guerras	2	3,00
			Estudo	2	3,00
			Valorização	2	3,50
			Vivência	2	3,50
			Lembranças	2	4,00
			Realidade	2	4,00
			Futuro	2	4,50
			Comparação	2	5,00

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Cabe perceber que os termos “vida” e “memória” são mais condizentes com significados de história provenientes do senso comum, pelo qual, aliás, confunde-se muitas vezes memória e história. Algo semelhante pode estar relacionado à evocação da palavra “cultura”, ou seja, parece mais conectada à uma generalização de senso comum, embora até possa indicar o entendimento da perspectiva cultural da história. Por sua vez, a palavra “conhecimento” também congrega o núcleo mais estável da representação sobre o que significa a história, apresentando alta frequência (tabela 8). Vale lembrar que a mesma evocação teve uma frequência

relativamente alta entre os licenciados em História (tabela 5), embora com menor prioridade. Nesse caso, é possível que o significado de história associado à evocação “conhecimento” diga respeito à produção historiográfica que já existe sobre a história da humanidade.

As palavras “passado” e “fatos” também aparecem no núcleo central da representação dos professores formados em outros cursos Superiores (exceto História e Pedagogia), o que enfatiza uma idéia de história consolidada, principalmente enunciativa e enciclopédica, ou seja, desconsiderando a mutabilidade do conhecimento histórico e sua relação com o presente. Tais evocações refletem então o modelo historiográfico em voga no século XIX, conforme já abordado no primeiro capítulo da dissertação, que inclusive pautou o ensino de História nas escolas durante grande parte do século XX. Contudo, é muito mais significativa a evocação da palavra “passado” entre os professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior, já que entre os professores formados em outros cursos Superiores (exceto História e Pedagogia), a evocação da mesma palavra está mais dispersa.

Conforme a tabela 8, os quadrantes 3 e 4 agregam as palavras citadas menos de 3 vezes. Contudo, as palavras do quadrante 3 são mais prontamente lembradas que aquelas citadas no quadrante 4, pois a ordem média de evocação no quadrante 3 é menor que 3, enquanto a ordem média do quadrante 4 é superior ou igual à 3. Isso significa que o quadrante 3 equivale ao segundo sistema intermediário, portanto a evocação “recordar”, com $F = 2$ e $OME = 2,50$ está em movimento de afastamento do núcleo central da representação. E por fim, as palavras “guerras” e “estudo” (ambas com $F = 2$ e $OME = 3,00$), evocadas no quadrante 4, estão no topo da composição do sistema periférico da representação sobre o significado da história para os professores formados em outros cursos Superiores (exceto História e Pedagogia).

Comparando então as evocações dos professores segundo as distintas formações de nível Superior, com maior atenção para as palavras mais frequentemente e prontamente evocadas no que diz respeito ao significado da história, temos o seguinte quadro: docentes licenciados em História priorizando o termo “tempo”; professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior prioritariamente utilizando a palavra “passado”; e professores formados em outros cursos Superiores (exceto História e Pedagogia) com

preferência pelas evocações “vida” e “memória”. Conforme os comentários já tecidos anteriormente, trata-se de diferentes evocações que se relacionam razoavelmente com distintos significados de história.

Com base na mesma comparação entre os grupos de professores, também chama a atenção o fato de que a evocação “tempo”, prioritária para licenciados em História, consta apenas no terceiro quadrante da estrutura da representação dos professores pedagogos, portanto afastando-se do núcleo central. Já no caso dos professores formados em outros cursos Superiores (exceto História e Pedagogia), a palavra “tempo” nem sequer alcançou frequência mínima para compor a estrutura da representação dos docentes. Nesse sentido, reiteramos a relevância que a formação dos professores possui em suas representações, ainda que também concordemos que a formação histórica de quaisquer sujeitos não é restrita ao ensino formal.

Contudo, a análise que os dados da pesquisa permitem está longe de pretensas generalizações apressadas e unânimes sobre as ideias dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre história e ensino de História. Todavia, mesmo com um pequeno grupo de professores formados em História e com grupos bem maiores de professores licenciados em Pedagogia ou licenciados em Pedagogia e outro curso Superior, bem como professores formados em outros cursos Superiores (exceto História e Pedagogia), os dados e as respectivas análises resultantes deles são relevantes para o debate sobre a atividade docente dos professores unidocentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se inclusive de fornecer subsídios para a reflexão sobre a formação dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental para ensinar História, por um lado quanto à influência de uma formação específica em História, e por outro quanto ao alcance de distintas graduações às peculiaridades da formação histórica.

Parte-se então para a análise da questão 15 (tabela 9), sobre o que é a História, e na qual os professores enumeraram frases de 1 à 8 afim de classificar as definições disponíveis para a referida ciência, área do conhecimento e disciplina escolar. Neste caso as respostas de todos os professores participantes foram analisadas, justamente para averiguar tendências do grande grupo, e obedecendo mais uma divisão baseada na formação docente: Magistério de nível Médio (sem curso de nível Superior); licenciados em Pedagogia; licenciados em História; e formados em outros cursos de nível Superior (exceto Pedagogia e História). É necessário destacar que na questão 15, em que foi perguntado “O que é a História

para você?”, apenas 1 professor não realizou a classificação (sendo registrado o número 0 nas células da planilha geral), e 4 professores não utilizaram toda a numeração (sendo registrado o número 0 nas células sem resposta), os quais consequentemente deixaram de fora da classificação algumas das frases disponíveis. Desses mesmos 4 professores, 2 repetiram alguns números em suas classificações, aparentemente em uma ação intencional de recusa da utilização de toda a sequência numérica.

Então, na tabela 9, o olhar analítico foi lançado para a média da ordem de importância atribuída pelos professores às frases sobre o que é a História, revelada pelo PSPP.

Tabela 9 - Média da ordem de importância atribuída pelos professores às frases (segundo a formação docente) O que é a História para você? (questão 15)				
Alternativas de respostas	Magistério nível Médio (sem curso de nível Superior)	Pedagogia	História	Outros cursos de nível Superior
15a) Uma matéria da escola e nada mais	7,33	6,56	6,50	6,65
15b) Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação	3,00	3,52	4,00	2,50
15c) Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	4,00	3,80	3,63	3,50
15d) Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com minha vida	6,00	6,57	7,63	6,75
15e) Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau	5,33	4,31	3,75	4,35
15f) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais	2,00	2,26	1,38	2,40
15g) Um amontoado de crueldades e desgraças	7,00	5,85	6,88	6,15
15h) Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história	1,33	2,20	2,25	2,05

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Desse modo, médias mais próximas de 1 indicam frases que foram escolhidas pelo grupo de professores como aquelas que melhor definem o que é a História. Por sua vez, médias mais próximas de 8 apontam frases que menos

definem o que é História entre o grupo de professores participantes. Os dados da tabela 9 estabelecem assim as diferentes hierarquias ou ordens de prioridade para a definição de História conforme a formação dos professores.

