

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TATIANE VARGAS MARGRAF

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, PENSAMENTO HISTÓRICO E NARRATIVA  
HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM PONTA GROSSA**

PONTA GROSSA  
2020

TATIANE VARGAS MARGRAF

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, PENSAMENTO HISTÓRICO E NARRATIVA  
HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM PONTA GROSSA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Paula Costa.

PONTA GROSSA  
2020

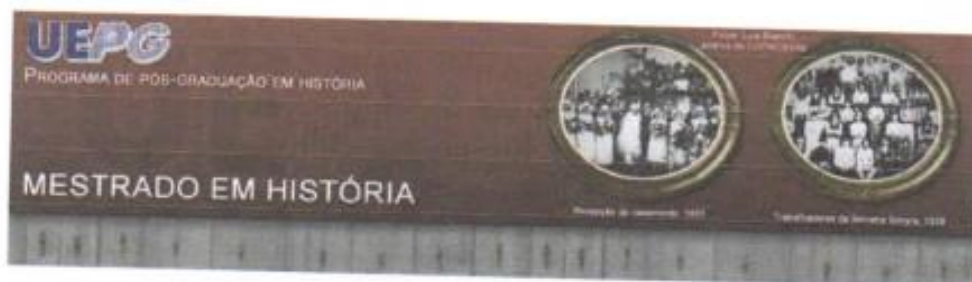
M329 Margraf, Tatiane Vargas  
Consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica na perspectiva das(os) professoras(es) do Ensino Fundamental e Médio em Ponta Grossa / Tatiane Vargas Margraf. Ponta Grossa, 2020.  
146 f.

Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Paula Costa.

1. Pensamento histórico. 2. Consciência histórica. 3. Ensino de História. 4. Professoras(es) de História. I. Costa, Maria Paula. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. História, cultura e identidades. III.T.

CDD: 370.981



## TERMO DE APROVAÇÃO

Tatiane Vargas Margraf

### CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, PENSAMENTO HISTÓRICO E NARRATIVA HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL EM PONTA GROSSA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História - Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 21 de agosto de 2020, pela seguinte banca examinadora:

  
PROF.ª DR.ª MARIA PAULA COSTA (UNICENTRO)  
(Orientadora)

  
PROF. DR. LUIS FERNANDO CERRI (UEPG)

  
PROF.ª DR.ª CARMEM LÚCIA GOMES DE SALIS (UNICENTRO)

Ponta Grossa, 21 de agosto de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Antônio e Dirce, pelo amor, carinho e incentivo aos estudos; e meus irmãos Emerson e Leandro pela cumplicidade e alegrias compartilhadas.

Ao meu esposo, Christopher, por seu amor, apoio e conversas, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a finalização deste trabalho.

Agradeço com muito carinho às professoras e professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da cidade de Ponta Grossa que aceitaram responder ao questionário, sem os quais a realização deste trabalho não seria possível.

À minha orientadora Professora Dra. Maria Paula Costa, por todo carinho, apoio e incentivo nesta caminhada, sempre muito atenciosa e presente.

À professora Dra. Carmem Lucia Gomes de Salis que acompanhou a elaboração desta pesquisa, pelas valiosas leituras e contribuições ao meu trabalho.

Ao professor Dr. Luis Fernando Cerri, agradeço pelas leituras, discussões e sugestões à minha pesquisa.

Às amigas(os), colegas e professoras(es) do Grupo de Estudo em Didática da História (GEDHI) pelo aprendizado com as discussões e ajuda com a divulgação do link do questionário.

Às amigas Sandra, Maiéle, Isabelle, Méris e Fadwa, que contribuíram para realização desse sonho, com muitas conversas e caronas até a universidade.

Sentido é um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida.

(RÜSEN, 2015, p. 42).

MARGRAF, Tatiane Vargas. **Consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica na perspectiva das(os) professoras(es) do Ensino Fundamental e Médio em Ponta Grossa**. Orientadora: Maria Paula Costa. Ponta Grossa, 2020. Dissertação (Mestrado em História, Cultura e Identidades) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender quais as aproximações existentes entre a prática docente das(os) professoras(es) da Rede Pública da cidade de Ponta Grossa/PR (Ensino Fundamental e Médio) e os conceitos de pensamento histórico, consciência histórica e narrativa histórica propostos por Jörn Rüsen. Tais conceitos foram apropriados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná (DCEs/H), documento que visa orientar a prática docente das(os) professoras(es) de História da Rede Pública de Ensino do Paraná. Para tanto, foi elaborado um questionário online composto por 19 questões (abertas e fechadas), o qual foi enviado via link às professoras(es) efetivas e contratadas da cidade de Ponta Grossa, entre os meses de abril a julho de 2019. As perguntas tratam sobre temas que vão desde o perfil pessoal e profissional das(os) docentes, os objetivos das aulas, significado da História e práticas das(os) professoras(es) até os desafios enfrentados no ensino de História atualmente. Para análise dos dados, o trabalho tem como principal aporte teórico as obras de Jörn Rüsen, que também é a base teórica das DCEs/H e as(os) professoras(es) da rede Pública do Paraná utilizam este documento para elaboração do seu Plano de Trabalho Docente (PTD), considerando-se, todavia, como alerta Goodson (2008), as diferenças entre o currículo prescrito e currículo praticado. Percebeu-se vários elementos nos discursos das(os) docentes, bem como nas análises das questões, que se referem às suas práticas em sala de aula e que aproximam as(os) professoras(es) dos conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica. Considera-se, contudo, que esta aproximação ocorre em diferentes graus de intensidade, visto que a relação entre passado, presente e futuro, a qual é fundamental para a discussão de tais conceitos, divergiu em grau de importância para as(os) professoras(es) nas análises dos dados.

Palavras-chave: Pensamento histórico. Consciência histórica. Ensino de História. Professoras(es) de História.

MARGRAF, Tatiane Vargas. **Historical consciousness, historical thinking and historical narrative from the perspective of teachers of elementary and high school in Ponta Grossa.** Advisor: Maria Paula Costa. Ponta Grossa, 2020. Dissertation (Master in History, Culture and Identities) - State University of Ponta Grossa, 2020.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand what the existing approaches between the teaching practice of public-school teachers in the city of Ponta Grossa/PR (Elementary and High School) and the concepts of historical thought, historical consciousness and historical narrative proposed by Jörn Rüsen. Such concepts were appropriated by the Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná (DCEs/H), a document that aims to guide the teaching practice of history teachers from the Paraná Public School System. For this, was prepared an online questionnaire consisting of 19 questions (open and closed), sent via link to the permanent and contracted teachers in the city of Ponta Grossa, between April and July 2019. The questions are topics ranging from the personal and professional profile of the teachers, the objectives of the classes, the meaning of history and the practices of the teachers, to the challenges faced in the teaching of history today. For data analysis, the main theoretical contribution of the work is the Jörn Rüsen theory, who is also the theoretical basis of the DCEs/H and the teachers of the Paraná public system use this document to prepare their Plano de Trabalho Docente (PTD), however, as Goodson (2008) alert, the differences between the prescribed curriculum and practiced curriculum. Several elements were perceived in the speeches of the teachers, as well as in the analysis of the questions, which refer to their practices in the classroom and which bring teachers together with the concepts of historical consciousness, historical thought and historical narrative. However, it is considered that this approximation occurs in different degrees of intensity, since the relationship between past, present and future, which is fundamental for the discussion of such concepts, diverged in degree of importance for teachers (as) in data analysis.

Keywords: Historical thinking. Historical consciousness. History teaching. History Teachers.



## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Instituição de Formação.....  | 39  |
| Gráfico 2 – Idade das(os) professoras(es) .....   | 40  |
| Gráfico 3 – Pós-graduação.....  | 41  |
| Gráfico 4 – Ano de conclusão da Graduação.....  | 43  |
| Gráfico 5 – Tempo de experiência de docência .....  | 44  |
| Gráfico 6 – Qual é o elemento de prioridade nº 1 para a preparação da Aula de História? .....                           | 60  |
| Gráfico 7 – Qual a prioridade das DCEs/História para a preparação das aulas de História? .....                          | 61  |
| Gráfico 8 – Espaço em que os(as) alunos(as) mais se interessam pela História....  | 73  |
| Gráfico 9 – Nível de interesse dos(as) alunos(as) pela História.....  | 76  |
| Gráfico 10 – Significado da História para as(os) professoras(es) .....  | 80  |
| Gráfico 11 – Importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as).....   | 92  |
| Gráfico 12 – Atividades realizadas com os(as) alunos(as) ao longo do ano .....  | 106 |
| Gráfico 13 – Frequência que as(os) professoras(es) pedem para os(as) alunos(as) produzirem uma narrativa histórica..... | 109 |
| Gráfico 14 – Objetivo das(os) professoras(es) no Ensino de História.....  | 113 |
| Gráfico 15 – Quantas escolas leciona.....   | 119 |
| Gráfico 16 – Com quais séries do Ensino Fundamental e/ou Médio você está trabalhando no momento? .....                  | 120 |
| Gráfico 17 – Quantidade de alunos(as) no ano.....   | 121 |
| Gráfico 18 – Desafios que a(o) professora(or) de História enfrenta atualmente ...                                       | 122 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>9</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1 — ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES E PESQUISAS</b> .....   | <b>15</b>  |
| 1.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL E A REDEMOCRATIZAÇÃO .....  | 15         |
| 1.2 REDEMOCRATIZAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS .....   | 19         |
| 1.3 ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA NO BRASIL .....   | 25         |
| 1.4 AS(OS) PROFESSORAS(ES) E A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA<br>NO PARANÁ .....                              | 32         |
| 1.4.1 O caminho: coleta dos dados e apresentação do questionário .....   | 32         |
| 1.4.2 Conhecendo as(os) professoras(es) participantes da pesquisa .....  | 37         |
| 1.4.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná — História                                | 46         |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 2 — CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A<br/>TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN</b> ..... | <b>63</b>  |
| 2.1 OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA .....  | 63         |
| 2.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES .....  | 68         |
| 2.3 SOBRE A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN .....   | 78         |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 3 — ENSINO DE HISTÓRIA: DAS PRÁTICAS DOCENTES E<br/>OBJETIVOS AOS OBSTÁCULOS ATUAIS</b> .....      | <b>97</b>  |
| 3.1 PRÁTICAS DOCENTES .....  | 97         |
| 3.2 OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS(OS) PROFESSORAS(ES)   | 110        |
| 3.3 ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS OBSTÁCULOS ATUAIS .....  | 118        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICE — QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS</b> .....  | <b>140</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a discutir como as(os) professoras(es)<sup>1</sup> na sua prática docente se aproximam ou se distanciam dos conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, propostos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História (DCEs/H)<sup>2</sup>. Estes conceitos estão alicerçados na Teoria da História do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen, e compõem as bases teóricas do documento, que devem nortear a prática docente das(os) professoras(es) da Rede Pública do Estado do Paraná. Embora, como destaca Goodson (2008), sabe-se que tal abordagem estar presente no documento não garante sua utilização na prática da sala de aula — visto que há diferenças entre o currículo prescrito e o currículo real —, procurou-se investigar e problematizar quais relações as(os) docentes estabelecem nas suas aulas com tais conceitos.

Jörn Rüsen não é o único teórico alemão que discute o conceito de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, mas alguns de seus textos, em formato de artigos, foram bem recebidos e amplamente utilizados no Brasil a partir dos anos 2000, assim como os livros da trilogia intitulada *Fundamentos de uma teoria da História*, lançados em 2001 e 2007 (BAROM, 2012). Como evidencia Saddi (2014), este fato pode ser compreendido como uma das consequências da vasta tradução de seus textos e obras para o português, diferentemente de outros autores alemães que não possuem obras traduzidas ou possuem poucas<sup>3</sup>. O autor ainda destaca que o grande impacto da historiografia alemã na Didática da História brasileira se opõe, assim, ao estreito conhecimento sobre a grande produção da Didática da História alemã, o que significa um dos limites das pesquisas brasileiras. Porém, considera-se que, mesmo com o acesso restrito às outras obras alemãs, é inquestionável a contribuição destes debates para o ensino de História.

Com o facilitado acesso às obras e textos de Rüsen, seus escritos e contribuições à teoria da história foram amplamente debatidas no Brasil por

---

<sup>1</sup>Visto que o perfil do corpo docente de História participante desta pesquisa é, em sua maioria, composto por mulheres (67,3%), ao longo deste trabalho optamos por nos referir primeiramente às docentes — por esse motivo a escrita ficou: das(os) professoras(es).

<sup>2</sup> Será utilizado a sigla DCEs/H sempre que nos referirmos às Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Paraná.

<sup>3</sup> É o caso, por exemplo, dos autores Klaus Bergmann (1990) e Bodo Von Borries (2012, 2016), os quais possuem, cada um deles, um artigo traduzido para o português (SADDI, 2014).

pesquisadoras(es), professoras(es) e estudiosas(os) que se dedicam à área do ensino e aprendizagem histórica. Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) publicou oficialmente as DCEs/H, documento que já vinha sendo elaborado e discutido desde 2003, no qual há uma apropriação dos conceitos de Rüsen para o espaço escolar. O documento indica que o ensino de História deve ser desenvolvido a partir de três Conteúdos Estruturantes, sendo eles: Relações de trabalho, Relações de poder e Relações culturais. Deles derivam os conteúdos básicos e específicos que devem compor o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História.

Apoiadas na Teoria da História de Rüsen, as DCEs/H ressaltam que o ensino da disciplina de História deve ser crítico, reflexivo e problematizador, possibilitando aos alunos(as) a compreensão das diferentes narrativas históricas, assim como das dimensões temporais (presente, passado e futuro), de forma que possibilite o entendimento da realidade contemporânea e as implicações do passado em sua constituição. O documento ainda indica que “O trabalho pedagógico com os Conteúdos Estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes” (PARANÁ, 2008, p. 68). No que se refere ao conceito de consciência histórica, as DCEs/H indicam que “Na escola, a compreensão das múltiplas experiências temporais pode provocar nos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e/ou genética” (PARANÁ, 2008, p. 61).

Visto que se trata de um documento oficial do Estado que se apresenta como “[...] fundamento para o trabalho pedagógico na escola” (PARANÁ, 2008, p. 8), torna-se essencial investigar se ocorre e como ocorre a aproximação entre os conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica da Teoria de Rüsen e a prática docente da(o) professora(or), para assim compreender o quanto as(os) professoras(es) de História da cidade de Ponta Grossa se aproximam ou não das orientações presente nas DCEs/H.

Embora o documento tenha se apropriado da teoria da História de Rüsen para pensar um currículo escolar, é importante destacar que o ensino e aprendizagem escolar de história não é o foco deste autor, tampouco o objetivo das suas discussões. O que ocorre é que o ensino escolar de História é evidenciado por ele enquanto um dos espaços onde o conhecimento histórico é aplicado na prática, mas não o único, como ele próprio faz questão de ressaltar (RÜSEN, 2015). A consciência histórica e o pensamento histórico são compreendidos, então, enquanto categorias que fazem

parte da investigação da Didática da História — essa também compreendida em sua forma ampla —, e não enquanto formas para classificação de pessoas e/ou grupos.

É equivocado tentar enquadrar os estudantes em determinado tipo de consciência histórica, visto que elas também não devem ser pensadas enquanto categorias fixas e fechadas. A pesquisa de Caroline Pacievitch (2007), por exemplo, ao investigar o fenômeno da consciência histórica e da formação de identidades de professoras(es) de História, concluiu que elas(es) não são nem guerrilheiras, nem sacerdotes. Ou seja, conforme a autora, a forma de atribuição de sentidos das(os) professoras(es) investigadas predominou na narrativa genética, seguida da crítica e exemplar, sendo que estas três formas de atribuição de sentido mesclavam-se em um todo complexo, porém coerente, no que se refere ao conhecimento histórico, à utopia política e a religiosidade.

A pesquisa de Pacievitch (2007) possibilita compreender que os diferentes tipos de consciência histórica propostos por Rüsen são categorias abstratas, que ajudam a entender como as pessoas mobilizam a consciência histórica e atribuem sentido e significado às suas experiências no tempo, constituindo, então, suas próprias identidades. Esta atribuição de sentido, contudo, varia conforme as experiências pessoais e sociais vividas pelos indivíduos. Elas não podem ser entendidas como estágios a serem alcançados ou ainda como objetivos do aprendizado histórico, seja ele escolar ou extraescolar. Neste sentido, concorda-se com Cerri que:

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos — eles já chegam com suas consciências históricas formadas em seus traços fundamentais —, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles (CERRI, 2011, p. 116).

Parte-se destas concepções ao investigar quais as relações existentes ou não entre as práticas docentes e os conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica de Rüsen, não sendo o objetivo do presente trabalho categorizar professoras(es) e alunos(as) em determinados tipos de consciência histórica. Uma recente pesquisa que se aproxima desta proposta é a de Chevonica Junior (2018). O autor entrevista cinco professoras(es) de História da Rede Municipal

de Ensino de Curitiba que participaram dos cursos de formação continuada<sup>4</sup>, os quais voltam-se para os pressupostos teóricos da Educação Histórica. Nela, Chevonica (2018) busca compreender quais elementos do campo da Educação Histórica são utilizados pelas(os) professoras(es) em suas práticas docentes. Como resultado da pesquisa, o autor identificou que as(os) professoras(es) que frequentaram os cursos buscam de alguma forma agregar em suas aulas os elementos da Educação Histórica, porém, os docentes encontram dificuldades em envolver os(as) alunos(as) de forma satisfatória nas atividades. Outra dificuldade apontada por Chevonica é a falta de compreensão da própria comunidade escolar em determinados momentos.

A pesquisa de Chevonica (2018) alerta para os desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) para implementar a teoria na prática, aproximando-se, assim, com as discussões que serão levantadas nesta pesquisa: os pressupostos teóricos presentes na proposta curricular das DCEs/H, mais especificamente os que estão apoiados em Rüsen, conseguem ultrapassar a barreira da prescrição? Ou seja, eles realmente fazem parte da prática das(os) professoras(es)? O que as(os) professoras(es) pensam sobre o ensino de História aproxima-se das orientações do documento?

Buscando discutir sobre estas questões, esta pesquisa investiga as práticas realizadas pelas(os) docentes<sup>5</sup>, através das respostas das(es) professoras(es) aos questionários. É importante destacar, portanto, que o presente estudo não se preocupa com a tarefa normativa da Didática da História (BERGMANN, 1990), ou seja, dizer “o que” deveria ser aprendido no ensino escolar de história, pois, se assim fosse, estaria se distanciando da realidade das práticas docentes.

Neste trabalho, compreende-se, ainda, que as(os) professoras(es) são agentes teóricos da sua própria prática docente (ZAVALA, 2015). Não é o objetivo dizer “como” a História deve ser ensinada; ao contrário, concorda-se com a autora Zavala (2015) quando essa argumenta que cada professora(or), a partir do seu conhecimento e experiências próprias, em suas tomadas de decisões, atua também como teorizador da prática docente.

É neste sentido que foram conduzidas as análises para compreensão das relações existentes, ou não, entre os conceitos de consciência histórica, pensamento

---

<sup>4</sup> Estes cursos de formação continuada são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

<sup>5</sup> A análise das práticas das(os) professoras(es) não ocorreu de forma direta, ou seja, a partir da observação em sala de aula, mas sim através dos questionários, onde as(os) professoras(es) responderam questões sobre as suas práticas docentes.

histórico e narrativa histórica de Rüsen e a prática das(os) professoras(es). Destaca-se ainda que todas as análises e reflexões levantadas sobre as questões respondidas pelas(os) participantes da presente pesquisa referem-se somente ao universo da própria amostra. O questionário foi composto por 19 questões abertas e fechadas, as quais permitiram compreender questões sobre o perfil pessoal e profissional das(os) professoras(es), sobre suas práticas docentes, seus objetivos no Ensino de História e sobre os desafios enfrentados no Ensino da disciplina.

A presente pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo inicia-se apresentando um breve panorama sobre a trajetória da História como disciplina escolar, onde destacam-se algumas reformas educacionais, situando os principais momentos e características sobre o ensino de História enquanto objeto de pesquisa. Tais questões possibilitam compreender as rupturas e continuidades nas concepções sobre o ensino de História, as quais são fundamentais para entender como chegou-se à atual concepção de ensino de História que se preocupa com o desenvolvimento do pensamento histórico dos(as) alunos(as). Este capítulo é composto por um subcapítulo, onde é apresentado o caminho percorrido durante o processo de coleta dos dados, seguido de uma análise dos dados, que permite traçar o perfil pessoal e profissional das(os) professoras(es) que participaram da pesquisa. Por fim, no último tópico, é apresentada a estrutura das DCEs/H, bem como são discutidas algumas tensões que caracterizaram o processo de construção deste documento.

No segundo capítulo, procurou-se, primeiramente, evidenciar alguns dos teóricos que, além de Rüsen, discutem o conceito de consciência histórica, destacando as diferentes definições e abordagens do conceito. No segundo tópico, foram levantadas algumas reflexões referentes às atuais discussões sobre os estudos da Didática da História. Estes estudos são fundamentais para as discussões levantadas, visto que ampliam o olhar para além do campo da ciência da História, os quais consideram o amplo contexto da cultura histórica em que o ensino de História está inserido, proporcionando, assim, uma melhor percepção e compreensão do próprio ensino escolar da disciplina. No terceiro tópico, buscou-se apresentar a teoria da História para Rüsen, sobretudo no que se refere a origem da História como ciência na vida prática, bem como os processos que ela perpassa e que diferenciam seus resultados do pensamento histórico geral/comum que a originou. Em paralelo à explicação da teoria, apresentou-se também a análise dos dados de duas questões

que se referem ao significado da História para as(os) professoras(es) e a importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as) na opinião das(os) docentes.

O terceiro capítulo voltou-se à discussão das análises sobre as práticas docentes, seus objetivos e obstáculos atuais. No primeiro tópico, foram apresentadas as quatro operações mentais da constituição de sentido da consciência histórica, problematizou-se como elas podem ser organizadas como processos de aprendizagem (RÜSEN, 2014) e, concomitantemente a esta discussão, foi apresentada a análise dos dados referentes às práticas docentes. No segundo tópico, foram discutidos e problematizados os dados referentes aos objetivos do ensino de História para as(os) professoras(es). Por fim, no terceiro tópico, apresentou-se a análise dos dados referentes aos obstáculos atuais enfrentados pelas(os) professoras(es) no ensino de História, os quais foram problematizados considerando o contexto social e político atual.



## CAPÍTULO 1 — ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES E PESQUISAS

### 1.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL E A REDEMOCRATIZAÇÃO

No Brasil, a disciplina de História sofreu inúmeras mudanças desde que passou a ter seu lugar no currículo escolar. Procura-se neste capítulo abordar o surgimento da História enquanto disciplina escolar e as reformulações ocorridas, já que essas são fundamentais para compreendermos como chegamos na estrutura curricular e na concepção de ensino que temos hoje.

A História surgiu como disciplina curricular no interior da organização do sistema público de ensino na França do século XVIII, no contexto das lutas burguesas. A educação neste período é publicizada; torna-se, também, universal, gratuita e obrigatória. Enquanto disciplina escolar, ficou a cargo da História, buscar no passado a justificação da importância da classe social em emergência. Já no século XIX, paralelamente aos grandes movimentos para construção dos Estados Nacionais, a História escolar passou a ser utilizada como meio para consolidação da identidade nacional, sendo ensinada com vistas a fortalecer os sentimentos de pertencimento a nação (NADAI, 1986).

Inspirando-se na historiografia francesa, a História escolar brasileira seguiu em seus programas os pressupostos da positividade e linearidade dos acontecimentos (ABUD, 2011). No Brasil, sua institucionalização ocorreu:

[...] no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o império funcionaria como estabelecimento padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (NADAI, 1993, p.145-146).

Alguns meses depois, foi inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sendo desse grupo que saíram as(os) primeiras professoras(es) de História para a instituição escolar (ABUD, 2011).

No início do século XX houve uma expansão das escolas secundárias. Posteriormente, em 1931, ocorreu a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/31), a qual mudou o sistema de ensino e “[...] deu às escolas secundárias reconhecidas oficialmente autonomia para expedir seus próprios diplomas de conclusão de curso secundário e aos sistemas escolares estaduais a autorização para laborar seus

próprios programas” (ABUD, 2011, p. 167). Porém, Abud evidencia que os programas elaborados pelas escolas estaduais autônomas ainda seguiam os cânones consagrados pelo Colégio Pedro II, mantendo para o ensino secundário as concepções de História que vinham do século anterior, cujos objetivos eram voltados para o interesse das elites governantes.

Posteriormente à Reforma Campos, as reformas curriculares ocorridas não modificaram as características essenciais dos programas de História para o curso ginásial, como a condição de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos; e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica (ABUD, 2011).

Já em 1950, iniciou-se um período de intensos debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Intelectuais e educadores discutiam sobre a criação dos Estudos Sociais que, posteriormente, substituiriam a História e a Geografia nos currículos do nível secundário (BITTENCOURT, 2011). Ao longo da década de 1960, conforme Santos (2012), ideias pedagógicas foram desenvolvidas a partir da influência dos Educadores da Escola Nova<sup>6</sup>, que defendiam a criação dos Estudos Sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 foi criada em 1961, trazendo grandes mudanças na organização curricular. Houve a criação e eliminação de disciplinas, nova distribuição pelas diferentes séries, bem como mudanças na carga horária delas. As disciplinas relativas às Ciências Humanas foram reduzidas no currículo para dar espaço às disciplinas profissionalizantes, sendo que História e Geografia perderam espaço em uma das séries do curso ginásial; a História deixou de ser ensinada na 3ª série e a Geografia na 4ª série. Ainda sob influência das ideias da Escola Nova, os programas escolares seguiam os cânones e o predomínio das ideias da Psicologia da Educação como bases de apoio para a distribuição dos conteúdos (ABUD, 2011).

---

<sup>6</sup>A Escola Nova foi uma tendência pedagógica que se desenvolveu a partir das primeiras décadas do século XX (ABUD, 2011). No Brasil, os representantes deste movimento foram: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Delgado de Carvalho, entre outros (SANTOS, 2012). Estes intelectuais acreditavam em um esgotamento e limite do Ensino de História e de Geografia para as gerações novas e defendiam a efetivação de uma síntese das Ciências Sociais por meio da criação dos Estudos Sociais (BITTENCOURT, 2011).

Com o golpe militar de 1964, as ideias a respeito da criação dos Estudos Sociais, que já vinham sendo discutidas, foram então realizadas, “[...] o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas” (FONSECA, 2003, p. 21). Desse modo, o currículo de História foi afetado e mudado conforme os interesses dos militares, que buscavam “[...] impedir o amadurecimento das reflexões sociais dentro e fora do ambiente escolar [...]” (MORENO, 2016, p. 8).

Durante o Regime Militar, em 1971, uma nova Reforma Educacional atingia a Educação sob a Lei nº 5.692, trazendo novamente mudanças estruturais. Uma das alterações foi na estrutura de ensino anterior: o antigo curso primário, de 4 a 6 anos, e o curso ginásial, de 4 anos, foram unificados num único curso de 8 anos, formando, então, o curso de 1º grau; o antigo colegial, de 3 anos, foi transformado em ensino de 2º grau, que poderia ser de três ou quatro anos, com a obrigatoriedade da habilitação profissional — que poderia ser de auxiliar técnico (3 anos) ou técnico (4 anos) (PILETTI; PILETTI, 2014).

Outra mudança marcante ocorrida através da Lei nº 5.692/71 foi a integração das disciplinas de História e Geografia sob a determinação de Estudos Sociais no ensino de 1º grau (CAIMI, 2001). Entretanto, as modificações no ensino de história já vinham ocorrendo anteriormente:

O decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969 [...] tornou obrigatória a inclusão de educação moral e cívica como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino no país [...] Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina educação moral e cívica, como também deviam ‘marcar’ o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas. A disciplina organização social e política passou a ser vinculada a educação moral e cívica, ‘seguindo a esteira de seus princípios norteadores’ (FONSECA, 2003, p. 21).

Segundo Abud, como os sistemas escolares estaduais tinham uma certa autonomia quanto à organização e à distribuição curricular, os Estados buscaram soluções próprias para a implantação da Lei 5.692/71. Porém, geralmente rejeitavam-se Estudos Sociais como disciplinas nas últimas quatro séries do primeiro grau, pois, ao perder a autonomia como disciplina escolar, a História e a Geografia também tiveram seus métodos de produção de conhecimento excluídos do ensino. Nas

palavras da autora, “Que o ensino de História fosse produzido como o conhecimento científico era o desafio que grupos de professores enfrentavam no magistério” (ABUD, 2011, p. 169).

Para Elza Nadai, a ditadura militar que se instaurou no Brasil em 1964 enfatizou:

[...] um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele [1964] somente o coloriu com tintas mais fortes seja pela forma como se deu a expansão do ensino superior, seja pela organização do aparato repressivo, seja pelo empobrecimento na formação do professor secundário pela introdução da licenciatura curta, seja pela política de pauperização e pelas péssimas condições de trabalho, seja pela introdução de Estudos Sociais, pela quase dissolução de História etc... (NADAI, 1986, p.105).

Para a autora, o ensino de História anterior à 1964 não visava ensinar uma História crítica e já seguia um modelo hegemônico, contudo, o golpe militar foi o responsável por intensificar este modelo.

A partir de 1978, discussões nas universidades, escolas e associações de professoras(es) pela construção de uma escola democrática, com novas práticas para o ensino de História, foram acontecendo (NADAI, 1986). Conforme Fenelon, os profissionais da área mostraram total repúdio às mudanças que vinham sendo realizadas e à “[...] fusão de disciplinas tais como a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia em Estudos Sociais e suas sequelas de OSPB e Educação Moral e Cívica” (FENELON, 1985, p. 95). Conforme a autora, apesar da conceituação legal como área de estudos, Estudos Sociais ficou consagrado como disciplina. Dessa forma, posteriormente, nos anos 1980, depois de muito esforço, a Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH), “[...] juntamente com a sociedade organizada, contestou a disciplina de Estudos Sociais, trazendo de volta a disciplina de História” (NODA, 2014, p.185).

Ante o exposto, a partir da redemocratização, o país começou a passar por um período com novos debates e discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional. Tais debates foram sendo refletidos nas reformas educacionais que aconteceram a partir, principalmente, da segunda metade da década de 1990.

No próximo tópico, destacou-se algumas das principais mudanças ocorridas, pois elas, além de mudarem as estruturas e os currículos do ensino Fundamental e Médio, também trouxeram mudanças importantes na concepção de ensino de

História, bem como nos cursos de licenciatura e na perspectiva de perfil de formação de professora(or) que se visava formar.

## 1.2 REDEMOCRATIZAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS

As reformas educacionais ocorridas a partir do processo de redemocratização e ao longo dos anos 1990 e 2000 trouxeram mudanças que incluíram novos temas nos currículos escolares e afetaram o pensar dos cursos de licenciatura. Neste tópico, busca-se destacar as principais mudanças ocorridas, pois elas são necessárias para compreender como chegamos às estruturas de currículo e às concepções de ensino de História atuais.

É fundamental compreender que estas mudanças nos currículos, advindas das reformas educacionais, não acontecem de forma tranquila, elas são marcadas por disputas e tensões. Para Ivor Goodson (2008, p. 83), estudioso da área da teoria curricular “O currículo é confessada e manifestamente uma construção social”. Para o autor, o currículo representa, portanto, um espaço de lutas e conflitos sociais em que diferentes grupos fazem escolhas e tentam impor suas visões.

As DCEs/H, como será observado posteriormente, assim como todo currículo, também expressam interesses, escolhas, tensões e visões do grupo que a construiu. Exemplo disso pode ser identificado quando o documento enfatiza que o seu processo de construção foi democrático e coletivo, do qual todas professoras(es) da Rede Estadual de Ensino tiveram a oportunidade de participar. Esta ênfase demonstra um interesse de legitimação do documento perante à sociedade e ao próprio grupo de professoras(es) ao qual o documento visa orientar, visto que, quanto maior a sua aceitação, principalmente pelas(os) docentes, maiores seriam as chances de utilização do mesmo na realidade da prática escolar.

O entendimento da grande gama de conflitos e tensões que todo currículo representa deve ser considerada sempre que se trata de ensino de História e seu currículo. Estas tensões que acompanham as mudanças curriculares não fazem parte somente do cenário mais recente. No fim da década de 70 e, posteriormente, com o fim da ditadura militar, a sociedade brasileira também “[...] pôs-se a revisar e reconstruir os seus programas curriculares para torná-los próprios a um ambiente democrático que se almejava reconstruir” (MORENO, 2016, p. 2). É o caso, por exemplo, das discussões empregadas por Elza Nadai em seu texto, *A Escola Pública*

*Contemporânea: Os currículos oficiais de História e o Ensino Temático*, de 1986. Neste trabalho, a autora faz uma análise dos Guias Curriculares das regiões sul e sudeste que estavam em vigor na época. Destaca, por exemplo, que os conceitos de Trabalho, Sociedade e História não eram expressos enquanto categorias históricas, ou seja, não eram enfatizados em um determinado tempo e espaço.

Nadai ressalta também que os currículos, em sua origem, “[...] eram ‘filhos da década de 70’ e as propostas de conteúdo expressam uma concepção de saber, de escola e de História que lhe são comuns” (NADAI, 1986, p. 103). Para a autora, a História empregada nestes currículos era tomada como uma evolução linear, marcada pela periodização política e, ainda, com ênfase nos heróis nacionais.

Estas disputas sobre o que deve compor o currículo são inerentes a diferentes contextos sócio-históricos. Para Tomaz Tadeu da Silva, outro importante teórico do campo do currículo:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

A forma ampla como o autor define o currículo já demonstra o porquê das disputas e tensões sobre a elaboração de currículos, pois não se trata apenas de quais temas serão contemplados ou não, trata-se de quais objetivos estão por trás das escolhas, ou seja, que tipo de indivíduo se deseja formar.

A partir das concepções de currículo explicitadas, é possível compreender que o currículo vai muito além de prescrições, as quais a(o) professora(or), com sua devida autonomia em sala de aula, decide seguir ou não. Para Goodson (2008), o currículo como prescrição caracteriza-se principalmente pela ideia de que é possível definir de forma neutra os principais conteúdos de um currículo; entretanto, esta visão apenas esconde o “jogo de interesses” que é o principal elemento em vigor. Dessa forma, ao tratar sobre os currículos escolares, o autor destaca:

Iniciar qualquer análise de escolarização, aceitando sem questionar [...] uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixamos claro, estamos nos referindo à sistemática ‘invenção de tradição’ numa área de produção e

reprodução sociais — o currículo escolar— onde as prioridades políticas e sociais são predominantes (GOODSON, 2008, p. 77).

Ou seja, falar em currículo é falar de cultura, política, escolhas de conteúdo, e, principalmente, de relações de poder. De semelhante modo, é pensar, também, assim como destacou Martins (2003, p. 44), ao discutir sobre o currículo na Ditadura Militar, “[...] de que forma a política educacional pode interferir no campo de atuação profissional da(o) professora(or) de história”. No período da Ditadura Militar, o que foi observado é exatamente que as mudanças ocorridas no currículo de História aconteceram com vistas ao controle do comportamento dos indivíduos. Posteriormente, com o início da redemocratização, foram sendo levantadas discussões sobre o ensino de História e sobre questões como a necessidade de reestruturação de currículos; “[...] crescia a demanda por uma educação voltada para a formação de cidadãos [críticos], o que deveria ser refletido em todos os níveis de ensino e, especialmente, na formação de professores” (FERREIRA, 2016, p. 34). Com o amplo processo de debate social sobre a educação e, também, a partir da redemocratização do país, na década de 90, várias reformas educacionais importantes foram sendo concretizadas.

No dia 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394), trazendo várias inovações, tais como: A gestão democrática; Nova composição de níveis escolares<sup>7</sup>; Oportunidades educacionais apropriadas; Educação profissional; Educação especial, etc. (PILETTI; PILETTI, 2014). Conforme Bitencourt (2011, p. 92), a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), diferentemente “[...] de períodos anteriores, fundamentava uma estrutura legislativa com bases na pluralidade cultural da sociedade brasileira, proporcionando, entre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do conhecimento curricular”.

Segundo Ferreira (2016), a nova LDB (9394/96) atribuiu responsabilidades sobre os diferentes níveis de ensino às esferas governamentais federal, estadual e municipal, trazendo também uma preocupação maior com a formação das(os) professoras(es). Ramos e Cainelli (2014) destacam que, no âmbito da formação docente, a lei trouxe várias mudanças significativas, como: a extinção do currículo

---

<sup>7</sup> Os novos níveis escolares passaram a compor: A Educação Básica, formada pela Educação Infantil; Ensino Fundamental (antigo 1º grau); e Ensino Médio (antigo 2º grau) (PILETTI; PILETTI, 2014).

mínimo nacional<sup>8</sup> para os cursos — resultando em maior flexibilidade aos currículos das licenciaturas —, a elaboração de diretrizes específicas para cada curso, a determinação de um mínimo de 300 horas de estágio supervisionado e outras 120 horas de prática diversificada pelas disciplinas do curso:

Como resultado, alguns departamentos de história buscaram apropriar-se da responsabilidade sobre esse novo contingente de horas, procurando integrar-se ao processo de formação de professores ao invés de delegá-lo somente aos departamentos de educação (FERREIRA, p. 2016, 34).

