

HENRIQUE RODOLFO THEOBALD

A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES COM IDÉIAS HISTÓRICAS: O CASO DO  
“GRUPO ARAUCÁRIA”

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
Mestre em Educação, Curso de Pós-  
Graduação em Educação, Linha de  
Pesquisa “Cultura Escola e Ensino”,  
Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora  
Schmidt

CURITIBA

2007

Catalogação na publicação  
Sirlei R.Gdulla – CRB 9<sup>a</sup>/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

T385

Theobald, Henrique Rodolfo

A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo araucária” / Henrique Rodolfo Theobald. – Curitiba, 2007.

240 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação , Universidade Federal do Paraná.

1. História - estudo e ensino. 2. Professores - história. 3. História – professores. 4. Intelectuais – professores - Paraná. I. Título.

CDD 372.89  
CDU 372.89

## AGRADECIMENTOS

Em especial à minha família, aos filhos Mariana e Gabriel, e à Marisa minha esposa, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos de dificuldades e ausências afetivas que esse processo requer.

À minha mãe Helena, de quem herdei o gosto pelos estudos e pela leitura, e me alfabetizou em meio às tarefas domésticas, antes de ir à escola.

Ao meu pai Maximiliano Roque, pelo incentivo aos filhos a seguirem o caminho dos estudos e da busca do conhecimento, no interior do Estado do Paraná, dando o apoio necessário para vencer situações adversas e distâncias, diante das dificuldades econômicas e por não ter curso superior na região.

Aos meus irmãos Irmgard Margarida, Cristina, Eugênio, Fernando e Ricardo, pelas trocas fraternas de apoio e incentivo na formação escolar e universitária.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFPR, que em suas aulas contribuíram com as leituras, atividades e reflexões, e enriqueceram os conteúdos aqui abordados.

Aos colegas de Curso, mestrandos e doutorandos, especialmente Ana Cláudia, Marcelo, Marlene, Rosi, Expedita, Lilian, Adriane e Geyso, do grupo de investigação em Educação Histórica, que contribuíram com esta pesquisa com seu apoio, reflexões, críticas construtivas e partilha de angústias.

Aos professores e pedagogos do Município de Araucária que permitiram a minha participação nas reflexões e proposições de políticas públicas, por meio da representação sindical, atuação esta que proporcionou uma dimensão a mais no olhar sobre a profissão de professor, a carreira e a educação.

Aos professores do “Grupo Araucária”, que contribuíram com a minha formação continuada como professor de História, e pelas contribuições com suas produções e respostas aos questionários de investigação, conteúdo empírico desta investigação.

Aos colegas de trabalho, das escolas em que atuei, do sindicato, do Fundo de Previdência e das Secretarias Municipais de Educação e do Trabalho e Emprego. Em todos esses lugares sempre tive o apoio humano e logístico necessário para desenvolver essa pesquisa.

À professora Drª. Maria Auxiliadora Schmidt, “Dolinha”, pela orientação de qualidade dispensada, alternando intervenções sábias de mestre e intelectual, lapidando o orientando em seus pontos críticos no percurso, para chegar a uma produção e formação significativas e de qualidade.

À professora Drª. Tânia Maria Braga Garcia pela contribuição significativa nas reflexões metodológicas, sendo coorientadora no processo de investigação.

Aos professores Dr<sup>es</sup>. Daniel Hortêncio de Medeiros e Selva Guimarães Fonseca, pelas participações nas bancas de qualificação e defesa, respectivamente, contribuindo com seus conhecimentos para o êxito deste trabalho.

Aos amigos Lindamir, Alamir, Ida, Ronaldo e Solange que contribuíram de forma especial para que essa investigação fosse bem sucedida.

E a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para que esse projeto se viabilizasse.

Muito Obrigado!

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>iii</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>vi</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>- 1 -</b>
<b>CAPÍTULO I - Experiência e Educação: algumas aproximações .....</b>	<b>- 12 -</b>
Introdução .....	- 12 -
1.1. A categoria experiência.....	- 14 -
1.2. Experiência e escolarização.....	- 20 -
1.3. Experiência e conhecimento .....	- 25 -
<b>CAPÍTULO II – Experiência com o conhecimento e a função do professor - 41</b>	<b>-</b>
2.1. O professor como intelectual.....	- 42 -
2.2. O professor de História como intelectual.....	- 53 -
<b>CAPÍTULO III - O “Grupo Araucária”: uma experiência de professores de história.....</b>	<b>- 67 -</b>
3.1. O contexto da experiência do “Grupo Araucária” .....	- 67 -
3.2. “Experiência” do “Grupo” construída na relação com o Sistema Municipal de Educação .....	- 74 -
3.3. Experiência de “Grupo” construída na relação com o Sindicato .....	- 81 -
3.4. Experiência do “Grupo” construída na relação com as produções curriculares.....	- 86 -
3.5. Experiência do “Grupo” construída na relação com a universidade, com a pesquisa e com a produção de conhecimento .....	- 109 -
3.6. A experiência do “Grupo Araucária” na visão dos professores .....	- 122 -
<b>CAPÍTULO IV - A experiência dos professores do “Grupo Araucária” com as idéias históricas .....</b>	<b>- 130 -</b>
4.1. A presença das idéias históricas substantivas e de segunda ordem nas elaborações curriculares .....	- 131 -
4.2. A relação dos professores com as idéias históricas.....	- 146 -
4.2.1. Análise dos resultados do estudo piloto .....	- 148 -
4.2.2. Análise dos resultados do estudo definitivo .....	- 159 -
4.2.3. Categorização das idéias históricas dos professores do “Grupo Araucária”.....	- 190 -
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>- 213 -</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>- 225 -</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>- 231 -</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>- 234 -</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH – Associação Nacional de História