Pelas informações da tabela 9, nota-se que a definição apontada como a mais adequada para definir o que é História entre três dos quatro grupos de professores (Magistério de nível Médio – sem curso de nível Superior, licenciados em Pedagogia, e formados em outros cursos de nível Superior) foi a alternativa “h”: “Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história”. É importante destacar que a referida definição traz um entendimento de história como conhecimento individualmente útil, colocando em destaque o entendimento da vida particular do sujeito, em detrimento da compreensão da vida em sociedade. Tal escolha foi então eleita por todos os professores não licenciados em História como a frase que melhor define o que é História.

Vale destacar que os professores licenciados em História elencaram a alternativa “h” como segunda frase preferida, mas escolheram a alternativa “f” (contraponto da alternativa “h”) como aquela que melhor define o que é História (tabela 9). Já os demais grupos de professores tem a alternativa “f” como a segunda frase com média mais próxima de 1. A frase “Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais” (alternativa f), está ligada a uma noção de história como conhecimento socialmente útil, portanto reconhecendo que a individualidade está inserida e articulada com a história da humanidade.

Contudo, na comparação anterior deve-se levar em consideração a proximidade entre as médias das alternativas “h” e “f” no caso dos professores licenciados em Pedagogia. Isso quer dizer que a variação entre as médias que indicam a definição de História primeiramente escolhida e a segunda aceção preferida foi bastante pequena (apenas 0,06 décimos de diferença na tabela 9). Tal imediação significa que devemos tomar ambas as frases como prioritárias na definição do que é História entre os professores licenciados em Pedagogia.

Todavia, ao prosseguirmos analisando as médias das frases dos três grupos de professores não licenciados em História, mais uma vez há uma similaridade na definição do que é História, bem como novamente as médias das mesmas frases destoam no caso dos professores licenciados em História. A terceira média mais próxima de 1 entre os professores com Magistério de nível Médio (sem curso de nível Superior), licenciados em Pedagogia, e formados em outros cursos de nível

Superior, está na alternativa “b”: “Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação”. Esta frase associa-se a uma espécie de aspecto lúdico da história, bem como afirma certo fascínio estético do passado. Por sua vez, os professores licenciados em História, elencaram a mesma definição com a quinta média da ordem de importância, ou seja, mais próxima de 8 do que de 1, e portanto, figurando entre as frases que menos definem o que é a História (tabela 9).

Outro dado que reafirma que a definição do que é a História varia conforme a formação docente, e principalmente que é diferente quando os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não são licenciados em História, são as médias encontradas na alternativa “c”: “Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros”. A referida definição, que remete à utilidade da história para vida prática e considerando sua dimensão coletiva, alcançou a quarta média da ordem de importância nos grupos de professores não licenciados em História (Magistério de nível Médio – sem curso de nível Superior, licenciados em Pedagogia, e formados em outros cursos de nível Superior), enquanto foi a terceira média mais próxima de 1 para os professores licenciados em História (tabela 9).

Quando a definição de História é tomada como orientadora e/ou condutora moral, ou seja, ao ser escolhida a frase “Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau” (alternativa “e”), outra vez as diferenças entre as médias da ordem de importância dos grupos de professores seguem o mesmo padrão. Para os professores licenciados em História, a referida definição é a quarta mais próxima de 1; enquanto nos outros três grupos de professores, todos não licenciados em História, a mesma frase figura com a quinta média, ou seja, mais próxima de 8 do que de 1 (tabela 9).

Assim, cabe também analisarmos quais são as frases que estão na ponta oposta da classificação, ou seja, aquelas que menos definem o que é a História e, portanto, aparecem com a oitava média da ordem de importância. Algo positivo ocorre com a alternativa “d”, pela qual a definição de História é “Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com minha vida”, pois apenas os professores que possuem somente o Magistério de Nível Médio (sem curso de nível Superior) não a elencaram com a última média (tabela 9). Ainda assim, na referida alternativa, a média mais alta (mais próxima de 8) foi dos professores licenciados em História, o que significa maior negação à tal definição inútil da História. Válido é perceber que

tal frase, na comparação com as demais, tende a ser refutada pela grande maioria dos professores participantes como definição para a História.

E, embora os dados das respostas dos professores que possuem somente o Magistério de Nível Médio (sem curso de nível Superior) apontem a alternativa “d” com a sexta média da ordem de importância, é importante e positivo que tenham classificado a alternativa “a”, que afirma a História como “Uma matéria da escola e nada mais”, com a oitava média (tabela 9). Isso quer dizer que, na comparação com as demais frases, os professores que não cursaram o Ensino Superior, portanto aqueles que têm somente o Magistério de Nível Médio, tendem a negar que a História restrinja-se apenas a uma disciplina escolar.

Ao longo da análise das respostas dos professores à questão 14, “O que é a História para você?”, tabuladas segundo a média da ordem de importância atribuídas às oito frases (tabela 9), tornou-se fortemente evidente as diferentes prioridades entre as definições adotadas por docentes com formações também distintas. Igualmente, coube destaque à tendência dos professores licenciados em História em priorizar definições de História mais afinadas com os debates contemporâneos da Teoria da História e do próprio ensino de História, ou seja, no sentido de privilegiar entendimentos que remetem à uma ciência, área do conhecimento e disciplina escolar conectada e útil à vida das pessoas, e cada vez mais distante de uma visão enciclopédica, factual e descolada do presente.

Quanto à última pergunta a ser analisada, “Quais objetivos você prioriza ao ensinar História?” (questão 16), os professores também enumeraram frases de 1 à 8, mas agora classificando pretensos objetivos para o ensino de História (tabela 10). Assim como na análise de dados da questão 15, novamente os dados totais foram divididos em Magistério de nível Médio (sem curso de nível Superior); licenciados em Pedagogia; licenciados em História; e formados em outros cursos de nível Superior (exceto Pedagogia e História). Cabe destacar que na citada questão, 1 professor não realizou a classificação (sendo registrado o número 0 nas células da planilha geral), e 4 professores repetiram alguns números em suas classificações, provavelmente em uma ação propositada de rejeição da utilização de toda a sequência numérica.

Mais uma vez, assim como na questão 15, o olhar da análise dos dados da questão 16 é direcionado para a média da ordem de importância atribuída pelos professores às frases, evidenciada pelo PSPP, as quais foram agrupadas na tabela

10. Em certa medida, as médias permitem ponderarmos sobre o efeito das diferentes graduações sobre as representações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca da concepção de História e do ensino da mesma. No caso da questão 16, está mais evidenciado que a pergunta diz respeito ao universo docente, e especificamente à dimensão específica do ensino de História. Todavia, também fica claro que está sendo inquirido sobre a perspectiva individual do professor participante, ou seja, não se trata necessariamente de objetivos oficiais e/ou curriculares do ensino de História. Ainda assim, como se tratam de objetivos de ensino, também ponderamos sobre o significado dos verbos que os iniciam, claro que complementados em seus respectivos sentidos pelos demais termos da frase, que por sua vez, enfatizam determinadas concepções de História.