Anteriormente à LDB (9394/96), Ramos e Cainelli (2014, p. 232) destacam que a “A formação de professores era influenciada pela ideia da preparação técnica do docente, ou seja, tinha como objeto a preparação de um professor com capacidades de organização do processo de ensino”. Conforme as autoras, a LDB (9394/96) e o novo documento *Diretrizes Curriculares dos cursos de História*, aprovado em 2001, tiveram alguns avanços no que se refere à tentativa de rompimento com a dicotomia existente entre teoria e prática, mediante maior articulação entre ensino e pesquisa, visando a formação de uma professora(or) pesquisadora(or). Em 2002, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, foi estabelecido no currículo 400 horas de prática, que deveriam ser realizadas ao longo do curso, e mais 400 horas de estágio supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Além da LDB (9394/96), outras reformas foram ocorrendo e modificando o pensar dos cursos de licenciatura em História, como a implantação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, que selecionam e sugerem os conteúdos e os saberes históricos e apontam uma organização do conteúdo por eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Esta sistematização por temas e problemas também é fruto de intenso debate curricular ocorrido no Brasil, nos anos 1980, em diálogo com experiências europeias, e passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e difusão do conhecimento histórico (FONSECA, 2010).

Conforme Silva e Fonseca (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas

---

<sup>8</sup> O currículo mínimo foi estabelecido pela lei 5.540/68, que obrigava os cursos de licenciatura a ter em seus currículos um mínimo de disciplinas pedagógicas (RAMOS; CAINELLI, 2014).



História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Outra mudança marcante a partir dos PCNs foi ainda o fim das disciplinas de “Estudos Sociais” e da disciplina de “Formação Social e Política, Integração Social” (FONSECA, 2010). No que se refere às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina:

O Documento, 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 (SILVA; FONSECA, 2010).

Ao longo dos anos 2000, outras conquistas significativas marcaram o ensino de História. Ocorreram mudanças na LDB para incluir novos conteúdos no currículo da disciplina. Em 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639, que alterou a LDB para tornar obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos conteúdos das disciplinas de Educação Artística<sup>9</sup>, História e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares. Esta lei também incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). Porém, somente em 2011 foi instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra a partir da Lei nº 12.519.

Em 2008, a LDB — que já havia sido modificada pela Lei nº 10.639/03 — foi novamente alterada pela Lei Federal 11.645, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, tanto pública quanto privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Os estudos dos conteúdos referentes a estes dois grupos étnicos devem ser ministrados em todas as áreas, mas em especial nas disciplinas de Artes, Português e História (BRASIL, 2008).

Neste mesmo ano, 2008, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) publicou oficialmente as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História (DCEs/H) — documento que vinha sendo discutido e elaborado desde 2003. As Diretrizes Curriculares de História dão a estrutura e estabelecem as normas para o Ensino da disciplina. O documento evidencia que considera as novas demandas sociais para o Ensino de História e indica uma racionalidade de ensino não linear e temática (PARANÁ, 2008) — este documento será tratado com maior especificidade em outro tópico.

---

<sup>9</sup> Disciplina atualmente denominada como Arte nos documentos educacionais, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outra intervenção curricular que causou controvérsias foi a necessidade da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigência que já estava “[...] consolidada nos documentos educacionais há mais de duas décadas” (CAIMI, 2017, p. 2). Além da grande dimensão territorial do Brasil e, conseqüentemente, de sua diversidade regional e cultural, que já dificultam o consenso e tornam mais complexas as tomadas de decisões sobre uma estrutura curricular comum, o Brasil também passava por um momento de polarização política durante a realização da BNCC. Conforme Caimi, alguns pontos como o processo de *impeachment* da Presidente da República, a destituição de presidentes das casas legislativas, as prisões de senadores, a corrupção, as reações conservadoras, retrocessos nos debates e conquistas sociais, o trágico crescimento de movimentos<sup>10</sup> como o Escola sem Partido, Escola Livre etc. estavam ocorrendo durante as discussões da BNCC (CAIMI, 2017).

Depois da elaboração de três versões da BNCC, mediante vários conflitos e tensões, a terceira versão foi elaborada por uma nova comissão, distinta das duas anteriores (CAIMI, 2017), resultando em um documento totalmente diferente do primeiro que, conforme destaca Ramos (2018), de fato rompia com a história eurocêntrica e trazia uma perspectiva de ensino e aprendizagem voltada à vida prática do aluno, tomando a História do Brasil, e dela pontuando a História e cultura afro-brasileira e indígena como espaço político privilegiado da vivência dos(as) alunos(as). A terceira versão da BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2017. Conforme o documento, estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis que todos os alunos devem desenvolver ao longo da formação escolar (BRASIL, 2017).

O documento final mantém a abordagem linear dos conteúdos históricos e o eurocentrismo, mas conforme Ramos (2018), embora ele possua estes pontos negativos, dependendo da forma como a(o) professora(or) desenvolve o processo de ensino, ele também abre algumas possibilidades. Contudo, as maiores preocupações e críticas à BNCC giram em torno seu caráter tecnicista, devido a transformação dos seus conteúdos em códigos referentes aos componentes curriculares, que tiram a autonomia docente e se transformam em um instrumento de controle:

---

<sup>10</sup> Apesar de defenderem uma neutralidade política na Educação, são movimentos de cunho ideológico que visam tirar a autonomia e liberdade de expressão das(os) professoras(es) sobre as discussões políticas e sociais nas escolas — direitos que são assegurados pela Constituição Federal do Brasil.

A BNCC e os livros didáticos que devem segui-las – segundo os editais -, trazem os códigos, e seus respectivos componentes, como conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, sem que haja discussões sobre o porquê de cada um deles. Tal concepção nos faz lembrar o tecnicismo dos anos 1970, às vezes inspiradas em práticas pedagógicas behavioristas, pois controladas e dirigidas pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser, totalmente, programada em detalhes. O professor passa a ser um mero especialista na aplicação de currículos e livros didáticos, e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada (RAMOS, 2018, p. 250).

A BNCC deve nortear os currículos, ficando a cargo dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas a construção de um documento curricular válido para cada território estadual. No Estado do Paraná, foi elaborado, em 2018, o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*, em um regime de colaboração entre estado e municípios, o qual já foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e será implementado na rede de ensino estadual a partir de 2020.

Todas estas mudanças, permanências e rupturas no ensino escolar de História acrescentaram novos temas e perspectivas aos conteúdos da disciplina. Este processo de debates e transformações perpassou para uma concepção de ensino que vem sendo muito discutida na área do ensino de História, que consiste na ideia de desenvolver o pensamento histórico dos(as) alunos(as). As Diretrizes Curriculares do Paraná, publicada em 2008, para a disciplina de História incorporaram em suas bases teóricas esta vertente das discussões que propõem como objetivo do ensino a formação do pensamento histórico dos sujeitos.

### 1.3 ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA NO BRASIL

Assim como a disciplina de História, as pesquisas sobre o Ensino de História também passaram por mudanças em suas concepções a partir, principalmente, da década de 1980. Neste tópico, buscou-se apresentar, mesmo que brevemente, como ocorreu estas mudanças, em meio a expansão dos cursos de pós-graduação.

Conforme Costa e Oliveira (2007), o ensino de História foi visto, inicialmente, como área de formação, não como objeto de pesquisa. Porém, a partir da década de

70 alguns trabalhos sobre o ensino de História foram sendo realizados em paralelo com a expansão dos cursos de pós-graduação<sup>11</sup>:

Em 1970, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ), foi criado um Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em História, regulamentado pelo Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) da UFRJ, referido por alguns como Curso de Mestrado – na prática, este só seria regulamentado em 1982 (FERREIRA, 2016, p. 28).

Já nos anos seguintes, vários outros cursos foram sendo criados:

Em 1971, foi criado o curso de Mestrado em História da USP e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 1973 surgiam os cursos da PUC do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 1974 o da Universidade Federal de Pernambuco, em 1975 o da Universidade Federal de Santa Catarina e da Unicamp, em 1976 o da UnB e em 1979 o da UNESP. A USP já possuía sua pós-graduação em História, mas nos anos 70 este passaria por modificações para se adequar à regulamentação federal (FERREIRA, 2016, p. 28).

Como destaca Ferreira (2016), os cursos criados no começo da década de 1970 já traziam inovações articulando o ensino e a pesquisa, porém, eles estavam fortemente marcados por um caráter autoritário, imposto pela Reforma Universitária, bem como pelo processo da “institucionalização da pós-graduação”. Como explanado anteriormente, durante o regime militar, o ensino de História foi utilizado como manobra para formar sujeitos adequados aos ideais da ordem política estabelecida. Com a Reforma Universitária, que ocorreu em 1968, não foi diferente, ela “[...] tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior” (FONSECA, 2003, p. 17).

Porém, há alguns trabalhos sobre o ensino de História que são anteriores à expansão dos cursos de pós-graduação. É o caso, por exemplo, de trabalhos como *A História no Curso Secundário Brasileiro*, de Amélia Domingues de Castro (1955), publicado na Revista de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP; *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino*

---

<sup>11</sup> A implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil ocorreu em 1965, com o parecer 977 do Conselho Federal de Educação. Tal parecer estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte americano. Assim, a pós-graduação stricto-sensu se daria em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre mestrado e doutorado (SANTOS, 2003).

*secundário brasileiro (1931-1956)*, do professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, Guy de Hollanda, publicado em 1957 (BITTENCOURT, 2011); bem como os quatro textos<sup>12</sup> sobre o ensino de História escritos, entre 1957 e 1963, pela professora Emília Viotti da Costa (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Apesar de já haver alguns trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História anteriores a década de 1980, será somente após esse período que, efetivamente, o ensino de História é tomado como objeto de pesquisa no Brasil. Bittencourt (2011) realiza uma análise de 110 pesquisas sobre a história do ensino de História, realizadas entre os anos de 1988 a 2009. A partir desta amostra, a autora evidencia que entre os anos de 1988 a 1996 o número de pesquisas era limitado, havendo grande crescimento e consolidação deste campo, mais precisamente, a partir de 1997.

Importantes eventos dedicados a área do Ensino de História também começam a ser realizados a partir da década de 1980, ocorrendo pela primeira vez, em 1988, o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, promovido pela Universidade de São Paulo, e em 1993, o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, na Universidade Federal de Uberlândia, os quais passaram a ser realizados de dois em dois anos em diferentes cidades do Brasil (SILVA; FONSECA, 2010).

Impulsionados com as mudanças após a redemocratização do país, e em paralelo aos debates e discussões em torno do Ensino de História, começam, então, a surgir cada vez mais pesquisas dedicadas a esta área. A partir dos anos 1980, elas voltam-se a repensar o Ensino de História que vinha sendo praticado até então. Alguns autores falam, ainda, de uma “crise do Ensino de História”<sup>13</sup> ocorrida neste período, devido à necessidade de rever questões e concepções sobre o modelo de Ensino de História.

Analisando 124 trabalhos sobre o ensino de história publicados entre 1980 e 1998, Caimi (2001) explica que, neste período, as críticas sobre os conteúdos do

---

<sup>12</sup>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 (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

<sup>13</sup> Ver mais em: NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set.1992/ago.1993, p. 143-162.; CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

ensino de história voltam-se para as seguintes questões: história do Brasil idealizada a partir de biografias de personagens políticos e militares; eurocentrismo; realidade fragmentada em estruturas, inviabilizando a compreensão da totalidade histórica; conteúdos vazios transmitidos em nome da história ciência; conteúdos divorciados do contexto social; ensino voltado para a memorização de datas e personagens históricos; reprodução da ideologia dominante e ocultamento de conflitos sociais etc. Conforme a autora:

Até o final da década de 1970, a causa nacionalista e a formação sujeito-nação eram os elementos balizadores da prática do ensino de história. Já, na década de 1980, vemos o fortalecimento da preocupação com a formação do cidadão competente para exercer o pensamento crítico e participar da vida democrática. Nessa nova perspectiva política, o ensino de história vai redefinindo seu papel educativo e social. Nas teorias e nas políticas educacionais oficiais, discutir ensino implica discutir questões políticas e sociais do nosso país. No discurso acadêmico e escolar [...] aprender deixa de ser apenas acúmulo de informações para se tornar interação com a experiência humana (CAIMI, 2001, p. 133).

Desse modo, nas pesquisas realizadas a partir dos anos 1980 “Questionava-se tudo: escola, livros, conteúdo. O processo caminhou da impotência inicial à desesperança e desta ao desafio de se pensar o ‘novo’” (NADAI, 1986, p. 112). Problematizavam-se as origens da história tradicional — caracterizada pela repetição e memorização dos conteúdos históricos — e o significado dogmático com que era revestido seu ensino. Algumas pesquisas voltavam-se para a década de 1930 e para o período do regime militar (BITTENCOURT, 2011).

Além desses enfoques, os trabalhos também abordavam as discussões em torno da formação do profissional de História. Fenelon (2008)<sup>14</sup>, em uma Conferência realizada em 1981, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa/PB, ressalta a necessidade de mudanças nas estruturas da formação das(os) professoras(es) de História, apontando para erros de formação, como por exemplo: separação entre ensino e pesquisa; formação de profissionais voltados para reprodução ideológica de valores dominantes; formação de reprodutores de uma ciência pronta e acabada; distanciamento entre propostas de ensino de História recebidas na Universidade e a realidade do(a) aluno(a) etc.

Outras pesquisas buscavam analisar “[...] os conteúdos veiculados pelo livro didático de história, os significados de sua ampla utilização no Brasil e as formas

---

<sup>14</sup> Faz-se necessário destacar que este artigo foi publicado pela primeira vez em 1982.

alternativas ao uso desse material [...]” (FONSECA, 2003, p. 52). Das 124 pesquisas analisadas por Caimi (2001), entre 1980 e 1998, 13 discutiam o livro didático. Conforme a autora evidencia, elas voltavam-se para quatro abordagens: natureza do livro didático, trabalhos que analisam os limites e possibilidades do livro de história; ideologia subjacente ao livro didático; conteúdos ausentes no livro didático; e linguagem conceitual e iconográfica do livro didático.

Articuladas com a ampliação dos objetos e temas históricos que ocorre na historiografia a partir da década de 1970, estas pesquisas irão propor novas possibilidades e concepções para o ensino, com vistas à superação da história tradicional e da crise pela qual passava o ensino de História.

Caimi (2001) se refere a este processo de mudanças nas concepções e propostas de ensino de História como “transição paradigmática”. Em seu estudo de 2001, a autora destaca que as novas tendências do ensino giravam em torno das seguintes discussões: proposta de ensino a partir da realidade social como objeto, objetivo e finalidade do estudo da história; integração entre ensino e pesquisa, buscando estabelecer um diálogo entre conhecimento histórico e saber popular; formação e atuação da(o) professora(or) voltada à autonomia intelectual e ao compromisso político; tempo presente como ponto de partida para o ensino e consideração das múltiplas temporalidades históricas; e, por fim, pluralidade cultural e incorporação das experiências coletivas no ensino de História.

Nesta perspectiva das pesquisas, a partir da década de 1990:

[...] cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidas em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar (SILVA; FONSECA, 2010, p.14).

Esta concepção passou a valorizar cada vez mais a cultura escolar, a qual pode ser compreendida como “[...] um conjunto de dizeres e fazeres, de normas reinventadas na prática, pelas ações dos principais protagonistas das disciplinas escolares, professores e alunos” (PINTO, 2014, p.140).

A partir deste período, os trabalhos, além de apontarem novas tendências do ensino de História, começam a descentralizar as pesquisas da figura da(o)

professora(or), passando a pensar também o(a) aluno(a) enquanto sujeito importante do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os estudos começam a discutir sobre “[...] um ensino de história que faça frente aos problemas de desenraizamento dos alunos e que busque construir a identidade tomando como ponto de partida experiências históricas nas quais esses alunos se reconheçam como sujeitos” (CAIMI, 2001, p. 193).

Estas pesquisas contribuem com novas referências para pensar o ensino e aprendizagem histórica sobre outras bases. Exemplos disso são os estudos que vêm colaborando na discussão sobre a importância de considerar o meio social, as experiências de vida e ideias prévias dos próprios alunos como ponto de partida para problematização dos temas históricos.

Apesar de parecer evidente o fato de que os(as) alunos(as) constituem um dos elementos fundamentais para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da História, foi somente a partir dos anos 1990 que eles foram notados enquanto sujeitos deste processo. Nos estudos e pesquisas atuais sobre o ensino e aprendizagem histórica, esta barreira já foi superada; mesmo as pesquisas que não abordam diretamente os(as) alunos(as) enquanto principal foco das discussões e investigações os compreendem como sujeitos ativos nos processos de ensino.

As pesquisas contemporâneas que investigam e buscam compreender o ensino e aprendizagem histórica dividem-se em tendências interpretativas diferentes, como por exemplo, os Estudos da Cognição<sup>15</sup>, da Didática da História e do campo da Educação Histórica, das quais destacou-se aqui as duas últimas.

Sobre os estudos da Didática da História, destaca-se o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), grupo do qual a autora deste trabalho participa desde agosto de 2018. O Gedhi constitui um espaço acadêmico<sup>16</sup> de pesquisa, reflexão e discussão sobre fenômenos sociais do Ensino de História em sua forma ampla, ou seja, engloba os diversos espaços sociais onde ocorrem a aprendizagem histórica, não somente o ambiente

---

<sup>15</sup> Os Estudos da Cognição preocupam-se com o desenvolvimento das noções de espaço e tempo das crianças e jovens e com a construção de conceitos históricos. Estes estudos dialogam com o campo da teoria da história e com o campo da psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento. Os pesquisadores investigam questões sobre os processos de ensinar e aprender a história a partir do desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, os recursos cognitivos que estão relacionados no modo de pensar historicamente (CAIMI, 2009).

<sup>16</sup> Embora o Gedhi esteja vinculado ao Departamento de História da UEPG, o grupo é aberto aos interessados com ou em formação universitária em História ou áreas afins e envolvidos com o ensino ou a pesquisa da disciplina nos três níveis da educação.



escolar. O grupo de estudos vem colaborando no desenvolvimento de diversas pesquisas sobre o ensino. Atualmente, o Gedhi desenvolve o projeto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, coordenado pelo professor Luis Fernando Cerri<sup>17</sup>. Trata-se de uma pesquisa quantitativa que envolve professoras(es) e alunos(as) do Brasil e mais seis países da América Latina. A partir dos dados coletados, o projeto objetiva estabelecer panoramas do pensamento dos(as) estudantes do Ensino Médio e de professoras(es) sobre cultura, aprendizagem e consciência histórica e política. O projeto dá continuidade a um ciclo de pesquisas que já vinham sendo desenvolvidas desde 2007<sup>18</sup>, e tem como base teórica os historiadores e autores alemães Jörn Rüsen, Klauss Bergmann e K. Jeissmann, pautando-se em seus conceitos de consciência histórica e cultura histórica.

Já a vertente da Educação Histórica “[...] é fundamentada, predominantemente, em referenciais da epistemologia da História, mas mantém diálogo com a metodologia de investigação em ciências sociais” (CAIMI, 2009, p. 69-70). Está apoiada em autores como: Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Joaquín Prats, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros. Nesta vertente, busca-se reconhecer as ideias históricas de alunos(as) e professoras(es), focando nas ideias históricas que os sujeitos constroem a partir das suas ações sociais (CAIMI, 2009).

Como observado, tanto os estudos da Didática da História quanto da Educação Histórica utilizam-se dos fundamentos teóricos de Rüsen; entretanto, evidencia-se que a maior diferença entre ambas é o foco das pesquisas. Sendo assim, a Educação Histórica se utiliza dos conceitos e da teoria de Rüsen para investigar a aprendizagem escolar da história, enquanto que a Didática da História volta seu olhar para a aprendizagem escolar e extra escolar<sup>19</sup>, isto é, também dedica-se a compreender os espaços informais em que ocorrem a aprendizagem histórica, como o *youtube*<sup>20</sup>, vídeo games, filmes e museus, por exemplo.

---

<sup>17</sup> Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É presidente da Associação Brasileira de Ensino de História (mandato 2019-2020).

<sup>18</sup> Para mais informações sobre pesquisas e trabalhos desenvolvidos, integrantes e histórico dos projetos anteriores, acessar o blog do Grupo de estudos, disponível em: <http://gedhiblog.blogspot.com/>.

<sup>19</sup> Para ver mais sobre as diferenças entre estas duas vertentes de estudos ver o artigo: “Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento *neu geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil”, de 2014, do professor Rafael Saddi.

<sup>20</sup> Trata-se de uma plataforma de compartilhamento de vídeos, criada em fevereiro de 2005.

Esta pesquisa tem como base teórica os conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica do historiador alemão Jörn Rüsen. Como já destacado, estes conceitos e discussões também estão presentes nas Diretrizes Curriculares de História do Paraná — a qual consiste em um documento que tem como finalidade nortear o planejamento, e, conseqüentemente a prática das(os) professoras(es) que ministram aulas nas escolas públicas do Estado, resguardando, como afirmado anteriormente, a ideia de currículo prescrito e currículo real (GOODSON, 2008) —, porém, as DCEs de História estão ancoradas na área da Educação Histórica<sup>21</sup>, daí a necessidade de inserir esse campo neste trabalho.

Ressalvadas tais especificidades e diferenças entre as duas vertentes de pesquisas, procurou-se, então, investigar como as(os) professoras(es), na sua prática docente, se aproximam ou se distanciam do conceito de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica proposto nas DCEs/H.

#### 1.4 AS(OS) PROFESSORAS(ES) E A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA NO PARANÁ

##### 1.4.1 O caminho: coleta dos dados e apresentação do questionário

Neste tópico, é apresentado o caminho percorrido para a coleta dos dados da presente pesquisa e as questões que integram o instrumental metodológico utilizado. É importante destacar que se optou por trabalhar somente com as(os) professoras(es) que estavam atuando na disciplina de História durante o momento em que ocorreu a coleta dos dados, a qual foi realizada entre os dias 23 de abril e o início do mês de julho de 2019, sendo as(os) professoras(es) que participavam da pesquisa tanto as efetivas do Estado do Paraná, como contratadas por período temporário pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS)<sup>22</sup>.

Conforme informação fornecida pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE), durante o processo de coleta de dados estavam atuando 130

---

<sup>21</sup> Um dos nomes que compõe a equipe técnico pedagógica da disciplina de História das DCEs/H trata-se do professor e pesquisador do campo da Educação Histórica, Marcelo Fronza. Outras autoras desta área em que o documento também apoia suas discussões são: Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.

<sup>22</sup> O PSS é um Processo Seletivo Simplificado, realizado pela Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED) para contratação temporária de professoras(es), pedagogas(os), intérprete de libras, auxiliares de serviço gerais e assistentes administrativos. O processo consiste somente na análise de títulos.

professoras(es) de História (efetivas e contratadas) no Ensino Médio e Fundamental na cidade de Ponta Grossa.

Para que fosse possível a realização do presente trabalho, primeiramente, foi necessário apresentar o projeto de pesquisa ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE-PG), assim como realizar o pedido formal com a entrega de toda a documentação necessária para obter autorização para proceder com a coleta de dados entre as(os) professoras(es) de História da Rede Básica de Ensino de Ponta Grossa. Após este processo, obteve-se, então, a autorização para prosseguir com a presente pesquisa.

Anteriormente à conversa com o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, o planejamento era somente trabalhar com questionários físicos, os quais seriam entregues pela própria pesquisadora nos colégios de Ponta Grossa para serem respondidos pelas(os) professoras(es) e posteriormente coletados. Porém, o Núcleo solicitou que a coleta de dados fosse realizada através do *Google Forms*<sup>23</sup>. Desse modo, houve uma adaptação das questões previamente preparadas no questionário físico para este questionário on-line, o qual possui tanto questões abertas quanto fechadas.

Após a finalização do questionário on-line, foi gerado um link, o qual foi enviado ao NRE-PG, e este encaminhou para o e-mail de todas as(os) diretoras(es) dos Colégios, com a solicitação de que estes enviassem às docentes de História dos respectivos estabelecimentos de ensino.

O primeiro envio do link para os colégios ocorreu no dia 23 de abril, e o segundo, reforçando o pedido e a colaboração para participação na pesquisa, no dia 30 de maio. Contudo, a participação das(os) professoras(es) via este processo não foi significativa, totalizando a quantidade de apenas 5 questionários recebidos dias após o dia 23 de abril e mais 3 questionários após o dia 30 de maio. Sendo assim, paralelamente a este processo, foram tomadas outras medidas, as quais compreenderam: envio do link às professoras(es) conhecidas e solicitado que as mesmas enviassem a suas colegas e aos possíveis grupos de *Whatsapp*<sup>24</sup> de que participam; contato com grande parte das(os) professoras(es) convocadas pelo

---

<sup>23</sup> O *Google Forms* é um aplicativo de pesquisas gratuito para criar formulários/questionários online. O qual está incluído na suíte do escritório do *Google Drive*.

<sup>24</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo para smartphones utilizado para trocas de mensagens de texto, vídeos, fotos e áudios, instantaneamente, através de uma conexão com a internet.

Processo Seletivo Simplificado (PSS); divulgação em vários grupos de *WhatsApp*, como, por exemplo, dois grupos de mestrandos do Mestrado Profissional em História da UEPG, bem como o grupo de professoras(es) de História da cidade de Ponta Grossa e região.

Esgotadas as ações acima citadas, visando aumentar o número de questionários coletados, foram entregues ainda mais 20 questionários físicos, com as mesmas questões do questionário on-line em 5 colégios, dos quais retornaram 7 questionários respondidos.

Posteriormente a todas estas medidas, a quantidade de questionários coletados totalizou 48, dos quais um estava totalmente sem resposta e um estava duplicado, os quais foram desconsiderados. De um total de 130 professoras(es), totalizou-se 46 questionários respondidos, ou seja, a pesquisa atingiu uma amostra de 35% das(os) professoras(es) que estavam atuando na Rede Básica de Ensino de Ponta Grossa, no período em que ocorreu todo o processo de coleta dos dados.

Como explicado, o questionário possui 19 questões abertas e fechadas, as quais serão aqui apresentadas. Destaca-se que se optou por apresentá-las na sequência em que foram discutidas no presente trabalho, pois entende-se que este modo de apresentação situa as(os) leitoras(es) quanto a organização da estrutura da presente pesquisa, o que tende a tornar mais agradável a leitura.

Dito isto, a primeira parte do questionário, questões 1 a 6, busca identificar o perfil pessoal e profissional das(os) professoras(es). Estas questões foram analisadas e discutidas já no próximo tópico: Conhecendo as(os) professoras(es) participantes da pesquisa. As perguntas tratam sobre: idade (questão 1); sexo (questão 2); instituição de ensino em que a(o) professora(or) se formou e ano em que concluiu a graduação (questão 3); se possui curso de pós-graduação e área que possui (questão 4); tempo de experiência como professora(or) de História (questão 5); e, por fim, localização da escola em que trabalha (questão 6). Nesta primeira parte do questionário, as questões 2 e 6 são fechadas, contendo duas opções de respostas cada uma, e as questões 1, 3, 4 e 5 são abertas.

Com estas questões, buscou-se conhecer o perfil pessoal e profissional das(os) professoras(es) participantes da pesquisa. Algumas reflexões foram relacionadas com as discussões de Huberman (1995) sobre o ciclo da vida profissional das(os) professoras(es). Considerando que as respostas ao questionário ocorreram de forma anônima, estas questões foram importantes para conhecer as

características do perfil do corpo docente das(os) professoras(es) que participaram da presente pesquisa e para o cruzamento, quando pertinente, com as respostas que compõem a segunda parte do questionário, apresentadas na sequência.

A questão 13 “Marque, em grau de prioridade, quais elementos você considera para a preparação da sua aula de História [...]”, questão fechada, também foi analisada neste capítulo, no tópico: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná — História. Ela possui cinco elementos “conhecimento prévio dos alunos(as)”, “correntes historiográficas”, “livro didático”, “fontes históricas” e “diretrizes curriculares de História/PR”, onde buscou-se compreender e analisar, entre outras questões, qual era o grau de prioridade das DCEs/H para a preparação das aulas das(os) professoras(es).

As questões 16 e 18 foram discutidas no segundo capítulo, mais especificamente no tópico: Didática da História: Algumas reflexões. A pergunta “Em sua opinião, em qual espaço os alunos mais se interessam pela História?” (questão 18) é semiaberta. Ela contém sete alternativas, sendo a última opção aberta para que as(os) professoras(es) pudessem escrever uma resposta própria, caso assim desejassem. Com esta questão, buscou-se refletir sobre como as(os) docentes descrevem o interesse dos(as) alunos(as) pela História ensinada na sala de aula, comparada com outras opções de acesso à história atualmente por grande parte dos(as) alunos(as), como TV, história em quadrinhos e, principalmente, nos jogos, *youtube* e filmes. Os resultados desta questão foram analisados e comparados com a pergunta aberta “Como você avalia o nível de interesse dos seus alunos pela História” (questão 16); tais reflexões foram embasadas na Didática da História e na Teoria da História de Rüsen.

A questão 10 “O que significa a História para você?” e a questão 17 “Em sua opinião, qual a importância da História para o cotidiano dos seus alunos”, ambas questões abertas, também foram discutidas no segundo capítulo, integrando as discussões do tópico: Sobre a Teoria de Jörn Rüsen. Quanto à primeira, o objetivo foi que as(os) professoras(es) discorressem sobre as suas respectivas ideias acerca do que significa a História. É importante destacar que a escrita da palavra História com a letra H maiúscula, tanto nesta pergunta como nas demais, foi com o objetivo de que as(os) docentes pensassem na História enquanto área do conhecimento que lecionam, ou seja, a disciplina escolar de História e não sobre as demais formas que a história possui. Já com a questão 17, buscou-se investigar como as(os)

professoras(es) percebem e compreendem a relação da História com o cotidiano dos(as) alunos(as). As análises dessas questões foram realizadas concomitantemente à discussão dos escritos de Rüsen sobre a Teoria da História.

As questões 12, 12.1, 14 e 15 buscam investigar as práticas docentes, as quais foram analisadas e discutidas no terceiro capítulo, integrando as discussões do tópico: Práticas docentes. Trata-se das seguintes perguntas: “Quais fontes históricas você utiliza na sua prática docente?” (questão 12), possuindo nove alternativas fechadas e uma opção aberta em que a(o) professora(or) poderia acrescentar outras fontes além das opções existentes; “Para as fontes da questão anterior que você marcou que utiliza, marque abaixo a frequência com que as utiliza” (questão 12.1), possuindo cinco alternativas com diferentes frequências; “Marque, em ordem de frequência, quais destas atividades você realiza com seus alunos ao longo do ano [...]”, possuindo oito alternativas fechadas com atividades diferentes; e, por fim, “Com que frequência você pede para seus alunos produzirem uma narrativa histórica (texto) sobre determinado assunto/tema?” (questão 14), possuindo quatro alternativas fechadas e uma opção em que a(o) professora(or) poderia inserir uma resposta própria, caso assim preferisse. Estas questões foram analisadas à luz da discussão sobre as quatro formas de constituição de sentido e da narrativa histórica de Rüsen.

A questão 11 solicitava que as(os) professoras(es) marcassem, em grau de prioridade, qual era o seu objetivo no ensino de História. Esta questão foi analisada no tópico: Objetivo das(os) professoras(es) no ensino de História. As análises foram realizadas, mais especificamente, a partir das reflexões de Rüsen, mas também de outros autores, sobre o pensamento histórico e a consciência histórica. Parte dos resultados dessa análise foi cruzada com os resultados da análise da questão 17 — sobre a importância da História para o cotidiano dos alunos —, analisada no segundo capítulo.

As questões 7, 8, 9 e 19 são questões abertas, as quais foram analisadas no terceiro capítulo, integrando as discussões do terceiro tópico: Ensino de História e seus obstáculos atuais. Trata-se das seguintes perguntas: No total em quantas escolas você leciona? (questão 7); Em média quantos alunos você tem no ano? (questão 8); Com quais séries do Ensino Fundamental e/ou Médio você está trabalhando no momento? (questão 9); e Em sua opinião, quais são os principais desafios que a(o) professora(or) de História enfrenta atualmente? (questão 19). Com estas questões, procurou-se compreender as condições de ensino enfrentadas

pelos(os) docentes, bem como seus desafios e angústias atuais. Os resultados destas questões, sempre que pertinentes, foram comparados entre si.

Como observado, a ferramenta para coleta dos dados possui tanto questões abertas quanto fechadas, o que possibilitou uma análise das respostas a partir da metodologia qualitativa, mas também quantitativa. A metodologia qualitativa trata-se de uma metodologia de pesquisa científica que permite “[...] aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Conforme Minayo e Sanches (1993, p. 247), esta metodologia “[...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”.

A metodologia qualitativa contribui para investigar os objetivos propostos pela presente pesquisa, pois possibilita analisar e compreender as respostas das(os) professoras(es), já que elas são uma expressão das suas atitudes e opiniões no que se refere a história, a disciplina de História e às suas práticas docentes. Contudo, esta pesquisa também possui um caráter quantitativo, visto que possui questões fechadas; assim, para uma melhor abrangência e apresentação dos resultados, foram utilizadas ferramentas próprias da metodologia quantitativa, neste caso, os gráficos e a média ponderada.

Concorda-se com Günther (2006, p. 207) que “Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”. Estas abordagens, juntamente com a base teórica apoiada, especialmente, nas obras de Rüsen, permitem revelar características importantes sobre a aproximação ou não entre a prática docente e os conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica propostos pelas DCEs/H.

#### 1.4.2 Conhecendo as(os) professoras(es) participantes da pesquisa

Explicitado, então, como se deu o processo de coleta de dados, faz-se necessário apresentar a seguir os perfis pessoais e profissionais das(os) professoras(es) de História do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Ponta Grossa.

Os participantes da presente pesquisa compreendem 31 professoras e 15 professores, ou seja, o perfil do corpo docente de História da Rede Pública de Ponta Grossa entre as(os) professoras(es) participantes da pesquisa é 67,3% feminino. Este dado fica muito próximo ao resultado da pesquisa *Perfil dos professores de História nos Campos Gerais do Paraná – Brasil*, desenvolvida em 2004, sob a direção de Cerri, onde o perfil do corpo docente de História naquele momento, há 16 anos, era 71,8% feminino<sup>25</sup>. Portanto, a partir destas análises, é possível inferir que a maioria do corpo docente de História que participou da presente pesquisa continua sendo composto por mulheres e o número de homens atuando na disciplina não sofreu grandes alterações.

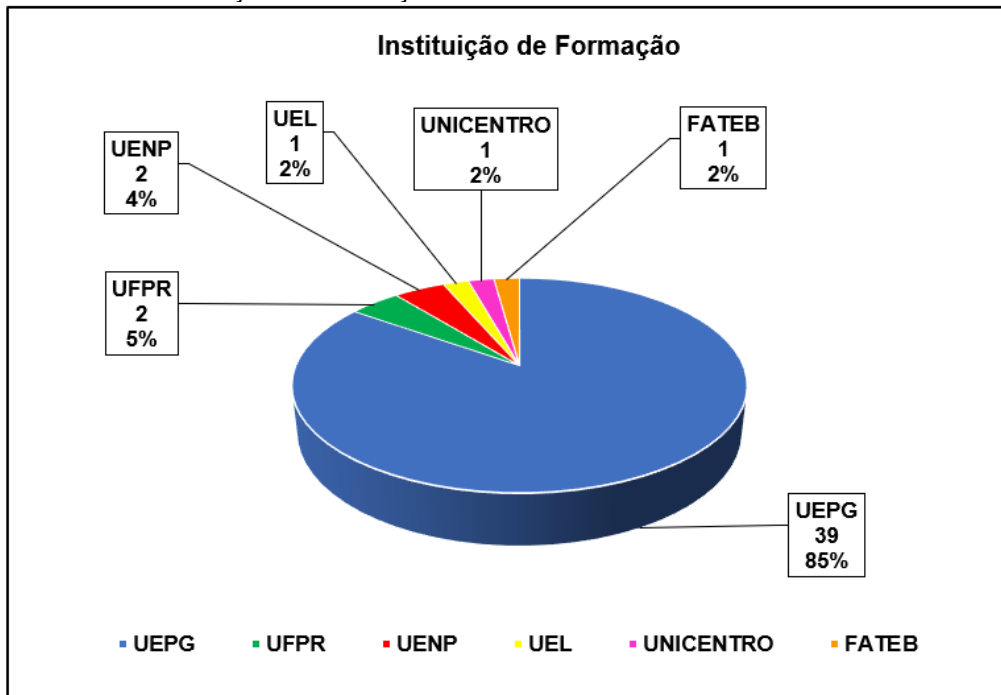
No que diz respeito à Instituição superior de Ensino que estas professoras(es) foram graduadas, a imensa maioria das(os) professoras(es) que estavam atuando no período em que ocorreu a coleta de dados são docentes egressas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), as(os) quais totalizam 39 professoras(es). Somente duas professoras(es) são formadas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e outras duas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Apenas uma professora(or) graduou-se na Unicentro, e uma na Faculdade de Telêmaco Borba (FATEB).