APA – Associação dos Professores de Araucária

CME – Conselho Municipal de Educação de Araucária

DHI-UEM – Departamento de História – Universidade Estadual de Maringá

ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCCV – Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPs – Produções dos Professores

PR – Paraná

PT – Portugal

RJ – Rio de Janeiro

SISMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério de Curitiba

SISMMAR – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Araucária

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UMINHO – Universidade do Minho - Portugal

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação dos professores.....	69
Quadro 2 – Tempo de magistério x tempo de magistério em Araucária.....	70
Quadro 3 – Atuação e experiência de produção e investigação.....	72
Quadro 4 – V Perspectivas do Ensino de História.....	111
Quadro 5 – V Jornadas Internacionais de Educação Histórica.....	111
Quadro 6 – XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz.....	112
Quadro 7 – XIX e XX Semanas de Ensino, Pesquisa e Extensão – UFPR.....	113
Quadro 8 – VII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História – ENPEH.....	113
Quadro 9 – VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica.....	114
Quadro 10 – X Encontro Regional da ANPUH-PR.....	115
Quadro 11 – Idéias Substantivas.....	135
Quadro 12 – Idéia de tempo histórico.....	137
Quadro 13 – Idéia de documento histórico.....	143
Quadro 14 – Opinião sobre a organização dos conteúdos em eixos temáticos.	149
Quadro 15 – Temáticas mais e menos significativas.....	150
Quadro 16 – Ordem de Importância das relações temporais.....	153
Quadro 17 – Inclusão de outra relação temporal.....	153
Quadro 18 – Relação temporal mais importante.....	154
Quadro 19 – Importância do documento histórico.....	155

Quadro 20 – Presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo, na ótica do professor.....	156
Quadro 21 – Definição de narrativa histórica.....	158
Quadro 22 – Idéias substantivas como eixos temáticos citadas.....	160
Quadro 23 – Inclusão e exclusão de eixo temático.....	161
Quadro 24 – Opinião dos professores sobre a organização dos conteúdos em eixos temáticos.....	162/163
Quadro 25 – Temáticas mais e menos significativas.....	167/170
Quadro 26 – Ordem de Importância das relações temporais.....	176
Quadro 27 – Inclusão de outra relação temporal.....	177
Quadro 28 – Relação temporal mais importante.....	178/179
Quadro 29 – Importância do documento histórico.....	180/181
Quadro 30 – Presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo, na ótica do professor.....	183/185
Quadro 31 – Definição de narrativa histórica.....	188
Quadro 32 – Professores e as idéias de consciência histórica categorizadas...	203

## LISTA DE ANEXOS

- QUESTIONÁRIO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO PILOTO
- QUESTIONÁRIO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DEFINITIVO

## RESUMO

Pesquisa, inserida no campo das investigações da Educação Histórica, que busca analisar a formação e experiência do grupo de professores de História do Município de Araucária, o “Grupo Araucária”, em suas dimensões de relação: com o “grupo”; com o sistema municipal de educação; com o sindicato; com a universidade; com a produção de conhecimento histórico e com as idéias históricas. A análise teórica fundamenta-se na categoria da experiência do sujeito de relação com o conhecimento, construída a partir das contribuições de Thompson, Dubet, Martuccelli e Charlot. Por pressuposto, entende-se o professor como sujeito, capaz de exercer a sua intelectualidade, ao se apropriar dos meios de produção do conhecimento com que trabalha, por meio da investigação, produção, publicação e reconhecimento da produção, a partir das contribuições de Gramsci, Giroux, Goodson, García, González e Schmidt. Os conceitos de idéias históricas substantivas e idéias históricas de segunda ordem de Lee permitem a análise das idéias que os professores têm da História. Fundamentado na idéia de Thompson de que a experiência se manifesta na consciência, o tipo de relação que estabelecem com as idéias históricas é analisado e categorizado na perspectiva da tipologia de consciência histórica desenvolvida por Jorn Rüsen: tradicional, exemplar, crítica e genética, para verificar a presença da idéia predominante e a ocorrência de possíveis mudanças na estrutura da consciência histórica por meio das idéias expressas pelos professores. Utilizando as especificidades metodológicas de um “estudo no caso”, a investigação, no campo empírico, tomou por fontes documentais as produções curriculares de história do município de Araucária, a legislação e as produções dos professores do “grupo”, e questionários para levantar dados sobre as relações dos professores com o “grupo”, o sistema municipal de educação, o sindicato, a universidade, a produção de conhecimento histórico e as idéias históricas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação histórica, experiência, professor de história, idéias históricas, produção de conhecimento.

## ABSTRACT

Research within the investigation field of Historical Education aiming to analyze educational background and professional experience of History teachers group at Araucária Municipality – “Araucária Group” – in all its relational dimensions: within the group itself; with the municipal education system; with the teachers association; with the universities; with the historical knowledge and with the historical ideas. The theoretical analysis relies on the category of the subject experiencing its relation with knowledge, which has been built up upon Thompson, Dubet, Martuccelli and Charlot contributions. As presupposition, the teacher is perceived as a subject with the ability of exerting his/her intellectuality by appropriating knowledge means of production involved in his/her daily routine through investigation, production, publication and production recognition, based on the contributions of Gramsci, Giroux, Goodson, García, González and Schmidt. Substantive historical ideas and Lee second order historical ideas concepts allow analysis of ideas that teachers have about History. Based on Thompson’s idea that the manifest experience if in the conscience, the kind of relation established with historical ideas is analyzed and categorized in the perspective within the typology of historical consciousness developed by Jörn Rüsen - traditional, exemplary, genetic and critical – in order to verify the presence of a main idea as well as the occurrence of possible changes in the historical consciousness structure through ideas expressed by the teachers. Making use of the methodological specificities of a case study, the documental investigation – which has been carried out in the empirical field - has sourced: the History curricular production of Araucária municipality; the legislation; the teachers “Araucária group” production; questionnaires surveying the relation of teachers “Araucária group” with remaining teachers; the municipal education system; the teachers association; the universities; the production of historical knowledge and the historical ideas.