Tabela 10 - Média da ordem de importância atribuída pelos professores às frases (segundo a formação docente)
Quais objetivos você prioriza ao ensinar História? (questão 16)

Alternativas de respostas	Magistério nível Médio (sem curso de nível Superior)	Pedagogia	História	Outros cursos de nível Superior
16a) Conhecer os principais fatos da história	5,33	3,98	5,50	5,35
16b) Julgar os acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos	4,67	5,80	7,00	5,30
16c) Imaginar como era a vida no passado tomando em consideração todos os pontos de vista	3,00	4,76	3,75	5,20
16d) Compreender o comportamento das pessoas no passado, levando em conta o pensamento delas no período em que viveram	2,67	3,13	2,25	1,95
16e) Entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança	5,00	4,07	3,88	4,60
16f) Incentivar a imaginação e despertar interesse	5,33	4,91	4,50	5,60
16g) Reconhecer as tradições, características, valores e missão da nossa nação e sociedade	3,00	3,89	4,00	2,75
16h) Valorizar os vestígios históricos e construções antigas	5,67	5,57	5,13	5,25

Fonte: Dados do levantamento com professores da Rede Mul. de Educação de Ponta Grossa – 2014.

Assim, a alternativa “d”, a qual traz a frase “Compreender o comportamento das pessoas no passado, levando em conta o pensamento delas no período em que viveram”, foi classificada pelos professores dos quatro grupos como a que melhor define seus objetivos ao ensinar História, ou seja, apareceu com as médias mais próximas de 1 em cada uma das colunas das diferentes formações docentes (tabela 10). A referida alternativa nos permite enxergar a forte e positiva tendência por parte dos professores em refutar o anacronismo histórico, bem como pode ser associada ao entendimento de que os sujeitos e suas histórias também são históricos, ou seja, devem ser compreendidos segundo sua historicidade. Contudo, as médias variam consideravelmente se compararmos os quatro grupos de professores. A média mais próxima de 1 para a alternativa “d” está curiosamente entre os professores graduados em outros cursos de nível Superior, sendo que os docentes licenciados em História vêm em seguida. Já os professores licenciados em Pedagogia apresentam a média mais distante de 1 para a alternativa “d”, e bem acima da média dos demais grupos de professores.

Por outro lado, a frase que pode ser tomada até mesmo como oposta à anteriormente citada alcançou a oitava ordem média de importância para professores licenciados em História e licenciados em Pedagogia, ainda que com variações consideráveis quando comparadas entre si (tabela 10). Trata-se da alternativa “b”, a qual indica que um dos objetivos do ensino de História seria “Julgar os acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos”. Neste caso, os principais contrapontos entre as alternativas “d” e “b” são os verbos, respectivamente “compreender” e “julgar”; assim como o modo com que o passado e o presente são considerados. Pode-se dizer que os professores licenciados em História e licenciados em Pedagogia tendem a negar a ideia de que o ensino de História sirva para condenar, absolver ou vangloriar acontecimentos ou sujeitos do passado conforme possíveis parâmetros de civilidade e humanidade atualmente aceitos pela coletividade, ou seja, não visam o julgamento do passado como uma meta da formação histórica escolar.

Porém, a frase que figurou com a segunda média da ordem da importância, inclusive entre os professores licenciados em Pedagogia, mas também entre os professores que possuem somente o Magistério de nível Médio (sem curso de nível Superior) e professores formados em outros cursos de nível Superior (exceto Pedagogia e História), foi a alternativa “g”: “Reconhecer as tradições, características,

valores e missão da nossa nação e sociedade” (tabela 10). Tal objetivo de ensino nos remete a uma perspectiva nacionalista de história, até mesmo ufanista, bem como pode representar a sonegação de possíveis tradições, valores e sociedades que não se encaixem no que viria a ser a missão da nação. Já para os professores licenciados em História, a mesma alternativa ficou com a quarta ordem média de importância, inclusive acima de 4 pontos, portanto distanciando-se das médias que indicam maior importância.

No caso dos professores formados em outros cursos de nível Superior (exceto Pedagogia e História), a oitava média da ordem de importância apareceu na alternativa “f”, pela qual o objetivo do ensino de História seria “Incentivar a imaginação e despertar interesse” (tabela 10). Assim, pode-se afirmar que tais docentes tendem a não relacionar o ensino de História com algum potencial imaginativo ou que possa provocar interesse.

E no caso dos professores que não cursaram o Ensino Superior, ou seja, que possuem somente o Magistério de nível Médio, algumas sequências de empate nas médias das ordens de importância deixou a alternativa “h”, “Valorizar os vestígios históricos e construções antigas”, como a sexta e última frase classificada (tabela 10). Os professores licenciados em Pedagogia, por sua vez, elencaram a mesma frase com a sétima ordem média de importância, portanto, também a encarando como uma das menos adequadas para um objetivo do ensino de História. Desse modo, pode-se entender que os professores sem curso de nível Superior (somente com Magistério de nível Médio) e os professores licenciados em Pedagogia tendem a não priorizar a valorização de vestígios históricos (fontes históricas) ao ensinarem História. Consequentemente, isso pode significar uma visão restrita ou até mesmo equivocada sobre o que são fontes históricas e como são imprescindíveis também para o ensino de História.

A análise dos dados resultante das informações levantadas com o questionário respondido pelos 85 professores participantes revelou características importantes e necessárias ao conhecimento dos perfis pessoais/profissionais dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. Por sua vez, a análise das evocações dos professores sobre o que é história, bem como as classificações das definições de História e os objetivos de ensiná-la alimentaram nossa reflexão sobre a co-relação entre as representações dos docentes e a noção de consciência histórica. Dessa forma, o

esforço teórico-metodológico empreendido por meio da utilização do critério da diferente formação docente confirmou nossa hipótese inicial de que as trajetórias profissionais dos professores exercem significativo efeito na construção de suas representações sobre História e ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa nos dedicamos em identificar e compreender as representações de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (quinto ano) acerca da história e do ensino de História, considerando os modos de constituição de sentido da consciência histórica, e as compreensões acerca do saber escolar. Desse modo, a análise dos dados à luz da combinação teórico-metodológica entre os pressupostos da consciência histórica e das representações sociais forneceu subsídios para respondermos às questões norteadoras da pesquisa e perseguirmos o objetivo de pesquisa.

Primeiramente, reafirmou-se, assim como em nossas hipóteses, a peculiaridade da condição unidocente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a qual potencializa em muito o desafio de ensinar História em meio a carências de formação específica e sob a demanda curricular e simultânea de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, mais uma vez afirmamos a urgente necessidade de aprofundamento e ampliação do debate acerca das políticas públicas e curriculares de formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, tais docentes são egressos principalmente dos cursos de Pedagogia, e podem até mesmo lecionar somente com o Magistério de nível Médio (modalidade Normal). Entendemos que tais requisitos devem motivar gestores e professores das redes de educação, de entidades representativas, e de instituições de formação docente em nível médio e superior a refletirem juntos sobre os desafios específicos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Paralelamente, há ainda que se valorizar mais as pesquisas sobre ensino e aprendizagem histórica, inclusive as que envolvem as crianças em idade escolar, de modo a integrar as ementas e docentes formadores de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a produção historiográfica mais recente e os debates da área da Didática da História.