---

<sup>25</sup> Os 135 questionários, de um total de 200 professoras(es) que estavam atuando no momento, foram respondidos sobretudo por professoras(es) efetivas que atuavam nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. A área de abrangência do NRE-PG, em 2004, era composta por parte significativa dos Campos Gerais (Ponta Grossa, Castro, Tibagi, Piraí do Sul, São João do Triunfo, Palmeira, Ipiranga, São Matheus do Sul, Ivaí, Porto Amazonas e Carambei) (CERRI, 2007).



Gráfico 1 – Instituição de Formação



Fonte: A autora.

Como fica evidente no gráfico 1, a UEPG é a instituição responsável por formar 85% das(os) docentes que atuam em Ponta Grossa, na área de História, e que responderam ao questionário. Outro dado que é importante ser evidenciado é o fato de que, das(os) 46 professoras(es), apenas uma formou-se em Instituição particular de Ensino — a FATEB —, enquanto todas as outras 45 são formadas em instituições públicas.

Quanto às informações coletadas sobre a idade das(os) professoras(es) que responderam ao questionário, para melhor compreender o perfil etário, as respostas foram distribuídas primeiramente em uma faixa de 28 a 30 anos — visto que nenhuma professora(or) que respondeu ao questionário tinha menos que 28 anos —, e, posteriormente, em faixas de 10 em 10 anos. Dessa forma, o gráfico 2 demonstra que a maior parcela das(os) professoras(es) participantes da presente pesquisa tem de 31 a 40 anos, compreendendo 16 professoras(es); a segunda faixa etária com maior quantidade está entre 41 a 50 anos, com 12 professoras(es); a terceira faixa etária com maior concentração vai de 51 a 60 anos, com 8 professoras(es); e, por fim, a quarta faixa etária e menos numerosa compreende a de 28 a 30 anos, com 6 professoras(es). Quatro participantes não responderam à pergunta sobre a idade.

Gráfico 2 – Idade das(os) professoras(es)



Fonte: A autora.

Ao comparar os dados do gráfico acima no que se refere às professoras(es) com até 30 anos de idade com a pesquisa desenvolvida em 2004, sob a direção de Cerri (2007), é possível inferir que houve um decréscimo das(os) professoras(es) mais novas. Na pesquisa de 2004, 18% das(os) docentes possuíam até 30 anos de idade, contra 13% no primeiro semestre de 2019.

Estes dados permitem indicar que pode haver uma dificuldade para iniciar a atuação na área docente entre as(os) professoras(es) mais novas em idade, ou seja, os da faixa etária de 28 a 30 anos. Analisando o contexto em que estes profissionais se encontram, dois fatores permitem apontar algumas explicações para esta hipótese. Tendo em vista que atualmente grande parte dos(as) alunos(as) se formam no Ensino Médio e optam por fazer o vestibular logo na sequência, estes jovens ingressam muito novos nos cursos superiores.

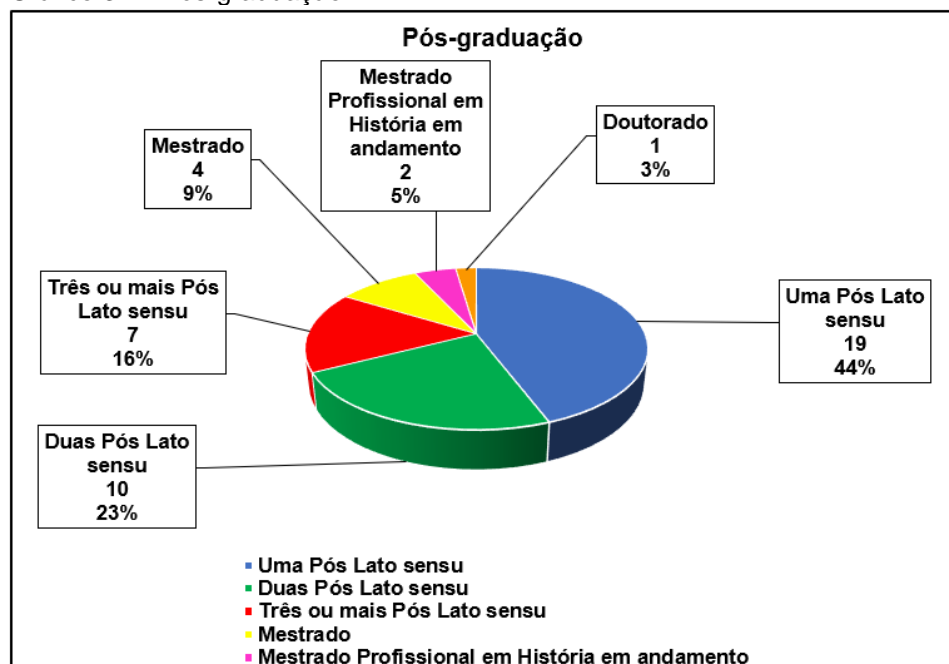
Partindo desse pressuposto, o último concurso do estado do Paraná para professoras(es) efetivas ocorreu ainda no ano de 2013; sendo assim, os(as) alunos(as) que ingressaram no curso de licenciatura após esta data não puderam participar. Já o PSS, por ser uma seleção que consiste somente na análise de títulos, deixa em certa desvantagem os recém graduados, os quais precisam de um certo tempo para realizar pelo menos uma ou mais pós-graduações, e assim, obter uma

quantidade suficiente de títulos para ficarem em uma boa colocação e serem convocados.

Refutando a hipótese de que existiria um desinteresse dessa faixa etária pela prática docente, visto que somando o número de inscritos no PSS que concluíram a graduação, mas não possuem nenhuma especialização, juntamente com os que ainda estão cursando a graduação, este número é bastante elevado, totalizando 102 inscritos<sup>26</sup> para a disciplina de História. Tais fatores podem indicar que no período em que foi realizada a presente pesquisa houve uma dificuldade da faixa etária mais jovem em iniciar na carreira docente.

Neste sentido, a questão número 4 do questionário: “Possui curso de pós-graduação? Se possui, em qual área?” ajuda a compreender justamente o nível de formação dessas(es) professoras(es) que estavam atuando até julho de 2019, mês em que se finalizou a coleta dos dados da presente pesquisa. Do total de 46 questionários, 44 professoras(es) responderam que possuem cursos de pós-graduação, ou seja, representam quase a maioria. Apenas uma docente respondeu que não possuía nenhuma especialização, e uma professora(or) não respondeu a esta pergunta.

Gráfico 3 – Pós-graduação



Fonte: A autora.

<sup>26</sup> PARANÁ. Classificação final PSS 2019. Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2019. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2018/class\\_final\\_2019/pro\\_ptg.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2018/class_final_2019/pro_ptg.pdf). Acesso em 02 nov. 19.

Das(os) 44 docentes que responderam possuir pós-graduação, uma não informou o tipo da pós-graduação, sendo assim o gráfico 3 destaca em maiores detalhes a quantidade e tipo de especializações das(os) 43 respondentes da pergunta parcial 4: “Se possui, em qual área?”. Chama a atenção que praticamente a totalidade das(os) professoras(es) participantes possuem pelo menos uma especialização, sendo importante destacar que quatro professoras(es) possuem Mestrado, duas professoras(es) estão cursando o Mestrado Profissional em História e uma professora(or) possui Doutorado<sup>27</sup>.

No que se refere ao campo das especializações cursadas, 11 professoras(es) realizaram pós-graduação na área da História, 19 professoras(es) na área da Educação, 12 professoras(es) na área da História e da Educação, e uma professora(or) realizou uma pós-graduação na área de Segurança do Trabalho. Os temas das especializações, entre os campos citados acima, variavam entre áreas mais amplas como “História, Arte e Cultura”<sup>28</sup> até “História do Paraná”, por exemplo.

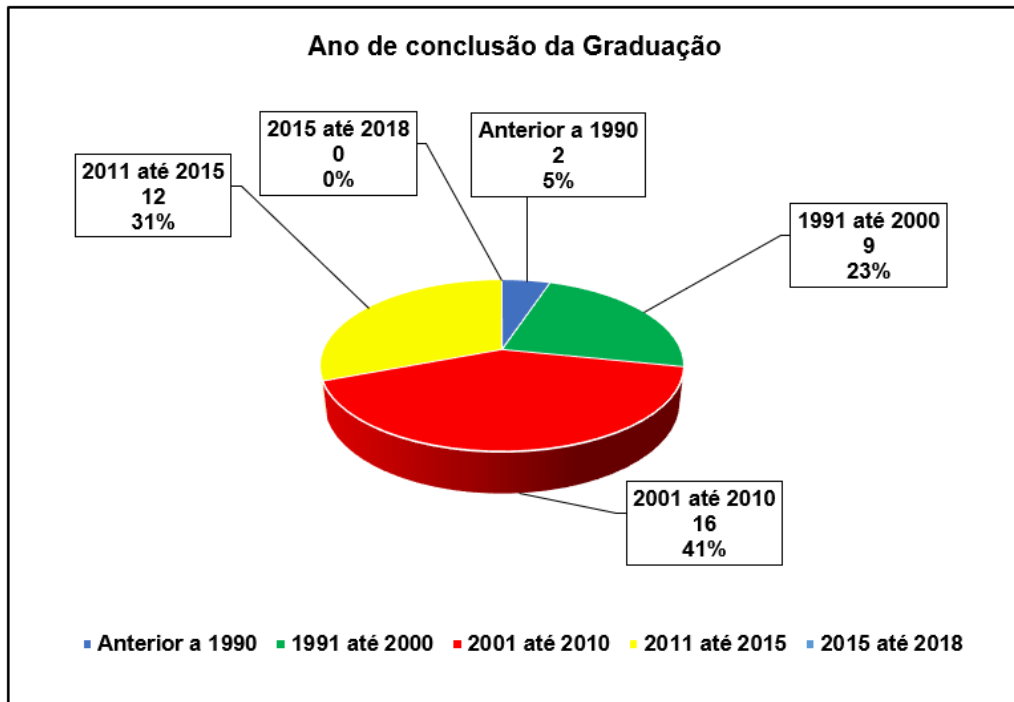
Uma análise das informações sobre a pós-graduação das(os) professoras(es), comparadas às informações da análise parcial da questão 3: “[...] em que ano concluiu a sua graduação?”, conforme o Gráfico 4, abaixo, permite afirmar que as(os) professoras(es) que estavam atuando no momento em que se deu a coleta de dados da presente pesquisa — isto é, de abril a julho de 2019 —, eram professoras(es) que se formaram antes do ano de 2015. Tal fato corrobora ainda mais a hipótese quanto à dificuldade entre os mais jovens em idade ou recém graduados em ingressar na área docente. Estes dados também podem ser explicados pelo fato de que a Universidade Estadual de Ponta Grossa, como visto, foi a instituição responsável pela formação da imensa maioria das(os) professoras(es) de História que responderam aos questionários, e atualmente forma em média 20 professoras(es) por ano, resultando em uma grande competitividade pelas vagas.

---

<sup>27</sup> Neste caso específico, a(o) professora(or) também possui Mestrado, porém, para esta análise, optamos por considerar seu último título, ou seja, o Doutorado.

<sup>28</sup> Especialização anteriormente oferecida pela UEPG na modalidade a distância.

Gráfico 4 – Ano de conclusão da Graduação



Fonte: A autora.

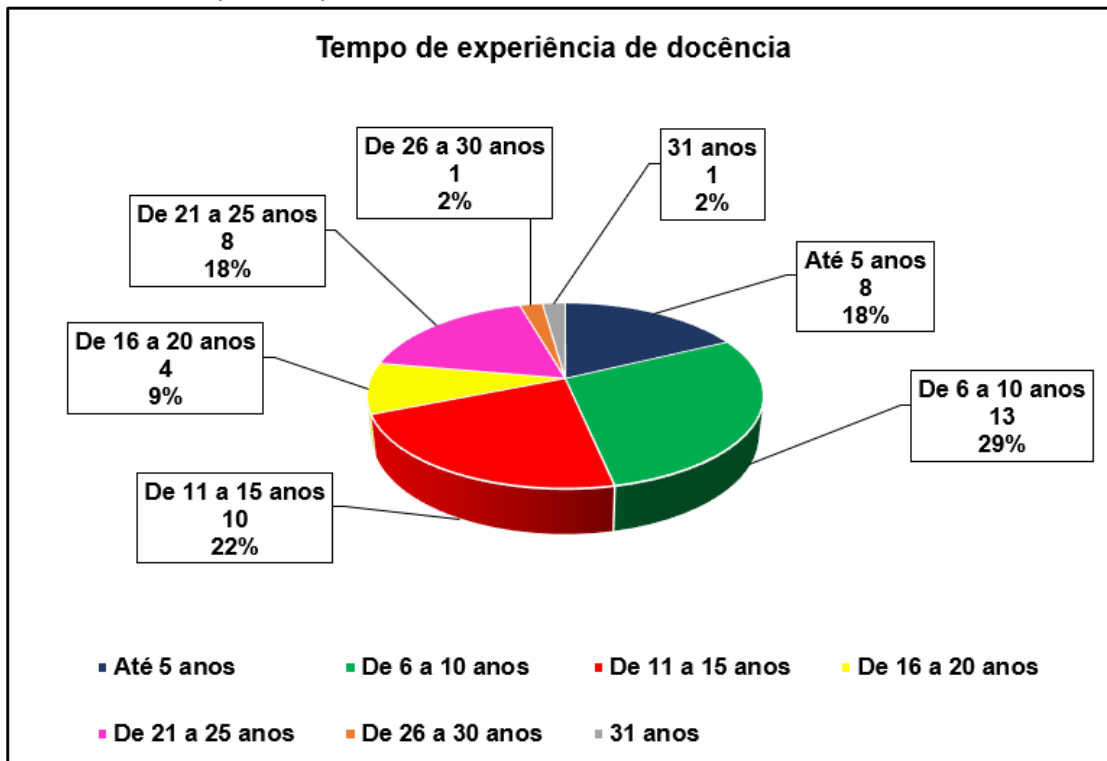
Observa-se, ainda, que o número mais expressivo de professoras(es) que concluíram suas graduações está entre as(os) docentes que se formaram de 2001 até 2010, totalizando 16 professoras(es). Na sequência, está a faixa dos anos de 2011 até 2015, com 12 professoras(es), seguida pela faixa de 1991 até 2000, com 9 professoras(es). Por fim, resta a faixa antes dos anos de 1990, com somente duas professoras(es).

Outra informação importante que é possível identificar a partir desta questão é a quantidade de professoras(es) que se formaram antes das DCEs/H serem implementadas e a quantidade que se formaram depois da sua implementação. Por esta análise, 21 professoras(es) se formaram antes de 2008, 18 professoras(es) concluíram sua graduação em 2008 ou a partir deste ano e sete professoras(es) não responderam esta questão. Considerando apenas os que responderam à questão, observa-se que um pouco mais da metade, totalizando 54% de professoras(es), formaram-se antes da publicação das DCEs/H. Este egresso mais tardio da universidade pode indicar como eles se relacionam com este documento; pois se se formaram antes de 2008, as discussões sobre as DCEs/H, conseqüentemente, não fizeram parte de sua formação inicial, sendo delegada às atividades de formação continuada.

A participação das(os) professoras(es) de História na construção do documento até foi enquadrada como atividade de formação continuada, contudo, análises sobre as formas como estas atividades foram realizadas demonstram que elas ocorreram mais como imposições, ao invés de buscar o verdadeiro envolvimento e o debate com qualidade com as(os) professoras(es) — como será visto no próximo tópico.

Já no gráfico 5, abaixo, é possível verificar o tempo de experiência das(os) 45 professoras(es) que responderam à questão 5: “Qual o seu tempo de experiência como professor(a) de História?”. As faixas foram distribuídas de 5 em 5 anos. Nota-se que a maior concentração de professoras(es), constituindo 29% dos participantes tem de 6 a 10 anos de experiência. Na sequência a segunda maior faixa de professoras(es) corresponde a faixa de 11 a 15 anos de experiência, com 10 professoras(es). Do lado oposto, observa-se que as faixas com menos professoras(es) são aquelas de maior experiência (de 26 a 30 anos e com 31 anos), com somente 2 professoras(es).

Gráfico 5 – Tempo de experiência de docência



Fonte: A autora.

Se compararmos estes dados acima com as fases do ciclo de vida profissional das(os) docentes identificadas por Huberman (1995), verifica-se também que: 8 professoras(es) têm até 5 anos de experiência, estando mais ou menos na fase que Huberman chama de “Entrada na carreira”, caracterizada pelas descobertas e luta pela “sobrevivência” no campo. A maior parcela das(os) professoras(es), 13, têm de 6 a 10 anos de experiência e estão aproximadamente na “Fase da estabilização”, na qual tem-se o comprometimento definitivo e sentimento de pertença a um corpo profissional. Na “Fase da diversificação”, uma vez já mais estabilizados, as(os) professoras(es) estão em um período de mais “ativismo” e de maior motivação para novos desafios como diversificação das aulas e dinâmicas, etc.; nesta fase, estão 10 professoras(es), com 11 a 15 anos de experiência.

Prosseguindo a análise, as(os) professoras(es) das duas próximas faixas do gráfico (de 16 a 20 anos e de 21 a 25 anos de experiência), totalizando 12 docentes, estão bem próximos do que Huberman chama da fase do “Pôr-se em questão”, evidenciada pelo questionamento à carreira devido a sensação da monotonia da vida ou dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as(os) professoras(es) participam energicamente — contudo, o autor esclarece que esta fase não é uma regra, e nem todas as(os) professoras(es) respectivamente passam por ela.

E, por fim, as fases descritas como “Serenidade e distanciamento afetivo” e “Conservantismo e lamentações”, que compreendem aproximadamente as(os) professoras(es) das duas últimas faixas (26 a 30 anos e 31 anos de experiência), com 2 docentes no total; estas duas fases seriam caracterizadas por professoras(es) que conseguem prever o que vai acontecer, que são menos sensíveis e vulneráveis à avaliação dos outros e que tomam mais atitudes de conservadorismo, como lamentações sobre a evolução dos(as) alunos(as) ou concordância com a ideia de que as mudanças no sistema dificilmente resultam em melhorias.

Quanto à localização dos colégios em que estas professoras(es) estavam atuando, 34 responderam que trabalhavam em colégios que eram localizados nos bairros da cidade de Ponta Grossa, e 13 professoras(es) responderam que trabalhavam em colégios localizados no centro, o que possibilita verificar que 72% dos respondentes lecionavam em colégios localizados nos bairros da cidade.

Estas professoras(es) estão inseridos dentro de uma lógica de currículo que considera as discussões em torno do conceito de consciência histórica, pensamento

histórico e narrativa histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Seus estudos ganharam amplo espaço no Brasil, de forma que suas reflexões sobre tais conceitos foram apropriadas para o ensino de História, estando, assim, entre os pressupostos teóricos que orientam as(os) professoras(es) em suas práticas docentes das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História — Paraná.

No próximo tópico, buscou-se evidenciar, primeiramente, algumas tensões em torno da construção das DCEs/H; na sequência, foi apresentada a estrutura do documento, bem como a concepção de ensino de História expressa no mesmo; e, por fim, discutiu-se a questão 13, que se refere aos elementos considerados pelas(os) professoras(es) para preparação das suas aulas.

#### 1.4.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná — História

Este tópico está estruturado em três partes. Inicialmente, será apresentado um breve panorama sobre as questões em torno da construção das DCEs/H, onde buscou-se pontuar algumas tensões que marcaram a elaboração do documento, que iniciou em 2003 e foi finalizado em 2008, com a publicação da versão final, durante os mandatos do então governador do Paraná, Roberto Requião (2003 - 2010). Na sequência, será detalhada a estrutura das DCEs/H, bem como a concepção de ensino de História expressa na mesma. Por fim, será apresentada e discutida a análise de uma das questões que foi respondida pelas(os) professoras(es) sobre as DCEs/H.

Inicialmente, é importante destacar que a construção das DCEs/H marca a posição crítica do novo governo iniciado em 2003, em relação às políticas educacionais anteriores que marcaram o governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (CERRI, 2005). Este fato fica evidente na Carta de autoria da superintendente da Educação da SEED à época — que está presente no início do documento —, Prof<sup>a</sup>. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, onde é ressaltado que “Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino [...]” (PARANÁ, 2008, p. 7).

Diferente das políticas educacionais anteriores — onde, de 1995 a 2002, as atividades de formação continuada das(os) professoras(es) ficavam a cargo de uma equipe privada —, entre 2003 e 2010 as políticas públicas para formação continuada de professoras(es) passaram a ser responsabilidade das próprias escolas, o que



possibilitou a SEED enquadrar a elaboração das Diretrizes como atividade de formação continuada, cujas horas de participação em suas atividades puderam ser utilizadas para pontuar no quadro de carreira das(os) docentes (NODA, 2014).

Conseqüentemente, a proposta inicial de elaboração das DCEs/H foi de uma construção coletiva pelas(os) docentes da Rede Estadual de Ensino do Paraná; dessa forma, houve uma grande ênfase à proposta de gestão democrática que justificaria a participação do coletivo dos profissionais da educação nas discussões para realização do documento (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010). Contudo, como destaca-se adiante, infelizmente este processo acabou se afastando desta proposta.

Cerri (2005) aponta que uma das dificuldades que impedem o amadurecimento das reflexões entre os participantes da construção do documento é o fato do processo ter sido desencadeado como política governamental, pois o tempo do mandato passa a ser um fator determinante, visto que “[...] o tempo político abre a possibilidade da construção coletiva, mas tolhe o seu amadurecimento [...]” (CERRI, 2005, p. 8).

O primeiro encontro para a construção das DCEs/H ocorreu em 2003 e contou com a participação de 1700 professoras(es) de várias disciplinas e técnicos. A partir da orientação de um professor de uma universidade superior, as(os) professoras(es) responderam questões relacionadas ao trabalho em sala de aula (NODA, 2014). No ano seguinte ocorreram os próximos encontros:

Todas as áreas por disciplina da SEED-PR mobilizaram-se no início de 2014 para constituir um grupo de intermediadores do debate com os professores na base. Assim, cada Núcleo Regional de Educação indicou 6 professores de cada disciplina do currículo. Esse conjunto em cada um dos 32 NREs do Paraná junto com as equipes por disciplina do Departamento de Ensino Fundamental da SEED, mais os professores de Instituições de Ensino Superior convidados para assessorar o processo junto a SEED constituíram o Grupo Permanente, com a missão de encaminhar tanto os encontros gerais por disciplina no centro de treinamento em Faxinal do Céu (Pinhão - PR) quanto os encontros por municípios e por região. O processo coletivo consistiu de momentos centralizados por disciplina em nível estadual com o Grupo Permanente, reuniões regionais (por NRE) para tomada de posição e reuniões municipais para estudo e resposta às consultas quanto às opções de encaminhamento em foco (CERRI, 2005, p. 3-4).

Embora tenha ocorrido um esforço de deslocamento para a construção coletiva do documento, como observado acima, o tamanho do corpo envolvido neste processo e a distância geográfica também foram fatores que dificultaram a sua

elaboração, já que implicam em custos operacionais (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

De 2003 a 2006 a SEED estava elaborando as Diretrizes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio de forma separada. A partir de 2007, ela unifica os dois departamentos, passando a elaborar, então, uma única DCEs/H para o Ensino Fundamental e Médio. Conforme Noda (2014, p. 200), “[...] nessa união, houve a sobreposição de uma proposta curricular sobre a outra, já que não há indícios da DCE/H Versão Preliminar no documento apresentado como resultado final do trabalho”.

Luis Fernando Cerri, que foi consultor da versão preliminar das DCEs/H, ocorrida antes da unificação<sup>29</sup>, relata que as(os) professoras(es) não tiveram retorno da SEED sobre seus comentários e críticas à versão preliminar das Diretrizes elaboradas na semana pedagógica das escolas, em fevereiro de 2005. Posteriormente, depois de mais de um ano — sem nenhuma menção às produções das escolas realizadas em fevereiro —, “Em julho de 2006, na semana pedagógica, um novo texto, completamente distinto do anterior, produzido no interior da SEED com novos assessores chegou às escolas”(CERRI, 2012, p. 125).

Cerri (2012) ressalta que em um novo encontro do Grupo Permanente, realizado em Faxinal do Céu, em agosto de 2006, o segundo documento foi apresentado para estudo das(os) professoras(es), porém sem um tom de debate nem abertura para questionamentos ou reformulações. Conforme o autor, nos primeiros encontros, ocorridos em 2004, as(os) professoras(es) relatavam muitas dúvidas sobre se suas contribuições seriam realmente atendidas pela SEED, ou se os fundamentos do documento já estariam definidos e apenas aguardando um simulacro de participação das(os) docentes para então ser imposto por cima da discussão construída; infelizmente, Cerri (2012) destaca que a análise da conjuntura das(os) professoras(es) estava correta.

Em seu estudo intitulado *A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná — História: uma análise sobre a participação dos professores*, Noda (2014) faz relevantes apontamentos sobre como ocorreu a

---

<sup>29</sup> Após a unificação das DCEs/H do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o professor Luis Fernando Cerri não participou mais do processo de elaboração do documento.

participação das(os) professoras(es) na elaboração do documento<sup>30</sup>. Conforme a autora, para realização das atividades pelas(os) professoras(es), eram entregues textos que deveriam amparar as respostas dadas pelas(os) docentes, o que, de certa forma, era um fator que limitava as respostas.

Ao analisar as atividades do II Encontro Descentralizado que ocorreu em novembro de 2004, através do documento *Síntese das questões*, Noda (2014) destaca que, nas respostas, as(os) docentes demonstravam algumas incertezas e imprecisões em relação a alguns termos, e que estas dúvidas foram ignoradas pela SEED, que não retomou as discussões. Para ela, esta forma como as(os) professoras(es) desenvolviam as atividades indica “[...] que a participação dos professores se distanciou do processo de formação continuada, que supostamente seria o espaço de discussão e apropriação de conhecimentos” (NODA, 2014, p. 160). A autora ainda destaca que a SEED também não deu resposta às professoras(es) no que se refere ao *Texto Aberto*, o qual foi entregue e lido pelas(os) professoras(es) para que eles sugerissem alterações sobre as ideias e questões em que não concordavam.

Embora tenha ocorrido todo um esforço para que as DCEs/H fossem resultado de discussões coletivas e de um processo democrático, estes problemas durante a construção do documento dificultaram o cumprimento efetivo da proposta inicial. É interessante destacar que a versão final das DCEs/H em nenhum momento destaca tais problemas e limitações ocorridos durante o processo de sua elaboração; ao contrário, o documento mantém a ênfase na participação coletiva e ativa das(os) professoras(es), como se nenhum obstáculo tivesse sido enfrentado durante o percurso e como se todas as bases teóricas do documento tivessem sido debatidas com todas as(os) professoras(es) — o que, como veremos mais adiante, não ocorreu.

Dessa forma, ter em mente que o processo de elaboração não ocorreu como o planejamento inicial é importante para as análises, pois auxilia na compreensão de como estas professoras(es) se relacionam com as orientações expressas no documento, no que diz respeito, mais especificamente, aos conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica.

---

<sup>30</sup> Para a realização do trabalho a autora analisou dados produzidos pelo próprio processo de elaboração das DCEs/H, referentes ao NRE de Londrina, sendo eles: os roteiros de trabalho; sínteses das respostas das(os) professoras(es); e um questionário respondido por 34 dentre os 168 professoras(es) participantes do processo.

Ante o exposto, apresenta-se a seguir a estrutura, base teórica e concepção de ensino presente nas DCEs/H, bem como são evidenciadas mais algumas questões que, conforme o estudo de Noda (2014), não foram debatidas com as(os) professoras(es), mas constituíram o documento final. Em um primeiro momento, será abordada a concepção de ensino e estrutura do texto que embasa as Diretrizes Curriculares como um todo, ou seja, que valem para todas as disciplinas escolares, pois elas antecedem a primeira parte do texto que integra as Diretrizes das outras áreas. Num segundo momento, procurou-se destacar a concepção de ensino e estrutura curricular proposta, especificamente, para a disciplina de História.

A primeira parte do documento, que antecede as Diretrizes de todas as disciplinas, está estruturada em quatro temas, sendo elas: os sujeitos da Educação Básica; fundamentos teóricos; dimensões do conhecimento; e avaliação.

No primeiro tema “Os sujeitos da Educação Básica” as DCE destacam que nas últimas décadas a escola pública brasileira passou a atender um número cada vez maior de crianças, jovens e adultos oriundos das classes populares. Neste sentido, as DCE propõem uma “[...] reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p. 14), visto que muitas vezes os estudantes das classes menos favorecidas têm na escola a única oportunidade de “[...] acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Além da concepção de uma escola pública que contribua para a formação de uma sociedade justa e igualitária para todos, o documento também propõe a escola como lugar de socialização do conhecimento, onde “Os conteúdos disciplinares devem ser tratados [...] de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares [...]” (PARANÁ, 2008, p. 14). Porém, de modo a evitar-se o anacronismo, o documento ressalta a importância de uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e espaço. Conforme as DCE, estas relações são importantes para que o(a) aluno(a) tenha uma compreensão da totalidade. Devem ser utilizadas, também, diferentes metodologias, de forma que tudo isso colabore para uma formação emancipadora do(a) aluno(a).

Nos fundamentos teóricos, as DCE destacam a concepção de currículo que propõem. O documento ressalta, inicialmente, que não se deve esquecer a importância do caráter político que é inerente aos currículos escolares. Como

demonstrado nos tópicos anteriores, no período da ditadura militar, as disciplinas da área de humanas perderam espaço no currículo, o qual foi afetado conforme os interesses dos militares que visavam uma formação voltada ao tecnicismo e ao enaltecimento do nacionalismo. As DCE, diferentemente, propõem um currículo que valorize todas as áreas do conhecimento, vinculado às teorias críticas da educação. Para tanto, as metodologias devem priorizar formas diferentes de ensinar, de aprender e de avaliar, de forma a possibilitar uma “[...] formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade, social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Sobre esta discussão de currículo, realizada na parte geral do documento, Noda destaca que:

O trabalho realizado pelo professor do ensino fundamental não fica explicitado no texto das DEC/H. Os temas apresentados na parte geral do documento – que conceitua o currículo, dimensões do conhecimento, sujeitos da educação, interdisciplinaridade, avaliação – não foram discutidos com os professores de História do ensino fundamental. Autores como Sacristán, Vázquez, Ramos, Chauí e Frigotto, enfim, autores referenciados, não fizeram parte das leituras sugeridas pelo DEF, que não priorizou a discussão dos temas acima. O currículo foi discutido como referencial específico, no caso, os textos de Pereira (1997) e Oliveira (2004) trabalharam com o currículo nos processos de elaboração e efetivação do CB e dos PCN, sendo objeto de discussão quais conceitos de currículo cada um trazia, mas não se discutiu o currículo como campo teórico (NODA, 2014, p. 196).

No terceiro tema “dimensões do conhecimento” o documento “[...] defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 21) e destaca o conceito de conteúdos estruturantes — o qual é apresentado adiante.

Para destacar a importância das três dimensões do conhecimento, o documento apoia-se, dentre outros autores, em Gramsci e Marx. A partir da ideia de Gramsci de “atelier-biblioteca-oficina”, as DCE propõem um currículo que ofereça ao estudante “[...] uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica” (PARANÁ, 2008, p. 20). Da mesma forma, recuperando a ideia de Marx, de que a emancipação plena se daria a partir do resgate dos sentidos e do pensamento, o documento defende a dimensão artística do conhecimento, a qual “[...] pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos” (PARANÁ, 2008, p. 23).

As DCE também deixam claro qual é a estrutura de currículo que propõem, ressaltando que as(os) professoras(es) devem organizar seu trabalho a partir dos conteúdos estruturantes da sua disciplina. Por conteúdos estruturantes, o documento entende:

[...] os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino/aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 25).

O documento destaca que, apesar de seguir estes conteúdos estruturantes, os quais são saberes históricos que resultam de toda uma cultura, a(o) professora(or) deve incluir no processo de ensino/aprendizagem a preocupação com o “dever do conhecimento”, ou seja, o(a) aluno(a) deve entender que o conhecimento não é definitivo e acabado, mas sim renovado por novas descobertas que podem surgir.

A partir dos conteúdos estruturantes, o documento indica que devem ser organizados “[...] os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais” (PARANÁ, 2008, p. 26).

Por fim, nesta primeira parte das DCEs, elas indicam a concepção de avaliação que deve ocorrer na Educação Básica. O documento ressalta que a avaliação assuma uma dimensão formadora, com a perspectiva de investigar para intervir, possibilitando, também, uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. Ela deve contribuir para a compreensão das dificuldades dos(as) alunos(as), com vistas às mudanças necessárias para que a aprendizagem se concretize e se faça mais próxima dos estudantes. O documento, ainda, orienta que a avaliação envolva, além da(o) professora(or) e aluno(a), todo o coletivo da escola, como a direção, equipe pedagógica e pais.

Após esta primeira parte do documento, que antecede as diretrizes de todas as outras disciplinas, inicia-se a segunda parte, que trata, especificamente, sobre o currículo e a concepção de História para a Educação Básica. Dessa forma, para indicar o que se espera para a disciplina escolar de História, o documento toma como

base algumas correntes historiográficas da História acadêmica, bem como as reflexões do historiador alemão Jörn Rüsen sobre a consciência histórica e o pensamento histórico, as quais são apropriadas pelo documento para o espaço escolar.

Indicando sempre uma discussão problematizadora dos conteúdos, a partir de uma ampla variedade de fontes, o documento ressalta que o ensino de História deve conduzir o(a) aluno(a) ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade. Esta segunda parte, que trata especificamente sobre a disciplina de História, está estruturada em cinco temas, sendo eles: dimensão histórica da disciplina; fundamentos teóricos metodológicos; conteúdos estruturantes; encaminhamentos metodológicos; e avaliação.

No primeiro tema “dimensão histórica da disciplina” as DCEs/H apresentam a dimensão histórica da disciplina, enfatizando, principalmente, as permanências, mudanças e rupturas que ocorreram a partir da década de 70, até o período de elaboração deste documento, 2008. O documento finaliza este tópico discorrendo sobre a implementação dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio e a construção das DCE/H, a partir de 2003.

O segundo tema das DCEs/H “fundamentos teóricos metodológicos” segundo o documento, devem organizar o trabalho docente. Este tema está dividido em três outros subtemas, sendo eles: contribuições das correntes historiográficas para a formação do pensamento histórico; aprender História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica; e procedimentos metodológicos do pensamento histórico: tempo e espaço.

A concepção de História adotada pelo documento desconsidera verdades prontas e definitivas, bem como as produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível em História.

As DCEs/H estão fundamentada na Matriz disciplinar do pensamento histórico de Rüsen, a qual estabelece um esquema de cinco fatores, através dos quais o pensamento histórico origina-se na vida prática (nas carências de orientação dos sujeitos), passa pelo campo da História como ciência e retorna como função de orientação histórica no tempo — no próximo capítulo será abordado mais detalhadamente o esquema da Matriz Disciplinar do pensamento Histórico. Conforme o documento, “[...] o professor, ao entender como se dá esta organização do

pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes” (PARANÁ, 2008, p. 46).

Conforme as DCEs/H, o ensino de História pautado nas contribuições do historiador Jörn Rüsen, contribui para a formação de um pensamento histórico crítico dos(as) alunos(as).

No subtema “contribuições das correntes historiográficas para formação do pensamento histórico”, as DCEs/H destacam que todas as correntes historiográficas apresentadas pelo documento dialogam entre si e trazem grandes contribuições para formação de um pensamento histórico pautado em uma nova racionalidade histórica. O documento destaca que toma como referência as vertentes historiográficas que combatem as características das historiografias metódicas e positivistas, então criticadas por utilizarem-se de uma linearidade e por restringirem suas fontes apenas à história oficial.

As DCEs/H consideram as contribuições das correntes historiográficas: Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. Conforme o documento, tais correntes são fundamentais para pensar a disciplina escolar de História, por possibilitarem, cada uma com suas especificidades e contribuições, a diversificação de fontes históricas, a abertura a novos problemas e novas perspectivas de temporalidades, valorizando as ações dos múltiplos sujeitos e das classes populares. Assim, para as DCEs/H, estas características “[...] podem desenvolver uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais dos sujeitos, sem o abandono do rigor do conhecimento histórico” (PARANÁ, 2008, p. 53). Desse modo, o documento propõe que sejam feitas as articulações possíveis entre estas abordagens teórico-metodológicas no ensino de História.