KEY WORDS: historical education, experience, history teacher, historical ideas, knowledge production.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem sua origem na experiência e nas inquietações do próprio investigador como professor de História do Sistema Municipal de Ensino de Araucária<sup>1</sup>, onde ingressou por meio de Concurso Público em fevereiro de 1992. Já no primeiro ano de atuação teve a oportunidade de participar dos estudos, debates e da escrita da proposta curricular de História do Município<sup>2</sup>, fato que despertou um processo de reflexão sobre o ensino de História e levantou uma gama de desafios e questionamentos sobre o processo que vai das produções historiográficas aos encaminhamentos em sala de aula, deslocando o foco da mobilização de professores e pedagogos do enfoque restrito da sala de aula. No ensino de História, essas reflexões tiveram continuidade pelo “Grupo Araucária”, nome dado ao grupo de professores de História do Sistema Municipal de Ensino, que se encontra institucional e regularmente para estudos, assessoramentos, investigações, publicações de suas investigações e encaminhamentos sobre o ensino de História no ensino fundamental, mensalmente, desde 1990. Além do caráter institucional, um dos fatores que propiciam ao “Grupo Araucária” uma relação diferenciada com a investigação e a produção do conhecimento é a sua relação orgânica com a Universidade<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A Rede Municipal de Ensino de Araucária, Município da Região Metropolitana de Curitiba, foi transformada em Sistema Municipal de Ensino através da Lei Municipal nº 1528/2004.

<sup>2</sup> Em 1992 o Município de Araucária elaborou as primeiras propostas curriculares para todas as séries e áreas do ensino fundamental.

<sup>3</sup> Sobre o nome “Grupo Araucária” e a sua relação orgânica com a pesquisa e a Universidade pode-se ver em SCHMIDT, M. A., e GARCIA, T.M.B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. In. SCHMIDT, M. A., e GARCIA, T.M.B. (org) **Educar em Revista**: Número Especial 2006, Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2006. n 164. p. 11 a 31.

Essa experiência desafiadora, questionadora, reflexiva e de deslocamento do foco da sala de aula para o processo que vai da relação de alunos e professores com o conhecimento à produção do conhecimento histórico, foi potencializada na minha vivência como investigador, por atuar ao mesmo tempo no sistema público de Araucária e na rede privada de ensino, vivenciando tensões entre concepções de História, de ensino de História, de aluno, de professor, de saber, de relação com o saber e do processo de ensino aprendizagem, evidenciados concretamente na relação com encaminhamentos metodológicos diversos, adotados pelo sistema público e privado.

Concretamente, essas diferenças se manifestavam nos encaminhamentos metodológicos do ensino de História nos sistemas público e privado, refletindo divergências entre, de um lado, o ensino privado que à época entendia o aluno como receptor do conteúdo, determinado pela opção da escola por uma ‘apostila’. Nesta, o saber é algo já produzido, a ser assimilado por alunos e professores, e está organizado em narrativas, atividades, exercícios e avaliações previamente definidas. O professor era concebido como um técnico na disciplina, executor da tarefa de transmissão do conteúdo e da aplicação de atividades, bem como de aplicador de avaliações em tempos e espaços pré-determinados, objetivando um resultado de apreensão quantitativa do saber pelo aluno. De outro lado, o ensino público de Araucária tinha a pretensão de permitir ao professor experimentar um processo de participação na seleção de conteúdos, produção de materiais, desenvolvimento de atividades e formas de avaliação que privilegiassem a produção de textos pelos alunos, além de debater tentativas de construção de um processo da relação dos sujeitos com o saber.

Essa experiência divergente influenciou minhas inquietações e reflexões sobre a prática do ensino de História e deu início a um processo de mudança conceitual e transformação lenta na prática como professor, a qual, partindo da provocação de uma insegurança inicial, abriu um leque de novas possibilidades.

Outro fator que influenciou na construção do objeto desta investigação foi a minha militância sindical, uma vez que atuei na direção do Sindicato municipal da categoria de 1996 a 2005. Esta atuação contribuiu para um olhar solidário às angústias do trabalho docente em relação, especificamente, ao ensino de História, numa dupla perspectiva. Uma vez que, num período, exercia as atividades sindicais e no outro período permanecia em sala de aula, pude acompanhar os debates em torno das questões políticas, sindicais e pedagógicas mais amplas, à luz da atuação sindical e também do ‘chão da escola’.