Em relação às respostas para as questões norteadoras da pesquisa, o desenvolvimento da investigação propiciou elementos suficientes tanto para considerações específicas, como no que diz respeito aos pontos que conectam as inquiirições. Nesse sentido, as evocações de significados para a história e as classificações de definições sobre a História e objetivos ao ensiná-la, evidenciaram que as ideias dos grupos de professores licenciados em Pedagogia e graduados em

outros cursos superiores (exceto História e Pedagogia) diferem substancialmente do grupo de professores licenciados em História.

Dessa forma, tomando a primeira questão norteadora, a respeito de como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental significam a história e como concebem a disciplina de História, notamos grande similaridade com as conclusões de outros pesquisadores mencionados na revisão de literatura, os quais tiveram como sujeitos de suas pesquisas professores unidocentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem formação específica em História. Vale destacar que tais pesquisas trabalharam com professores licenciados em Pedagogia e/ou professores com a formação na modalidade Normal (Magistério de nível Médio), sendo que a semelhança com os dados da presente pesquisa se deu justamente com os mesmos grupos de professores. Traços de uma matriz disciplinar mais associada a uma concepção de história geralmente entendida como 'tradicional' e 'positivista' foram mais latentes, uma vez que a historiografia escolar e possivelmente aquela utilizada pelos cursos em questão não têm acompanhado o ritmo das mudanças e embates historiográficos e teóricos da ciência de referência, a História.

Contudo, é preciso reconhecer que a própria área de História, ao se demorar em interessar-se pela disciplina em seu âmbito escolar, e inclusive pelo ensino da mesma, deixou margem para que modelos já questionados pela pesquisa historiográfica ganhassem força e hegemonia na Educação Básica. Assim, o ainda recente e tímido aumento das pesquisas no campo do ensino de História voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem um longo caminho pela frente, uma vez que deve adentrar o campo pedagógico em interface com as pesquisas da área da Educação na referida etapa da Educação Básica, já que há efeitos epistemológicos e políticos a serem encarados. Além disso, a História em seu âmbito acadêmico, principalmente os cursos de licenciatura, podem e devem ser mais participativos e propositivos quanto às especialidades que lhes cabem nas políticas e ações de formação de professores também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A respeito da segunda questão norteadora, sobre como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se relacionam com o conhecimento histórico e com o saber escolar, mais uma vez denota-se na pesquisa semelhanças com as considerações tecidas em outras investigações apresentadas na revisão de literatura. Neste caso, mudanças curriculares, de políticas públicas e de objetivos e

princípios de níveis e etapas da educação brasileira carregam consigo pressupostos ideológicos e políticos, que obviamente influem na compreensão dos professores acerca do saber escolar, seja em seu processo de formação ou em suas atividades de ofício docente. Do mesmo modo, a produção e a circulação do conhecimento histórico também fica suscetível a diferentes propósitos, que variam conforme interesses hegemônicos em determinados contextos, e por sua vez, alcançam inclusive a escola e a academia (mas não só elas), com maior ou menor intensidade. Trata-se então de embates teóricos que envolvem as dimensões pedagógica e historiográfica, que se revelam nas concepções de ensino e de história, e que no caso da presente pesquisa com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram considerados no âmbito da cultura escolar, segundo o entendimento de Forquin (1992; 1993), explanado no capítulo 2.

Então, outra vez se verificou distintas tendências entre os grupos de professores participantes da pesquisa, as quais variaram conforme a formação docente. Enquanto os professores licenciados em História apresentaram noções associadas a entendimentos que pressupõem o caráter subjetivo e inacabado do conhecimento histórico, bem como relacionado ao presente; os grupos de professores não licenciados em História fizeram menções que remetem à ideia de um conhecimento histórico enciclopédico, enunciativo e baseado em um passado superado e estático. Desse modo, entendemos que a ocorrência de tais informações reforçam a necessidade de compreendermos e otimizarmos a matriz disciplinar da história anunciada por Rüsen (2001) e apresentada no capítulo 2 (figura 1). A referida matriz ilustra a interação entendida como história pela sistematização dos fatores determinantes dos fundamentos do pensamento histórico e da ciência da história como disciplina especializada, que por sua vez são articulados sob o contexto em que se relacionam e contribuem mutuamente a ciência da história e a vida prática (RÜSEN, 2001).

Outrossim, considerando a dinâmica da formação docente como inicial e continuada, bem como as ferramentas que o Ensino Superior possui e as necessidades e anseios da Educação Básica, é preciso maior aproximação e parceria entre tais níveis da educação. Assim, é possível que sejam traçadas alternativas formativas no sentido de superar fragmentações e cientificismos no trato dos objetos de diversas áreas do conhecimento, inclusive da própria Educação e da História, que por vezes se articulam muito pouco com a chamada transposição

didática enunciada por Chevalard (2009), deixando de contribuir para a transformação da concepção menorizada do saber escolar diante do saber acadêmico.

Quanto à terceira questão norteadora, que indaga sobre a relação entre as identidades pessoais/profissionais dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as características da compreensão do ensino de História na referida etapa da Educação Básica, vale destacar que as características dos perfis encontrados na pesquisa reportaram-se tanto a trajetórias escolares, como acadêmicas e profissionais dos participantes. As mudanças legislatórias e curriculares vivenciadas pelos docentes sejam como estudantes ou como professores, incidiram de maneiras distintas na formação e atuação dos mesmos, e por sua vez alteraram suas trajetórias pessoais e profissionais. De qualquer forma, seriam necessários outros instrumentos e abordagens de coleta e análise de dados para inferir além do que encontramos sobre as biografias pessoais e profissionais dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, há a pretensão de realizarmos um próximo e complementar estudo, trabalhando com algumas entrevistas realizadas com um pequeno número de professores participantes da pesquisa, pelas quais é possível refinar e até mesmo individualizar informações acerca de como ensinam sobre História e, portanto, quais traços de experiências e vivências são mais marcantes em suas práticas.

Todavia, vale observar que a Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa apresenta algo pouco comum no quadro de professores, ou seja, licenciados em História lecionando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que tenham cursado o Magistério de nível Médio (modalidade Normal). Também é importante lembrar que o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atua como unidocente, e por isso mesmo é mais identificado como professor de determinada turma e/ou ano escolar do que como professor das disciplinas que leciona aos alunos. Isso quer dizer que dificilmente um professor participante da pesquisa, ainda que licenciado em História, se apresentaria como o professor de História do quinto ano, mas sim como o professor do quinto ano. Além disso, conforme pesquisas já elencadas e comentadas ao longo da dissertação, é conhecida a ocorrência tácita e explícita de certa secundarização da disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente diante de disciplinas como Língua Portuguesa

e Matemática, que compõem pelo menos o mote do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Contudo, é preciso superar uma visão de ensino de História factual, linear e desarticulado da noção de contexto, ao qual podem ser associadas as classificações majoritariamente escolhidas pelos professores não licenciados em História, bem como é preciso ensinar História considerando as peculiaridades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, pedagogos e historiadores que se dedicam em pesquisar e lecionar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam incorporar referenciais de ambas as áreas, de modo a articular conteúdos históricos específicos e saberes pedagógicos. Mas, os próprios historiadores, e não só aqueles interessados no ensino de História, precisam dedicar um olhar mais atento ao que Rüsen (2001) propõe, ou seja, um modelo de pensamento histórico que articule uma teoria da história com a historiografia, a pesquisa e a didática da história. Tal empreitada pode inclusive recuperar reflexões que contribuam para lidarmos com a crise da legitimidade do historiador, bem como para ampliar nossa capacidade de discutir sobre pesquisas dos próprios colegas historiadores em torno de outros temas.