Entretanto, Noda (2014) ressalta em sua pesquisa que estas três correntes historiográficas presentes nas DCEs/H em nenhum momento foram discutidas com as(os) professoras(es) do Ensino Fundamental durante a realização do documento. Para a autora, os fundamentos dessas correntes não poderiam embasar o trabalho das(os) docentes em sala de aula se estas escolas e suas características não foram discutidas nos encontros.

No segundo subtema “aprender história a partir da perspectiva da formação da consciência histórica” as DCEs/H propõem que, considerando as contribuições e a nova racionalidade histórica apresentada nas correntes historiográficas, o(a) aluno(a)



aprenda a História a partir da perspectiva da consciência histórica e do pensamento histórico de Jörn Rüsen.

Para tanto, o documento expõe como ensinar a história a partir desta perspectiva, apresentando a consciência histórica para Rüsen, a qual é intrínseca ao ser humano no mundo, sendo o conjunto das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência temporal e orientam sua vida prática. A consciência histórica expressa-se através das narrativas históricas: tradicional, exemplar, crítica e genética. A narrativa crítica e genética, diferentemente da tradicional e exemplar, permitem o questionamento e a reflexão sobre os fatos e acontecimentos históricos, não se restringindo, assim, somente a uma explicação ou narrativa histórica, mas possibilitando a compreensão de que é possível existir explicações distintas sobre um determinado tema/assunto histórico (PARANÁ, 2008).

Diante do exposto, as DCEs/H apropriam-se do conceito de consciência histórica para “[...] analisar as implicações teórico-metodológicas para o ensino de História na formação dos sujeitos” (PARANÁ, 2008, p. 58), bem como “[...] apontar indicativos para o tipo de consciência que se pretende diagnosticar nos sujeitos” (PARANÁ, 2008, p. 59).

Conforme as DCEs/H, “Na escola, a compreensão das múltiplas experiências temporais pode provocar nos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e/ou genética” (PARANÁ, 2008, p. 61). A consciência crítica e genética, conforme o documento, possibilitam o rompimento com os modelos de aprendizagem baseados na linearidade temporal, bem como a valorização dos diferentes sujeitos, a compreensão das múltiplas visões de mundo, a formação de uma identidade a partir da compreensão da alteridade etc.

Portanto, conforme o documento, ensinar história a partir da perspectiva da consciência histórica possibilita aos alunos(as) a compreensão de que não existe uma narrativa histórica única sobre o passado. Neste sentido, pautando-se na concepção da historiadora portuguesa Isabel Barca, as DCEs/H também destacam a importância de professoras(es) e alunos(as) investigarem as ideias históricas, pois isto contribuiria para a construção das próprias narrativas histórica dos(as) alunos(as).

Contudo, Noda (2014) ressalta que:

A possibilidade de ensinar História sob a perspectiva da formação da consciência histórica não foi discutida com os professores do DEF [Departamento do Ensino Fundamental], entender que a narrativa histórica

do aluno pode expressar tipos de consciência histórica e que, ao partir dessa narrativa, o professor inicia seu trabalho, sabendo que o objetivo é fazer com que o aluno, por meio de sua compreensão histórica, consiga se orientar no tempo, não foi ponto de discussão nem nos *Seminários Centralizados* com o GP[Grupo Permanente], nem nas Reuniões Técnicas, nem com a totalidade dos professores nos *Encontros Descentralizados* (NODA, 2014, p. 197).

Nesta crítica elaborada pela autora pode-se notar uma das principais limitações das DCEs/H, visto que o documento ainda enfatiza que seus fundamentos teóricos foram debatidos com todas as(os) professoras(es). Esta não discussão sobre a possibilidade de se ensinar história sob a perspectiva da consciência histórica pode resultar em impactos diretos na prática da(o) professora(or) e até mesmo na compreensão em uma possível rejeição deste documento na prática da sala de aula, já que, diferentemente do que afirma, nem todas as(os) professoras(es) tiveram a oportunidade de debater e concordar ou não sobre esta perspectiva de ensino.

No que se refere às concepções de tempo e espaço, as DCEs/H evidenciam que elas fazem parte dos procedimentos metodológicos e devem estar articuladas aos Conteúdos Estruturantes, possibilitando a delimitação e a contextualização das relações humanas a serem problematizadas. Conforme destaca o documento, “[...] espaço e tempo constituem com procedimentos metodológicos e princípios fundamentais da formação do pensamento histórico, que permitem delimitar os marcos históricos necessários ao estudo de um tema e conteúdo específico” (PARANÁ, 2008, p. 63).

No terceiro tema, “Conteúdos Estruturantes” o documento indica que o ensino de História deve ser desenvolvido a partir dos Conteúdos Estruturantes: Relações de trabalho, Relações de poder e Relações culturais. Deles derivam os conteúdos básicos e específicos que devem compor o processo de ensino/aprendizagem na disciplina de História. Assim, através destes conteúdos, a(o) professora(or) deve tratar de problemas da contemporaneidade que representem “[...] carências sociais concretas. Dentre elas, destacam-se, no Brasil, as temáticas da História local, História e Cultura Afro-Brasileira, da História do Paraná e da História da cultura indígena” (PARANÁ, 2008, p. 64). Nota-se, portanto, que o documento prioriza as histórias locais, para que a partir delas sejam trabalhadas as suas relações com a História Geral.

O documento ressalta que o ensino da disciplina de História deve ser crítico, reflexivo e problematizador, possibilitando aos alunos(as) a compreensão das

dimensões temporais (presente, passado e futuro), de forma que possibilite o entendimento da realidade contemporânea e as implicações do passado em sua constituição.

No quarto tema “encaminhamentos metodológicos” as DCEs/H evidenciam que “O trabalho pedagógico com os Conteúdos Estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes” (PARANÁ, 2008, p. 68). Isso ocorre quando se utiliza em sala de aula e nas pesquisas escolares os métodos de investigação da História articulados pelas narrativas históricas dos(as) alunos(as), pois isto possibilita aos alunos(as) a compreensão de como a História é construída. Conforme o documento:

Espera-se que, ao concluir a Educação Básica, o aluno entenda que não existe uma verdade histórica única, e sim que verdades são produzidas a partir evidências que organizam diferentes problematizações fundamentadas em fontes diversas, promovendo a consciência da necessidade de uma contextualização social, política e cultural em cada momento histórico (PARANÁ, 2008, p. 69).

Neste sentido, o documento orienta que a(o) professora(or) trabalhe com várias fontes, problematize os conteúdos, investigue as ideias históricas dos(as) alunos(as), utilize de diferentes periodizações, realize abordagens a partir da História local e de sujeitos negligenciados pela História etc.

Já na avaliação, o documento orienta que ela esteja vinculada com a função de aprendizagem, destacando que uma avaliação autoritária e classificatória materializa um modelo excludente de escolarização, o qual a escola pública tem o compromisso de superação. Na sequência, as DCEs/H apresentam as referências.

Por fim, no anexo, o documento apresenta o quadro de conteúdos básicos da disciplina de História, o qual indica como eles se articulam com os conteúdos estruturantes. Anteriormente à apresentação do quadro, as DCEs/H destacam ainda que os conteúdos básicos “[...] devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas” (PARANÁ, 2008, p. 87), bem como para a organização do Plano de Trabalho Docente (PTD). O documento ressalta também que os conteúdos básicos, por serem fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, todavia, no caso de enriquecer o trabalho, a(o) professora(or) poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica. Ainda nestas considerações finais, o documento destaca que tem como objetivo

romper com a narrativa histórica linear e eurocêntrica, contudo, atribui ao ensino e à aprendizagem em História a finalidade de formar a consciência histórica dos estudantes — o que é uma leitura equivocada da teoria de Rüsen no que diz respeito à consciência histórica, visto que, como alerta Cerri (2011, p. 69), o ensino escolar de História “[...] não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados”.

Observou-se que o documento está embasado nas concepções de consciência histórica e pensamento histórico de Jörn Rüsen. As DCEs/H orientam, como vimos, que as(os) professoras(es) organizem suas aulas considerando tais discussões, visto que isto contribuiria para agregação de sentido e significado da História pelos(as) alunos(as), bem como para o entendimento de que não existe uma narrativa histórica única sobre o passado, pois quem vai dar a amplitude das narrativas é a própria experiência do homem no tempo.

Conforme as DCEs/H, as correntes historiográficas também possibilitam esta ampliação das narrativas históricas, pois cada uma delas contribuiu em algo diferente, ampliando as perspectivas do olhar sobre o passado, possibilitando, então, novas interpretações acerca da experiência do homem no tempo, as quais podem contribuir, juntamente com o conceito de consciência histórica e de pensamento histórico, para um ensino de História mais crítico e significativo ao aluno(a).

Neste sentido, foi elaborado uma questão (questão 13) e solicitou-se às professoras(es) que marcassem “em grau de prioridade, quais elementos consideravam para preparação da sua aula de História [...]”. Vejamos:

Figura 1 – Questão 13

13) Marque, em grau de prioridade, quais elementos você considera para preparação da sua aula de História, sendo “1” para o elemento mais considerado, “2” para o segundo elemento mais considerado, e assim sucessivamente até o 5º elemento.

ATENÇÃO: Marcar apenas um elemento em cada coluna.

|  | 1º Elemento mais considerado | 2º Elemento mais considerado | 3º Elemento mais considerado | 4º Elemento mais considerado | 5º Elemento mais considerado |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Conhecimento prévio dos alunos(as)     | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Correntes historiográficas             | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Livro didático                         | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Fontes históricas                      | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Diretrizes Curriculares de História/PR | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |

Fonte: A autora.

Buscou-se compreender, entre outros aspectos qual era o grau de prioridade das DCEs/H para preparação das suas aulas. Do universo total dos questionários respondidos, 46, todos apresentaram resposta para esta questão.

Conforme observado acima no texto da questão, foi solicitado aos respondentes que estes enumerassem os elementos de 1 a 5, o que possibilitaria uma análise bastante exata da sua percepção quanto o exposto acima.

Contudo, parte considerável das respostas foram preenchidas sem seguir esta orientação — isto é, sem utilizar a sequência de 1 a 5 —, o que ocorreu tanto em parte dos questionários respondidos por meio físico como também em parte daqueles respondidos através do meio on-line, prejudicando a utilização de todas as respostas na análise. Por este motivo, optou-se por utilizar na análise desta questão apenas as respostas que seguiram corretamente a instrução do questionário.

Ante o exposto, restou uma amostra de 20 respostas realizadas rigorosamente em acordo com o que foi solicitado, sendo que os resultados da análise desta amostra estão demonstrados a seguir.

Uma primeira informação obtida através da questão é o elemento que foi considerado como o mais prioritário para a preparação da aula de História, conforme o gráfico 6, abaixo:

Gráfico 6 – Qual é o elemento de prioridade nº 1 para a preparação da Aula de História?



Fonte: A autora.

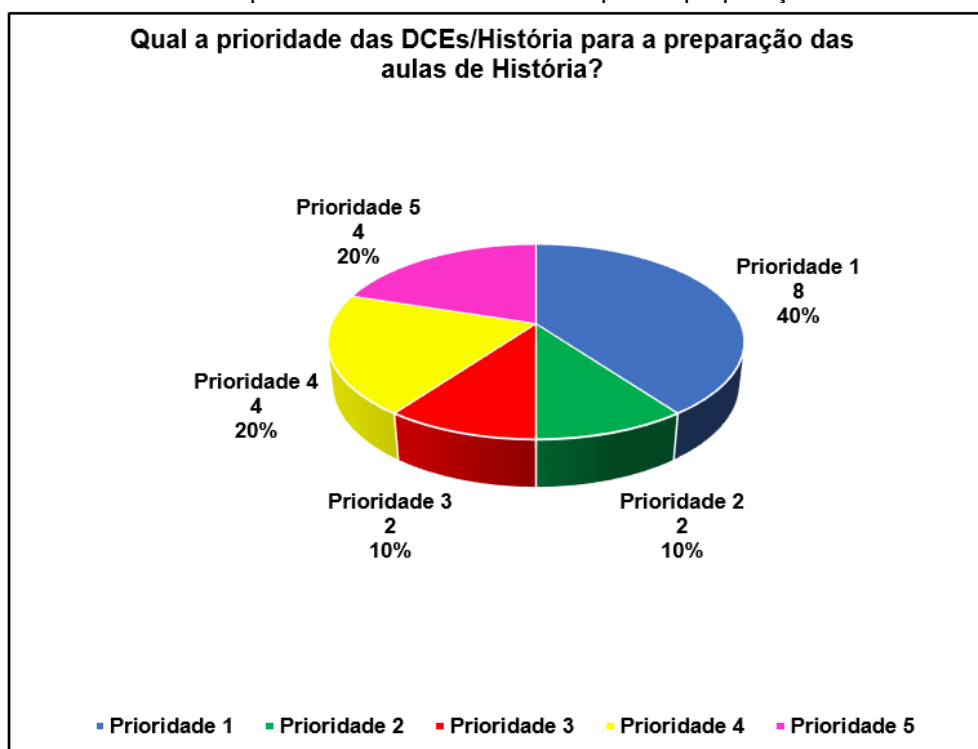
Observa-se que as Diretrizes Curriculares configuram-se como o elemento citado o maior número de vezes como o mais prioritário, sendo assim considerado por 40% dos respondentes, seguido do Conhecimento Prévio dos alunos, com 25% dos respondentes, Livro Didático, com 20% dos respondentes, Fontes Históricas, com 15% dos respondentes, e Correntes Historiográficas, com 0% dos respondentes, ou seja, conforme esta análise, quase a metade das(os) professoras(es) afirmam considerar as DCEs/H como o elemento mais prioritário para a preparação das suas aulas. Opostamente, chama a atenção o fato do elemento menos considerado ser as Correntes Historiográficas.

Em um primeiro olhar sobre os dados, pode-se identificar que as DCEs/H se caracterizam como o elemento mais importante nas aulas de parte significativa das(os) professoras(es) que responderam esta questão. Em um segundo olhar, mais atento, evidencia-se o fato das Correntes Historiográficas não serem apontadas por nenhuma professora(or), o que se caracteriza como um alerta, visto que elas estão nas orientações das DCEs/H, onde o documento orienta que sejam feitas as articulações possíveis entre as Correntes historiográficas da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa.

A utilização do livro didático, marcado por 4 professoras(es) como o elemento mais prioritário para a preparação da aula de História também aparece como um dado significativo, pois a proposta de ensino trazida por este material e pelas DCEs/H são divergentes: a História trazida pelo livro didático mantém a perspectiva da História linear e eurocêntrica, já a proposta de ensino das DCEs/H visam quebrar com esta abordagem, trazendo a proposta da organização do ensino de História a partir da articulação dos conteúdos estruturantes, com os básicos e específicos. Caso semelhante ocorre com as Fontes Históricas, que também aparecem nas orientações do documento, entretanto, foram menos consideradas pelas(os) professoras(es). Por esta perspectiva, há um indício de que as DCEs/H não atingiram o seu objetivo principal, ou seja, orientar a prática docente das(os) professoras(es).

A partir das respostas desta questão, também se obtém a percepção das(os) professoras(es) exclusivamente em relação às DCEs/H, conforme o Gráfico 7, abaixo:

Gráfico 7 – Qual a prioridade das DCEs/História para a preparação das aulas de História?



Fonte: A autora.

Por esta análise, se sobressai o fato de que, embora 40% das(os) professoras(es) respondentes considerem as DCEs/H como primeira prioridade para preparação das suas aulas, outros 40% dos respondentes a consideram como quarta e quinta prioridades, ou, em outras palavras, como um dos elementos de menor

prioridade. Isto permite apontar que há uma profunda discrepância quanto à visão das(os) professoras(es) em relação à importância de seguir as orientações propostas pelas DCEs/H, visto que houve concentração nos dois extremos.

Este fato revela o quanto é importante ouvir estas professoras(es) sobre suas ideias a respeito das suas práticas docentes. Torna-se fundamental, portanto, compreender qual a perspectiva destas professoras(es) sobre os conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, se ele pensa sobre isso ou não, para então compreender quais aproximações as(os) docentes estabelecem com este documento.

É importante destacarmos que, para tanto, não se espera que as(os) professoras(es) saibam quais são as bases teóricas que fundamentam as DCEs/H, ou que conheçam a Teoria da História de Rüsen, visto que nem todas as(os) professoras(es) de História que atuam na rede pública de ensino em Ponta Grossa necessariamente tiveram contato com estas teorias. Pelo contrário, é através do nosso conhecimento da teoria — bem como dos conceitos que serão utilizados para as análises das respostas — e do documento oficial do estado, DCEs/H, que se busca compreender quais as aproximações existentes entre a prática docente e os pressupostos teóricos das DCE/H, e assim, compreender o quão distante estaria ou não este documento da prática docente.



## CAPÍTULO 2 — CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN

### 2.1 OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

É muito comum ouvir nos discursos e debates historiográficos o conceito de consciência histórica. Este termo vem ganhando força nas últimas décadas no Brasil, particularmente pela maior difusão das ideias do historiador Jörn Rüsen; entretanto, não existe um consenso entre os teóricos que utilizam desse conceito. Isso revela como é importante discutir como esta expressão vem sendo compreendida. Diante disso, procurou-se neste tópico destacar algumas definições e contribuições de alguns autores a respeito deste conceito.

Para Hans Georg Gadamer, filósofo alemão (1900-2002), “O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna” (GADAMER, 2003, p. 17). Para o autor:

A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior [...]. Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião (GADAMER, 2003, p. 17).

Nesta concepção, “[...] o personagem que Gadamer chama ora de homem contemporâneo, ora de homem moderno, é um homem adjetivado, e não se refere ao homem em geral” (CERRI, 2011, p. 25). Gadamer associa esta “tomada de consciência histórica” à “atividade intelectual de nossos contemporâneos” (GADAMER, 2003, p. 17). Para o autor, essa tomada de consciência ocorre a partir do surgimento das ciências humanas, as quais possibilitaram:

[...] uma posição reflexiva com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição. A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios (GADAMER, 2003, p. 18).

A consciência histórica para Gadamer seria adquirida apenas pelos indivíduos que passaram pelo processo de modernização e estaria restrita aos sujeitos que teriam acesso ao conhecimento especializado, como o científico, por exemplo. Dessa

forma, nem todos teriam consciência histórica, pois Gadamer compreende a consciência histórica como um ponto, um estágio ao qual o homem “moderno” e/ou “contemporâneo” chegou.

Phillipe Ariès, em seu texto *A história marxista e a história conservadora*, de 1989, também compreende a consciência histórica como uma condição adquirida pelo homem. Para o autor, a partir do século XX:

[...] o homem não se concebe mais como um indivíduo livre, autônomo, independente de um mundo que ele influencia sem determiná-lo. Toma consciência dele na história, sente-se solidário à sequência dos tempos e não pode conceber-se isolado da continuidade das épocas anteriores. Tem a curiosidade da história como de um prolongamento de si mesmo, de uma parte de seu ser (ARIÈS, 1989, p. 34).

Conforme Ariès (1989), este é um sentimento particular do século XX, momento em que o homem compreende que, além de ser um agente da história, é, também, determinado por ela. Para o autor, é a partir deste período que há uma tomada de consciência da história pelo homem, onde ele também passa a considerá-la em suas tomadas de decisões.

Este estágio seria desencadeado pela percepção “[...] de que a história das pequenas comunidades que ‘protegem’ o indivíduo, fornecendo-lhe o aconchego identitário, deixa de significar um referencial seguro” (CERRI, 2011, p. 27). Devido ao processo de modernização, os sujeitos são “[...] desterrados, movem-se de seus lugares físicos, sociais e culturais originais para uma nova situação, na qual as referências são escassas ou inexistentes” (CERRI, 2011, p. 27). Dessa forma, como Cerri destacou:

Por outros caminhos, Ariès chega a um ponto parecido com o de Gadamer, que é a ideia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana, mas principalmente o âmbito cultural, o âmbito do pensamento, através de um rompimento com a dimensão tradicional (CERRI, 2011, p. 27).

Tanto a concepção de consciência histórica empreendida por Ariès quanto a de Gadamer convergem ao afirmarem que ela é um fenômeno adquirido por determinados indivíduos e em determinado momento da história, não sendo intrínseca, portanto, a todos os seres humanos. Desse modo, estes dois autores citados acima compreendem “[...] a consciência histórica como recurso escasso ao

qual se pode aceder mediante determinadas condições e esforços [...]” (CERRI; PACIEVITCH, 2017, p. 188).

Em outra linha de pensamento, a autora Agnes Heller empreende a consciência histórica como um fenômeno característico ao ser humano. Para Heller (1993), o ser humano, diferentemente do animal, tem consciência de que é mortal, ele tem noção do tempo e do espaço em que está inserido e, assim, sabe que um dia não estará mais aqui e que outros estarão. Para a autora, nós temos consciência da nossa própria historicidade, pois “Nós somos historicidade; somos tempo e espaço” (HELLER, 1993, p. 14).

Para Heller (1993, p. 15), é a partir da consciência da própria mortalidade, do tempo e do espaço, que há sempre a pergunta “De onde viemos, o que somos e para onde vamos?”. A resposta a esta pergunta é o que a autora chama de consciência histórica, e as diferentes respostas a ela é o que Heller chama de estágios da consciência histórica (HELLER, 1993).

Conforme Heller, a consciência histórica é intrínseca ao ser humano no tempo e no espaço; todavia, a autora distingue seis estágios diferentes da consciência histórica. O primeiro estágio é “consciência da generalidade não refletida: a gênese”; nela, tem-se a legitimação da origem através do mito — aqui é ele que dita o que deve ser feito, evitado, temido e esperado. Por generalidade, entende-se “[...] que a gênese do sistema de valores, hábitos e instituições do grupo em questão abrange em seu projeto a gênese do mundo, o universo enquanto tal” (HELLER, 1993, p. 16). Neste estágio, o tempo é infinito em retrospectiva, e a consciência manifestada nesses mitos termina no presente, ou seja, futuro, passado e presente não se distinguem.

O segundo estágio é a “consciência de generalidade refletida em particularidade”, ou seja, quando surge a consciência de história. Nela, abre-se um espaço para a interpretação, explicação, indagações sobre a natureza humana etc. Diferentemente do estágio anterior, onde tudo já se encontrava definido pelo mito, aqui tem-se uma nova forma de racionalidade que questiona os sistemas de conduta; “Surge a distinção entre as formas corretas e incorretas de argumentar” (HELLER, 1993, p. 21). Neste estágio, o mito não é mais a única resposta à pergunta “de onde viemos, o que somos e para onde vamos?”, pois as objetivações que levantam e respondem essa pergunta já estão diferenciadas, porém, na perspectiva do corpo político particular em qual a generalidade se refere. Embora o mito ainda permaneça, ele pode ser interpretado pelos indivíduos. Assim, já não se trata de um sistema

estático e fechado da coletividade, pois torna-se um meio através do qual as “[...] cosmovisões particularizadas, individualizadas, ou em mudança, podem exprimir-se ou formular-se; um instrumento para a arte e para a filosofia, aberto a escolhas e não, obrigatório” (HELLER, 1993, p. 22).

O terceiro estágio é a “consciência da universalidade não refletida”, em que não é possível levantar questões a respeito da pergunta “de onde viemos, o que somos e para onde vamos?”, pois, neste estágio, o mito fornece uma resposta completa, de modo que a história da humanidade fica determinada do início ao fim. Neste caso, a autora cita o exemplo do cristianismo, o qual já é delimitado pela criação, queda, redenção e juízo final. O sujeito incorpora a história como globalidade, assim, “A consciência da universalidade não refletida exclui a particularidade. Não importa a que povo se pertença; a salvação depende somente da relação com a universalidade” (HELLER, 1993, p. 25).

O quarto estágio é “a consciência da particularidade refletida em generalidade”; aqui, é a partir da particularidade que a generalidade se constitui, o indivíduo é quem cria seu destino. Neste estágio, Heller destaca dois níveis, sendo o primeiro a consciência de um recomeço na história, e o segundo a consciência da generalidade refletida em particularidade. O primeiro nível, “a consciência de um recomeço na história”, significa a compreensão de que “[...] o fim de um mundo já não quer dizer a mesma coisa que o fim do mundo” (HELLER, 1993, p. 29). Desse modo, conforme Heller (1993), a gênese universal já não faz mais sentido, abrindo-se espaço para a compreensão da pluralidade de histórias. Assim, tem-se o segundo nível, a consciência da generalidade refletida em particularidade, pois “As leis do universo são imutáveis, as da cultura (das histórias) são alteráveis” (HELLER, 1993, p. 30).

O quinto estágio é a “consciência da universalidade refletida ou consciência do mundo histórico”, no qual “A cultura ou o ‘espírito’ de alguns povos torna-se repositório da cultura humana; certas nações e classes são aclamadas como expressão do mundo histórico” (HELLER, 1993, 37), ou seja, conforme Heller, o particular torna-se o sustentáculo da universalidade. Porém, o homem é universal, mas a pessoa não. Na consciência da universalidade refletida, o cenário social é mutável, o futuro não está delimitado, há variações sobre o mesmo tema que lutam, racionalmente, pelas suas próprias imagens do futuro em detrimento de outras (HELLER, 1993). Neste estágio, a gênese do homem presente é a gênese do homem histórico, do civilizado, e sua universalização é a da história ou civilização.

Por fim, o sexto estágio é a “confusão da consciência histórica, a consciência de generalidade refletida enquanto tarefa”. De forma breve, neste estágio, conforme Heller (1993), tem-se uma confusão da consciência histórica enquanto fenômeno geral devido às experiências traumáticas como as da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, do Holocausto, de Hiroshima e do Gulag, dentre outros. A crença no moderno deus da racionalidade fica abalada, o mundo fica destituído de significado. Contudo, conforme a autora, a confusão da consciência histórica não é total; um modo de obter forças para superá-la seria assumirmos uma responsabilidade planetária. Para tanto, “[...] é preciso que a teoria e a prática (ideias e necessidade) se encontrem num ponto mediano” (HELLER, 1993, p. 48), ou seja, comum a toda humanidade.

Conforme Heller (1993), os seis estágios da consciência histórica são formas variadas de responder à pergunta “De onde viemos, o que somos e para onde vamos?”, sendo assim, eles não devem ser compreendidos como etapas ou como um ponto ao qual se deve chegar, mas sim como formas diferentes de compreensão da experiência temporal.

Assim como Heller, o historiador Jörn Rüsen também compreende o conceito de consciência histórica como condição intrínseca ao ser humano no mundo. Ao escrever sua Teoria da História, o autor destaca quatro tipos de geração de sentido da consciência histórica, com os quais os homens produzem sentido e significado sobre às suas experiências no tempo e, assim, orientam-se no presente e projetam ações para o futuro — o detalhamento e definição da consciência histórica para Rüsen foi explicitado mais a fundo no tópico 2.3.

Estas últimas discussões em torno do conceito de consciência histórica, enquanto fenômeno característico ao ser humano, contribuíram para uma mudança no que se refere aos estudos da Didática da História. Esta trata-se de um modo de lidar com a aprendizagem que se dedica a pesquisar e refletir sobre os diversos meios e espaços sociais em que ocorre a aprendizagem histórica, e como isso vem refletindo no pensamento histórico dos estudantes, dentro e fora da escola. No próximo tópico, buscou-se, portanto, analisar duas questões elaboradas às professoras(es), as quais foram discutidas à luz das reflexões da Didática da História.

## 2.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Neste tópico, procurou-se inicialmente discutir algumas das características da Didática da História destacando as principais reflexões que a envolvem na atualidade, e na sequência também foi apresentada a análise das questões 18 e 16 do questionário, as quais se referem ao interesse dos(as) alunos(as) pela História.

Além de ser objeto de estudo da Teoria da História, a consciência histórica também se constitui como categoria de investigação e reflexão da Didática da História<sup>31</sup>. Entre os autores alemães que refletem sobre a consciência histórica como elemento de estudo da Didática da História estão Rüsen e Bergmann, por exemplo. Convém ressaltar que os teóricos alemães da Didática da História são as principais influências para a área da Didática da História brasileira.

É necessário destacar que Teoria da História e Didática da História são distintas, mas articulam-se entre si. Nesta perspectiva, Rüsen (2007) evidencia que a Teoria da História sempre passa à Didática da História ao tratar dos fatores: carências de orientação, formas de apresentação e as funções de orientação existencial<sup>32</sup>, no contexto do aprendizado. Por outro lado, a Didática da História também passa à Teoria da História, ao questionar-se o que significa para o aprendizado histórico a cientificidade do conhecimento histórico. Assim, “Ela [ Didática da História] é a ciência da aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2015, p. 248).

A partir das décadas de 60 e 70, principalmente na Alemanha, mas também em outros países da Europa, a Didática da História passou por uma mudança em sua concepção. Rüsen (2006) denomina esta modificação de “virada paradigmática”. Esta resultou na ampliação do campo de estudo desta área para além do ensino e aprendizagem de História nas escolas, passando, então, a analisar as diferentes formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana das pessoas, sendo neste contexto que a Didática da História passa a ser uma área de investigação do pensamento histórico na Teoria da História de Jörn Rüsen:

---

<sup>31</sup> No vídeo *Didática da História e Educação Histórica*, Rafael Saddi explica de forma muito clara sobre as diferenças que permeiam os estudos da Didática da História e da Educação Histórica no que se refere às investigações a partir do conceito de consciência histórica. In: LEHIF GOIAS. *Didática da História e Educação Histórica* - Prof. Dr. Rafael Saddi. **Youtube**, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU>. Acesso em: 10 out. 19.

<sup>32</sup> Estes fatores serão mais detalhadamente discutidos no próximo tópico.

Ao relocar o papel do historiador, da torre de marfim, isolado na academia autolegitimado, a uma condição de cidadão comum, imerso na sociedade, com também interesses e carências, Rüsen então realiza um engate entre a produção do historiador e a satisfação de seus interesses, de sua época, de seu público alvo. O que sugere uma ligação direta entre o conhecimento histórico produzido cientificamente e a função de orientação que ele pode exercer em seu meio de circulação. Neste sentido, o conceito de consciência histórica acaba por redimensionar a Didática da História, porque pressupõe que todo ser humano conhece história e pratica algum tipo de atribuição de sentido ao tempo, sendo a ciência da história um deles, não o único modo possível ou aceitável. Assim, ensinar história não pode ser transmitir algo da ciência para o vulgo, mas um diálogo entre focos de produção de sentidos (BAROM; CERRI, 2012, p. 1002).

Como observado, o conceito de consciência histórica interliga tanto a Teoria da História quanto a Didática da História. No Brasil, este conceito vem contribuindo para um repensar da Didática da História.

Para o autor alemão Klaus Bergmann (1990), a reflexão da Didática da História compreende três tarefas, sendo elas: a Tarefa Empírica, responsável por investigar o que é aprendido no ensino de História nos seus mais diversos espaços escolares e extraescolares; a Tarefa Reflexiva, que investiga o que pode ser aprendido; e a Tarefa Normativa da Didática da História, a qual investiga o que deveria ser aprendido.

Bergmann (1990) também evidencia que a Didática da História, a partir da “mudança paradigmática” — assim chamada por ele —, deixou de ser somente metodologia e prática do ensino de História e passou a preocupar-se com a necessidade, os objetivos e as funções do ensino de História. “Dessa forma, ela não apenas tematiza a História regulada e disciplinada pela ciência e pelo ensino, mas também abarca a História transmitida no processo de socialização, que não é filtrada por nenhuma disciplina científica” (BERGMANN, 1990, p. 32).

Ao ampliar seu objeto de estudo, a Didática da História passa a investigar a consciência histórica na sociedade como um todo, ou seja, passa a investigar a cultura histórica. A cultura histórica pode ser compreendida como a expressão da consciência histórica na sociedade, ou, nas palavras de Rüsen (2015, p. 217) “Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos construídos pela consciência histórica humana”. Esta cultura histórica, conforme o autor, pode ser compreendida e analisada a partir de várias dimensões, das quais foi trabalhado aqui com as dimensões: Cognitiva, Estética e a Política, que serão tratadas mais adiante.

No Brasil, vários pesquisadores do campo do ensino e aprendizagem histórica, como, por exemplo, Luis Fernando Cerri, Rafael Saddi<sup>33</sup>, Oldimar Cardoso<sup>34</sup> e Jean Carlos Moreno<sup>35</sup>, vêm pesquisando e consolidando a Didática da História como um modo ampliado de pesquisa histórica que investiga não somente o ensino escolar de história, mas que também reflete sobre os outros espaços de aprendizagem na vida prática. Pois, como salienta Rüsen (2015, p. 247) “Outras instituições [...] podem ser consideradas como ‘lugares de aprendizado’ do pensamento histórico: os museus históricos, os monumentos culturais, os memoriais, o vasto setor da educação de adultos assim como a mídia moderna”.

Entretanto, a concepção de uma Didática da História enquanto um modo ampliado de pesquisa histórica, no geral, ainda não é a que predomina aqui no Brasil, sendo muito comum ela estar associada, na maioria das vezes, somente à metodologia e prática de ensino. Este fato pode decorrer de que:

Estamos em plena transição entre um paradigma da Didática da História entendida como disciplina voltada à especificidade do ensinar História na escola, uma disciplina do “como”, para um novo paradigma da Didática da História, em que se agregam muitas perguntas ao “como”: “por quê”, “para quem”, “para quê”, “desde quando”, “a partir de quê”, entre outras tantas indagações (CERRI, 2017, p. 12-13).

Enquanto é consenso entre os autores citados anteriormente uma Didática da História ampliada, a localização da natureza epistemológica da Didática da História não é comum a todos.

Para Rüsen (2015), a Didática da História é uma disciplina interna à História, contudo, ela possui um campo próprio de tarefas a trabalhar que a diferencia do campo da ciência histórica. Nessa linha de pensamento também segue o professor Oldimar Cardoso (2008), que caracteriza a Didática da História como uma subárea da História e Saddi (2012), para o qual a Didática da História é caracterizada como uma subdisciplina da Ciência Histórica.

Para o autor alemão Bergmann (1990, p. 30), a Didática da História em sua tarefa reflexiva — o que pode ser aprendido —, integra a História como ciência. Desse modo, ao investigar o que pode ser aprendido pelos(as) alunos(as), nas palavras do

---

<sup>33</sup> É Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (2009) e professor adjunto da Universidade Federal de Goiás.

<sup>34</sup> Doutor em Educação – Universidade de São Paulo (USP).

<sup>35</sup> Possui Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013) e é professor Titular da Universidade Estadual do Norte do Paraná.



autor, ela “[...] passa para o território da História sistemática e faz parte integrante da Ciência Histórica na medida em que a própria História sistemática o faz”. Entretanto, o autor também evidencia que a Didática da História em sua tarefa normativa — o que deveria ser aprendido — ultrapassa o campo da Ciência Histórica e “Relaciona-se, ao mesmo tempo, com as disciplinas de Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais sistemáticas, sem as quais, o ensino nas escolas e a representação e exposição fora delas não poderiam ser suficiente e cientificamente regulados e compreendidos”. (BERGMANN, 1990, p. 31).

De forma semelhante a Bergmann, Cerri (2017) também situa a Didática da História de forma mais aberta, a compreendendo como uma disciplina de fronteira com o campo da História e da Educação; “Exatamente por se tratar do resultado de uma ultrapassagem de limites, e da necessidade de inserir a reflexão sobre o ensino de História nos contextos mais amplos [...]” (CERRI, 2017, p. 22). Para o autor, a Didática da História também precisa dialogar com outros campos como a Psicologia, Sociologia, Antropologia etc. Todavia, Cerri faz questão de destacar que não é possível compreender a Didática da História separadamente da ciência histórica.

Na presente pesquisa, concorda-se com estes dois últimos autores por entender, assim como Cerri (2017), que ao trabalhar com um amplo conjunto de objetos, a Didática da História precisa, além de dialogar com as ciências e disciplinas próximas, adaptar e aproveitar também as perspectivas teóricas e metodologias de pesquisa, não podendo se restringir, portanto, apenas ao campo histórico.

É necessário destacar que, embora a Didática da História tenha expandido seu campo de estudos, isso não significa que ela tenha negligenciado as investigações sobre o ensino escolar de História ou que elas tenham menor valor. Ao contrário: o ensino de História nas escolas continua sendo uma área importante das suas pesquisas. Porém, com os avanços da tecnologia e da globalização, por exemplo, deixar de compreender aprendizagem histórica em outros espaços “[...] afeta a percepção ampla do modo como os homens se relacionam de forma viva com o passado em uma sociedade, causando, também, uma forma reduzida de entender e praticar o ensino escolar de história” (SADDI, 2012, p. 216).