As inquietações e reflexões sobre o processo de produção do conhecimento histórico e a relação com esse saber, proporcionadas pela minha experiência como professor na elaboração da proposta curricular de História de Araucária de 1992 e posteriores<sup>4</sup>, e na participação das atividades do “Grupo Araucária”, aliadas à tensão da experiência como professor do sistema público e privado, bem como à perspectiva do olhar de sindicalista, levaram-me à significativas mudanças conceituais sobre o processo de produção e de relação com o saber no ensino de História. Essas mudanças conceituais puderam ser teorizadas e explicitadas durante o percurso como mestrando, quando tive contato com os estudos e investigações no campo da Educação Histórica, no diálogo com os trabalhos de LEE (2001), BARCA (2000, 2001 e 2005) e SCHMIDT & GARCIA

---

<sup>4</sup> O Ensino Municipal de Araucária passou por processos de reelebração de propostas e diretrizes curriculares em 1992, 1994, 1996, 2000 e 2004.

(2005 e 2006), os quais, entre outros, de vários países, vêm desenvolvendo pesquisas sobre as idéias que crianças e jovens têm sobre a História e como elas se relacionam com esse conhecimento. São investigadores que buscam entender como os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, crianças, jovens e professores, constroem e se relacionam com as idéias históricas em situações concretas de aprendizagem, como essas idéias são construídas e apropriadas por estes sujeitos e como se apresentam nos conceitos prévios, nos currículos, manuais didáticos, e outros meios e narrativas utilizados no ensino de História.

É importante situar que o início da constituição do “Grupo Araucária” insere-se numa das temáticas favoritas das últimas décadas do século XX pertinentes à educação que é a questão curricular, tanto no que se refere à elaboração de novas propostas e diretrizes, como os estudos, pesquisas e teorizações sobre este movimento, conforme levantamento realizado por ANJOS (2001)<sup>5</sup>.

Com base nesse levantamento, pode-se afirmar que os processos de elaboração e reelaboração de propostas e diretrizes curriculares para os sistemas educativos estatais e não estatais, se fizeram cada vez mais pertinentes e necessários, para coordenar um número cada vez mais massivo de profissionais e recursos exigidos pelo processo de expansão da escolarização e da

---

<sup>5</sup> A Dissertação de Mestrado em Educação na PUC-Campinas e UFPR de ANJOS, L dos. **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná**: tendências temáticas das dissertações (1977-2000). Curitiba, 2001, constata a concentração das dissertações na temática de Currículo no final do segundo milênio. Esta tendência migra para as temáticas de Processos de Ensino Aprendizagem e História da Educação no período de 2001 a 2004, conforme constataram ARAUJO, Fabiana Munaraka. ARAUJO, Márcia Baiersdorf. CARVALHO, Carla. DA SILVA, Expedita Estevão. TEIXEIRA, Claudio. THEOBALD, Henrique e VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **Análise das dissertações do programa de pós-graduação em Educação da UFPR no período de 2001 a 2004**. Trabalho apresentado na disciplina *A organização da informação e a produção do conhecimento sobre a escola*, do Programa de Pós-graduação de Educação da UFPR, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob orientação da Profª Drª Leilah Bufren, em 2005.

necessidade de adequação do processo de ensino aprendizagem, diante das mudanças provocadas pelo aumento da velocidade na produção do conhecimento e de sua difusão, no contexto dos avanços tecnológicos, da informatização da mídia e da informatização do próprio cotidiano de professores, alunos e escolas.

Segundo KEMMIS (1998, p. 148)<sup>6</sup> essas elaborações curriculares ocorrem nos sistemas de ensino, carregando em si reflexos das tensões entre o *pensamento burocrático e o pensamento comunitário*, onde o primeiro representa as estruturas burocratizadas e o segundo a reação dos envolvidos no processo a estas estruturas, sendo que os sistemas geralmente se pautam pelo *pensamento* e pela *ação burocrática*, fazendo com que seu combate e transformação sejam cercados de dificuldades.

O contexto da confluência da minha trajetória com o “Grupo Araucária” propiciou a construção do objeto desta investigação, qual seja, a preocupação em conhecer a experiência dos professores de História de Araucária com as idéias históricas, no processo de participação das mudanças conceituais e transformações que ocorreram no ensino de História, por meio de sua adesão aos processos de discussões e produções curriculares, bem como de sua organização em um grupo de professores de História, cujo objetivo se tornou estudar, investigar e produzir conhecimento no ensino de História. Em suma, instigou-me a investigar a experiência de professores como intelectuais transformadores do conhecimento histórico, analisando as condições, as características e as manifestações que deram à essa experiência uma natureza qualitativamente diferente.

---

<sup>6</sup> Para ver mais sobre as relações entre *pensamento burocrático e comunitário* ver Kemmis, S. **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Diante do exposto, para nortear a pesquisa, construiu-se a seguinte questão de investigação:

➤ **Qual é a natureza da experiência dos professores com as idéias históricas no município de Araucária?**

Para construir as categorias teóricas de investigação, para contextualizar e localizar a investigação e para efetivamente investigar a relação dos professores com as idéias históricas, foi necessário construir as seguintes questões específicas:

- ✓ O que se entende por experiência e qual a sua relação com a escolarização e o conhecimento?
- ✓ Qual a relação entre experiência, conhecimento e a função do professor?
- ✓ Como se deu a construção da experiência do “Grupo Araucária”?
- ✓ Como os professores do “grupo” se relacionam com as idéias históricas?
- ✓ Quais os produtos dessa relação?

Para responder a estas questões foi necessário adentrar com a investigação no campo empírico em duas dimensões: fontes documentais e questionários.

A pesquisa documental foi feita nas produções curriculares de História do Município de Araucária, que tiveram a participação de professores do “Grupo” em sua elaboração, indiciárias para se entender a construção da experiência do grupo na relação com as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – SMED - e para se identificar a presença de idéias históricas nessas produções. Essa investigação serviu de base para a elaboração do questionário onde se buscou entender a relação dos professores com as idéias

históricas. As produções de investigação sobre elementos da prática do ensino de História, de autoria de professores do “Grupo”, apresentados em Congressos, Encontros, Seminários, Jornadas e Simpósios entre 2004 e 2006, também serviram de fonte documental para se conhecer a experiência na relação com a universidade, com a pesquisa e com a produção de conhecimento.