Assim, a pesquisa empreendida tratou as ideias dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre história e ensino de História pela perspectiva teórica da consciência histórica, mas de modo conectado à teoria das representações sociais. Tal característica teórico-metodológica é inclusive um dos diferenciais da investigação em relação a outras pesquisas que envolvem o ensino de História na referida etapa da Educação Básica, bem como seus respectivos professores. Outra peculiaridade é o fato de existir entre os professores participantes da pesquisa licenciados em História atuando no magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, entendemos que a compreensão que os docentes possuem de história e de ensino de História, independente de possuírem formação específica na área, se faz e se expressa segundo os processos de constituição e operacionalização da consciência histórica explicados por Rüsen (2001), uma vez que se tratam dos procedimentos intelectuais básicos do pensamento histórico. Por sua vez, entendemos ainda que a consciência histórica dos professores também compõe as representações que constroem sobre história e ensino de História, o que se dá ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, que em vista da

docência se conectam aos processos de elaboração e uso do saber escolar. Tomando então a noção de representações sociais de Moscovici (1981) e a teoria do núcleo central das representações de Abric (1998), compreendemos inclusive que as representações dos professores sujeitos da pesquisa estão inevitavelmente ligadas (mas não restritas) às representações de toda uma categoria. Por sua vez, os entendimentos dos professores sobre o significado da história em seus diferentes sentidos, seja como ciência, processo e/ou disciplina escolar, bem como os objetivos de ensiná-la, e expressos nos dados da pesquisa, influenciam e são influenciados nas engrenagens da consciência histórica.

Desse modo, o resultado do esforço metodológico de levantamento de dados, embora parciais, sobre o contexto da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa, também contribuiu para enxergarmos algumas barreiras curriculares e entraves pedagógicos que dizem respeito ao magistério municipal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Discrepâncias da matriz curricular da respectiva Rede em relação à legislação nacional vigente e aos debates específicos da área de História também se refletiram nas respostas dos professores participantes, uma vez que o modo como pensam o ensino e a História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pauta-se também pela normativa que lhes é mais próxima e cotidiana. Mas, é possível que não se trate de uma situação de exceção, tendo em vista que há estudos da revisão de literatura que foram realizados em outras redes municipais onde também há atrasos na adequação dos currículos oficiais de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De qualquer forma, trata-se de mais um elemento que influi na construção e expressão das representações dos professores, e neste caso, é algo comum aos docentes do quadro do magistério municipal de Ponta Grossa, ainda que não signifique que apreendam a citada matriz disciplinar ou os objetivos de ensino que a acompanham da mesma forma.

Tendo em vista o desenvolvimento de toda a pesquisa, bem como os apontamentos que a mesma possibilitou, tornou-se ainda mais evidente a relevância de compreendermos que todos nós pensamos historicamente, portanto, operacionalizamos a consciência histórica. Contudo, ocorre que as formas de geração de sentido histórico às quais as pessoas recorrem variam conforme seus entendimentos e escolhas acerca do próprio processo histórico, da vida prática e da ciência da História. Desse modo, recorre-se à assertiva de Cerri (2011, p. 66) com base no que dizia Paulo Freire (1996), pela qual “[...] conscientização seja pensada

como o oposto da doutrinação [...], e dentro ainda do princípio de que ‘ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho’”, pensando assim o ensino de História como diálogo e não mera enunciação. Portanto, não há como ensinar e aprender História sem pensar historicamente, ou seja, explora-se a “[...] capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p. 61).

Entretanto, não se trata de atribuir a problemática metodológica do ensino de História somente à Didática da História, como se tal área estivesse incumbida de encontrar maneiras sobre ‘como ensinar melhor’ (CERRI, 2011). Entendemos que a história ensinada na escola e mesmo no Ensino Superior, é um dos vários canais que corroboram com a formação histórica das pessoas, portanto carregando consigo entendimentos sobre como as pensam suas relações com o tempo. Por sua vez, não há como o objeto da Didática da História restringir-se apenas à história ensinada na escola, e nem mesmo advogar por maneiras ‘mais corretas’ de ensinar e aprender história, mais sim preocupar-se em “[...] compreender como pessoas que já sabem uma ou várias relações com o tempo integram esse conhecimento como uma outra forma ainda de pensar essa relação” (CERRI, 2011, p. 67).

Assim, concordamos com Cerri (2011, p. 69) ao abordar o que o ensino escolar de história pode oferecer, que “[...] é gerenciar o fenômeno pelo qual os saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados”. Parece então que deve ser esta uma das contribuições da história escolar para a formação do aluno, uma vez que o referido fenômeno é o próprio pensamento histórico, portanto operado segundo os processos da consciência histórica. O professor que ensina sobre História, por sua vez, precisa fazê-lo considerando o que é e de que modo opera a consciência histórica, pois “[...] ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história [...] ao mesmo tempo em que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu sentido” (CERRI, 2011, p. 130).

Desse modo, uma pesquisa que se dedica em compreender as ideias dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre história e ensino de História é importante para que conheçamos quais são e de que modo se constituem os entendimentos daqueles que inauguram o contato com a história ensinada na vida escolar das crianças. Por sua vez, a presente pesquisa pode ser vista como um convite aos próprios professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que

assumam sua condição de intelectuais, sejam eles pedagogos, historiadores ou com outras formações, pois conforme as palavras de Cerri (2011, p. 131), “[...] o professor da escola trabalha com uma forma de conhecimento que o professor universitário de história, o historiador ‘em senso estrito’, na maior parte das vezes não domina”. Reiteramos então que a presente pesquisa contribuiu tanto para o campo da Educação como para o campo da História, com ênfase no que diz respeito aos professores que ensinam História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia, p. 27-38, 1998.
- ABUD, K. M. Temporalidade e Didática da História. In: ZAMBONI, E; CERRI, L. F; MARTINS, M. C. (Orgs.). **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999. p. 31-36.
- ABUD, K. M. O ensino de História nos Anos Iniciais: o que se pensa, o que se faz. **Antíteses**, Londrina, v. 5, p. 555-565, 2013.
- ABUD, K. M. Tempo: a elaboração do conceito nos Anos Iniciais de escolarização. **Historiae**, v. 3, p. 9-17, 2012.
- ALMEIDA, L. P. de. Para uma caracterização da Psicologia social brasileira. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, p. 124-137, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500009> Acesso em: 22 jan. 2014.
- ANHORN, C. T. G. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.
- ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 157, 2006.
- ASSIS, M. C. **O que se diz e o que se faz: a História nas séries iniciais**. Porto Alegre. 1999. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, PUC/RS, 1999.
- AZEVEDO, P. B. O ensino de História nas séries iniciais e a questão do nacionalismo. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB. v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010.
- BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: Atritoart, 2005. p. 15-25.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTON, K. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino de História para a Cidadania. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma Educação Histórica de**

Qualidade. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação em Psicologia. 2004.