Partindo desta concepção, Saddi destaca que a Didática da História não se reduz nem ao ensino escolar, tampouco às elaborações da história sem forma científica, mas que:

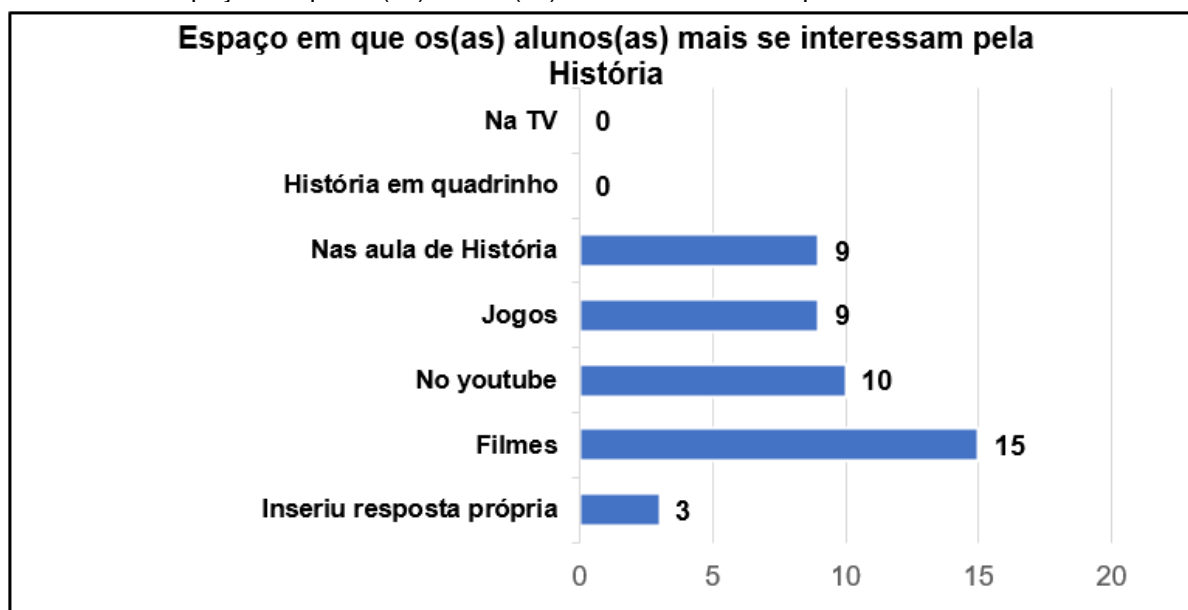
Ao se colocar na tarefa de estabelecimento da 'Morfologia', da 'Gênese', e da 'Função' da consciência histórica, e, em sua tarefa normativa atuar como uma 'Pragmática' da didática da história ela desenvolve sua investigação em três áreas fundamentais: a) o ensino escolar de história, em que atua como uma didática do ensino de história; b) o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública; e c) a ciência história, em que age como uma didática da ciência histórica ou uma instância de auto-reflexão dos historiadores. (SADDI, 2012, p. 115-216).

Nesta pesquisa, o enfoque volta-se para a primeira área explicitada por Saddi, ou seja, o ensino escolar de história. Entretanto, também procurou-se investigar os efeitos da aprendizagem histórica fora da instituição escolar, por entender que cada vez mais há a necessidade de pensar os diversos espaços e usos sociais da história, visto que eles podem interferir diretamente na forma como os(as) alunos(as) enxergam a História em sala de aula, bem como se interessam por ela. Compreende-se que a história que chega aos alunos(as) por meios extraescolares pode ser positiva ou negativa para a aprendizagem histórica, dependendo da qualidade das informações que chegam a eles, as quais, ao mesmo tempo, contribuem para a forma como os(as) alunos(as) geram sentido e significado para as suas ações no tempo.

Visando investigar estas relações e compreender em qual espaço as(os) professoras(es) consideram que os(as) alunos(as) mais se interessam pela História, assim como suas possíveis implicações ao interesse dos(as) alunos(as) pela História escolar, foi elaborada a seguinte questão: "Em sua opinião, em qual espaço os alunos mais se interessam pela História?". Composta por sete alternativas: "nas aulas de História"; "no *youtube*"; "filmes"; "jogos"; "na TV"; "história em quadrinhos"; e, a última, uma opção aberta em que as(os) professoras(es) poderiam inserir uma resposta própria, caso assim preferissem.

Todas as(os) 46 professoras(es) apresentaram resposta para essa questão, a partir das quais foi elaborado o gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Espaço em que os(as) alunos(as) mais se interessam pela História



Fonte: A autora.

Como mostram os dados, a maior parcela das(os) professoras(es), totalizando 15, acreditam que os(as) alunos(as) se interessam mais pela História a partir dos “filmes”; seguido de 10 professoras(es) que consideram ser a partir do “*youtube*”; empatado com os “jogos” está a opção “nas aulas de História”, com 9 professoras(es) cada uma; e “TV” e “história em quadrinho” não tiveram nenhuma marcação. Por fim, três professoras(es) inseriram respostas próprias, as quais foram<sup>36</sup>:

- a) internet, músicas, museus e filmes;
- b) fontes históricas;
- c) depende do gosto de cada aluno. Em geral, gostam de história na sala de aula, em filmes e jogos.

Nestas três respostas inseridas pelas(os) professoras(es), o espaço que foi indicado mais vezes foi “filmes”, por duas professoras(es), conseqüentemente a opção “Filmes” também foi a mais marcada no gráfico acima, totalizando um percentual de 33% das(os) professoras(es), uma quantidade consideravelmente maior se comparando com a opção “Nas aulas de História”, com 19% do total. Tal resultado pode decorrer de que é inerente aos filmes a capacidade de influência da dimensão

<sup>36</sup> Nesta pesquisa, optou-se em não identificar as(os) professoras(es). Destaca-se também que aspas, maiúsculas, reticências e parênteses em nenhum caso foram acrescentados, quando aparecem trata-se da grafia da(o) própria professora(or).

estética da cultura histórica (RÜSEN, 2015), na qual a “beleza” com que a história é apresentada nestes meios torna-se mais agradável aos jovens e adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Justamente por ser uma ficção, porém baseados em fatos históricos verdadeiros, muitos filmes históricos não se preocupam e nem pretendem seguir à risca o conhecimento científico disponível sobre os acontecimentos históricos, sendo comum a eles distorcerem a história para torná-la mais bonita e envolvente, como é o caso, por exemplo, dos filmes *Coração Valente* (1995) — onde o protagonista William Wallace é retratado de forma bem distinta da realidade ao aparecer com o rosto pintado e vestindo um kilt no momento da rebelião em que ele mata o xerife William Heselrig, em 1297<sup>37</sup> —, e *300 de Esparta* (2007) — onde o Rei Xerxes, interpretado pelo ator Rodrigo Santoro, tem sua aparência retratada de forma bem diferente para a época<sup>38</sup>. É neste sentido que se encontra um efeito negativo e preocupante para o ensino e aprendizagem histórica e para a Didática da História: quando as informações distorcidas, se não totalmente falsas, são apropriadas pela cultura histórica dos(as) alunos(as) e utilizadas como meio de orientação para a vida prática, sem serem articuladas com as dimensões cognitiva e política da cultura histórica.

Sobre a dimensão cognitiva e política da cultura histórica Rüsen (2015) destaca:

A dimensão *cognitiva* da cultura histórica se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano. Seu critério decisivo de sentido é a *verdade*, isto é, a capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito ao seu teor empírico, teórico e normativo. (...) A dimensão *política* da cultura histórica lida com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas pelo poder, em meio às quais os seres humanos, nas relações entre si e consigo mesmos, têm de viver (RÜSEN, 2015, p. 231-232).

<sup>37</sup> O rosto pintado da forma como é retratado no filme era utilizado cerca de 1000 anos antes pelos Celtas, e o kilt é uma vestimenta que surgiu somente cerca de 400 anos depois do acontecimento retratado no filme. Estas e outras informações podem ser encontradas no *youtube*, no vídeo *O verdadeiro Coração Valente, William Wallace*, do historiador e professor Filipe Figueiredo. In: NERDOLOGIA. O verdadeiro Coração Valente, William Wallace | Nerdologia. Youtube, 16 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K94nBNZ1eOk>. Acesso em: 07 out. 20.

<sup>38</sup> O ator aparece de cabelos raspados e utilizando apenas uma tanga dourada, imagem bem diferente da que se tem a partir dos registros constatados pelo conhecimento histórico científico, a exemplo da mais antiga representação deste rei persa, que trata-se do relevo de pedra datado do século IV a.C., em exibição no Museu Nacional do Irã, onde Xerxes é apresentado com barba e cabelos longos, vestindo um manto longo que cobre praticamente todo o seu corpo. A imagem desta fonte histórica está disponível no endereço: [https://en.wikipedia.org/wiki/Xerxes\\_I#/media/File:National\\_Museum\\_of\\_Iran\\_Darafsh\\_\(785\).JPG](https://en.wikipedia.org/wiki/Xerxes_I#/media/File:National_Museum_of_Iran_Darafsh_(785).JPG)

Conforme o autor faz questão de destacar, estas dimensões, em princípio, não se excluem, mas articulam-se; contudo, é comum encontrar assimetrias e relações de subordinação na práxis da cultura histórica (RÜSEN, 2015). Este fato, atualmente, fica evidente em muitos vídeos do *youtube* que abordam a História — de forma direta ou indiretamente —, segunda opção mais marcada pelas(os) professoras(es), como demonstra o gráfico acima, totalizando 23% das(os) docentes que consideram que os(as) alunos(as) se interessam mais pela História através deste meio.

É necessário destacar que existem muitos canais bons no *youtube*, que discutem a História; muitos profissionais, entre eles pesquisadoras(es), professoras(es) e historiadoras(es), sérios e comprometidos com os critérios científicos que validam o conhecimento apresentado e discutido, os quais articulam, portanto, as dimensões estética (percepção das apresentações do passado), cognitiva (conhecimento sobre o passado) e política (lutas pelo poder) nos materiais que produzem. Contudo, na contramão, existem os canais totalmente descomprometidos com o método e o conhecimento histórico científico, ou seja, os quais desconsideram a dimensão cognitiva da cultura histórica, defendendo diversos tipos de revisionismos históricos que não são validados pela maioria do corpo de profissionais da área; Ramos (2020) chama este tipo de revisionismo de conservador<sup>39</sup>. Estes canais são geralmente de viés político e utilizam-se dos fatos históricos de forma desconexa da ciência histórica. Nestes casos, a dimensão política absorve a ciência, resultando apenas como “[...] mera expressão de jogos de interesse e ambições de poder. [...] O poder perde a perspectiva da verdade, torna-se cego, obtuso, fechado sobre sua própria vontade (RÜSEN, 2007, p. 125).

Ainda sobre as informações demonstradas pelo gráfico, é interessante destacar que as opções “Jogos”, “*Youtube*” e “Filme”, se somadas, totalizam 74% das(os) docentes para os quais há um maior interesse dos(as) alunos(as) pela História nestes meios, em relação às aulas de História. A partir destas análises é possível levantar algumas reflexões: Como estas informações históricas são apropriadas pelos

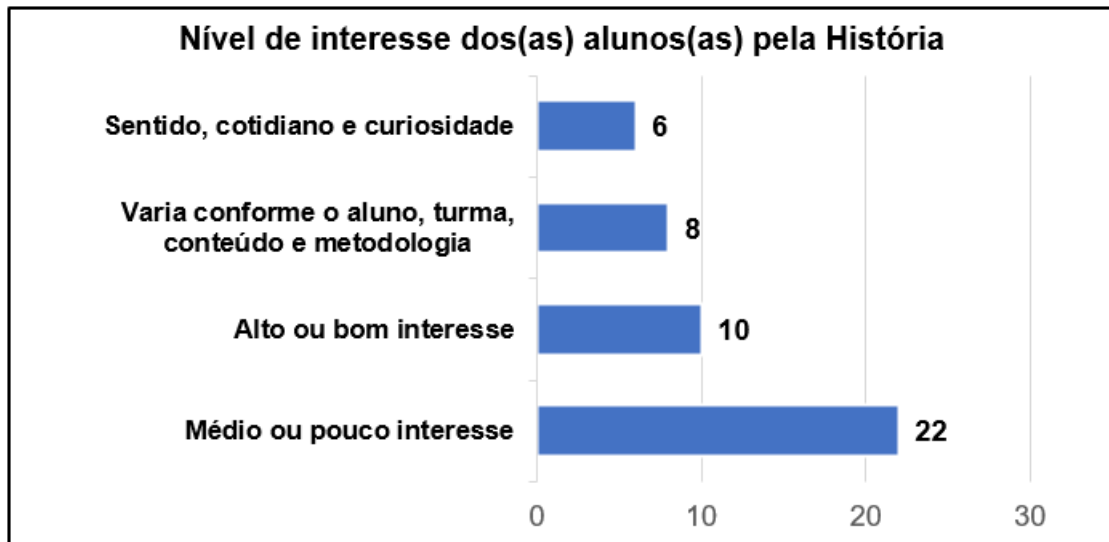
---

<sup>39</sup> Para Ramos (2020) o revisionismo conservador é aquele que trabalha mais com a retórica moralista do que a partir de dados empíricos, evidências e com o acúmulo de pesquisas sobre os temas. Este tipo de revisionismo, conforme a autora, é diferente do chamado revisionismo progressista ou crítico, o qual seria uma reinterpretação necessária dos fatos históricos, como a desconstrução de lógicas do herói e do vilão na História, a inserção da mulher como sujeito histórico, a análise mais apurada de outras culturas como a indígena e a negra, por exemplo.

jovens e adolescentes atualmente? Quais os efeitos do grande interesse pela História nestes espaços para a geração de sentido e para o desenvolvimento do pensamento histórico dos(as) alunos(as)? Estas são algumas das questões com as quais a Didática da História se preocupa e se debruça a investigar.

A partir dessa análise mais geral sobre o interesse dos(as) alunos(as) pela História, procurou-se investigar também como as(os) professoras(es) percebem o interesse dos(as) alunos(as) especificamente pela disciplina. Dessa forma, com a questão 16 (questão aberta) foi perguntado às professoras(es): “Como você avalia o nível de interesse dos(as) alunos(as) pela História?”. Os resultados e análises desta questão serão demonstrados a seguir.

Gráfico 9 – Nível de interesse dos(as) alunos(as) pela História



Fonte: A autora.

Nota-se que para 22 professoras(es), 48% do total, os(as) alunos(as) têm pouco ou médio interesse pela História na sala de aula, enquanto a opção alto ou bom interesse foi marcada por 10 professoras(es), 22% do total. Estes dados podem ser comparados com os resultados obtidos no gráfico 8, onde foi observado que, na visão das(os) professoras(es), a sala de aula é um dos espaços em que os(as) alunos(as) menos se interessam pela História, resultado que converge com o maior número de marcações na categoria “médio ou pouco interesse” demonstrado no gráfico 9, acima. Em seguida, temos a categoria “Varia conforme o(a) aluno(a), turma ou metodologia” marcada por oito professoras(es), 17% do total. Percebe-se nas respostas destas docentes que eles optaram por especificar em mais detalhes as suas opiniões:

- a) depende muito da forma como o professor aborda o assunto;
- b) dependendo do tema, eles demonstram mais interesse. Mas como sou formada em artes visuais, trabalho com teatro e assim eles gostam bastante;
- c) depende do conteúdo, geralmente eles se interessam mais por curiosidades de determinado tema, mas nem sempre conseguem contextualizar;
- d) varia muito de acordo com a série, realidade sociocultural, área de interesse etc;
- e) depende muito de cada turma;
- f) é flexível, muitos gostam outros dizem por que tenho que estudar história.
- g) alguns com muito interesse e alguns sem interesse;
- h) crianças do sexto ano tem um alto nível de interesse. Já os jovens do terceiro ano tem um nível razoável de interesse.

Duas questões importantes podem ser observadas nestas respostas. Primeira: algumas professoras(es) destacaram que o interesse dos(as) alunos(as) depende da forma como a História é abordada em sala de aula, bem como do próprio interesse e curiosidade dos(as) alunos(as). Neste sentido, entra-se em uma questão chave para a Didática da História: o ensino e aprendizagem de História depende primeiramente da experiência ou percepção da História (RÜSEN, 2015), ou seja, a forma como os indivíduos sentem e têm contato com a História é fundamental. A segunda questão observada, destacada por outras professoras(es), é que o interesse pela História varia conforme a turma, idade, e a realidade sociocultural; isto reafirma que o modo como o passado é experimentado pelos(as) alunos(as) tem efeito direto sobre o interesse deles pela História. Estas relações ficam melhor explícitas na categoria que recebeu menos remissões: “sentido, cotidiano, curiosidade”, marcada por 6 professoras(es), 9% do total. Embora esta categoria seja a menor, ela é interessante por evidenciar uma das questões centrais para o aprendizado da História:

- a) é construído ao longo do ano;

- b) a maioria se interessa quando vê sentido no estudo dos conteúdos, quando conseguem relacionar elementos da sua vida e seu cotidiano com o que é trabalhado. O conteúdo por si só não é suficiente;
- c) alguns demonstram interesse principalmente quando sua curiosidade é estimulada através de filmes, charges, documentários etc;
- d) a grande maioria demonstra interesse e curiosidades sobre a história
- e) eles costumam se mostrar mais interessados nas séries iniciais, mas é mais difícil manter esse interesse ao longo do EF, no Médio, se boas pontes com o cotidiano forem feitas, há um certo interesse.
- f) pela participação em aula e desempenho nas atividades propostas.

As cinco primeiras respostas demonstram que, no geral, a História pelo seu próprio conteúdo em si, ou seja, extrínseca da relação com a vida prática, não é suficiente para sensibilizar o interesse por parte dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental e Médio. Estas cinco primeiras respostas trazem elementos fundamentais para um aprendizado significativo da História: a construção do aprendizado histórico, seu sentido e relação da História para a vida prática; pois, conforme destaca Rüsen (2015), é o sentido que torna possível a orientação da vida humana prática. O sentido é a conexão interna entre as quatro operações mentais da consciência histórica: Percepção, interpretação, orientação (interna e externa) e Motivação, as quais serão apresentadas e discutidas no terceiro capítulo, onde foram analisadas as práticas docentes.

A seguir, buscou-se discutir os pontos principais da Teoria da História de Rüsen, que são as bases teóricas desta pesquisa, bem como apresentar as reflexões e análises de mais uma parte dos dados coletados.

### 2.3 SOBRE A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN

Entender uma teoria é importante a partir do momento em que ela instiga à novas reflexões, discussões e, principalmente, contribui para o entendimento da própria realidade observada, possibilitando não só respostas, mas também novas indagações. Isto justifica a escolha da Teoria de Jörn Rüsen como embasamento para as análises e compreensões dos dados coletados pela presente pesquisa, visto que ela (re)aproxima a ciência histórica com a vida cotidiana. Neste tópico, foram



apresentados os fundamentos teóricos aos quais esta pesquisa está embasada, e, em paralelo com a explicação da Teoria, buscou-se apresentar as discussões referentes à análise da questão 10 “O que significa a História para você” e, posteriormente, a questão 17 “Em sua opinião, qual a importância da História para o cotidiano dos seus alunos?” (questões abertas).

A teoria da história é um pensamento que se debruça sobre a História enquanto ciência especializada (RÜSEN, 2015), elaborando-se, assim, uma metateoria da história, ou seja, uma reflexão do pensamento histórico sobre si mesmo. Para Rüsen (2001), o pensamento científico é um pensamento bem fundamentado e racional, motivo pelo qual é necessário conhecer as regras e os princípios desse pensar. Conforme o autor, é um conhecimento que não se constitui sem a reflexão do pensamento sobre si mesmo.

Para Rüsen (2001), o pensamento científico e reflexivo encontra-se enraizado na vida prática do ser humano, e, portanto, não pode ser pensado sem considerar este seu ponto de origem. Porém, o autor destaca que não menos importante do que as origens e impulsos do pensamento histórico, o seu retorno como orientação para a vida prática é imprescindível para compreensão da sua teoria da História.

Esta relação do pensamento histórico e seu retorno para a vida prática pode ser observado na própria definição de História elaborada pelo autor. Em sua obra *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*, Rüsen define História como “[...] uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2015, p. 52).

Para Rüsen (2015), a História, em sua busca pela cientificidade, distanciou-se da sua relação com a vida prática. Porém, a teoria da História do autor busca justamente mostrar o contrário: que a História enquanto ciência especializada não pode ser explicada se não considerar a sua relação com a vida prática. A relação da História com a vida prática pode ser observada anteriormente nas respostas das(os) professoras(es), para os quais o sentido e proximidade seria fundamental para sensibilizar o interesse dos(as) alunos(as) pelas aulas de História, o que demonstra uma aproximação do pensamento de algumas docentes com a ideia de sentido e significado exposta por Rüsen.

A questão 10 “O que significa a História para você?” permite verificar outros elementos que aproximam, de alguma forma, o pensamento das(os) professoras(es)

sobre o que significa a História com a teoria de Jörn Rüsen. É importante destacar que para elaboração das categorias foi considerada a primeira resposta das(os) professoras(es) ou aquela que pareceu sobressair-se às outras. Desse modo cada resposta foi alocada apenas em uma categoria, o que permitiu trabalhar sempre com o número absoluto dos respondentes para melhor clareza das discussões, bem como da apresentação. Para demonstrar a validade das categorias levantadas apresentou-se as respostas das(os) professoras(es), porém, no caso das categorias que receberam grande número de remissões, foram escolhidas cinco respostas que puderam ser consideradas modelos para as demais respostas alocadas na categoria. As respostas das(os) docentes sobre o significado da História foram, então, alocadas em 8 categorias, apresentadas no gráfico abaixo, as quais serão discutidas a seguir.

Gráfico 10 – Significado da História para as(os) professoras(es)



Fonte: A autora.

Como demonstra o gráfico, a categoria que recebeu o maior número de remissões foi “Atuação e/ou compreensão das ações do ser humano no tempo”, 15, totalizando 33% dos respondentes. Abaixo, destaca-se cinco respostas que podem ser consideradas “modelos” das demais, dentre as 15 respostas classificadas nesta categoria:

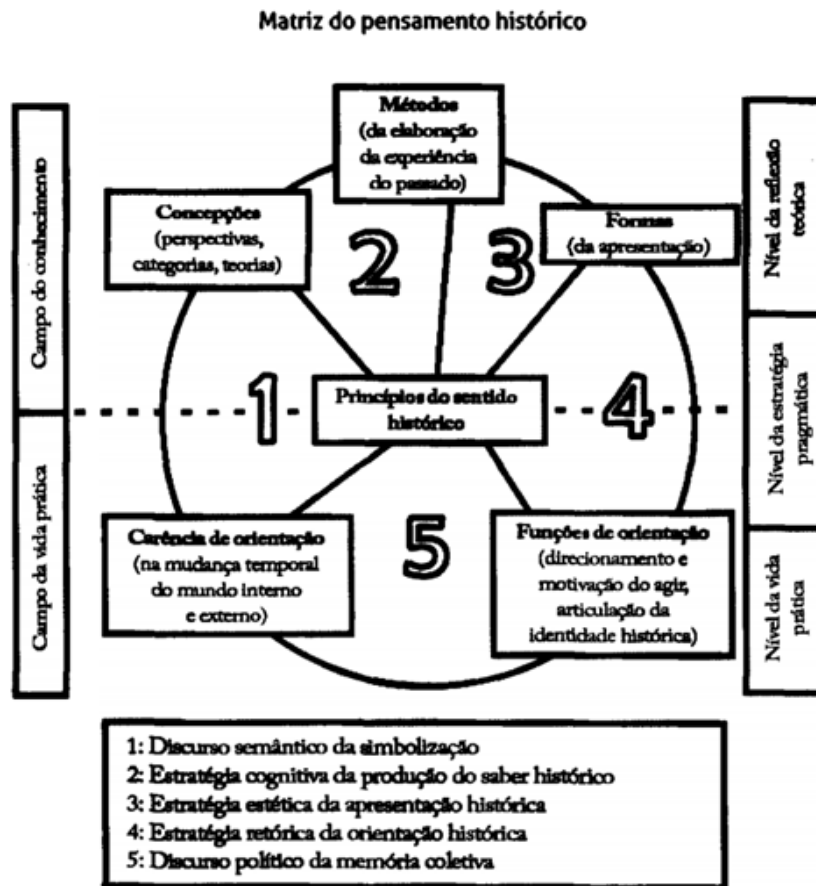
- a) é a ferramenta de compreensão e intervenção no cotidiano;
- b) a compreensão e atuação na sociedade atual;
- c) desenvolver nos alunos a vontade de entender [a trajetória do homem] criticando o porquê das coisas estarem desta forma hoje;
- d) compreensão, contestação, transformação, cultura, conhecimento;
- e) a possibilidade de compreender melhor a sociedade em que vivemos;

Compreender e entender o mundo, a sociedade e a realidade, como observado nas respostas acima, foi uma das principais características quando as(os) professoras(es) pensaram na História e/ou no ensino e aprendizagem histórica. Contudo, como já destacado, a Teoria de Rüsen atenta para o fato de que, além da compreensão, o resultado da História como ciência deve ir além e propiciar uma orientação para a vida humana prática. Esta relação pode ser observada nas quatro primeiras respostas acima, as quais trouxeram, aliadas ao significado de “compreensão”, a ideia da ação na vida prática, ou seja, a compreensão da História para estas professoras(es) auxilia nas tomadas de decisão da vida prática.

Estes processos que interligam a ciência histórica e a vida prática na teoria da História de Jörn Rüsen são evidenciados em seu esquema da Matriz Disciplinar da ciência da história, apresentada a seguir, na qual é possível observar mais detalhadamente como eles ocorrem. Conforme o autor salientou, a partir de uma expressão que tomou emprestada de Thomas Kuhn, a matriz disciplinar é “[...] o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p. 29).

Em seu esquema da Matriz Disciplinar da ciência da história é possível identificar as determinações elementares do pensamento histórico que constituem a especificidade da História como ciência. Porém, ela também esclarece o contexto em que a ciência da História e a vida prática se relacionam e, por fim, permite reconhecer que a História como ciência contribui para as mudanças na vida prática dos homens no tempo (RÜSEN, 2001).

Figura 2 - Matriz disciplinar da ciência da história



Fonte: RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: UFPR, 2015.

A matriz disciplinar da ciência da história, ou, como também é chamada pelo autor, matriz disciplinar do pensamento histórico, é formada por cinco fatores: “Carência de orientação”, “Concepções”, “Métodos”, “Formas” e “Funções de orientação”; os quais podem ser entendidos como uma sequência, contudo, essa sequência não impede que estes fatores se mesquem constantemente (RÜSEN, 2015).

As “Carências de orientação” são o primeiro fator da matriz disciplinar proposta por Rüsen (2015), elas estão no campo da vida humana prática; nesta etapa, o conhecimento transforma as carências históricas de orientação em interesses do conhecimento. As “Concepções”, segundo fator, são a porta de entrada no campo da pesquisa histórica. Aqui, o pensamento histórico, em sua configuração científica, “[...] consiste em um procedimento cognitivo que começa com uma pergunta” (RÜSEN, 2015, p. 171) às fontes históricas, ou seja, uma pergunta ao que ainda subsiste do

passado no presente. Nesta etapa, portanto, trata-se da geração do conhecimento, onde são elaboradas perspectivas históricas a partir de questionamentos feitos a estes dados do passado. O terceiro fator “Método” trata do caminho percorrido desde a pergunta até uma resposta. Nele tem-se a elaboração da experiência do passado através do método de pesquisa, o qual é o responsável, também, pela garantia de validade do conhecimento produzido, através da regulação metódica. O quarto fator da matriz, e não menos importante que o anterior, é a “Forma de apresentação”, ou seja, a manifestação do saber histórico sob a forma de uma narrativa histórica, apenas assim as informações e explicações do acontecimento passado tornam-se históricas. Por fim, o quinto e último fator “Funções de orientação” significa o retorno do conhecimento histórico científico às carências de orientação de que se originou, onde o pensamento histórico assume, então, a função de orientação para a vida prática (RÜSEN, 2015).

Conforme Rüsen (2015), o esquema permite reconhecer a ampla dinâmica da relação existente entre ciência e vida prática nos fundamentos do pensamento histórico. Demonstrando que o primeiro fator “carência de orientação e o último “funções de orientação” pertencem ao campo da vida prática, já os outros três “concepções”, “métodos” e “formas” pertencem ao campo da ciência especializada. Ficando claro, portanto, que o conhecimento histórico como ciência se origina na vida prática, passa pelo campo da ciência especializada, e retorna para a vida prática atual, sob a forma de orientação.

Desta forma, em sua teoria da História, Jörn Rüsen, esclarece sobre como os três fatores “concepções”, “métodos” e “formas” diferenciam o pensamento histórico científico do pensamento histórico comum. Atentando para o fato de que “Ciência é uma forma específica de conhecimento que se distingue de outras formas por determinados procedimentos de produção e garantia de saber” (RÜSEN, 2015, p. 60). Como mostra o gráfico 10, a palavra conhecimento foi utilizada para expressar o significado da História para cinco professoras(es), 11% dos respondentes:

- a) uma forma de conhecimento sobre a realidade;
- b) conhecimento;
- c) conhecimento do ser humano;
- d) estudo, Conhecimento, cultura, entendimento;

- e) sempre um momento oportuno de conhecer novas culturas e fatos de nossa humanidade.

Outras professoras(es), porém, aproximaram o significado da História à sua forma especificamente científica, ou seja, amparada nos fatores “concepções”, “métodos” e “formas”, os quais, como observado acima, fazem parte do campo científico do conhecimento:

- a) a história é uma ciência, uma forma de conhecimento da realidade que está sempre em movimento, pois o conhecimento produzido é sempre inacabado;
- b) ciência que estuda o ser humano e suas relações;
- c) a História é a pesquisa, a investigação, o desenvolvimento do senso crítico, e nos proporciona novos conhecimentos em diversas áreas;
- d) investigação necessária dos vestígios do passado pensando nas construções do presente de cada contexto;
- e) análise das atitudes e comportamentos sociais dos homens através do tempo e a relação disso com a vida cotidiana das pessoas.

Para Rüsen (2015), a história como ciência está fundamentada na pesquisa, e a pesquisa é um conhecimento regulado por critérios aceitos universalmente. Para estas cinco professoras(es), 10% do total, o significado da História foi relacionado de forma mais próxima ao conhecimento científico, ao qual Rüsen se refere.

O autor ainda destaca que, a diferença entre o pensamento histórico não especificamente científico e o científico, está na forma e no modo como cada um pretende à verdade. Para ele, o pensamento científico é aquele que “[...] mediante suas regras metódicas, cuida de que as pretensões de validade das sentenças que enuncia sejam bem sustentadas argumentativamente” (RÜSEN, 2001, p. 97). Assim, o pensamento histórico científico é diferente das demais formas de pensamento, não pelo fato de pretender a verdade, mas por sua regulação metódica, ou seja, o modo e a forma como reivindica a verdade. Pois, há vários tipos de verdade, como a retórica, a política e a religiosa, por exemplo; e todas elas enquanto “[...] constituições culturais de sentido pretendem ser verdadeiras” (RÜSEN, 2015, p. 61).

Diante dessa diversidade de verdades, o autor define o critério de verdade que utiliza em suas reflexões acerca da ciência da História:

[...] verdade é uma qualidade dos resultados da constituição de sentido, que se baseiam numa constelação de princípios reguladores, com os quais pretensões de validade podem ser enunciadas, abordadas, aceitas, rejeitadas e modificadas, na comunicação discursiva (RÜSEN, 2015, p. 63).

Ou seja, para Rüsen, a operação metódica da ciência da história possibilita a verdade histórica. Porém, ela nunca é definitiva; ao contrário, ela sempre pode ser rejeitada e modificada na ação comunicativa.

É interessante destacar que esta característica da História como ciência — enquanto verdade histórica em movimento — também veio aliada à primeira resposta da categoria acima apresentada, a qual complementa que, além da história ser uma ciência, ela é “uma forma de conhecimento da realidade que está sempre em movimento [...]”.

Conforme mostra o gráfico 10, uma das(os) professoras(es) trouxe em sua resposta a ideia do diálogo, porém fica evidente que ele não se refere à ação comunicativa de que Rüsen está se referindo, ou seja, enquanto um dos critérios de validade do conhecimento histórico científico, mas sim como um benefício que a História lhe proporciona diretamente à sua vida prática:

- a) a história me proporciona a possibilidade de dialogar com os mais diversos públicos, acho isso fascinante.

Para Rüsen (2001), a ação comunicativa da história como ciência está pautada no uso da razão; a qual significa algo elementar e genérico no pensamento histórico, sendo natural para qualquer historiador. Conforme o autor, a razão designa “[...] o pensamento histórico que se processa na forma de um debate movido pela força do melhor argumento” (RÜSEN, 2001, p. 21).

Desse modo, o esquema da matriz disciplinar de Jörn Rüsen possibilita compreender que o pensamento histórico se encontra sempre em fluxo e que a História jamais é um conhecimento definitivo e acabado. Pois, sempre que surgem novas carências de orientações, novas perguntas históricas são feitas e, a partir da resposta a essas perguntas, a História é reescrita novamente a partir da ação comunicativa que acontece de forma racional (RÜSEN, 2015).

Além de demonstrar como acontece o processo de construção da História, enquanto ciência especializada, bem como sua relação e função para a vida prática, a matriz disciplinar tornou-se, também, um elemento importante para pensar e refletir sobre a prática do ensino e aprendizagem histórica nas escolas.

As concepções e ideias da matriz disciplinar do pensamento histórico de Jörn Rüsen impulsionaram e continuam impulsionando vários estudos e pesquisas no campo do ensino de História, os quais apontam que um dos objetivos do ensino de história é o desenvolvimento do pensamento histórico dos(as) alunos(as), a fim de que eles possam pensar historicamente.

Para Cerri (2011, p. 61), pensar historicamente significa “[...] a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência da história para pensar a vida prática”. Conforme o autor, o objetivo maior do ensino de história é “[...] formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (CERRI, 2011, p. 81- 82). Sobre este benefício possibilitado à vida prática pela ciência histórica, Bergmann salienta:

A História como Ciência não se limita unicamente a elaborar ou apresentar conhecimentos históricos. Fundamentalmente, a História é uma maneira de questionar sempre mais uma vez a realidade a partir do surgimento de novos problemas, questionar dentro de procedimentos metodológicos e, por isso, de modo diferente do pensamento pré-científico. A realidade será sempre questionada, considerada, ordenada e analisada a partir de determinados procedimentos metodológicos. A História é uma maneira particular de pensar e não um conjunto de conhecimentos (BERGMANN, 1990, p. 34-35).

Parte considerável das(os) professoras(es), com 10 respostas, 22% do total, apontaram exatamente esta capacidade de questionamento e crítica da realidade como principal significado da História, aproximando-se, portanto, dessa forma particular de pensar que a História proporciona à orientação da vida prática das pessoas:

- a) desenvolvimento da visão crítica dos sujeitos frente ao contexto presente;
- b) uma área do conhecimento que permite conhecer o passado e estabelecer suas relações com o presente, permitindo assim uma visão mais completa e crítica da sua própria realidade e do mundo que o cerca;



- c) história é a ciência/disciplina responsável por valorizar a trajetória da sociedade/ indivíduo e desenvolver a capacidade crítica e a consciência política, social e cultural dos alunos e sociedade;
- d) possibilidade do desenvolvimento do senso crítico dos alunos, diante do conhecimento adquirido sobre as populações;
- e) é o conhecimento produzido pelo homem ao longo do tempo, contextualizado na atualidade, despertando a análise crítica do leitor para construção do pensamento histórico.

Rüsen também aponta a crítica como uma das tarefas específicas da ciência da História à orientação prática. Para o autor, a crítica é fundamental para que os saberes sobre o passado, necessários às tomadas de decisões e à orientação da vida prática, sejam válidos e racionais, “[...] a fim de consolidar-se e de ser empregados como argumentos, com chave de êxito, no conflito dos múltiplos interesses. (RÜSEN, 2015, p. 240).

Neste sentido, baseando-se principalmente em Rüsen (2001; 2007; 2015), Bergmann (1990) e Cerri (2011) ao utilizar o conceito de pensamento histórico, compreende-se, nesta pesquisa, que pensamento histórico é a uma condição mais complexa do pensar em que são considerados e articulados características e elementos como a crítica, amplitude dos contextos sociais, racionalidade, força do melhor argumento e constante reflexão sobre o conhecimento. A articulação entre eles é essencial, visto que a crítica isolada das outras características, por exemplo, não necessariamente resulta em uma forma mais particular e/ou complexa do pensar.

Para Rüsen (2001), o conhecimento histórico obtido pela ciência da História é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano, que é intrínseco ao ser humano no mundo. A partir desse processo elementar do pensamento histórico, tem-se a consciência histórica que 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). A consciência histórica é instituída nas carências humanas de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo.