Os questionários foram elaborados para caracterizar os professores que participaram da investigação, para subsidiar a construção da experiência em relação ao sistema educacional, ao sindicato, às produções curriculares e para analisar a relação dos professores com as idéias históricas.

Os questionários foram aplicados aos professores do “Grupo Araucária”, em duas etapas, um estudo piloto em meados de 2006 e um estudo principal no quarto trimestre de 2006.

O processo de construção do campo empírico e de análise dos dados caracterizam assim, esse trabalho, como um “estudo de caso”, no seu espectro mais geral, na esteira dos trabalhos de LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN (2005); BOGDAN & BIKLEN (1994) e ANDRÉ (1995), assumindo-se alguns pressupostos dessa metodologia de investigação, particularmente os seguintes elementos:

- Que se trata de um modo de investigação em que o pesquisador está pessoalmente envolvido num estudo aprofundado de casos particulares;
- Trata-se do estudo de uma unidade em sua complexidade e do seu dinamismo próprio, a partir de diferentes técnicas de recolha de dados: fontes documentais e inquéritos (questionários);

- Buscou-se analisar um grupo específico de pessoas na perspectiva sociológica apontada por BOGDAN & BIKLEN, *as pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras* (1994: p. 91).

Admitindo esses pressupostos é importante ainda, apontar para o fato de que o Grupo Araucária não agrupa todos os professores de História do Município de Araucária em número de trinta e cinco no total, apesar desse estudo reunir uma parcela significativa destes, dezoito. Assim, pode-se afirmar que esse trabalho realizou um “estudo no caso”, dentro das especificidades metodológicas desse estudo.

A realização da pesquisa resultou na elaboração do trabalho em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, *Experiência e Educação: algumas aproximações*, objetiva estabelecer algumas aproximações entre a categoria experiência e a educação. Partindo da explicitação da categoria da *experiência* referenciada nas contribuições dos estudos do historiador inglês E. P. THOMPSON (1981) sobre a experiência, desenvolvidos num diálogo com a filosofia marxista na perspectiva de Althusser. Para o historiador a experiência é um processo humano em que homens e mulheres tornam-se sujeitos em suas relações produtivas, afetivas, culturais e axiológicas. Essas relações são elaboradas racionalmente numa dinâmica de produção do ‘ser social’ através de uma relação dialética de confronto, choque e ruptura com a ‘consciência social’, que provoca e alimenta a reflexão, provoca mudanças, não qualquer mudança, e sim, mudanças conceituais em quem as experiencía.

As contribuições de Thompson (1981) auxiliam para definir a experiência como um processo humano que se manifesta na consciência. No entanto, para utilizar a categoria da experiência na investigação de uma experiência concreta, localizada, ou seja, a experiência de professores de História de Araucária com idéias históricas no contexto da educação escolarizada, referências de teóricos que investigam a experiência no processo de escolarização são importantes para a delimitação da categoria da experiência nesta perspectiva. Estabeleceu-se, com esta finalidade, ainda no primeiro capítulo, um diálogo com os estudos sociológicos de DUBET (1994) e DUBET & MARTUCCELLI (1997) sobre a 'experiência escolar'.

Na experiência escolar a função primordial do professor é a relação com o saber, com o conhecimento. O foco desta pesquisa, sendo a investigação de uma experiência de professores com idéias históricas, uma experiência de relação com o conhecimento, de relação de sujeitos com o saber, socialmente localizada no ambiente escolar, apontou a pertinência de uma caracterização mais específica da experiência de relação com o saber. É nos estudos de CHARLOT (2000) sobre a experiência antropológica de relação com o saber, propondo o desenvolvimento da sociologia do sujeito, através de diálogos com a sociologia da ação, filosofia, psicologia, antropologia e lingüística, que se buscou alguns elementos para o entendimento da categoria da experiência da relação do sujeito com o conhecimento, com o saber.

O segundo capítulo, *Experiência com o conhecimento e a função do professor*, tem por objetivo investigar as dimensões coletiva, investigativa e produtiva, da experiência de relação de professores com o saber, ou seja, a

experiência com o conhecimento e a função do professor. Parte-se do pressuposto que o professor, em sua experiência de relação com o saber, pode ser tomado na dimensão do intelectual que investiga, produz e transforma por meio de experiências organizadas, coletivas e situadas, as relações sociais e as relações de saber em que está inserido. Investiga e transforma as concepções que tem em relação a si próprio, à sua função, aos alunos em suas relações com o saber, à sua formação e em relação ao conhecimento com o qual trabalha, sua produção e seu ensino.

Para debater em que sentido o professor pode ser um intelectual, quais os elementos necessários para o professor ser um intelectual e os elementos que são necessários para o professor de História ser intelectual, buscou-se contribuições dos estudos de GIROUX (1997) sobre a experiência de professor como intelectual transformador; GOODSON (1992) sobre a experiência de professor reflexivo; GARCÍA (1999) sobre o desenvolvimento profissional pela investigação; FORQUIN (1993) sobre cultura escolar; GRAMSCI (1978) sobre o intelectual coletivo; GONZÁLEZ (1984) e SCHMIDT (2006) sobre a experiência de apropriação da produção do conhecimento; LAUTIER (1997) sobre o professor de história enquanto profissional; e do campo da Educação Histórica: BARCA (2000, 2001 e 2005), que em seus estudos delimita o campo de investigação; LEE (2001), com seus estudos sobre as idéias históricas substantivas e de segunda ordem; RÜSEN (1992, 1993 e 2001) com seus estudos sobre a narrativa e o tempo histórico na formação da consciência histórica; e SCHMIDT & GARCIA (2005 e 2006) com seus estudos sobre Educação Histórica no Brasil, para

levantar alguns elementos que permitam analisar a dimensão do professor como produtor de conhecimento na relação com idéias históricas.