BERGAMASCHI, M. A. O tempo Histórico nas primeiras séries do ensino Fundamental. In: **Anais da 23ª Conferência anual da ANPED: GT 7 Ensino Fundamental.** Caxambu, 2000. p. 1-13.

BERNARDO, S. B. R. **O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes.** Londrina, 2009. 159p. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós Graduação em História Social. UEL, Londrina, 2009.

BITTENCOURT, C. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, E. S. de S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 127-161.

BLOCH, M. L. B. **Apologie pour l'histoire ou le Métier d'historien.** Paris: A. Colin, 1941.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid=> Acesso em: 2 set. 2012.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 2 set. 2012.

BRASIL. CNE/CES. **Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de História. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>> Acesso em: 2 set. 2012.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 2 set. 2012.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP n.º1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 2 set. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 11 abr. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 11 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 2 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm> Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 12.014, de 06 de Agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm> Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 04 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. MEC. **Guia de livros Didáticos 1ª a 4ª séries**. PNLD/98. Brasília: Imprensa Nacional, 1997c.

BRASIL. MEC. **Guia de livros Didáticos**. Geografia e História. PNLD/2004. v. 3. Brasília: 2003.

BRASIL. MEC. **Proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 11 dez. 2015.

BRASIL. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF, 1997b.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF, 1997a.

CARDOSO, M. A. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002)**. Campo Grande, 2006. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais. UFMS, Campo Grande, 2006.

CARRETERO, M. Perspectivas disciplinares, cognitivas e didáticas no ensino das Ciências Sociais e da História. In: CARRETERO, M. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERRI, L. F. (Org.) **Ensino de História: olhares em convergência**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2003.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2009.

CODANI, N. L. **O ensino de história nas séries iniciais: orientações curriculares e concepções de professoras**. São Paulo, 2000. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, PUC/SP, 2000.

COOPER, H. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata: 2002.

COOPER, H. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum Revista de História**, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 16, jan./jun./ 2007.

CUESTA, R. **El código disciplinar de la Historia**. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). Salamanca. 1997.

Tese de Doutorado. Departamento de Teoria e História da Educação. Universidad de Salamanca, 1997.

DOISE, W. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

DUTRA, S. F. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica**. Belo Horizonte, 2003. 245p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

DUTRA, S. F. O ensino de História para crianças. **Revista Presença Pedagógica**, v.6, n. 31, jan/fev/2000.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 33-55, 2006.

FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, S. G. Um balanço dos dez anos de encontros nacionais de pesquisadores na área de ensino de história. In ARIAS NETO, J. M. (Org.). Dez anos de pesquisa em ensino de história. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.31-36.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artmed, 1993.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAELZER, V. **Práticas do ensino de História nos Anos Iniciais: histórias contadas e histórias vividas**. 2006. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, 2006.

GEDHI. **Grupo de Estudos em Didática da História**. Ponta Grossa: 2011. Disponível em: <<http://gedhiblog.blogspot.com/p/texto-de-apresentacao.html>> Acesso em: 21 mai. 2011.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Revista Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, p. 249-256, 2000.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KUSNICK, M. R; CERRI, L. F. Ideias de estudantes sobre a história: um estudo de caso a partir das representações sociais. **Cultura Histórica & Patrimônio**, Alfenas, v. 2, n. 2, p. 30-54, 2014.

L. RAMOS, F. R. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 397-411, set.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 set. 2011.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

LEE, P. Prefácio. In: BARCA, I. **O Pensamento Histórico nos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out./2006.

LUIZ, M. L. **Que História é essa? Percursos da História ensinada a crianças em escolas do Ensino Fundamental**. Vitória, 2010. 245p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. UFES, Vitória, 2010.

MELLO, J. C. O. de. Encontros e desencontros entre a memória e o ensino de história em séries iniciais: vozes de professoras e suas memórias escolares. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: 2011.

MINAYO, M. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI; JOVCHELOVITH (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a Compreensão (e incompreensões) do Tempo na escola. In: ROSSI, V. L. S. de & ZAMBONI, E. (Orgs.) **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 173-204.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória: Cultura Escolar, Saberes Docentes e História Ensinada**. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. Campinas, 2004. 183p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2004.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144. 2004.

MOLINA, A. H. (Org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. 1. ed. v. 2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. da C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de doutorado. CTCH – Centro de Teologia e de Ciências Humanas. PUC/Rio. Rio de Janeiro, 2002.

MORENO, J. C. **Inventando a Escola. Inventando a Nação: Discursos e Práticas em torno da Escolarização Paranaense (1920-1928)**, Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2003.

MORENO, J. C.; BUENO, M. de M. Cultura escolar e consciência histórica: dialogando com professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Anais do XII Encontro Regional de História e VI Semana de História: Regiões, imigrações, identidades**. ANPUH-PR, UNICENTRO: Irati, 2010. ISSN: 2178-8588. Disponível em: <www.eventosanpuhpr.com> Acesso em: 13 abr. 2014.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Ed.). **Social cognition: perspective on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981.

NOGUEIRA, M.; POSSI, E. H. de B. Formação de professores para os Anos Iniciais: transformações e permanências. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: 2011.

OLIVEIRA, S. R. F. de. **A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos**. Marília, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Unesp, Marília 2000.

OLIVEIRA, S. R. F. de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do Ensino fundamental**. Campinas, 2006. 280p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

PARANÁ. SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. SEED/DEB. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. Curitiba, 2010.

PATRIOTA, L. M. Teoria das Representações Sociais: Contribuições para a apreensão da realidade. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 10, n. 1, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v10n1_lucia.htm> Acesso em: 30 nov. 2013.

PETRUCI, M. das G. R. M. **A prática pedagógica do professor da 4ª série do 1º grau em relação a proposta curricular de História: um estudo nas escolas estaduais de Franca**. Campinas, 1996. 202p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 1996.

PONTA GROSSA. **Lei Municipal nº. 10.375, de 28 de Setembro de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/diario-oficial>> Acesso em: 04 abr. 2015.

PONTA GROSSA. **Lei Municipal nº. 6850, de 27 de Dezembro de 2001**. Dispõe sobre alterações na política docente do Quadro Próprio do Magistério: disciplinando o regime de tempo integral, institui regra especial de enquadramento de docente aprovado para o exercício de dois cargos de magistério. Ponta Grossa, 2001. Disponível em: <<http://camara-municipal-da-ponta-grossa.jusbrasil.com.br/legislacao/412692/lei-6850-01>> Acesso em: 04 abr. 2015.