Esta pesquisa apoia-se nesta concepção de consciência histórica empreendida por Rüsen, bem como considera também a definição de consciência

histórica de Cerri (2011). Para este último autor, a consciência histórica é inerente ao ser humano, sendo uma condição própria do estar, viver e agir no mundo, ou seja, ela está intrínseca à historicidade do sujeito. Concordamos com Cerri que a consciência histórica é, portanto, “[...] uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p. 13).

Rüsen (2015) salienta que a consciência histórica atua no pensamento histórico gerando sentido e significado para a vida prática. Para o autor, esta geração de sentido ocorre de quatro formas: Tradicional, Exemplar, Genética e Crítica. É necessário destacar que esta última não funciona por si só, ela tem uma posição especial, atua somente mediante uma relação de negação dos outros três tipos<sup>40</sup>. Rüsen ainda evidencia que todo pensamento histórico se baseia numa determinada constituição de sentido, dedicada à experiência do tempo; assim, nesta perspectiva, para o pensamento ruseniano, o sentido é uma categoria fundamental para a vida humana no tempo.

No modo tradicional, primeiro tipo da constituição histórica de sentido, a história é apresentada de modo a fazer ver que o sentido nela elaborado é duradouro. As histórias narradas por ela são firmadas nas origens do ordenamento do mundo, porém, essas origens não são apenas o começo, elas se estendem às condições atuais da vida. Desta forma, o fluxo temporal que prevalece é a duração na mudança. Nela, a identidade assume ordenamentos do mundo originário, previamente dado e o sentido ganha o formato de uma eternidade intratemporal (RÜSEN, 2015).

Na constituição exemplar de sentido, o segundo tipo, há uma ampliação do horizonte de experiência do pensamento histórico. Nele, a história ensina a partir dos acontecimentos do passado que transforma as experiências acumuladas em suportes das orientações atuais do agir, ou seja, a história funciona como mestra da vida. O tempo adquire, então, uma qualidade supratemporal. Nesta narrativa exemplar, o pensamento histórico assume a faculdade de julgar, pois, ele aplica casos particulares

---

<sup>40</sup> Na obra *História Viva* (2007) o tipo crítico de constituição de sentido ainda atuava por si só, apesar de já se inserir “via cientificidade do pensamento histórico, nos demais tipos, imprimindo-lhes uma dinâmica de mudança formal que transmuta os elementos tradicionais da constituição de sentido em exemplares, e os exemplares em genéticos” (RÜSEN, 2007, p. 69). Nesta obra de 2007 ele aparecia como o terceiro tipo de constituição de sentido (antes do genético), mas como Rüsen é um autor que relê seus textos e reescreve sua teoria frequentemente, para a explicação dos tipos de constituição de sentido consideramos aqui sua obra *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*, de 2015, onde o tipo de constituição crítica de sentido ganha esta posição especial e devido a isto ele aparece, então, como o quarto tipo de constituição de sentido.

do passado aos acontecimentos atuais da vida prática. Assim, o tempo é especializado enquanto sentido e a identidade histórica se determina enquanto competência regulativa (RÜSEN, 2015).

No terceiro tipo, constituição genética de sentido, o tempo já não é mais paralisado e o que faz sentido é a mudança. A mudança é tornada uma forma de vida própria ao ser humano em sua relação ao presente. Neste tipo de narrativa, a representação temporal acontece como uma evolução, na qual as formas de vida modificam-se, a fim de colocar-se na dinâmica do duradouro. As narrativas genéticas de sentido argumentam com as diferenças temporais, que orientam o agir humano em seus projetos para o futuro, ainda não dados previamente no passado. Nela a identidade é individualizada e reconhecida, formando-se por decisão própria (RÜSEN, 2015).

Por fim, a constituição crítica de sentido, como observou-se anteriormente, tem uma posição especial, ela não funciona isolada das outras três, mas atua mediante uma relação de negação sobre elas. A narrativa crítica de sentido atuará destruindo e desconstruindo os modelos interpretativos tradicional, exemplar e genético, gerando novos sentidos e significados para a vida prática atual. Nela o tempo torna-se julgável enquanto sentido. Assim, as orientações históricas vigentes são colocadas em questão, abrindo-se espaço para novas interpretações, onde novas representações substituem as antigas. Na constituição da identidade tem-se a rejeição de formas sugeridas de vida, abrindo-se espaço para o ser diferente (RÜSEN, 2015).

É fundamental destacar que “[...] cada tipo nunca aparece puramente só em si, estando sempre conectados entre si nas mais variadas constelações” (RÜSEN, 2015, p. 210), ou seja, o autor faz questão de deixar claro que os quatro tipos de constituição histórica de sentido não devem ser entendidas como se um tipo substituísse o outro, ou, ainda, como uma sequência fixa, pois eles se superpõem e interpenetram gerando várias possibilidades. Assim, o autor destaca que:

Um tipo não desaparece, simplesmente, no nível do outro. Ele adquire apenas outra posição relativa na tessitura das operações mentais da consciência histórica. Assim, por exemplo, o pensamento tradicional não se torna disfuncional no horizonte do pensamento exemplar nem se desfaz nele. O tradicional permanece (sem tradições ativas não há cultura histórica), mas já não dita os critérios dominantes de sentido no manejo do passado (RÜSEN, 2015, p. 255).

Deste modo, uma pessoa pode gerar sentido de forma crítica ou genética, mas isso não a impede que ela utilize o tipo tradicional de sentido para gerar significado a algum outro aspecto da sua vida, como tradições familiares passadas de geração a geração, por exemplo.

Rüsen também alerta que a consciência histórica é “[...] uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (RÜSEN, 2001, p. 65), sendo assim, é equivocado entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado.

Ao responder à pergunta sobre o significado da História, como demonstra o gráfico 10, quatro professoras(es), 7% do total, fizeram remissões, de formas mais gerais, à categoria “consciência e/ou consciência histórica”:

- a) a base de um cidadão e a base da sua consciência crítica;
- b) significa consciência, consciência histórica;
- c) consciência do que somos;
- d) história é consciência, é formação de identidade.

Pode-se observar que, além do significado de consciência ou consciência histórica, as duas últimas respostas trouxeram aliadas a esta categoria a ideia da constituição da identidade, a qual é implícita à consciência histórica, pois, como observado, durante a constituição da consciência histórica ocorre também a formação da identidade. Em seu livro *Razão Histórica*, Rüsen (2001, p. 66) define a identidade como “A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação [...]”, para ele, a constituição da identidade contribuiu para os homens manterem-se seguros no fluxo do tempo e não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo. Rüsen (2015, p. 261) ainda destaca que a “Identidade é o retorno das identificações ao sujeito que se identifica.”, ou seja, o sujeito não se perde na multiplicidade das identificações, mas se constitui nelas e por elas, determinando assim suas características individuais. Para o autor, a identidade é uma propriedade essencial da subjetividade humana, tanto no âmbito individual quanto no âmbito social.

A categoria “Formação da identidade”, como pode ser observada no gráfico 10, recebeu três remissões:

- a) significa a construção da nossa identidade;
- b) história é tudo, desde o momento que nascemos já temos nossa história;
- c) significa autoconhecimento, representatividade, formação de identidades e reconhecimento histórico-social.

Rüsen (2015) destaca que o pensamento histórico exerce uma função específica na cultura humana, servindo como orientação interna e externa da vida prática. Esta orientação interna chama-se: identidade; e a orientação externa chama-se: práxis. Para poder viver o homem precisa interpretar o mundo, e ao interpretar o mundo o homem precisa estar consciente de quem ele mesmo é, ou seja, nessa interpretação do mundo para poder viver há o reforço da sua própria identidade.

Essa interpretação ocorre a partir da experiência e expectativa. Experiência de tudo que se é ou foi e expectativa de tudo que se pretende ser; ambas fundem-se, portanto, na unidade de um direcionamento temporal de sentido da vida humana (RÜSEN, 2015). Todavia, para que a experiência possa ser interpretada é necessário haja uma recuperação das lembranças a partir da memória, conforme o autor:

A consciência humana do tempo é uma imbricação complexa de memória e expectativa. O horizonte temporal da vida humana abarca da experiência do passado à expectativa de futuro. Um dos direcionamentos do arco temporal entre passado e futuro é, pois, constituído pela memória (RÜSEN, 2015, p. 219).

A memória é a responsável pela recuperação da experiência de tempo, sendo necessária para a formação da consciência histórica e, portanto, para a constituição da identidade. Mas é importante lembrar que “A mera subsistência do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 63).

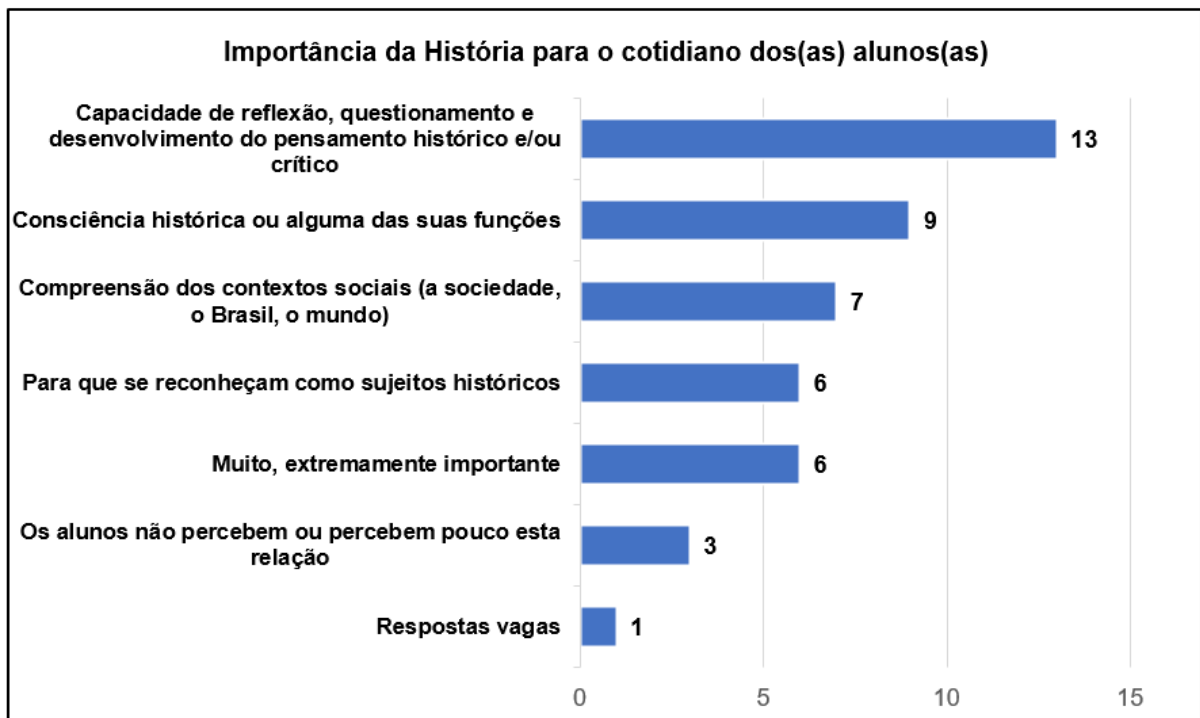
Conforme Rüsen (2015, p. 262-263), a identidade jamais é algo fixo e dado, ela é mutável e depende do contexto em que o indivíduo se encontra. Ela forma-se a partir de um processo mental onde tem-se a identificação de um eu ou sujeito com algo de fora dele e essa identificação é integrada na relação desse eu ou sujeito consigo mesmo, sendo este processo um produto da consciência humana. Ou seja, o sujeito se identifica com algo de fora e integra no eu através da consciência histórica, a qual torna-se decisiva, então, para a constituição da identidade.

Por fim, resta a categoria “Vocação/paixão/trabalho”, onde para 3 docentes, 7% das(os) respondentes, o significado da História está mais relacionado à satisfação pessoal e/ou profissional:

- a) história é tudo. Para mim representa o meu objeto de estudo, o meu trabalho, algo que me causa fascínio e me traz renda;
- b) minha paixão;
- c) minha vocação.

Até o momento pode-se observar que, de forma geral, o pensamento das(os) professoras(es) sobre o significado da História se demonstrou semelhante, em vários elementos, com a teoria da História de Rüsen. Da mesma forma, procurou-se também investigar qual a perspectiva das(os) professoras(es) sobre a importância da História, especificamente para o cotidiano dos(as) alunos(as), a qual será apresentada a seguir. Para tanto, foi elaborada a questão 17, “Em sua opinião, qual a importância da História para o cotidiano dos seus alunos?”, questão aberta. Das(os) 46 participantes da pesquisa, apenas uma professora(or) não respondeu esta pergunta. As respostas desta questão foram, então, alocadas em sete categorias, a partir das quais foi elaborado o gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as)



Fonte: A autora.

Como mostra o gráfico, a categoria com o maior número de remissões foi “Capacidade de reflexão, questionamento e desenvolvimento do pensamento histórico e/ou crítico”, com 13 respostas, 29% do total. Abaixo, destaca-se cinco respostas que podem ser consideradas “modelos” das demais, dentre as 13 respostas classificadas nesta categoria:

- a) acredito que, sobretudo no contexto atual, a História pode despertar nos alunos um olhar mais apurado e crítico sobre a realidade, percebendo-se como sujeito dessa realidade e, portanto, do processo histórico;
- b) à medida que os alunos vão amadurecendo, vão percebendo a necessidade da informação sobre os fatos e vão desenvolvendo o pensamento histórico;
- c) importante principalmente para que ele desenvolva no seu cotidiano uma postura reflexiva;
- d) compreender a realidade, através de diferentes perspectivas, aprendendo a questionar as “verdades” apresentadas;
- e) faz com que entendam a realidade em que vivem, questionem e principalmente, sejam protagonistas das mudanças.

Ao citar a crítica, o questionamento e a reflexão como elementos importantes que a História possibilita ao cotidiano dos(a) alunos(as), nota-se uma grande aproximação da perspectiva dessas docentes com o conceito de pensamento histórico de Rüsen. Como pode ser observado nessas respostas, as(os) professoras(es) ainda destacam que estas características colaboram para um melhor entendimento da realidade em que os(as) alunos(as) vivem, para a não aceitação de verdades prontas e acabadas, e, conseqüentemente, para a luta por mudanças. Estas características, juntamente com a compreensão da amplitude dos contextos e a abertura ao diálogo, são essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico dos(as) alunos(as).

Já a segunda categoria que mais recebeu remissões foi “Consciência histórica ou alguma das suas funções”, com 9 respostas, totalizando 20% das(os) respondentes. Demonstra-se abaixo cinco modelos de resposta, dentre as 9 apresentadas para esta categoria:

- a) desenvolver a consciência histórica a partir de elementos que fazem parte da sua vida e lhes dar autonomia para compreender, questionar ou criticar a sua realidade;
- b) muitíssimo importante pois fará a total ligação do passado com o presente e futuro, não os deixando alienados;
- c) a história é essencial para a formação da identidade dos alunos;
- d) para atuarem como cidadãos conscientes nas decisões da sociedade que vivem;
- e) conhecer o passado para ter mais clareza nas decisões futuras.

A partir dessas respostas é possível observar que, ao responder sobre a importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as), as(os) professoras(es) destacaram vários elementos e funções da consciência histórica: necessidade de articulação das três temporalidades (passado, presente e futuro), tomada de decisões no cotidiano e a formação da identidade. Assim, nesta categoria também houve grande aproximação da perspectiva das(os) docentes com o conceito de consciência histórica de Rüsen.

Contudo, em relação especificamente à primeira resposta, é necessário tomar cuidado para não atribuir à História escolar a função de formar a consciência histórica dos(as) alunos(as), pois, como observou-se, a consciência histórica é inerente aos indivíduos. Vale reforçar, então, como destacou Cerri (2011), que os(as) alunos(as) já chegam na escola com suas consciências históricas formadas em seus traços fundamentais, sendo assim, o que pode ser atribuído como função do ensino escolar de História é a sua capacidade “[...] de colaborar para que os sentidos das narrativas — no passado e no presente — sejam estabelecidos e discutidos” (CERRI, 2011, p. 117), resultando em uma ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os(as) alunos(as) já trazem com eles(as).

O olhar crítico e reflexivo sobre a História e a realidade são necessários para esta ampliação e complexificação das formas de atribuição de sentido, o qual, conseqüentemente, possibilita que percebam a diferença temporal entre o seu tempo e o tempo do outro (RÜSEN, 2015), ou seja, “Para que se reconheçam sujeitos históricos”, categoria esta que recebeu 6 remissões, 13% do total:

- a) se reconheçam sujeitos da História e não apenas espectadores;



- b) totalmente importante, pois todos construímos a história, somos agente da história e aprendemos com a história;
- c) na minha opinião a história é extremamente importante para que eles se vejam como sujeitos históricos;
- d) a história tem uma relação direta com o aluno em seu tempo. Eles são os sujeitos da história;
- e) para entenderem a relevância da historicidade das relações.

A capacidade de compreender-se como sujeito histórico, está diretamente relacionada a outra característica citada pelas(os) professoras(es) como importante para o cotidiano dos(as) alunos(as), a “Compreensão dos contextos sociais (a sociedade, o Brasil e o mundo)”, que recebeu 7 remissões (15% do total), das quais destaca-se cinco respostas abaixo:

- a) fundamental para entender o Brasil e o mundo ao seu redor;
- b) para compreensão da sua sociedade;
- c) ter uma carga referencial para entender desde o mundo que os cerca, até os produtos culturais que consomem;
- d) é fundamental para o entendimento de tudo que o cerca: economia, cultura, sociedade, política etc.;
- e) teoricamente ela é essencial para o aluno compreender melhor o que está acontecendo ao seu redor, porém a impressão que tenho é que eles não conseguem relacionar passado e presente.

Todas as categorias expostas até este momento, trazem elementos citados pelas(os) professoras(es) que são fundamentais para uma aprendizagem histórica que proporcione aos alunos(as) o pensar historicamente. Entretanto, chama a atenção a última resposta, acima, em que uma professora(or), destaca a importância da História para o(a) aluno(a) compreender melhor o que acontece ao seu redor, mas complementa a sua resposta — demonstrando preocupação — dizendo que possui a impressão que os(as) alunos(as) não conseguem relacionar passado e presente.

É importante reforçar, contudo, que além da relação entre passado e presente para o desenvolvimento do pensamento histórico, o pensar historicamente só se efetiva quando “A interpretação desse passado possibilita um entendimento do

presente e uma avaliação das próprias chances no futuro” (RÜSEN, 2015, p. 252). Como pode ser observado até o momento, as respostas que fazem esta articulação com as três temporalidades (passado, presente e futuro) foram poucas, a maioria das(os) docentes se atentou mais à importância da História para a compreensão da realidade, sem citar especificamente a perspectiva de futuro.

Nas duas próximas categorias as(os) professoras(es) interpretaram a pergunta de forma diferente, o que foi positivo, visto que possibilitou uma análise diferenciada e o levantamento de novos questionamentos. Na categoria “Muito, extremamente importante”, com 6 remissões, 13% do total, fica evidente que se trata da visão das(os) professoras(es) sobre a importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as), o que demonstra que eles se atentam para esta relação.

Por outro lado, a categoria “Os alunos não percebem ou percebem pouco esta relação” com 3 remissões, 7% do total, indica que foi a perspectiva das(os) professoras(es) sobre se os(as) alunos(as) compreendem a importância da História para o cotidiano. Quais são as consequências dessa não compreensão para a aprendizagem histórica dos(as) alunos(as)? Os dados analisados no tópico anterior — onde verificou-se no gráfico 8 que para 74% das(os) docentes os(as) alunos(as) se interessam mais pela História nos “Jogos”, “*Youtube*” e “Filme” em relação às aulas de História — podem indicar que uma das possíveis explicações para o baixo interesse pela História na escola é consequência da não compreensão da relação entre a História e o seu cotidiano, dado que reforça a importância do entendimento da articulação das três temporalidades pelos(as) alunos(as).

Por fim, a única resposta alocada na categoria “Resposta vagas” foi “Se encantam com as descobertas”, esta resposta foi classificada nesta categoria porque não demonstrou uma relação direta sobre a importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as).

No próximo capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados que se referem mais especificamente às práticas docentes das(os) professoras(es), seus objetivos e desafios atuais, onde foi possível verificar o quanto as práticas se aproximam ou não das orientações presentes nas DCEs/H sobre o desenvolvimento do pensamento histórico dos(as) alunos(as).

## **CAPÍTULO 3 — ENSINO DE HISTÓRIA: DAS PRÁTICAS DOCENTES E OBJETIVOS AOS OBSTÁCULOS ATUAIS**

### **3.1 PRÁTICAS DOCENTES**

No capítulo anterior, foi explicado que a função da consciência histórica é a geração de sentido e significado para a vida prática, atividade que deve relacionar as três temporalidades (passado, presente e futuro); sem esta inter-relação, portanto, não se pode falar em consciência histórica. Mas como ocorre este processo de mobilização da consciência histórica para que haja a constituição de sentido, bem como uma orientação na cultura histórica, ou seja, na vida cotidiana? E, não menos importante, como esta teoria contribuiu para refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem escolar de História? Estas são algumas das questões que impulsionaram as discussões e as análises dos dados apresentados neste tópico. Para tanto, buscou-se, primeiramente, apresentar as quatro operações mentais da constituição de sentido identificadas por Rüsen (2015), e na sequência foi apresentada a análise das questões 15, 14, 12 e 12.1 do questionário.

Rüsen (2015) explica que a atividade mental da constituição de sentido elaborada pela consciência histórica acontece a partir de quatro componentes: “percepção” ou “experiência”, “interpretação”, “orientação histórica” e “motivação”.

A primeira, “experiência histórica”, trata-se de compreender a diferença temporal entre o tempo próprio e o outro tempo, onde o outro tempo não seja experimentado como irrelevante ou secundário, mas sim, que seja compreendido o significado dessas experiências para a vida prática atual. O autor lembra, porém, que não é possível experimentar diretamente o que aconteceu no passado, pois a experiência acontece a partir do que ainda subsiste no presente; desse modo, esta experiência não está tão carregada de sentido quanto a outra: a que é sentida na diferença da ruptura temporal entre outrora e hoje.

A “interpretação histórica”, segunda operação mental, diz respeito à interpretação da diferença temporal experimentada. Isso acontece quando a experiência histórica é inserida em um modelo interpretativo que a torne inteligível, ou seja, que tenha significado e sentido para o sujeito que a interpretou; assim, ao tornar-se inteligível, ela pode ser ponderada como ganho experiencial e reforçar a

competência dos indivíduos a quem ela atinge, para que lidem de forma produtiva com a mudança temporal, inserindo-se com eficácia na orientação cultural dos sujeitos.

A “Orientação histórica”, terceiro elemento, é o resultado da experiência interpretada, a qual se torna um saber histórico. Contudo, esse saber deve ser utilizado para a orientação na vida prática do indivíduo. Desta forma, como destaca Rüsen (2015), nem toda interpretação é orientação, a orientação possui uma relação direta com a vida prática. Esta orientação pode ocorrer de forma interna (identidade) e externa (Práxis). Elas ocorrem na medida em que os indivíduos precisam se orientar para viver em sociedade, e, ao mesmo tempo em que se orientam na sociedade, também constituem a sua identidade.

Por fim, o último componente destacado por Rüsen é a “Motivação”, nele acontece a transformação do saber histórico apto a orientar em motivação, o qual age como impulsos de vontade a partir da emoção. Conforme destaca Rüsen (2015), as motivações e emoções efetivam a função de orientação do pensamento histórico e da consciência histórica, responsáveis, como já evidenciado, pela atribuição de sentido e significado às ações humanas no tempo.

Estes quatro elementos formadores de sentido na consciência histórica se expressam na forma de uma narrativa “[...] na qual se dá o manejo interpretativo da experiência histórica e na qual o saber histórico se apresenta, em sua especificidade, como resultado dessa interpretação” (RÜSEN, 2015, p. 50).

A narrativa histórica é a responsável por articular as três dimensões temporais (passado, presente e futuro), as quais formam, então, uma unidade integrada que constitui a consciência histórica. Rüsen a define como “[...] o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico” (RÜSEN, 2001, p. 61). Para o autor, o ato de narrar é elementar à consciência histórica e ao pensamento histórico humano na vida prática, sendo, portanto, um procedimento mental próprio à constituição histórica humana de sentido.

Além da narrativa especificamente histórica, muitas outras narrativas estão presentes na cultura histórica, como os filmes e vídeos do *youtube*, por exemplo, onde a história aparece de alguma forma, como explicado anteriormente. Todas estas diferentes narrativas contribuem e ao mesmo tempo disputam enquanto espaços de geração de sentido que orientam as ações dos indivíduos na vida prática. Dessa forma, Rüsen (2015) alerta para as diferenças existentes entre a narrativa histórica e

as demais narrativas. Para ele, um narrar é histórico quando se refere a acontecimentos reais do passado. O autor ainda destaca que “Uma forma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro” (RÜSEN, 2015, p.81).

Os quatro componentes identificados pelo autor, bem como a narrativa histórica, que seria o resultado da articulação de todos estes elementos, não apenas contribuem para o entendimento teórico de como ocorre a formação de sentido pela consciência histórica — que torna possível a orientação dos homens no tempo, conforme Rüsen (2014) —, mas também têm vantagens práticas, podendo, assim, serem pensadas mais especificamente no âmbito da aprendizagem histórica.

Em seu livro *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*, de 2014, Rüsen dedica o tópico *Formação histórica de sentido como problema da didática histórica* especialmente para a discussão desta questão. Nele, o autor inicialmente destaca o que entende por formação histórica de sentido:

Formação histórica de sentido significa interpretar a experiência temporal de uma maneira bem determinada, a saber, mediante recurso à experiência do passado. Ela é interpretada de tal maneira que [...] o presente possa ser entendido e o futuro possa ser projetado repleto de normas e esperado repleto de experiências (RÜSEN, 2014, p. 181).

Para o autor, esta formação histórica de sentido além de poder ser explorada como dado da vida de crianças e jovens, também pode ser organizada como questão de processos de aprendizagem que ocorreriam de modo elementar, mas complexo ao mesmo tempo. “Elementares são os quatro procedimentos diferenciados em tipos ideias, complexo é a sua conexão sistemática” (RÜSEN, 2014. p. 185).

Rüsen (2015) destaca que o aprendizado histórico também é um processo próprio de formação de sentido que requer a aquisição de competência narrativa, a partir da qual a pessoa estaria apta a narrar as histórias de que tem necessidade para orientação na sua vida prática. No âmbito da aprendizagem, a competência narrativa seria uma articulação sistemática dos quatro componentes da consciência histórica: “experimentar ou perceber”, “interpretar”, “orientar” e “motivar”. Um processo de aprendizagem que possibilite a articulação sistemática entre estes componentes possibilitaria, então, um entendimento de uma História viva na consciência dos alunos e das alunas, e não apenas o puro passado como acervo de conhecimento sem vida:

O saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação têm de ser aprendidas enquanto tais. Enquanto operações fundamentais, elas não podem desaparecer ou perder-se na aprendizagem e na reprodução do saber. Outros dois componentes essenciais associam-se ainda ao saber, enquanto síntese de experiência e interpretação: a força de orientação e de motivação do sabido (RÜSEN, 2015, p. 251).

Para Rüsen (2015), os quatro componentes da consciência histórica (“experimental” ou “perceber”, “interpretar”, “orientar” e “motivar”) tornam o processo de aprendizagem histórica mais significativo, bem como contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico. Para o autor, estes quatro modos, portanto, podem fazer parte da aprendizagem histórica, a qual deve ocorrer como uma evolução.

Neste sentido, os dados referentes às práticas docentes das(os) professoras(es) (questões 14, 15, 12 e 12.1), apresentados a seguir, serão analisados à luz dos conceitos de consciência histórica e narrativa histórica. Pretende-se com estas análises, bem como com o cruzamento destes dados, compreender: Quais fontes históricas as(os) professoras(es) utilizam em sala de aula? Como as utilizam? Quais atividades realizam? A importância de compreender estas questões é que elas revelam, mesmo que indiretamente, como as(os) professoras(es) trabalham a ideia presente nas DCEs/H do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e alunas.

As duas primeiras perguntas do questionário, voltadas especificamente às práticas docentes, tinham como propósito investigar quais fontes históricas as(os) professoras(es) utilizam em sala de aula, na questão 12, em que era possível marcar mais de uma alternativa, e a frequência que utilizam cada uma delas, na questão 12.1. Todas as(os) professoras(es) apresentaram respostas para estas questões, a partir das quais foi elaborado a tabela abaixo:

Tabela 1 – Questão 12 e 12.1

| Fontes                          | Quantidade de professoras(es) que utilizam (questão 12) | Frequência que utiliza as fontes históricas (questão 12.1) |                    |                 |                      |                 | Total de respostas para a frequência (questão 12.1): |
|---------------------------------|---|--|--------------------|-----------------|----------------------|-----------------|--|
|                                 |   | Em todas as aulas  | Uma vez por semana | Uma vez por mês | Uma vez por bimestre | Uma vez por ano |  |
| Filmes                          | 46  | 2  | 4                  | 16              | 19                   | 3               | 44   |
| Imagens                         | 42  | 21   | 13                 | 4               | 2                    | —               | 40   |
| Fotografias                     | 41  | 10   | 20                 | 6               | 2                    | 2               | 40   |
| Documentários                   | 38  | 2  | 8                  | 16              | 9                    | 3               | 38   |
| Músicas                         | 38  | 1  | 4                  | 13              | 15                   | 4               | 37   |
| Objetos do cotidiano dos alunos | 32  | 12   | 5                  | 7               | 3                    | 4               | 31   |
| Jornais                         | 27  | 1  | 8                  | 8               | 6                    | 4               | 27   |
| História em quadrinhos          | 25  | 1  | 5                  | 8               | 6                    | 5               | 25   |
| Não utilizo                     | 0   | —  | —                  | —               | —                    | —               | —  |
| Outra                           | 8   | —  | —                  | —               | —                    | —               | —  |

Fonte: A autora.

A primeira informação obtida através desses dados é a quantidade de professoras(es) que utilizam as fontes históricas descritas na primeira coluna da tabela. Por ordem de maior utilização pelas(os) professoras(es), foram: Filmes (46), Imagens (42), Fotografias (41), Documentários e Músicas (ambos com 38), Objetos do cotidiano dos alunos (32), Jornais (27) e História em quadrinhos (25). A partir da análise desses dados e da frequência<sup>41</sup> em que as(os) professoras(es) responderam utilizar estas fontes históricas, foram levantadas algumas discussões apresentadas a seguir.

Chama atenção o fato de os “Filmes” serem a única fonte que teve a totalidade das marcações, isto é, todas as(os) 46 professoras(es) responderam que utilizam os filmes como fontes históricas em suas aulas. Verifica-se também que as(os) professoras(es) que mais utilizam os filmes como fontes históricas os utilizam pelo menos uma vez por mês, 16, ou uma vez por bimestre, 19, e somente 3 professoras(es) responderam utilizar apenas uma vez por ano.

<sup>41</sup> Em algumas fontes houve uma pequena diferença entre o total das marcações para a frequência e o total de marcações de professoras(es) que as utilizam, isso ocorreu devido ao fato de que algumas docentes responderam que utilizam determinada fonte histórica, mas não marcaram a frequência com que a utilizavam, o que não impossibilitou, contudo, a utilização dessas respostas para as análises.

A pesquisa de Souza (2014) sobre a relação dos jovens com os filmes históricos demonstrou que muitos estudantes tendem a compreender os filmes como formas de acesso ao conhecimento verdadeiro sobre o passado — para alguns alunos(as) estaria no mesmo patamar do conhecimento presente no livro didático e/ou do conhecimento explicado pela(o) professora(or). Neste sentido, visando ampliar o filtro dos(as) alunos(a) sobre o passado, o trabalho com filmes em sala de aula demonstra-se uma importante fonte para a desconstrução da narrativa fílmica enquanto fato objetivo da História, o que pode levar os(as) alunos(as) a uma aproximação com as formas e critérios do conhecimento histórico científico.

Em seguida, tem-se as “Imagens” com 42 marcações, dado que não gera surpresa, visto que as imagens, por estarem muito presentes nos livros didáticos, são tradicionalmente muito utilizadas no Ensino de História, e bem provavelmente são estas que as(os) professoras(es) pensaram ao marcar esta alternativa. Diferentemente dos filmes, as imagens são utilizadas com mais frequência, nota-se que 34 professoras(es) responderam que as utilizam em “Todas as aulas” ou “Uma vez por semana”.

Já as fotografias, por outro lado, com 41 marcações, demonstraram uma quantidade maior do que a esperada, principalmente quando esta informação é cruzada com a frequência de seu uso: se somados, 30 professoras(es) marcaram que as utilizam “Em todas as aulas” ou “Uma vez por semana”. Este fato pode ter ocorrido devido às interpretações diferentes que as(os) professoras(es) fizeram do que seria a fonte “Fotografias”. Na elaboração do questionário, pensou-se no termo “Fotografias” enquanto fontes primárias, porém, a grande frequência do uso dessas fontes indica que várias docentes podem ter associado esta fonte às imagens do livro didático, que são reproduções de fotografias de personagens históricos ou eventos e não especificamente a fonte histórica primária.

Esta hipótese explicaria o grande número de marcações nesta fonte, bem como a maior frequência de seu uso, visto que a utilização de “Fotografias”, enquanto fontes primárias, de forma tão frequente, seria um desafio imenso em meio a tantas obrigações que se fazem presentes no dia a dia da(o) professora(or).

Esta análise, conseqüentemente, aponta para outra informação: o uso do tradicional livro didático continua sendo uma das principais ferramentas utilizadas pelas(os) professoras(es) do Ensino Fundamental e Médio. É importante destacar que não se pretende dizer com isto que utilizar o livro didático seja errado ou tenha menos



valor, pois há diversas formas de trabalhá-lo em sala de aula e tudo depende da forma como a(o) professora(or) o utiliza. Pelo contrário, pretende-se evidenciar a diferença existente entre levar aos alunos(as) a fonte histórica primária, como por exemplo, as próprias fotografias, onde eles podem ter uma “experiência histórica” diferente do que teriam analisando as fotografias reproduzidas no livro didático, pois o passado pode ser sentido de outra forma e se tornar mais próximo e vivo para os(as) alunos(as).

Para Rüsen (2015), este significado das experiências históricas pode possibilitar a compensação de déficits de sentido e um novo sentido histórico pode ser formado, ou seja, um novo sentido para orientação histórica na vida prática. Outro ganho para o aprendizado dos alunos e alunas com o manejo das fontes primárias em sala de aula é que este trabalho aproxima o(a) aluno(a) do raciocínio histórico, bem como do processo em que passa o conhecimento histórico até chegar na vida prática, ou seja, este processo pode levar a um desenvolvimento natural do pensamento histórico dos(as) alunos(as).

As fontes “Documentários” e “Músicas”, assim como os filmes e as imagens, talvez pelo acesso mais facilitado, são fontes mais comuns ao ensino de História. Se comparados a outras fontes primárias, por exemplo, elas tiveram um número alto de marcações, cada uma com 38. A tabela mostra, ainda, que o maior número de professoras(es) que responderam utilizar estas fontes se concentram, em ambos os casos, nas colunas “Uma vez por mês” ou “Uma vez por bimestre”. Mesmo sendo fontes de mais fácil acesso, é possível notar que seu uso não é tão frequente, provavelmente pelo trabalho diferenciado que requerem.

As fontes “Objetos do cotidiano dos alunos”, 32 marcações, “Jornais”, 27 marcações, e “História em quadrinhos”, com 25 marcações, são as menos utilizadas pelas(os) professoras(es) respondentes da pesquisa. No que se refere ao “Objetos do cotidiano dos alunos”, a maior parcela das(os) professoras(es), 12, marcaram utilizar esta fonte em todas as aulas. Já “Jornais” teve 8 marcações em ambas as colunas “Uma vez por semana” e “Uma vez por mês”. Por fim, a fonte “História em quadrinhos” teve o maior número de marcações, 8, na coluna “Uma vez por mês”.

Algumas professoras(es), além de marcar as alternativas já presentes na questão, também incluíram suas próprias respostas, as quais foram: “Livros e revistas”; “Saída para a coleta de dados de túmulos em um recorte específico de tempo, exemplo do que usei neste ano”; “Museus e feiras, inclusive digitais”;

“Charges”; “Passeios”; “Visitas e aulas de campo”; “Caça-palavras/tiras ilustradas”; “História oral (1 vez por mês)”.

Observou-se, a partir dos dados apresentados, que a maioria das(os) professoras(es) utilizam várias fontes em suas práticas docentes. Todavia, nota-se que prevalece um maior uso das fontes mais tradicionalmente conhecidas no ensino de História, como as “imagens”, “filmes”, “documentários” e “músicas” e uma menor utilização de fontes menos comuns como “objetos do cotidiano dos alunos”, “jornais”, “história em quadrinhos”, bem como as diferentes fontes (entre elas algumas fontes primárias) que algumas professoras(es) inseriram em suas respostas próprias.