O terceiro capítulo, *O “Grupo Araucária”: uma experiência de professores de história*, tem por objetivo caracterizar o “Grupo” e compreender, à luz da categoria da experiência humana de relação com o saber, o contexto da construção da experiência do “Grupo Araucária”. Isto é, como essa experiência foi construída na relação com o Sistema Municipal de Educação, na relação com o sindicato, na relação com as produções curriculares, na relação com a universidade, com a pesquisa e com a produção de conhecimento, e como os professores do “Grupo” vêem a construção dessa experiência.

O quarto capítulo, *A experiência dos professores com as idéias históricas*, partindo do pressuposto de Thompson, da possibilidade da experiência do “Grupo” com idéias históricas se manifestar na consciência desses professores, buscou analisar e categorizar a relação que estabelecem com essas idéias.

Inicialmente buscou-se explicitar o caminho percorrido para chegar às idéias históricas dos professores do “Grupo”, investigando a presença das idéias históricas substantivas e das idéias históricas de segunda ordem, nas produções curriculares de História.

A investigação da presença de idéias históricas substantivas e de segunda ordem nas produções curriculares de história permitiu elaborar o questionário para verificar a relação dos professores com essas idéias.

A análise da relação que os professores estabelecem com as idéias históricas substantivas e de segunda ordem foi feita na perspectiva da Educação Histórica, uma vez que a experiência de professores com idéias históricas é uma

relação com o conhecimento de natureza histórica e as pesquisas no campo da Educação Histórica vêm tendo a preocupação de investigar a relação que professores e alunos estabelecem com as idéias históricas (BARCA: 2005).

Por fim, buscou-se categorizar as idéias históricas dos professores, principiando uma análise dos tipos de consciência histórica que expressaram, na perspectiva da tipologia de consciência histórica elaborada por RÜSEN (1992): consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética, que converge com a perspectiva thompsoniana de repercussão da experiência na consciência.

## CAPÍTULO I - Experiência e Educação: algumas aproximações

### Introdução

O objetivo deste capítulo é estabelecer algumas aproximações entre a categoria experiência e a educação. Como o objetivo do trabalho é investigar a experiência de um grupo de professores com as idéias históricas, a questão que norteia este capítulo é: Que relações são possíveis de se estabelecer entre a experiência e a educação, mais especificamente, experiência e conhecimento?

A categoria da *experiência* é aqui utilizada tomando por referência as contribuições dos estudos de THOMPSON (1981), desenvolvidos num diálogo desse historiador com a filosofia marxista na perspectiva de Althusser. Na proposta thompsoniana a experiência é um processo humano em que homens e mulheres tornam-se sujeitos em suas relações produtivas, afetivas, culturais e axiológicas. Esse tornar-se sujeito é elaborado racionalmente numa dinâmica de produção do ‘ser social’ através de uma relação dialética, que pode ser de

confronto, choque e ruptura com a ‘consciência social’, que provoca e alimenta a reflexão, incentiva mudanças, não qualquer mudança, e sim, mudanças conceituais. As contribuições de Thompson (1981) auxiliam para definir a experiência como um processo humano com repercussões na consciência, de forma ampla. No entanto, para utilizar a categoria da experiência na investigação de uma situação concreta, localizada, ou seja, a ação e a relação de professores de História de Araucária com idéias históricas no contexto da educação escolarizada, referências de teóricos que investigam a experiência no processo de escolarização também são importantes para a delimitação dessa categoria. Estabeleceu-se com esta finalidade um diálogo com os estudos sociológicos de DUBET (1994) e DUBET & MARTUCCHELLI (1997) sobre a ‘experiência escolar’.

Mas, não se trata apenas da relação com as formas de escolarização<sup>7</sup>, pois, na experiência escolar a função primordial do professor é a relação com o saber, com o conhecimento. O foco desta pesquisa é, ainda, investigar uma experiência de professores com idéias históricas, ou seja, a relação com o conhecimento, com o saber, socialmente localizada no ambiente escolar. É nos estudos de CHARLOT (2000) sobre a experiência antropológica de relação com o saber, propondo o desenvolvimento da sociologia do sujeito, através de diálogos com a sociologia da ação, filosofia, psicologia, antropologia e lingüística, que buscamos alguns elementos para o entendimento da categoria da experiência da relação do sujeito com o conhecimento, com o saber.

---

<sup>7</sup> Sobre o conceito e a teoria da forma escolar, ver VICENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In. **Educação em revista**. Dossiê: trabalho e educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2001, v. 33, junho/2001, p. 7 - 47.

## 1.1. A categoria experiência

Fez-se a opção pela categoria experiência na perspectiva proposta por Thompson (1981), principalmente, porque busca-se superar algumas dificuldades que o método marxista encontra ao analisar a ação dos sujeitos na realidade empírica, bem como permitir a compreensão desta ação na perspectiva da relação dialética entre os sujeitos e as estruturas<sup>8</sup>.