PONTA GROSSA. **Lei Municipal nº. 7720, de 28 de Julho de 2004**. Institui o Regimento do Quadro Próprio dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino e o respectivo Plano de Cargos, Carreira e Salários. Ponta Grossa, 2004. Disponível em: <<http://camara-municipal-da-ponta-grossa.jusbrasil.com.br/legislacao/409068/lei-7720-04#>> Acesso em: 04 abr. 2015.

PONTA GROSSA. SME. **Diretrizes curriculares: Ensino Fundamental**. Ponta Grossa, 2015.

PUGAS, M. C. de S.; BOMFIM, V. C. Saberes históricos escolares: sentidos de tempo histórico presentes na definição de objetivos e conteúdos para as séries iniciais do ensino fundamental. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: 2011.

RÊSES, E. da S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, p. 189-199, jul./dez. 2003.

RÜSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. 1994

RÜSEN, J. **A Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. **História Viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007a.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007b.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANCHES, T. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais**: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Revista Educar**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G.. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, M. M. da; DIAS, M. de F. S. As professoras dos Anos Iniciais e seus saberes no ensino do tempo histórico. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: 2011.

SIMAN, L. M. de C. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e da cidadania nas crianças. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

SIMAN, L. M. de C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, V. L. S. de; ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003. p. 109-144.

SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de.; SOUZA, R. F. de.; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

T. RAMOS, M. E. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela Revista História & Ensino. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012.

TELLES, Michele Rotta. **Produção de conhecimento histórico pelas crianças na Educação Infantil** - Memória Familiar e Comunitária da Vila Liane. Ponta Grossa, 2008. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil). Instituto Educacional de Castro, 2008.

TOSO, C. E. I. **Histórias do Ensino de História: a história ensinada nas séries iniciais em Santo Augusto**. 2003. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação nas

Ciências). Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, 2003.

TUMA, M. M. Tempo disciplinar escolar: representações de professoras. In: ROSSI, V. L. S. de; ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003. p. 205-239.

UEPG. COU. **Resolução Universitária n.º 19, de 29 de junho de 2010.** Aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico e Doutorado, na UEPG. Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/arquivos/Resolucao%20UNIV%2019-2010%20-%20Regulamento%20Mestrado%20e%20Doutorado.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2015.

ZAMBONI, E. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. In: ARIAS NETO, J. M.(Org.). Dez anos de pesquisa em ensino de história. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37-49.

APÊNDICE I – Questionário para coleta de dados sobre os sujeitos da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Olá professora, olá professor!

Venho por meio deste apresentar-me e convidar você a colaborar com minha pesquisa. Sou Michele Rotta Telles, e este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado em Educação. Nela pretendo refletir e contribuir para o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no 5º ano (ou 2º ano do 2º ciclo).

Então convido você a participar desta primeira etapa da pesquisa, na qual procuramos conhecer o perfil profissional dos professores que atuam nesse ano escolar.

Ressalto que os dados informados neste questionário destinam-se apenas para essa pesquisa. Os nomes e e-mail dos professores, assim como o nome e telefone da escola, são necessários para que possamos entrar em contato posteriormente, mas não serão indicados em textos a serem produzidos.

Conto com sua colaboração, e desde já agradeço a sua disponibilidade.

Muito obrigada!

Nome do professor: _____

Idade: _____

Facebook: _____

E-mail: _____

Escola: _____ Telefone da Escola: _____

1) Qual é a sua formação inicial? (Se necessário, você pode marcar mais de uma situação.)

() Curso de Magistério (nível de ensino médio) - Ano de conclusão: _____

() Graduação em Pedagogia - Ano de conclusão: _____

() Graduação em Normal Superior - Ano de conclusão: _____

() Graduação outra licenciatura. Curso: _____ Ano conclusão: _____

() Outra formação inicial? Curso: _____ Ano de conclusão: _____

2) Em qual(is) instituição de ensino (colégio, universidade, faculdade) você cursou sua formação inicial?

3) O seu curso de formação inicial (da resposta 1) teve algum financiamento/pagamento por parte da Secretaria Municipal de Educação ou Prefeitura Municipal de Ponta Grossa?

() Sim () Não

() bolsa parcial () bolsa integral

4) Possui curso de Pós Graduação?

() Sim () Não

Em caso positivo, indique o curso: _____

5) Em qual instituição de ensino superior (universidade, faculdade) você cursou a sua Pós-Graduação? _____

6) O seu curso de Pós Graduação (da resposta 4) teve algum financiamento/pagamento (bolsa parcial ou integral) por parte da Secretaria Municipal de Educação ou Prefeitura Municipal de Ponta Grossa?

() Sim () Não

() bolsa parcial () bolsa integral

7) Qual é o tipo do seu vínculo com a Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa? () Concurso Público () Teste seletivo (contratação temporária)

8) Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa?

_____ anos e _____ meses.

9) Leciona nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental há quanto tempo? _____ anos e _____ meses.

10) Há quanto tempo leciona no 2º ciclo (pode ser tanto no 4º como no 5º ano)?

_____ anos e _____ meses.

11) Leciona atualmente no 5º ano (ou 2º ano do 2º ciclo)?

() Sim () Não

12) Frequenta algum curso de formação continuada oferecido pela Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa?

() Sim () Não

Em caso positivo, indique o(s) curso(s): _____

13) Quais dos documentos e/ou orientações curriculares abaixo você conhece e utiliza? (Se necessário, você pode marcar mais de um documento.)

() Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996)

- () Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de 1ª à 4ª série - PCN (1997)
- () Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB 7/2010)
- () Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (Departamento de Educação Básica da SEED-PR, 2010)
- () Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Secretaria de Educação Básica do MEC, 2007)
- () Currículo ou objetivos de ensino atualmente em vigor na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (matriz curricular).

14) O que significa a história para você? Indique **5 palavras** que representam e/ou significam o seu entendimento do que é história.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

15) O que é a História para você? Enumere as frases abaixo de 1 à 8, começando pelas frases que melhor definem o que é História para você, e encerrando com as frases que menos a definem.

- ☐ Uma matéria da escola e nada mais
- ☐ Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação
- ☐ Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros
- ☐ Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com minha vida
- ☐ Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau
- ☐ Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais
- ☐ Um amontoado de crueldades e desgraças
- ☐ Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história

16) Quais objetivos você prioriza ao ensinar História, ou seja, para que serve ensinar História no seu entendimento? Enumere as frases abaixo de 1 à 8, começando pelas

frases que mais se aproximam dos objetivos do ensino de História para você, e encerrando com as frases que menos os definem.

- ☐ Conhecer os principais fatos da história
- ☐ Julgar os acontecimentos históricos de acordo com os direitos civis e humanos
- ☐ Imaginar como era a vida no passado tomando em consideração todos os pontos de vista
- ☐ Compreender o comportamento das pessoas no passado, levando em conta o pensamento delas no período em que viveram
- ☐ Entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança
- ☐ Incentivar a imaginação e despertar interesse
- ☐ Reconhecer as tradições, características, valores e missão da nossa nação e sociedade
- ☐ Valorizar os vestígios históricos e construções antigas.