Na próxima análise, acerca das atividades realizadas com os(as) alunos(as) ao longo do ano, verifica-se uma situação semelhante. Para investigar quais atividades as(os) professoras(es) realizam com os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental e Médio, elaborou-se a seguinte questão:

Figura 3 – Questão 15

15) Marque, em ordem de frequência, quais destas atividades você realiza com seus alunos ao longo do ano, sendo “1” para a atividade realizada com maior frequência ao longo do ano, “2” para a segunda atividade realizada com maior frequência, e assim sucessivamente até a 8ª frequência – caso não realize alguma das atividades deixe o espaço em branco.

ATENÇÃO: Marcar apenas uma atividade em cada coluna.

|  | 1º maior<br>frequência | 2º maior<br>freq.     | 3º maior<br>freq.     | 4º maior<br>freq.     | 5º maior<br>freq.     | 6º maior<br>freq.     | 7º maior<br>freq.     | 8º maior<br>freq.     |
|--|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Responder questões de múltipla escolha sobre um tema discutido | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Responder questões discursivas sobre um tema explicado         | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visita a um museu  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fazer uma ilustração sobre um tema trabalhado                  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fazer um resumo sobre um tema discutido                        | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fazer maquete  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Confeccionar ou desenhar um objeto discutido em sala de aula   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Filmes   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

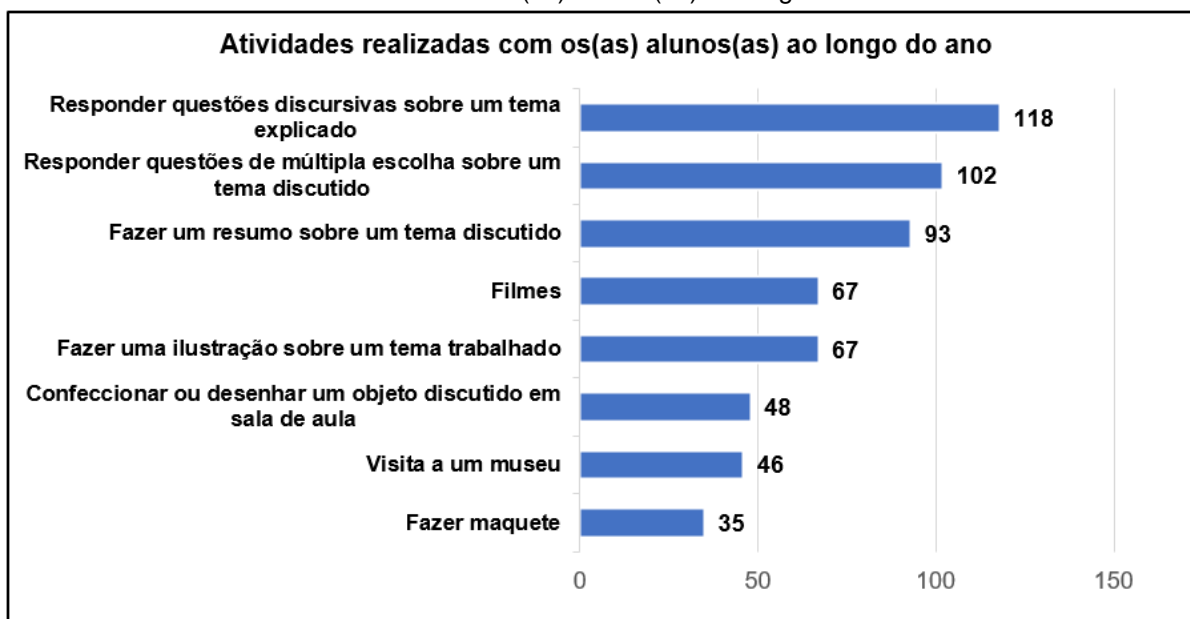
Fonte: A autora.

Todas as(os) 46 professoras(es) apresentaram resposta para esta questão. Muitos, porém, marcaram mais de uma atividade em cada coluna, o que impossibilitou a utilização de muitas respostas, pois não haveria como analisar a frequência correta em que elas seriam utilizadas. Dessa forma, para esta análise, utilizou-se somente as 17 respostas que marcaram apenas uma opção por coluna e que seguiram a ordem de frequência solicitada.

Visando um entendimento mais objetivo e abrangente desta questão, devido às várias categorias presentes nela, bem como a importância de todas, na análise destes dados utilizou-se a ferramenta quantitativa da média ponderada. Para tanto,

como esta pergunta apresenta 8 categorias e as opções para as(os) professoras(es) marcarem iam, conseqüentemente, da prioridade 1 até a 8, sendo a 8 a menos importante, foi atribuído o valor 8 para a prioridade 1; 7 para a prioridade 2; 6 para a prioridade 3; e assim sucessivamente até o valor 1 para a prioridade 8. Depois, multiplicou-se o valor atribuído para cada categoria pela quantidade de vezes em que ela foi marcada e, por fim, somou-se a pontuação total, obtendo-se, então, o gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Atividades realizadas com os(as) alunos(as) ao longo do ano



Fonte: A autora.

Observa-se no gráfico acima as atividades mais realizadas e as menos realizadas pelas(os) professoras(es) respondentes desta pergunta, ao longo do ano. A atividade mais realizada ao longo do ano, ou seja, a que teve a maior pontuação, 118, foi “Responder questões discursivas sobre um tema explicado”. Logo depois ficou a atividade “Responder questões de múltipla escolha sobre um tema discutido” (102 pontos). Na sequência, a terceira atividade mais realizada foi “Fazer um resumo sobre um tema discutido”, com 93 pontos.

As atividades “Filmes” e “Fazer uma ilustração sobre um tema trabalhado”, ambas com 67 pontos, ficaram exatamente entre as atividades mais realizadas e as menos realizadas. É interessante destacar que a pontuação média recebida pelos “Filmes” converge com a informação obtida através da tabela anterior, onde 35 professoras(es) responderam que utilizam os filmes “Uma vez por mês” ou “Uma vez

por bimestre”. Ou seja: apesar desta fonte ser utilizada por todas as(os) professoras(es) que participaram da pesquisa, seu uso demonstrou-se não muito frequente.

Já as três atividades menos realizadas com os(as) alunos(as) ao longo do ano foram: “Confeccionar ou desenhar um objeto discutido em sala de aula”, 48 pontos; “Visita a um museu”, 46 pontos; e “Fazer maquete”, 35 pontos.

Entre as três atividades mais realizadas e as três menos realizadas, destacam-se algumas diferenças: enquanto as três atividades mais realizadas possuem um caráter mais conteudista e/ou avaliativo do conhecimento histórico, as três menos realizadas possuem um caráter mais voltado para a experiência e/ou percepção da História.

Uma das possíveis explicações para as duas atividades mais realizadas com os(as) alunos(as) ao longo do ano — “Responder questões discursivas sobre um tema explicado”, com 118 pontos e “Responder questões de múltipla escolha sobre um tema discutido”, com 102 pontos — pode estar relacionada com a pressão para o ingresso nas universidades, bem como a aprovação dos(as) alunos(as) em exames como, por exemplo, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Nestes tipos de atividades, geralmente prevalece a memorização do conhecimento histórico, dissociado de seu sentido e significado para a orientação na vida prática, ou seja, não fica explícito uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento histórico dos(as) alunos(as).

Como foi apresentado anteriormente, para Rüsen (2015) a aprendizagem histórica não deve ficar restrita ao acúmulo de conhecimento histórico; não que este tenha menos valor, mas concomitante ao conteúdo é necessário trabalhar com os(as) alunos(as), através de diversas fontes e atividades, as competências da experiência e da interpretação para que o aprendizado da História seja significativo aos alunos(as) e haja, então, o desenvolvimento do pensamento histórico.

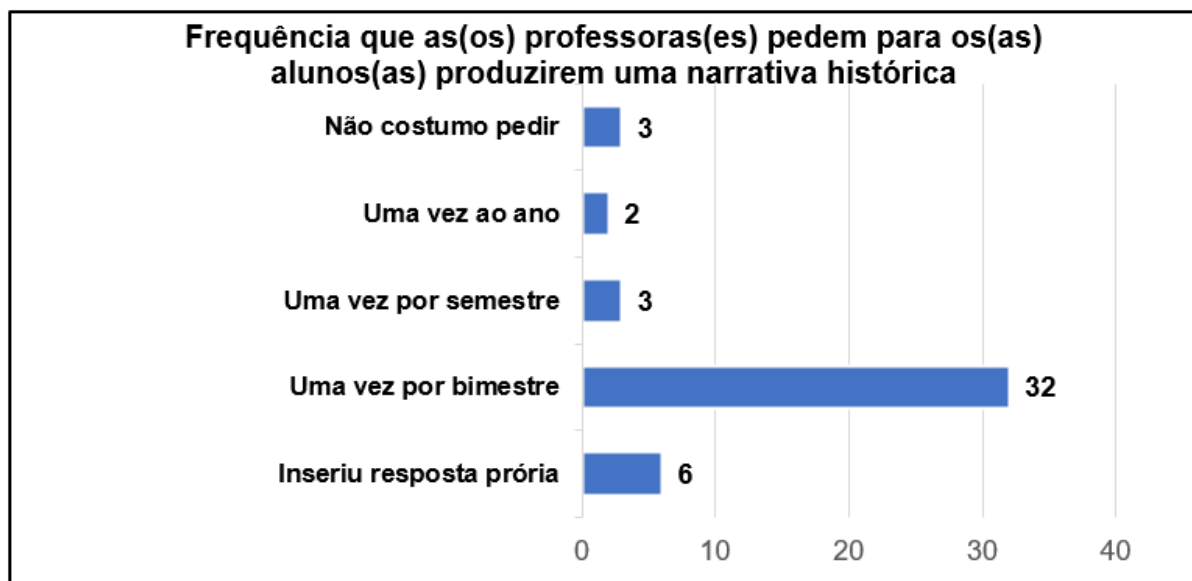
Comparando os resultados das questões sobre as fontes históricas utilizadas e atividades realizadas, é possível identificar um predomínio do uso de fontes mais tradicionais, bem como uma maior realização de atividades com caráter mais conteudista e avaliativo, ou seja, que não tem grande potencial de trabalhar os componentes necessários (experiência, interpretação, orientação e motivação) para o desenvolvimento do pensamento histórico, bem como da competência narrativa dos alunos e das alunas.

Como explicado anteriormente, a narrativa histórica é uma forma de expressão da consciência histórica e do pensamento histórico dos indivíduos. A partir dela é possível, portanto, perceber como os alunos e as alunas estão organizando e, principalmente, atribuindo sentido e significado ao conhecimento histórico que estão tendo contato. Neste sentido, foi elaborada a questão 14: “Com que frequência você pede para seus alunos produzirem uma narrativa histórica (texto) sobre determinado assunto/tema?”, sendo as alternativas: uma vez por semestre; uma vez por bimestre; uma vez ao ano; não costumo pedir e, por fim, uma alternativa em que as(os) professoras(es) poderiam inserir uma resposta própria, caso nenhuma das anteriores fosse compatível com as suas práticas, ou caso desejassem justificar a sua resposta.

A realização de atividades como a produção de uma narrativa histórica pelos(as) alunos(as) pode ser uma importante ferramenta para acompanhar o desenvolvimento da chamada por Rüsen (2015) “competência narrativa” e/ou “competência histórica”, que seria, como explicado anteriormente, a aprendizagem dos quatro elementos da consciência histórica “experimentar”, “interpretar”, “orientar” e “motivar”, entre os quais deve, necessariamente, existir uma correlação específica e sistemática para que os(as) alunos(as) aprendam a pensar historicamente. Desse modo, a realização ou não desta atividade com os estudantes possibilita compreender se as(os) professoras(es) se atentam e a utilizam para perceber a forma como os(as) alunos(as) estão se apropriando da História e, portanto, desenvolvendo o pensamento histórico.

A partir das respostas dadas pelas(os) professoras(es) à questão sobre a narrativa histórica, foi elaborado o gráfico abaixo:

Gráfico 13 – Frequência que as(os) professoras(es) pedem para os(as) alunos(as) produzirem uma narrativa histórica



Fonte: A autora.

Todas as(os) 46 professoras(es) responderam esta questão. É possível observar que a maioria das(os) professoras(es), 32, totalizando 69%, responderam que pedem para os(as) alunos(as) produzirem uma narrativa histórica “Uma vez por bimestre”. Na sequência, apenas três professoras(es) responderam realizar esta atividade com os(as) alunos(as) “Uma vez por semestre”. Duas professoras(es) realizam “Uma vez ao ano”. Três professoras(es) responderam não realizar este tipo de atividade com os(as) alunos(as). E, por fim, observa-se que 6 professoras(es), 13% do total, inseriram respostas próprias:

- a) existe grande dificuldade neste tipo de atividade, muitas vezes os alunos não são alfabetizados o suficiente para este tipo de escrita, também não conseguem construir um texto seguindo a introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, muitos se recusam a fazer e aula fica pouco produtiva;
- b) depende muito do que está sendo trabalhado;
- c) a cada tema se faz uma narrativa histórica;
- d) ao menos uma vez por mês;
- e) uma a duas vezes no bimestre;
- f) umas duas vezes por bimestre.

Das respostas dadas pelas(os) professoras(es), chama a atenção, primeiramente, a grande quantidade de professoras(es) que marcaram pedir para os(as) alunos(as) realizar uma narrativa histórica “uma vez por bimestre”, 69% do total. Por um lado, partindo do pressuposto que a narrativa escrita é uma das formas de expressão do pensamento histórico dos(as) alunos(as), este dado indica que há uma preocupação frequente por parte significativa das(os) professoras(es) em acompanhar como os(as) alunos(as) estão assimilando o conhecimento histórico aprendido e, portanto, desenvolvendo o pensamento histórico. Por outro, este grande número de marcações nesta categoria pode ter relação com o fato de as(os) docentes compreenderem que esta resposta seria a mais ideal, visto que este é o menor intervalo de tempo dado como opção para a realização desta atividade. Diferentemente, as três outras categorias “Uma vez por semestre”, “Uma vez ao ano” e “Não costumo pedir”, se somadas, totalizam 17% dos respondentes que não realizam esta atividade com os(as) alunos(as) ou a realizam menos frequentemente.

Já entre as respostas inseridas pelas(os) professoras(es), observa-se que: uma das(os) docentes relatou existir grande dificuldade em realizar esse tipo de atividade com os(as) alunos(as) — devido a obstáculos na alfabetização e também recusa por parte de alguns alunos —, destacando que tal fato resulta em uma aula pouco produtiva; uma professora(or) ressaltou que depende do que está sendo trabalhado; uma faz a cada tema uma narrativa histórica; uma faz uma vez por mês; e, por fim, duas fazem uma a duas vezes por bimestre.

É interessante ressaltar, portanto, que mesmo sendo uma atividade que requer mais tempo para a sua realização e maior esforço por parte das(os) docentes e alunos(as), conforme relatado em uma das respostas, 41 professoras(es) não deixam de realizá-la no mínimo uma vez por ano.

### 3.2 OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS(OS) PROFESSORAS(ES)

No tópico anterior, compreendeu-se, de forma mais aprofundada, como acontece o processo de geração de sentido pela consciência histórica — expresso, como explicado, através das narrativas históricas. Foi apresentada, também, a análise dos dados sobre a forma como as(os) professoras(es) trabalham com as fontes e quais atividades mais realizam em sala de aula. Neste tópico, procurou-se analisar os



dados referentes aos objetivos do ensino de História para as(os) professoras(es), as análises dessa questão também foram cruzadas com os resultados anteriores, sempre que pertinente para as discussões levantadas.

Apresenta-se, primeiramente, quais são os objetivos do ensino de História para as(os) professoras(es). Para a coleta desses dados, foi elaborada a questão 11, onde foram escolhidos oito objetivos, a partir dos quais foi solicitado às professoras(es) que marcassem, “[...] por ordem de prioridade, qual o seu objetivo no ensino de História [...]”, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 4 – Questão 11

11) Marque, por ordem de prioridade, qual o seu objetivo no ensino de História, sendo "1" para o objetivo que você considerar mais importante/prioritário, "2" para o segundo objetivo em ordem de importância/prioridade, e assim sucessivamente até a prioridade "8".

ATENÇÃO: Marcar apenas uma prioridade em cada coluna.

|   | Prioridade<br>1       | Priorid.<br>2         | Priorid.<br>3         | Priorid.<br>4         | Priorid.<br>5         | Priorid.<br>6         | Priorid.<br>7         | Priorid.<br>8         |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Desenvolver o pensamento histórico dos alunos(as)   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Formar cidadãos   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mostrar as diferentes perspectivas da História e como acontece o processo de construção do conhecimento histórico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Que os alunos compreendam e respeitem as diferenças   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aprovação no vestibular   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Possibilitar a relação entre passado, presente e futuro   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Que os alunos conheçam o passado  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Que os alunos se reconheçam sujeitos da História  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fonte: A autora.

Embora todas as(os) professoras(es) tenham respondido a esta pergunta, muitos marcaram mais de um objetivo por coluna. Dessa forma, para uma análise mais exata dessa questão, foram consideradas somente as 16 respostas que seguiram corretamente a ordem de prioridade solicitada e marcaram apenas uma opção em cada coluna.

Visando um olhar mais objetivo, mas ao mesmo tempo abrangente das respostas, esta questão também foi analisada a partir da utilização da ferramenta da média ponderada, seguindo o mesmo processo de atribuição de valores explicado no

tópico anterior — na questão sobre as atividades realizadas pelas(os) professoras(es) —, isto é: 8 para a prioridade 1, 7 para a prioridade 2, até 1 para a prioridade 8; posteriormente, multiplicou-se o valor atribuído para cada categoria pela quantidade de vezes em que ela foi marcada e, por fim, somou-se a pontuação total, a partir da qual foi elaborado o gráfico abaixo.

Gráfico 14 – Objetivo das(os) professoras(es) no Ensino de História



Fonte: A autora.

O gráfico mostra que o objetivo apontado pelas(os) professoras(es) como o mais prioritário no ensino de História é “Desenvolver o pensamento histórico dos(as) alunos(as)”, com 102 pontos. Logo na sequência, está o objetivo “Que os alunos se reconheçam Sujeitos da História”, com 101 pontos, seguido do objetivo “Mostrar as diferentes Perspectivas da História e como acontece o processo de construção do conhecimento histórico”, com uma pontuação um pouco mais baixa, 81 pontos.

O aparecimento desses objetivos como sendo os três mais prioritários no ensino de História para os respondentes desta questão é um dado que se demonstra muito importante, visto que o segundo objetivo marcado como mais prioritário, “Que os alunos se reconheçam Sujeitos da História”, com 101 pontos, e o terceiro mais marcado “Mostrar as diferentes Perspectivas da História e como acontece o processo

de construção do conhecimento histórico”, com 87 pontos, são fundamentais e complementares para “Desenvolver o pensamento histórico dos alunos(as)”, objetivo marcado como o mais prioritário para as(os) professoras(es). Se compararmos esses dados com o resultado da questão 17 — que tratou sobre a importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as) (analisada no capítulo 2) —, 13 professoras(es) citaram a reflexão, a crítica e o questionamento como as principais características que a História proporciona ao cotidiano dos(as) alunos(as), o que reforça que, no que se refere a estes elementos, a perspectiva das(os) professoras(es) se aproxima das discussões sobre o conceito de pensamento histórico de Rüsen.

Contudo, o gráfico também mostra os objetivos marcados como os três menos prioritários no ensino de História para as(os) professoras(es), que foram: “Possibilitar a relação entre passado, presente e futuro”, com 65 pontos, seguido do objetivo “Que os alunos conheçam o passado”, com 38 pontos, e, por último, “Aprovação no vestibular”, com apenas 24 pontos, sendo o menos prioritário em relação aos outros.

Comparando-se os dois objetivos situados nas extremidades do gráfico, se o objetivo mais prioritário para as(os) professoras(es) é “Desenvolver o pensamento histórico dos alunos(as)”, com 102 pontos, não é surpreendente que o objetivo “Aprovação no vestibular” apareça como o menos prioritário no ensino de História para estas professoras(es). Ora, esses dois objetivos possuem características bem distintas. Enquanto o primeiro valoriza a experiência/percepção e a interpretação, ou seja, a qualidade do conhecimento histórico na aprendizagem, bem como sua importância para a orientação na vida prática, o segundo tende a tomar a aprendizagem histórica sem questionar a sua necessidade, a transformando apenas como mero acervo de saber.

Neste sentido também estaria a categoria “Que os alunos conheçam o passado”, com 31 pontos, segundo objetivo menos prioritário para as(os) professoras(es). Como observou-se na teoria de Rüsen, apenas o conhecimento histórico do passado (sem o estabelecimento de relações com o tempo presente e o futuro) não possibilita a aprendizagem do pensamento histórico ou o pensar historicamente.

Já o objetivo “Possibilitar a relação entre passado, presente e futuro”, com 65 pontos, fazendo parte dos três objetivos menos prioritários para as(os) professoras(es) que responderam esta questão, chama a atenção, pois “A ‘história’ a se aprender se constrói em uma relação interpretativa muito forte entre presente,

passado e futuro” (MORENO, 2019, p. 136). Sendo assim, visto que “Desenvolver o pensamento histórico dos alunos” demonstrou-se o objetivo mais prioritário/importante, não faz sentido o objetivo “Possibilitar a relação entre passado, presente e futuro” aparecer entre os três menos prioritários.

Em seu texto *Didática da História e currículos para o ensino de História*: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo, Moreno (2019) se propõe a analisar as possibilidades da apropriação da Didática da História de Rüsen como bases para pensar os currículos de História no Brasil e na América Latina:

Ainda que seja muito difícil de se concretizar na prática, o esforço para produzir *experiência histórica*, contextualização temporal, com estudantes, é a competência mais próxima do entendimento comum sobre a aprendizagem histórica. Já a *interpretação* e a orientação não são moeda corrente quando se discute aprender história em ambientes não-especializados. A Didática da História proposta por Rüsen tem o mérito de evidenciar que estas competências não podem ser vistas como movimentos exteriores à aprendizagem histórica ou que possam ser pensadas como operações *à posteriori* (MORENO, 2019, p.134).

Para o autor, estas questões seriam as mais importantes para se discutir a necessidade de se elaborar uma “prescrição curricular mínima” para o ensino escolar de História. Um currículo mínimo teria como foco construir uma ideia de humanidade que ajude a superar o etnocentrismo e a narrativa mestra estruturada no século XIX, passando a valorizar as semelhanças ao invés das diferenças. Moreno (2019, p. 134) ainda destaca que uma prescrição curricular mínima para a História escolar também impactaria “[...] diretamente sobre o tempo da aprendizagem, as estratégias organizacionais, a progressão dos estudos, os objetivos e os critérios para a seleção das temáticas a serem trabalhadas”. Portanto, uma prescrição curricular mínima libertaria a(o) professora(or) de dar conta de “todo conteúdo histórico” ao qual ele atualmente é cobrado. Um currículo mínimo resultaria, então, em mais tempo, tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a preparação de aulas com metodologias diversificadas que proporcionem aos estudantes aulas significativas onde a experiência, a interpretação e a orientação não se perderiam em meio ao acervo do conhecimento histórico, pelo contrário, andariam juntas.

O objetivo “Que os alunos compreendam e respeitem as diferenças” ficou com 78 pontos, aparecendo como o quinto objetivo mais importante e/ou prioritário para as(os) professoras(es), o que demonstra que as(os) docentes se preocupam com esta

capacidade que o pensamento histórico possui de proporcionar um mundo mais humano. Para Rösen (2015), o humanismo significa o reconhecimento mútuo da diferença cultural, não de forma acrítica, mas fazendo valer a dignidade atribuída a todos os homens e em suas diferentes formas de vida, tornando, assim, o mundo menos desumano.

Cerri (2011, p. 126) também destaca que “A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade [...]”, ou seja, a compreensão das várias identidades e não apenas da identidade única, a nacional. Conforme o autor, “[...] daí o apelo — a demanda constante que atravessa os séculos — ao ensino da história para formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade, na qual as relações entre os diferentes são organizadas com base nos Estados Nacionais” (CERRI, 2011, p. 121).

Como pode ser observado no gráfico, chama atenção que o objetivo “Formar cidadãos”, com 81 pontos, foi marcado como sendo mais prioritário que os objetivos “Que os alunos compreendam e respeitem as diferenças”, 78 pontos, e o objetivo “Estabelecer a relação passado, presente e futuro”, 65 pontos. Este dado demonstra que a ideia da História enquanto responsável pela formação do cidadão, ou para a cidadania, ainda está enraizada no discurso escolar, mas, como visto no primeiro capítulo, o tipo de cidadão que a História pretende formar varia conforme o tempo e o espaço, assim como também alerta Cerri (2011), onde o autor destaca que a própria concepção de cidadania é controversa.

Apresentadas estas análises, busca-se a seguir fazer o cruzamento de dois dados que se demonstraram pertinentes para as discussões levantadas. O cruzamento se refere aos dados “Possibilitar a relação passado, presente e futuro” e “Consciência histórica ou alguma das suas funções”.

O dado “Possibilitar a relação passado, presente e futuro” se refere ao gráfico 14, analisado neste tópico, o qual trata dos objetivos do ensino de História para as (os) professoras(es), onde ele ficou entre os três objetivos menos prioritários para as(os) docentes. Já o dado “Consciência histórica ou alguma das suas funções”, é referente ao gráfico 11 (analisado no capítulo 2), o qual trata da opinião das(os) professoras(es) sobre a importância da História para o cotidiano dos(as) alunos(as), onde a categoria “Consciência histórica ou alguma das suas funções” foi a segunda categoria que mais recebeu remissões pelas(os) professoras(es), ou seja, as(os)

docentes citaram exatamente diferentes elementos intrínsecos à consciência histórica, como a relação passado, presente e futuro que foi citada mais especificamente por uma professora(or), a tomada de decisões e a formação da identidade.

Porém, visto que falar de consciência histórica, requer, conseqüentemente, o estabelecimento da relação entre passado, presente e futuro, o que se verifica cruzando estes dados é uma contradição. Pois, como explicar o fato das(os) professoras(es) citarem a importância da consciência histórica e/ou de suas funções para o cotidiano dos(as) alunos(as), mas não destacarem entre os principais objetivos do ensino de História o estabelecimento da relação entre passado, presente e futuro? Uma possível explicação para esta divergência pode decorrer de que, como vimos anteriormente, as discussões sobre o pensamento histórico e a consciência histórica começam a ser mais difundidas, no Brasil, a partir dos anos 2000, o que pode indicar que nem todas as(os) professoras(es) tiveram acesso a estes debates em suas formações iniciais, visto que, como demonstra os dados sobre os perfis pessoais e profissionais das(os) docentes, 27 professoras(es), totalizando 59% do total, formaram-se até 2010.

Por outro lado, mesmo não tendo contato com esta discussão em suas formações iniciais, o mais correto era que estas professoras(es) tivessem conhecimento dessas discussões durante o processo de elaboração das DCEs/H, visto que as reflexões sobre o pensamento histórico e sobre a consciência histórica de Jörn Rüsen são uma das bases teóricas deste documento. Contudo, este dado só reforça o que Noda (2014) verificou em sua pesquisa sobre a análise da participação das(os) professoras(es) no processo de construção das DCEs/H Paraná, onde, como explicado no primeiro capítulo, além de criticar a forma como ocorreu a participação das(os) professoras(es) neste processo, a autora constatou que os pressupostos teóricos sobre a teoria de Rüsen não fizeram parte dos textos trabalhados e/ou discutidos com as(os) docentes. O cruzamento desses dados e as reflexões levantadas deixam em evidência as diferenças entre o currículo prescrito e currículo praticado (GOODSON, 2008), demonstrando que somente incorporar nas DCEs/H a concepção teórica de Rüsen, sem a existência de um debate com as(os) docentes, não é a garantia de que ela esteja presente na prática da(o) professora(or).

No próximo tópico serão discutidos os principais desafios e obstáculos enfrentados atualmente pelas(os) professoras(es), onde poderá ser observado o

quanto a prática docente está sendo afetada, não somente pelas suas condições precárias de trabalho e de estrutura das escolas, mas também pelos discursos conservadores que têm se propagado de forma exponencial nos últimos anos.

### 3.3 ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS OBSTÁCULOS ATUAIS

A prática de ensinar e aprender a História, bem como a reflexão sobre esta prática, é muito complexa, principalmente porque, como vimos, trata-se da relação entre diferentes pessoas e instituições: professoras(es), alunos(as), instituições superiores e básicas de ensino, os diversos indivíduos da sociedade e suas demandas, a legislação educacional, a política dos governos anteriores e atuais etc. Neste sentido, apresenta-se, neste tópico, os principais desafios que as(os) professoras(es) de História participantes da presente pesquisa relataram enfrentar atualmente.

Considerando que os acontecimentos sociais impactam diretamente a prática docente, é importante destacar que neste primeiro semestre de 2020, contexto de finalização destas análises, as(os) professoras(es) estão sendo diretamente atingidas e sua prática modificada pelas consequências das medidas de isolamento social tomadas como proteção ao avanço do coronavírus (Covid-19) no Brasil. Assim, desde meados de março as aulas no Paraná passaram a ser realizadas de forma remota, principalmente por meios como a TV, Aplicativos, e através do *Google Classroom*<sup>42</sup>, demonstrando-se como um momento mais desafiador ainda às professoras(es) e alunos(as) que, repentinamente, tiveram que aprender a trabalhar com diferentes ferramentas que não utilizavam — ou não tinham tanta proximidade — anteriormente.

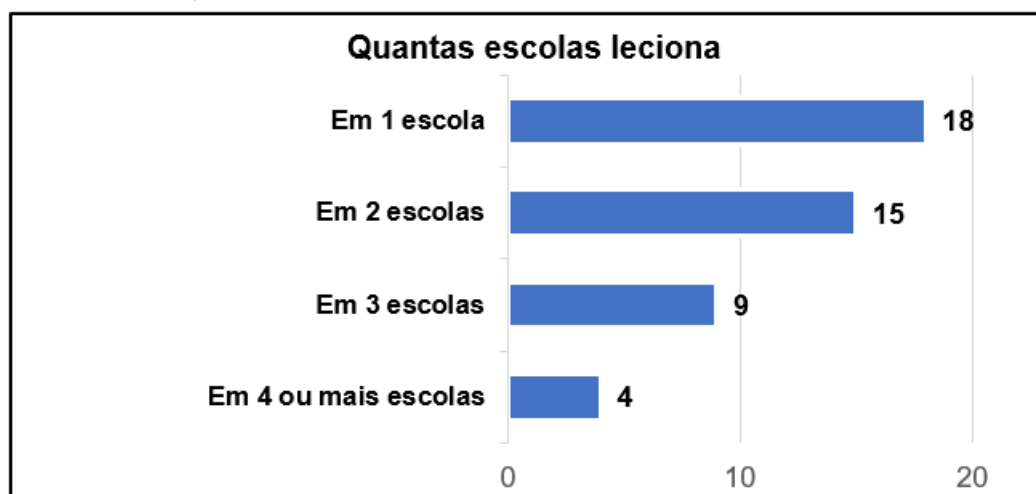
Contudo, como já destacado, a coleta dos dados da presente pesquisa foi realizada entre abril e julho de 2019, aproximadamente um ano antes da chegada do coronavírus (Covid-19) ao Brasil. Dito isto, apresenta-se abaixo o gráfico 15, que foi elaborado a partir da questão 7 “No total, em quantas escolas você leciona?”. Nela, buscou-se investigar as condições de local de trabalho das(os) docentes:

---

<sup>42</sup> O *Google Classroom* é um serviço gratuito de gerenciamento de conteúdo desenvolvido especialmente para as escolas.



Gráfico 15 – Quantas escolas leciona



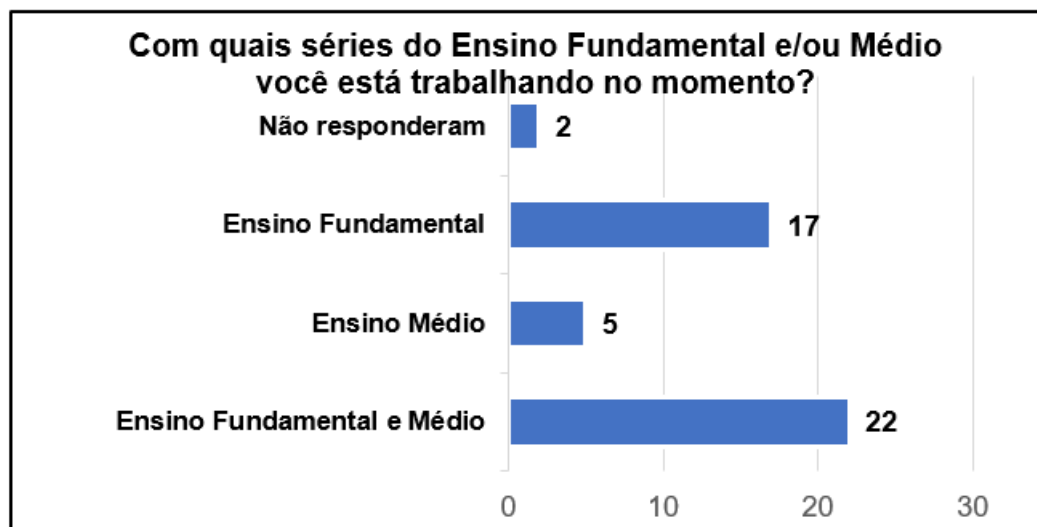
Fonte: A autora.

Como demonstra o gráfico, a maior parcela das(os) professoras(es), 18, totalizando 39%, trabalha em apenas uma escola; a segunda maior parcela, 15 professoras(es), 33% do total, trabalham em duas escolas; 9 professoras(es), 19% do total, trabalham em três escolas; e, por fim, quatro professoras(es), 9%, responderam trabalhar em quatro ou mais escolas.

Observa-se, assim, que 18 professoras(es) têm a condição de trabalho que seria a mais adequada, ou seja, trabalham em apenas uma escola. Por outro lado, é preocupante o fato de que, se somados, 13 professoras(es), totalizando 18% dos respondentes, trabalham em três ou mais escolas, sendo que destes, dois atuam em cinco escolas, e um em seis escolas. O alto deslocamento destas professoras(es) reflete em implicações diretas na qualidade de vida profissional das(os) docentes, visto que a necessidade de se deslocar às diferentes escolas implica no estresse e desgaste físico da corrida pelo pouco tempo já existente entre as aulas, as horas atividades e as refeições, resultando em menos tempo para programar as atividades diárias, bem como para se dedicar aos projetos de cada escola. Este dado indica a necessidade por parte da SEED e, principalmente, do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa de buscar alternativas que visem a melhoria das condições de local de trabalho das(os) professoras(es).

No que se refere a quantidade de turmas diferentes com que as(os) professoras(es) trabalham, foi elaborada a questão 9 “Com quais séries do Ensino Fundamental e/ou Médio você está trabalhando no momento?”:

Gráfico 16 – Com quais séries do Ensino Fundamental e/ou Médio você está trabalhando no momento?



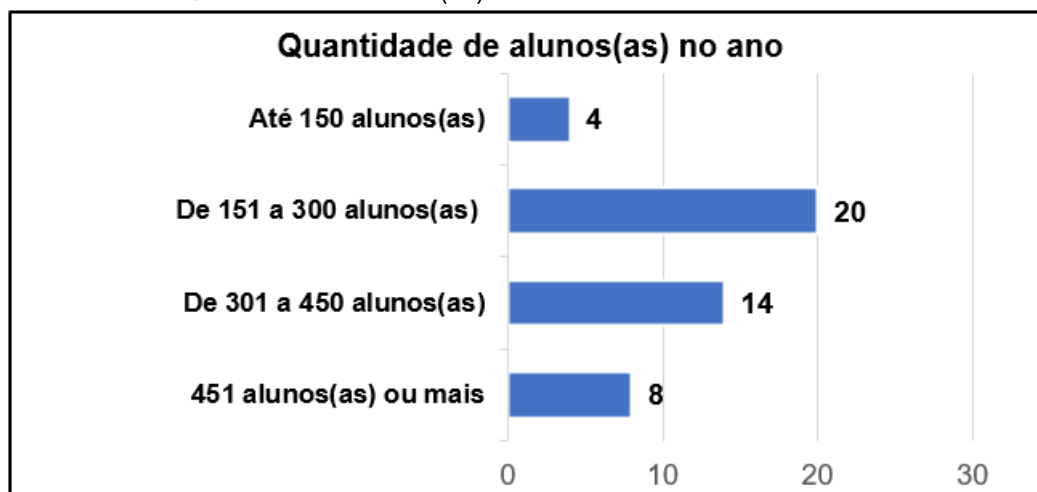
Fonte: A autora.

Das(os) 46 professoras(es) que participaram da presente pesquisa, observa-se que apenas 2 não responderam esta questão. Das(os) respondentes, exatamente a metade, 22 professoras(es), trabalham com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; 17 professoras(es), 39% dos respondentes, trabalham somente com turmas do Ensino Fundamental; e a menor parcela, correspondente a 5 professoras(es), 11% do total, trabalham somente com turmas do Ensino Médio.