Num diálogo crítico com Althusser, Thompson (1981, p. 9), parte do pressuposto de que o conhecimento é finito e precisa ser revigorado pela investigação da realidade empírica, vigor este de certa forma atrofiado pelo que denomina de *letargia conceitual* do materialismo histórico, que tem sua importância como método histórico investigativo, mas que impôs uma problemática própria às investigações, provocando uma auto regulação à sua própria dinâmica e uma autoconfiança na concepção materialista da história.

Para Thompson (1981, pp. 10, 11, e 181) a historiografia marxista negligenciou o diálogo com a própria teoria a partir do empírico, reduzindo-o a uma manifestação da ideologia burguesa, negando assim as evidências da realidade, reduzindo o alcance de sua epistemologia e caindo em um círculo vicioso, numa prisão conceitual, o idealismo. Isto ocorre, segundo o autor, porque Marx silencia sobre a *experiência humana* e Althusser a nega, provocando uma letargia conceitual e teórica: *Ao recusar a investigação empírica, a mente está sempre confinada aos limites da mente. Não pode caminhar do lado de fora. É imobilizada pela cãibra teórica e a dor só é suportável se não movimentar seus*

---

<sup>8</sup> Sobre a relação entre a ação dos sujeitos e a estrutura consultar LLOYD, C. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

membros (THOMPSON: 1981, p. 185). Essa recusa é, de certa forma, a negação da manifestação na mente da relação dialética com a realidade, negação da experiência.

O materialismo histórico, segundo Thompson (1981, p. 182) ao identificar os modos de produção, especialmente o capitalista, e a história como um processo, não foi capaz de identificar a relação dos modos de produção (base) com o processo histórico (estrutura), especialmente não explicitando como se processam as mudanças no interior da estrutura, ao negar a categoria da *experiência humana*, na negação do empirismo. Em outras palavras, certo materialismo histórico não explica a relação entre a ação dos sujeitos e as estruturas, não explica o tratamento racional que é dado a essa relação na consciência dos sujeitos.

Para superar esse impasse teórico, Thompson (1981, pp. 12, 184, 185 e 187) propõe a categoria da *experiência humana* como esse *mechanismo estrutural preciso para ligar a base e a estrutura*, buscando defender a própria razão, dentro da tradição marxista. A introdução dessa categoria serviria para dar ao *diálogo com a evidência empírica, inerente à produção do conhecimento*, um sentido mais verdadeiro, superando o que ele chama de confusão entre diálogo empírico e empirismo. Para permitir um novo impulso à própria tradição marxista, a experiência humana é, para o autor, a chave para explorar as *fronteiras do desconhecido*, por meio do *diálogo do conhecimento, reordenar todo conjunto de conceitos teóricos*, criando um *novo espaço teórico* para enfrentar todo *novo campo de problemas* que o marxismo permitiu *desnudar*.

Thompson (1981) define a categoria da *experiência* como sendo *humana*, onde homens e mulheres são sujeitos que:

(...) experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (...) das mais complexas maneiras (...) e em seguida (...) agem, por sua vez, sobre a sua situação determinada. (THOMPSON: 1981, p. 182)

A dimensão da experiência humana de homens e mulheres situados econômica, social e culturalmente, é para Thompson (1981, p. 16) uma categoria válida e efetiva, quando tomada dentro de seus limites, ou seja, é preciso considerar que a experiência é singular ou de grupo, e quando de grupo, singular dentro do grupo, localizada e não generalizável, onde o *agricultor* ‘*conhece*’ suas estações, o *marinheiro* ‘*conhece*’ seus mares, mas ambos permanecem *mistificados* em relação à monarquia e à cosmologia. Dessas considerações do autor pode-se afirmar que o professor conhece o seu saber e fazer em relação ao conhecimento que trabalha.

Para Thompson (1981, p. 16) a categoria da experiência humana também tem seus limites quanto à racionalidade, pois *surge espontaneamente* nas relações sociais de homens e mulheres, mas não sem a intencionalidade deles, que *refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo*, ou seja, é **racionalizada por eles** (grifo meu). Essa reflexão das pessoas sobre a sua realidade provoca mudanças que originam a *experiência modificada*, que é *determinante*, pois exerce pressões sobre a *consciência social existente*, propõe novas questões e proporciona grande parte do *material* sobre o qual se desenvolvem os exercícios *intelectuais mais elaborados*, ou seja, os exercícios intelectuais mais racionalizados. Dessa forma, a *experiência constitui uma parte*

*da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração.*

Os próprios intelectuais não estão imunes às *experiências*. Nesse sentido pode-se pensar a trajetória de uma classe ou de um grupo como o “grupo Araucária”.

Para Thompson (1981, p. 17), reconhecer a *experiência* como matéria-prima para produção de conhecimento, é reconhecer também que existe um outro tipo de produção de conhecimentos, que se processa fora dos padrões acadêmicos, fora das universidades, no mundo real, que é propulsionado por sujeitos, com os quais a *experiência* permite o *diálogo*. A *experiência* proporciona assim o *diálogo entre o ser social e a consciência social*, e torna-se um contraponto da ideologia e de conceitos ideologizados. Ou seja, a *experiência* permite um diálogo entre a razão e a realidade, oxigeniza o racionalizado e o intelectualizado.