17) Você poderia ajudar um pouco mais nessa pesquisa, dando uma entrevista para a pesquisadora?	() Sim	() Não
---	-----------	-----------

**ANEXO I – Parecer Avaliativo dos alunos do 2º Ciclo dos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental em vigor na Rede Municipal de Educação de Ponta
Grossa (Área Conhecimentos Sociais)**

Conhecimentos Sociais

	4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Destaca aspectos relevantes da fundação de Ponta Grossa (primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, escravos).								
Reconhece a importância do Tropeirismo na fundação de Ponta Grossa e na economia do Sul do Brasil.								
Localiza o município de Ponta Grossa no planeta, continente, país, estado, Campos Gerais.								
Reconhece as principais formas de orientação (estrelas, Sol, Cruzeiro do Sul, bússola, rosa-dos-ventos).								
Localiza o Paraná no planeta, na América do Sul e no Brasil.								
Conhece a cultura do indígena paranaense e seu legado para a sociedade atual.								
Estabelece diferenças entre o processo de ocupação do território brasileiro pelos indígenas e pelos europeus.								
Compreende o que foram as Capitanias Hereditárias.								
Identifica e localiza os limites e distritos do município de Ponta Grossa.								
Estabelece relações entre os aspectos físicos de Ponta Grossa.								
Identifica os principais pontos turísticos naturais do município.								
Compreende como se deu a ocupação do território paranaense.								
Identifica a origem das principais cidades paranaenses ligadas aos ciclos econômicos: ouro, tropeirismo, erva-mate, madeira, café, localizando-as no mapa do Paraná.								
Reconhece a importância da mão de obra escrava e a contribuição do negro na formação da sociedade paranaense.								
Reconhece os principais grupos de imigrantes, bem como sua contribuição para a região dos Campos Gerais.								
Reconhece a importância das ferrovias para o desenvolvimento econômico e cultural de Ponta Grossa.								
Estabelece relação entre o título "Capital Cívica do Paraná" e a Revolução de 30.								
Estabelece diferenças entre os meios de transporte antigos e atuais.								
Percebe a importância dos meios de comunicação, como formadores de opinião nas diferentes épocas.								

ANEXO II – Matriz Curricular para o segundo ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em vigor na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa (Área Conhecimentos Sociais)

■ CONHECIMENTOS SOCIAIS PARA O SEGUNDO CICLO		
EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO
O MUNICÍPIO	■ A história do município: ■ Fundação; ■ Primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, escravos (contribuição cultural); ■ Tropeirismo. ■ Localização do município no planeta/continente/país/estado/Campos Gerais (mapas). ■ Orientação: estrelas, bússola, Sol, Cruzeiro do Sul, rosa dos ventos. ■ Limites e distritos. ■ Aspectos físicos: relevo (falhamento), hidrografia (principais rios), clima vegetação e meio ambiente. ■ Pontos turísticos naturais.	
A SOCIEDADE PONTA-GROSSENSE NO INÍCIO DO SÉCULO XX	■ Imigrantes e migrantes (Campos Gerais, bairros, zona rural). ■ A importância da instalação da ferrovia (desenvolvimento econômico, cultural, aumento da população). ■ Ponta Grossa Capital Cívica do Paraná (Revolução de 30). ■ Transportes (ontem e hoje): ferrovias e rodovias. ■ Comunicação (ontem e hoje) rádios, TVS, jornais, internet. ■ Imigrantes e migrantes (Campos Gerais, bairros, zona rural). ■ A importância da instalação da ferrovia (desenvolvimento econômico, cultural, aumento da população). ■ Ponta Grossa Capital Cívica do Paraná (Revolução de 30). ■ Transportes (ontem e hoje): ferrovias e rodovias. ■ Comunicação (ontem e hoje) rádios, TVS, jornais, internet.	

A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MUNICÍPIO	■ Avenidas, ruas e praças do centro urbano de Ponta Grossa. ■ Bairros da cidade, localização em mapas, informações relevantes e características dos bairros. ■ Principais praças, monumentos e museus da cidade. ■ Pontos turísticos do município. ■ Entidades culturais. ■ Festas populares (Munchenfest, Festa da Uva, EFAPI, Festa do Divino, Festa de Sant'Ana). ■ Folclore regional (lendas da fundação de Ponta Grossa, de Vila Velha, do Buraco do Padre).	
ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO	■ Os poderes: executivo, legislativo e judiciário (seus representantes e suas funções). ■ A utilização dos recursos financeiros públicos na educação, saúde, transporte, meio ambiente (taxas, impostos, serviços públicos). ■ Participação popular na política. ■ Símbolos nacionais, estaduais e municipais.	
PARANÁ - ORIGENS		■ Espaço territorial paranaense: continentes, América do Sul, Brasil, Paraná. ■ Chegada dos portugueses ao Brasil (navegações, principais fatos, riquezas). ■ Primeiros habitantes do Paraná (indígenas), espaço natural na época, primeiros caminhos, indígenas, nações indígenas paranaenses - Kaingang, Guarani, Xetá, Xokleng. ■ Herança cultural indígena. ■ Divisão das terras entre espanhóis e portugueses: Tratado de Tordesilhas, Capitanias Hereditárias.

OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO		■ Ocupação do território paranaense, europeus no Paraná, sesmarias: ■ Litoral (ouro): Paranaguá, Morretes, Antonina; ■ Vegetação natural: Serra do Mar e seu desmatamento; ■ Interior (pecuária/tropeirismo). ■ Ciclos econômicos paranaenses (origem das principais cidades – ouro, tropeirismo, erva-mate, madeira, café). ■ O trabalho escravo, resistência, escravidão indígena: ■ A importância da mão de obra escrava para o desenvolvimento do Paraná; ■ Herança cultural africana na construção da sociedade paranaense; ■ Transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado (abolição, consequências).
O PARANÁ NO CENÁRIO NACIONAL NO SÉCULO XIX		■ A Independência do Brasil. ■ A Emancipação política do Paraná. ■ A Proclamação da República: ■ A Revolução Federalista; ■ O Cerco da Lapa. ■ O Contestado: ■ Territórios envolvidos; ■ A questão das terras (limites geopolíticos).
O PARANÁ NA ATUALIDADE / ASPECTOS FÍSICOS		■ Relação entre os aspectos físicos do Paraná – clima, relevo, vegetação, hidrografia (aproveitamento dos rios, hidrelétricas) – meio ambiente. ■ A economia paranaense na atualidade: ■ Agricultura/Pecuária; ■ Indústria; ■ Comércio; ■ Produção de Energia. ■ Importância do transporte para o desenvolvimento do Estado – rodoviário, marítimo, hidroviário, ferroviário, aéreo e por dutos. ■ Estados e países que fazem limite com o Paraná. ■ As microrregiões do Paraná. ■ Os três poderes (representantes e funções). ■ Símbolos paranaenses.