É interessante destacar, ainda, que, entre as(os) professoras(es) que especificaram as séries que trabalhavam no momento, 6 professoras(es), 14% dos respondentes, disseram que estavam trabalhando com todas as séries do Ensino Fundamental (6°, 7°, 8°, 9°) e Médio (1°, 2°, 3°), o que representa que, se cada turma tiver em média 30 alunos(as), estas professoras(es) têm no mínimo 210 alunos(as) por ano. Contudo, é possível que muitas dessas professoras(es) possuam ainda várias turmas de sextos anos, por exemplo, o que faria este número ser ainda maior.

É exatamente esta informação que pode ser verificada no gráfico abaixo, o qual foi elaborado a partir das respostas à questão 8 “Em média quantos alunos você tem no ano?”:

Gráfico 17 – Quantidade de alunos(as) no ano

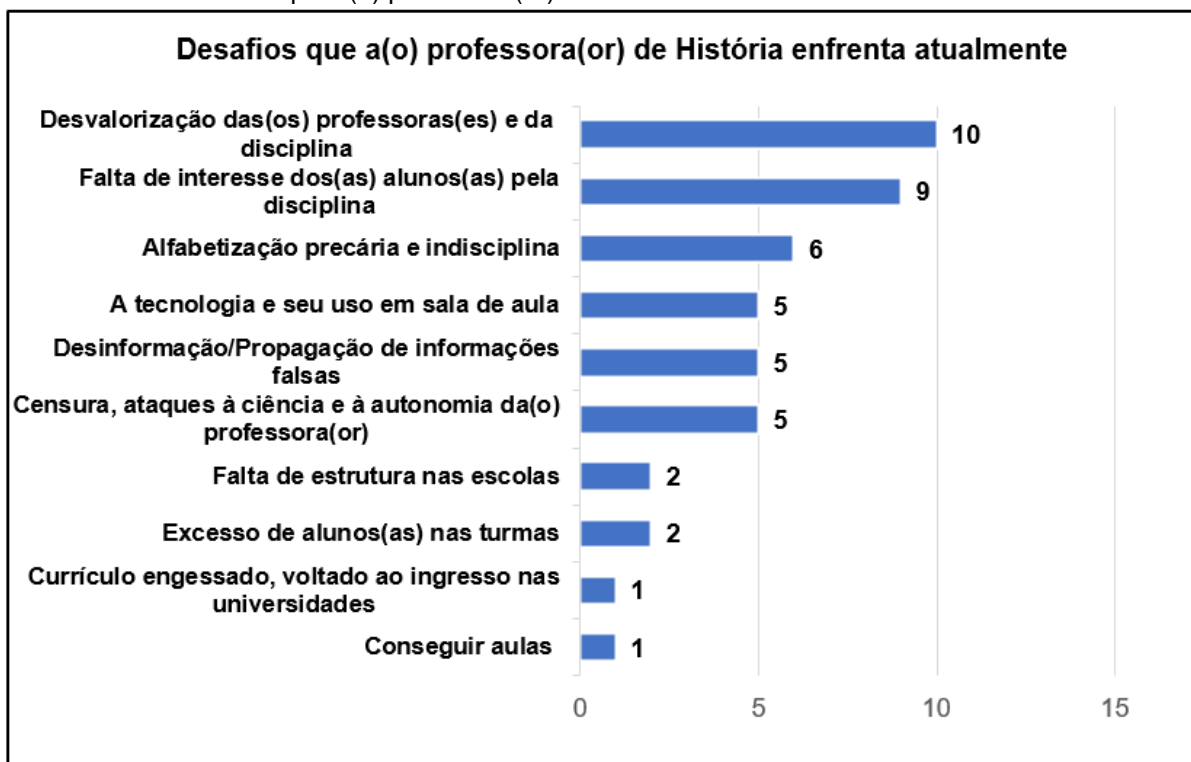


Fonte: A autora.

Observa-se no gráfico que a quantidade de professoras(es) que possuem até 150 alunos é a minoria, apenas 4, totalizando 9%. A maior parcela das(os) professoras(es), 20, possuem “de 151 a 300 alunos” no ano, totalizando 43%, seguida de 14 professoras(es), 30% do total, que possuem “de 301 a 450 alunos”. Por fim, 8 professoras(es) possuem “451 alunos ou mais”, quantidade muito significativa. Na análise destes dados, nota-se uma situação bastante desafiadora presente no cotidiano das(os) professoras(es): o excesso de alunos(as) por turmas. Este dado é preocupante, visto que, acrescido da necessidade de deslocamento aos diferentes locais de trabalho (de 3 até 6 escolas) que 28% dos participantes da presente pesquisa relataram, implica em uma sobrecarga das(os) professoras(es), com maior desgaste físico e mental.

Mas estes não são os únicos desafios enfrentados pelas(os) professoras(es). O gráfico abaixo, elaborado a partir da questão 19 “Em sua opinião, quais são os principais desafios que os professores enfrentam atualmente?”, questão aberta, mostra que as condições de ensino e desafios enfrentados pelas(os) docentes são ainda mais graves e angustiantes, evidenciando o tamanho do problema atual:

Gráfico 18 – Desafios que a(o) professora(or) de História enfrenta atualmente



Fonte: A autora.

Assim como nas questões abertas, analisadas no capítulo 2, para a elaboração das categorias do gráfico acima foi considerada a primeira resposta das(os) professoras(es) ou aquela que parecia sobressair-se às outras. Para apresentar melhor os desafios, e muitas vezes o forte sentimento de angústia expresso pelas(os) docentes, também foram apresentadas, em algumas categorias com muitas remissões, até cinco respostas que podem ser consideradas “modelos” das demais respostas alocadas na categoria. Destaca-se ainda que não é o objetivo deste trabalho discutir a fundo cada desafio, mas evidenciar a situação de trabalho que as(os) professoras(es) enfrentam, visto que discutir sobre a prática docente sem considerar o contexto em que ela ocorre seria se distanciar da realidade atual da sala de aula.

Dentre os desafios elencados pelas(os) professoras(es), observa-se que o “Excesso de alunos(as) nas turmas” é apenas um deles, o qual teve a mesma quantidade de remissões que a categoria “Falta de estrutura nas escolas”, ambos com 2 remissões cada um. As categorias que receberam menos remissões foram “Currículo engessado, voltado ao ingresso nas universidades” e “Conseguir aulas”, ambos com 1 remissão cada um. Abaixo podem ser observadas as respostas alocadas nestas categorias:

- a) número excessivo de alunos, carga horária extenuante, excesso de “opinadores” sobre acontecimentos históricos que conseguem credibilidade pela força da mídia;
- b) turmas superlotadas, grande número de turmas, processo de inclusão de alunos que demanda muito esforço para o preparo de aulas diferenciadas, poucas horas atividades, a presença de muitos alunos que "se acham conhecedores da História" porque leem ou assistem determinados canais de formação duvidosa;
- c) a falta de estrutura e o aumento de responsabilidades burocráticas que limitam ainda mais o tempo disponível;
- d) a falta de recursos para a elaboração das aulas;
- e) um currículo bastante engessado, desligado do cotidiano do aluno, das capacidades por idade, e infelizmente, atrelado ao ingresso universidades. Além disso, um sistema de ensino que burocratiza e limita a atuação do educador;
- f) conseguir aulas.

Excesso de alunos(as) e de carga horária, falta de recursos, burocratização do trabalho docente e até mesmo o desafio da própria entrada na carreira são problemas muito sérios, pois refletem a precariedade atual em que se encontra a educação. Mas o fato deles serem indicados por uma pequena parcela das(os) professoras(es), 13% do total, só indica que a situação de trabalho das(os) docentes é ainda mais grave e vai muito além desses problemas.

Conforme pode ser observado no gráfico, a “Desvalorização das(os) professoras(es) e da disciplina”, com 10 remissões, foi o desafio mais citado pelas(os) professoras(es), aparecendo também frequentemente aliado às outras categorias. Apresenta-se abaixo algumas respostas que podem ser consideradas “modelos” das demais respostas alocadas nesta categoria:

- a) as condições de trabalho, a falta de valorização da área de humanas de maneira geral, em âmbito estadual e federal;
- b) a desqualificação das ciências humanas em relação a formação técnica;

- c) falta de reconhecimento pelo governo e comunidade falta de interesse e indisciplina do aluno;
- d) ser valorizado pelos governos estaduais e municipais;
- e) desvalorização; desmotivação; falta de materiais para aulas mais dinâmicas; desinteresse dos alunos.

Observa-se nestas respostas que o sentimento de desvalorização que as(os) professoras(es) estão demonstrando perpassa por vários âmbitos, indo desde a esfera Municipal, até a Estadual e Federal. Neste sentido, vale destacar a resposta de outra(o) professora(or) que expressou seu sentimento de angústia respondendo que o principal desafio é o “Governo atual que ridiculariza os conteúdos da disciplina e os professores em geral”. A área da educação, que vinha obtendo diversas melhorias nas últimas décadas, nos anos mais recentes, particularmente a partir de 2015, vem sofrendo diversos retrocessos, cortes e desinvestimentos. Mas com a eleição de Jair Bolsonaro para o cargo de Presidente de República, em 2018, a situação vem retrocedendo ainda mais, e a disciplina de História sofre não apenas com os impactos do desinvestimento na área da Educação, mas também com o fortalecimento de grupos conservadores e com os discursos autoritários, negacionistas e revisionistas do presidente e de seus seguidores.

Neste contexto, “A vivência cotidiana faz ver que na era da ‘pós-verdade’, conhecimentos históricos paralelos, completamente destoantes da História como ciência, são defendidos como óbvios” (RAMOS, 2018, p. 251-252). Como pode ser observado na categoria “Censura, ataques à ciência e a autonomia da(o) professora(or)”, o autoritarismo e estes discursos negacionistas e revisionistas, além de afetar a sociedade como um todo, também estão refletindo na prática do ensino de História na sala de aula. Esta categoria recebeu cinco remissões, 11% do total, como pode ser observado abaixo:

- a) a vigilância e a possível censura;
- b) a censura, a vigilância ideológica que estão se instalando no ambiente escolar, somadas a falta de recursos materiais e físicos são os maiores desafios;

- c) ensinar com liberdade para falar a verdade. Despertar o interesse nos alunos;
- d) correntes filosóficas de extrema direita, perseguição, desvalorização;
- e) a deslegitimação e os ataques que à ciência (produção do conhecimento histórico por meio da pesquisa científica) e a educação tem sofrido no contexto local, estadual, Nacional e mundial.

Estes discursos negacionistas e revisionistas e os ataques ao conhecimento científico em geral, ou seja, às várias ciências, e não somente à ciência histórica, são divulgados atualmente por diversos meios, mas o acesso facilitado às mídias sociais como o *facebook*, *twitter* e *whatsapp* são as principais ferramentas utilizadas para o compartilhamento das notícias falsas e destes discursos.

Em seu texto *Hoje, ensinar História é um ato político contra os revisionismos conservadores*, Ramos (2020) destaca alguns exemplos desses discursos como a fala de Bolsonaro ao programa Roda Viva, em 30 de setembro de 2018, então candidato à presidência, onde ele afirma que “O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam seus escravos”; a ideia de que os direitos humanos defendem apenas bandidos; o discurso de que a ideologia de gênero é um projeto de dominação feminista que destrói as famílias; que Paulo Freire era um doutrinador comunista etc. A autora destaca que estes discursos utilizam várias estratégias para o convencimento das pessoas, como por exemplo: generalizar, tomando um caso como explicador de todo o contexto; comparação entre dados, acontecimentos ou práticas muito diferentes; linguagem afirmativa, persuasiva e imperativa etc.

Nas respostas abaixo, as quais foram alocadas na categoria “Desinformação/Propagação de informações falsas”, que recebeu cinco remissões, 11% do total, é possível observar que esta realidade está dentro das escolas e vem sendo enfrentada com muita angústia pelas(os) professoras(es):

- a) atualmente, no Brasil a profissão de professor de História constitui-se principalmente em esclarecer os equívocos criados por pessoas que não estudaram ou que se deixam levar por aqueles que, embora tendo estudado, permaneceram ignorantes/alienados, seja por interesses políticos, econômicos, religiosos...;
- b) lutar contra a desinformação;

- c) tentar justificar os retrocessos intelectuais e sociais que estamos enfrentando atualmente. Ter que discutir sobre situações que, no passado, foram muito ruins em questões humanas, e atualmente vêm retornando na mentalidade e nas ações de muitos indivíduos;
- d) competir com informações pouco confiáveis na internet, perseguições;
- e) fazer com que ele goste da disciplina num mundo tão grande de informações.

A “Falta de interesse dos alunos pela disciplina”, com 9 remissões, 20% do total, demonstrou-se o segundo maior obstáculo enfrentado por estas professoras(es) no ensino de História. Abaixo, observam-se cinco respostas que podem ser consideradas “modelos” das demais respostas alocadas nesta categoria:

- a) estimular o interesse pela discussão histórica, leitura e análise mais profunda dos contextos estudados;
- b) que eles tenham interesse em conhecer a história e que compreendam que eles estão construindo a história do tempo deles;
- c) a busca pelo interesse dos alunos;
- d) falta de interesse e as mídias sociais;
- e) a falta de comprometimento/educação dos alunos com a escola/disciplina. A falta de valorização da disciplina/professor pelos alunos, estado e sociedade.

É interessante destacar que a falta de interesse dos(as) alunos(as) pela História, relatada por estas professoras(es), converge com os resultados dos dados analisados na questão 18, que tratava dos espaços em que os(as) alunos(as) mais se interessam pela História, analisada no capítulo 2. Nela, verificou-se que, para a expressiva maioria, 74% das(os) professoras(es), o maior interesse dos(as) alunos(as) pela História não se dava na sala de aula, mas sim nos filmes, *youtube* e jogos.

Em seguida à falta de interesse dos(as) alunos(as), o terceiro maior desafio relatado pelas(os) professoras(es) foi “Alfabetização precária e a indisciplina”, com 6 remissões, 13% do total:



- a) a falta de leitura, informação, interpretação e escrita;
- b) instigar a criticidade, fazê-los se reconhecer como sujeitos históricos, além de muitos terem importantes atrasos em relação a alfabetização e letramento;
- c) indisciplina isso em todas as disciplinas;
- d) as demandas sociais, tais como: falta de limites, mau comportamento, “dores” emocionais que são guardadas e não podem ser explicadas. Muitos dos alunos sofrem de abandono estando vivendo com pai e mãe. Grande número de inclusos sem acompanhamento ou possibilidade de atendimento. Muitas crianças semi analfabetas que retardam a turma;
- e) falta de respeito dos alunos. Salário baixo. Deveria ter mais horas atividades.

Por fim, outro elemento que vem afetando e mudando não somente a cultura histórica, mas também a cultura escolar pode ser observado na categoria “A tecnologia e seu uso em sala de aula”, a qual foi relatada por 5 professoras(es), 11% do total, como o principal desafio no ensino de História atualmente:

- a) conviver com as tecnologias;
- b) concorrer com as tecnologias que tiram a atenção e tornam uma exposição oral sem graça;
- c) dificuldade em incorporar a tecnologia em sala de aula, desvalorização da área por instâncias de governo e personagens influentes, falta de hábito de leitura;
- d) ligação da tecnológica com as possíveis perspectivas de passado e futuro;
- e) usos adequados das tecnologias em sala de aula. (celulares).

Observa-se nas respostas acima que os desafios em relação ao uso da tecnologia são diversos, perpassando da própria convivência com a tecnologia à concorrência com ela, a incorporação de metodologias que a utilizem, e o uso adequado dos celulares em sala de aula, ou seja, a tecnologia vem impactando o ensino escolar de História de inúmeras formas. Esta categoria, assim como as categorias já abordadas “Desinformação/Propagação de informações falsas” e

“Censura, ataques à ciência e a autonomia da(o) professora(or)” demonstram o quanto a cultura histórica não pode ficar de lado quando se fala em ensino escolar de História, visto que ela o afeta diretamente. Diante destes desafios relatados pelas(os) professoras(es) sobre as tecnologias, também é importante ressaltar a preocupação de Costa (2015, p. 262) sobre a necessidade de “investir mais em iniciativas [...] de formação continuada que abarquem estas discussões e lutar para que elas entrem ‘pela porta da frente’ nos currículos acadêmicos de formação inicial”.

Se a convivência com a tecnologia e seus usos — mesmo anteriormente à necessidade do ensino remoto devido ao coronavírus (Covid-19) —, já eram um desafio às professoras(es), como estão agora as condições de trabalho das(os) docentes? Considerando que não houve preparação e formação para as(os) professoras(es) aprenderem a lidar com diversos apps, gravar vídeos, editar/produzir material etc., e que a realidade brasileira é precária e nem todos os(as) alunos(as) possuem equipamentos e internet disponível, pode-se imaginar o caos que professoras(es) e alunos(as) estão enfrentando. Diante de toda esta situação, ficam alguns questionamentos: a que custo as aulas estão sendo mantidas? Qual é a qualidade da aprendizagem histórica para os(as) alunos(as) neste momento?

Ante o exposto, verifica-se que as condições de trabalho enfrentadas pelas(os) professoras(es) participantes da presente pesquisa, ainda antes da pandemia, são entristecedoras, e o sentimento de desvalorização, como observado na análise dos dados, é o resultado de inúmeros fatores. Entre tantos obstáculos, faz-se pertinente destacar a resposta de uma das(os) docentes que, ao responder quais são os principais desafios que a(o) professora(or) de História enfrenta atualmente, escreve “Tempo para preparar aulas interessantes, materiais de apoio e valorização para nos motivarmos a isso tudo”. Assim, como foi possível observar em outras respostas, esta é, também, um desabafo. Ao dizer que é necessário tempo para preparar aulas interessantes, a(o) professora(or) toca exatamente em uma das questões centrais e que se demonstra uma das necessidades urgentes das(os) professoras(es), visto que influencia diretamente a prática docente.

Grande parte dos obstáculos citados pelas(os) professoras(es), como o excesso de alunos(as) e turmas, a burocratização, currículos voltados à aprovação em exames, a relação com a grande quantidade de informação e, concomitantemente, a desinformação, tudo isso, mesmo que de diferentes formas, aceleram ainda mais o tempo da professora(or), que já é curto. Esta aceleração e/ou falta de tempo,

juntamente com a vigilância, censura e controle sobre as práticas docentes, desumaniza a relação de que é feita o ensino e aprendizagem, a aproximando da lógica capitalista em que “tempo é dinheiro”. É possível perceber quão duras são as condições de trabalho e a realidade da prática docente dessas professoras(es) que, mesmo diante desse contexto, seguem lutando por um ensino de qualidade e buscam motivações para continuar desenvolvendo suas práticas docentes da melhor forma possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, nos propomos a investigar como as(os) professoras(es) de História da Rede Estadual de Ponta Grossa se aproximam ou não dos conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica presente nas DCEs/H, no que se refere aos pressupostos teóricos de Rüsen. Compreende-se, portanto, que este trabalho é o resultado de várias práticas (leituras, estudos, investigação, a escrita etc.) que investigou outra prática (ZAVALA, 2015), isto é, a prática de ensino de História das(os) professoras(es) participantes da pesquisa, existindo, em ambos os casos, uma ação teorizante.

Como destaca Zavala (2015), tanto a prática docente quanto a investigação dessa prática por outras pessoas são os resultados de uma combinação singular de elementos que configuram seus motivos, interesses, o que se espera fazer e ainda o que se espera que influencie em outros. Neste sentido, alguns dos motivos e interesses em realizar esta pesquisa foram: contribuir para a compreensão da complexa relação entre teoria e prática no ensino de História; a busca pelo crescimento pessoal e profissional; levantamento de reflexões e resultados que possam ser entregues às professoras(es), visando propiciar novas reflexões; e a entrega do trabalho final ao Núcleo Regional de Ponta Grossa para que os gestores públicos possam subsidiar ações de melhorias.

Diante da questão central desta pesquisa, que investigou como as(os) professoras(es) na sua prática docente se aproximam ou se distanciam dos conceitos de consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica proposto pelas DCEs/H, conclui-se que há, sim, uma aproximação das perspectivas das(os) docentes com estes conceitos de Rüsen presentes no documento. Esta aproximação decorre do fato de que foram verificados diversos elementos que fazem parte tanto da perspectiva das(os) professoras(es) sobre a História e sua própria prática docente quanto das discussões em torno dos conceitos então investigados, os quais são apresentados na sequência.

No capítulo 2, mais especificamente no tópico *Didática da História: algumas reflexões*, foi observado na análise dos dados a presença dos elementos sentido e cotidiano nas respostas de algumas docentes, as(os) quais citaram que estes são fatores fundamentais para que haja o interesse dos(as) alunos(as) pelas aulas de História. No mesmo capítulo, nas análises e discussões realizadas no tópico *Sobre a*

*teoria da História de Jörn Rüsen*, foram identificados os elementos crítica, questionamento, compreensão da realidade, compreensão dos contextos, identidade, compreensão de quem somos, compreender-se como sujeitos históricos e tomadas de decisões nas ideias das(os) professoras(es) acerca da História e/ou sua prática docente.

No que se refere às fontes históricas utilizadas pelas(os) docentes, analisadas no capítulo 3, mesmo constatando-se maior uso e frequência da utilização de fontes mais comuns (filmes, imagens, documentários e músicas), das(os) 46 professoras(es), 25 docentes diversificam a sua prática docente com as várias fontes históricas então discutidas. Quanto às atividades realizadas, embora a maior frequência de realização de atividades também seja de atividades mais comuns (responder questões discursivas e/ou de múltipla escolha e fazer resumos), foram constatadas a realização, ainda que em menor frequência, de atividades diferenciadas que podem possibilitar aos alunos(as) estabelecerem uma experiência mais significativa com a História, bem como ampliar e complexificar suas formas de geração de sentidos históricos.

Por fim, verificou-se que a maioria das(os) docentes, 87%, pedem para os(as) alunos(as) produzirem uma narrativa histórica ao longo do ano, mesmo existindo grande dificuldade neste tipo de atividade, conforme relatado por algumas professoras(es).

Todavia, observou-se que esta aproximação ocorre em diferentes graus de intensidade, dado que, como destacado, foi observado o maior uso, frequência de utilização de fontes e realização de atividades mais comuns, e devido ao fato de que, como verificado nas análises e discussões levantadas, houve divergências entre os elementos citados pelas(os) professoras(es) como importantes para o cotidiano dos(as) alunos(as) — onde as duas primeiras categorias que mais receberam remissões, “Capacidade de reflexão, questionamento, e desenvolvimento do pensamento histórico e/ou crítico” e “Consciência histórica ou alguma das suas funções”, totalizando as duas 22 remissões, estavam diretamente relacionadas aos conceitos de pensamento histórico e consciência histórica. Porém, o objetivo “Relacionar passado, presente e futuro” ficou entre os três últimos objetivos mais importantes/prioritários para o ensino de História dos respondentes dessa pergunta, inclusive sendo menos importante/prioritário que o controverso objetivo “Formar cidadãos”.

Se as discussões atuais em torno do Ensino de História evidenciam que o objetivo central da disciplina escolar de História é contribuir para que o(a) aluno(a) desenvolva a capacidade de pensar historicamente, ou, nas palavras de Rüsen (2015, p. 248), “No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação”, esta divergência encontrada aponta para a necessidade de (re)inserir e otimizar a importância de que o acervo do conhecimento histórico a ser ensinado deve vir acompanhado da exploração dos elementos experiência/percepção, interpretação e orientação, propiciando então a relação passado, presente e futuro, tanto em nível de formação inicial, quanto em nível de formação continuada de professoras(es).

No que se refere às aproximações verificadas entre as perspectivas das(os) professoras(es) com os conceitos investigados, constatou-se que esta aproximação não é necessariamente o resultado da consulta às DCEs/H pelas(os) professoras(es), mas possivelmente de suas próprias concepções de História e de ensino e aprendizagem. Concorda-se com Zavala que:

*Es posible que las razones que están detrás de los modos en que el discurso de (una parte) la historiografía (que es la que el profesor conoce, recuerda y juzga pertinente tener en cuenta en ese momento) pasa al discurso de su clase constituya el centro de su teoría de la práctica de la enseñanza de la historia. Este gesto está inscrito en la historia personal y puede unas veces ligarse con el estudiante que cada uno fue, con las temáticas/orientaciones más o menos ‘preferidas’, con los desempeños escolares, con la relación – modelizante o todo lo contrario – con ciertos docentes<sup>43</sup> (ZAVALA, 2015, p. 194).*

Portanto, compreende-se que esta aproximação verificada é algo comum às professoras(es), mesmo que não conheçam os pressupostos teóricos de Rüsen que embasam as DCEs/H e/ou as discussões atuais em torno dos objetivos do Ensino de História discutidos a partir do pensamento ruseniano.

As análises que permitem inferir esta constatação são as divergências observadas entre os elementos marcados como mais prioritários e menos para preparação da aula de História entre as(os) 20 professoras(es) respondentes da

---

<sup>43</sup> É possível que as razões por trás das maneiras pelas quais o discurso da (uma parte) historiografia (que é a que o professor conhece, lembra, e considera pertinente levar em consideração naquele momento) passem ao discurso de sua aula e constitua o centro da sua teoria da prática do ensino de história. Este gesto está inscrito na história pessoal e, às vezes, pode ligar-se ao estudante que cada um foi, com as temáticas/orientações mais ou menos “preferidas”, com os desempenhos escolares, com a relação — modelando ou oposto — com certos professores (ZAVALA, 2015, tradução nossa).

questão 13 (analisada no capítulo 1), onde verificou-se que as DCEs/H configuraram-se como o elemento mais prioritário para 8 docentes, mas no outro extremo foram marcadas como um dos elementos menos prioritários para outras 8 professoras(es). O elemento “Correntes Historiográficas” não foi marcado por nenhuma professora(or) como primeiro elemento considerado para a preparação da aula de História, mesmo fazendo parte das orientações presentes nas DCEs/H.

E, por fim, a análise referente ao uso das fontes históricas utilizadas demonstrou que o uso do livro didático é a ferramenta principal no ensino de História, o qual também foi considerado por 4 professoras(es) como principal elemento para preparação das aulas de História — o qual, vale lembrar, traz uma abordagem de conteúdo diferente da abordagem trazida pelas DCEs/H.

Além dos resultados acima destacados, a análise dos dados e as discussões realizadas ao longo da presente pesquisa permitiram também levantar outras reflexões e considerações. No tópico *Didática da História: algumas reflexões*, observou-se que 74% das(os) professoras(es) participantes da presente pesquisa responderam que os(as) alunos(as) têm mais interesse pela história nos jogos, *youtube* e filmes em relação às aulas de História. Estes dados demonstram a importância de se investigar a aprendizagem histórica que acontece fora das escolas para uma melhor compreensão da própria prática do ensino escolar de História. Também se levantou as seguintes reflexões: Como as informações históricas, obtidas através destes meios, são apropriadas pelos jovens e adolescentes atualmente? Quais os efeitos do grande interesse pela História nestes espaços para a geração de sentido e o desenvolvimento do pensamento histórico dos(as) alunos(as)? As análises realizadas ao longo desta pesquisa não permitiram apontar possíveis respostas para tais questionamentos o que reforça a necessidade de pesquisas que investiguem estas questões, como por exemplo, as pesquisas atualmente desenvolvidas pelo Projeto Residente que investigam os panoramas do pensamento dos estudantes sobre elementos como cultura, aprendizagem e consciência histórica e política.

A pesquisa possibilitou o conhecimento do perfil do corpo docente da disciplina de História da Rede Estadual de Ponta Grossa, uma melhor compreensão das práticas docentes das(os) professoras(es), suas dificuldades, condições de trabalho e angústias atuais.

Por fim, dentre as discussões levantadas, foi verificado que as(os) professoras(es) se atentam que a História é importante para o cotidiano dos(as)

alunos(as), mas os estudantes, a partir da percepção das(os) docentes, não compreendem ou estabelecem pouco esta relação. Esta constatação nos leva a perguntar o porquê desta divergência. Ela seria a explicação pelo segundo maior desafio relatado pelas(os) professoras(es) que é a “Falta de interesse dos(as) alunos(as) pela disciplina”? Se assim for, estes dados só reforçam a necessidade que apontamos anteriormente de ampliar o debate na formação inicial e continuada das(os) professoras(es) sobre a importância da relação passado, presente e futuro, visto que a não percepção dos(as) alunos(as) da relação da História com a sua vida cotidiana e com suas tomadas de decisões faz com que os estudantes não vejam sentido na História ensinada, enxergando apenas como um acervo de conhecimento “morto” sobre o passado e, portanto, não se interessem pela disciplina.

Contudo, como enfrentar a escassez de tempo para se dedicar a este desafio de estimular o interesse pela História e contribuir para que os(as) alunos(as) pensem historicamente em meio ao contexto em que a prática docente está inserida atualmente? Como foi visto, são diversos os elementos que estão a todo momento influenciando esta prática do ensino de História e a tornando ainda mais complexa, como sobrecarga das(os) professoras(es), condições precárias de trabalho, excesso de burocratização no ensino, currículos que tiram a autonomia das(os) docentes, autoritarismo e censura. Ainda assim, as(os) professoras(es) vem lutando para possibilitar um ensino de História significativo aos alunos(as).



## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

ARIÈS, Phillipe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) . Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 [...] e dá outras providências. Planalto, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 [...]. Planalto, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 30 out. 2019.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à Didática da História. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. **Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. Heranças consentidas e contestadas: narrativas em disputa na construção de um currículo nacional. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**, 2017.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Documento preliminar das Diretrizes curriculares estaduais para o ensino fundamental — História: um processo de construção coletiva. In: Simpósio Nacional de História, XXIII, Londrina. **Anais**, Londrina, ANPUH, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Perfil dos professores de História nos Campos Gerais do Paraná – Brasil. Publ. UEPG **Ci. Hum., Ci., Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, 19-29, jun. 2007.

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

CERRI, Luis Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais — História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. In: MOLINA, Ana Heloísa e outros (organizadores). **Ensino de história e educação**: olhares em convergência. Ponta grossa: UEPG, 2012.

CERRI, Luis Fernando; PACIEVITCH, Caroline. História, consciência histórica e utopia em J. Rüsen e A. Heller: reflexões para a Didática da História. **História e Perspectivas**. Uberlândia, jul./dez. p. 179-207, 2017.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História e Ensino**, Londrina, v. 23, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CHEVONICA JUNIOR, Paulo Reginaldo. **Educação Histórica na prática dos professores**: o processo de ensino e aprendizagem a partir dos cursos de formação continuada na SME de Curitiba. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 247-264, 2015.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias 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. **Saeculom – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do Ensino. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 23-35, 1º semestre 2008.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, p. 95-99, ago. 1985.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marco Antonio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. v. 31, n. 60, p. 13-33. São Paulo, 2010.

GADAMER, Hans Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HIDALGO, Ângela Maria; MELLO, Cláudio José de Almeida; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fundamentos das orientações curriculares no Paraná: do Currículo Básico às atuais Diretrizes Curriculares. In: **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares no Paraná**. Guarapuava: Unicentro, p. 19-49, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod\\_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf)

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando, org. **O ensino de história e a ditadura militar**. 2 ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

MINAYO, Maria; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.239-262, jul./set.1993.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e Currículo para o Ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo.

**Transversos:** Revista de História, Rio de Janeiro, n. 16, ago. 2019.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set.1985/fev. 1986.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set.1992/ago.1993, p. 143-162

NODA, Marisa. **A elaboração das diretrizes curriculares da educação Básica do estado do Paraná – História:** uma análise sobre a participação dos professores.2014. 220 p. (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

PACIEVITCH, Caroline. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros:** professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidades. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História.** Curitiba: SEED, 2008.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. 1 ed., 2ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2014.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teóricos-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. Hoje, ensinar História é um ato político contra os revisionismos conservadores. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; Gonçalves, Dilza Porto (org.) **Ensino de História: Teorias e Metodologias.** 1 ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020 Disponível em: <http://simpohis2020.blogspot.com/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. Livro didático, currículo escolar e História Pública: futuro do pretérito. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 217-259, jul./dez. 2018.

RAMOS, Marcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A relação entre teoria e prática na formação de professores de História. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 50, p. 227-260, jan./jun. 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jorn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência.** Curitiba: UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **OPSIS.** Catalão (GO), v. 14, n.2, p. 133-147, Jun./Dez. 2014.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez., 2012.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. In: Encontro Regional de História Anpuh – Rj: O Ofício Do Historiador: Ensino E Pesquisa, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPUH, 2012. Disponível em: [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525\\_ARQUIVO\\_a\\_rtigo\\_Anpuh\\_2012.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525_ARQUIVO_a_rtigo_Anpuh_2012.pdf). Acesso em: 28 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Éder Cristiano. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014\\_Eder%20Cristiano%20de%20Souza.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Eder%20Cristiano%20de%20Souza.pdf) . Acesso em: 27 de maio de 2020.

VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico? **Revista de Educação Histórica**, n. 01, 155-178, jul./nov., Curitiba, 2012.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica.** Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schimidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi – Curitiba: W. A Editores, 2016.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje.** v. 4, n. 8, p. 181-203, 2015.

## APÊNDICE — QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

### Questionário – História

Olá professor(a)!

Meu nome é Tatiane Vargas Margraf, sou mestranda em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Este questionário é o meu instrumento para coleta de dados da pesquisa que estou desenvolvendo sobre o ensino de História. Os dados informados serão utilizados apenas para a dissertação do Mestrado.

Se você é professor(a) de História do Ensino Fundamental e/ou Médio, da Rede Pública de Ensino de Ponta Grossa, e está atuando este ano, eu lhe convidado a participar desta pesquisa. Sua contribuição na resposta deste questionário será muito importante.

O questionário é anônimo, então não é necessário colocar a sua identificação.

Desde já agradeço pela sua disponibilidade e atenção.

Muito obrigada!

#### 1) Idade:

Sua resposta

---

#### 2) Sexo:

Feminino

Masculino

#### 3) Em qual instituição de ensino você se formou e em que ano concluiu a sua graduação?

Sua resposta

---

#### 4) Possui curso de pós-graduação? Se possui, em qual área?

Sua resposta

---

#### 5) Qual o seu tempo de experiência como professor(a) de História?

Sua resposta

---

6) Onde se localiza a escola em que você trabalha?

Centro

Bairro

7) No total em quantas escolas você leciona?

Sua resposta \_\_\_\_\_

8) Em média quantos alunos você tem no ano?

Sua resposta \_\_\_\_\_

9) Com quais séries do Ensino Fundamental e/ou Médio você está trabalhando no momento?

Sua resposta \_\_\_\_\_

10) O que significa a História para você?

Sua resposta \_\_\_\_\_





12) Quais fontes históricas você utiliza na sua prática docente?

- Fotografias
- Filmes
- Documentários
- Jornais
- Objetos do cotidiano dos alunos
- Imagens
- Músicas
- História em quadrinhos
- Não utilizo
- Outro: \_\_\_\_\_

12.1) Para as fontes da questão anterior que você marcou que utiliza, marque abaixo a frequência com que as utiliza:

|                                 | Em todas as aulas     | Uma vez por semana    | Uma vez por mês       | Uma vez por bimestre  | Uma vez por ano       |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Fotografias                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Filmes                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Documentários                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jornais                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Objetos do cotidiano dos alunos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Imagens                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Músicas                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| História em quadrinhos          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13) Marque, em grau de prioridade, quais elementos você considera para preparação da sua aula de História, sendo “1” para o elemento mais considerado, “2” para o segundo elemento mais considerado, e assim sucessivamente até o 5º elemento.

ATENÇÃO: Marcar apenas um elemento em cada coluna.

|  | 1º Elemento mais considerado | 2º Elemento mais considerado | 3º Elemento mais considerado | 4º Elemento mais considerado | 5º Elemento mais considerado |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Conhecimento prévio dos alunos(as)     | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Correntes historiográficas             | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Livro didático                         | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Fontes históricas                      | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |
| Diretrizes Curriculares de História/PR | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>        |

14) Com que frequência você pede para seus alunos produzirem uma narrativa histórica (texto) sobre determinado assunto/tema?

- Uma vez por bimestre
- Uma vez por semestre
- Uma vez ao ano
- Não costumo pedir
- Outro: \_\_\_\_\_



16) Como você avalia o nível de interesse dos seus alunos pela História?

Sua resposta

---

17) Em sua opinião, qual a importância da História para o cotidiano dos seus alunos?

Sua resposta

---

18) Em sua opinião, em qual espaço os alunos mais se interessam pela História?

Nas aulas de História

No youtube

Filmes

Jogos

Na TV

História em quadrinhos

Outro: \_\_\_\_\_

19) Em sua opinião, quais são os principais desafios que o professor(a) de História enfrenta atualmente?

Sua resposta

---

**ENVIAR**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.