Thompson (1981, pp. 15 e 188) foi buscar a categoria da *experiência humana* na sua própria *experiência* como historiador e professor, que o impulsionou a procurar respostas para o que ele chama de *silêncios de Marx*. Partindo de sua prática social cotidiana, o pesquisador ocupa-se da *formação da consciência social e de suas tensões* e trabalha com os acontecimentos em suas *múltiplas evidências*, que é seu principal objeto de investigação. Ele também desenvolve um método próprio de investigação, e percebe que o *ser social*, presente nos acontecimentos, entra em choque, em confronto, em debate e rompe freqüentemente com a *consciência social existente*, sendo a *experiência* uma categoria indispensável ao investigador, já que *compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos*

*acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.*

Ainda como investigador, ao explorar na teoria e na prática, os conceitos de junção (como “necessidade”, “classe” e “determinação”), pelos quais, através do termo ausente, “experiência”, a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história, Thompson (1981) constata que a categoria da experiência permite

(...) reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (...): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo processo histórico, sistemas que reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto. (THOMPSON: 1981, pp. 188-189)

Os estudos de Thompson (1981, p. 189), ao considerarem a ‘experiência humana’, gerada na ‘vida material’, permitem avançar para o entendimento de que há uma relação dinâmica entre o ‘ser social’ e a ‘consciência social’, superando a visão da determinação unilateral da estrutura sobre o sujeito. Para exemplificar essa relação dinâmica entre sujeito e estrutura, ele recorre à relação entre o sujeito e sua cultura e aos valores culturais em que está inserido. Quanto à cultura, afirma que as pessoas, homens e mulheres, são sujeitos que

(...) também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência efetiva e moral. (THOMPSON: 1981, p. 189)

## Quanto aos valores

(...) não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias. (...) Além disso, os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de *contradição*, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos. (...) Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são *tão* determinadas (*e não mais*) em seus valores quanto o são em suas idéias e ações, são *tão* “sujeitos” (*e não mais*) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. (THOMPSON: 1981, p. 194)

Em síntese, para a minha investigação, Thompson (1981) contribui com a *categoria da experiência*, que é humana, entendida como processo em que um grupo de professores (as), homens e mulheres, procuraram agir como sujeitos em suas relações produtivas, afetivas, culturais e axiológicas, elaboradas racionalmente numa dinâmica de produção do ‘ser social’, constituindo-se de forma institucionalizada pelo “grupo Araucária”. Essa experiência provocou e alimentou a reflexão, provocou mudanças conceituais, criando condições para a oxigenação do racionalizado, do estruturado, por meio da realimentação da produção do conhecimento, do diálogo entre razão e realidade, do tratamento dado a esse diálogo, a essa experiência, na consciência. Devido às suas próprias condições concretas de institucionalização tornou-se uma experiência singular ou de grupo, e quando de grupo, singular dentro do grupo, localizada e não generalizável.

## 1.2. Experiência e escolarização

Definida a categoria da experiência a partir de Thompson (1981), é necessário aproximar esta categoria da escolarização e do conhecimento, ou seja, da escola como lugar de experiência com o conhecimento, que possibilite uma análise da experiência e da relação de professores com o conhecimento no contexto escolar. Para auxiliar no entendimento da escola como lugar de experiência com o conhecimento, são pertinentes as contribuições dos estudos sociológicos de Dubet, (1994), sobre a sociologia da experiência e Dubet & Martuccelli (1997), sobre a sociologia da experiência escolar.

Dubet (1994) propõe uma sociologia da experiência ou da ação, a partir de sua experiência de investigação, e de diálogos com a sociologia clássica e crítica. Além da sociologia, busca também contribuições da antropologia e da história para construir seus pressupostos em base empírica, desenvolvendo estudos em comunidades de jovens, de trabalhadores e em escolas. Seu objetivo é reescrever a teoria sociológica à luz da categoria da experiência, promovendo um diálogo com a teoria à luz das evidências dessas experiências.

Esse diálogo faz com que Dubet (1994) constate uma heterogeneidade de manifestações de princípios e de fenômenos culturais, que formam uma unidade na diversidade, uma vez que a experiência humana se constitui num trabalho, numa atividade de relação do homem com a natureza e com os outros homens. Essa experiência, para o autor, é complexa, individual e coletiva, e ocorre dentro das relações sociais de produção, conceito muito próximo da categoria da experiência elaborada por Thompson (1981). Desta forma, busca romper com as

teorias sociológicas do individualismo, partindo do concreto, do real pensado, submetido à teoria.

Dubet (1994) concebe a experiência como a atividade humana do trabalho, que se manifesta simbolicamente na consciência e se expressa a partir de fenômenos culturais, onde o sujeito estabelece uma separação entre ele e o sistema social, construindo historicamente um conjunto de imagens, linguagens, significados, símbolos e elementos à luz da cultura da sociedade e do tempo em que vive. Assim, a experiência constitui-se na construção, por meio de operações cognitivas, de códigos de conduta social próprios, de lógicas de ação.

Para Dubet (1994), o sujeito realiza essa experiência de construção numa relação com a cultura, pois dela ele incorpora, pela consciência, uma série de códigos, símbolos, palavras e idéias para identificar objetos e sentir emoções que nela pré-existem. Essa é a porta de entrada do autor para estudar a experiência escolar, pois aqueles elementos que a cultura disponibiliza dentro da escola, constituem-se na cultura escolarizada e permitem a experiência escolar.

E a escola? Como Dubet entende a escola?

Para Dubet (1994, pp. 170 a 181), a escola não é mais uma instituição com uma função social definida de educar, selecionar e socializar, como entendia, por exemplo, o funcionalismo. Tampouco é uma instituição ajustada para reproduzir as expectativas da sociedade. A massificação da escolarização desajustou a escola, relativizou o seu valor. Trata-se, segundo o autor, da sucumbência do modelo de organização da escola com a função de institucionalizar valores, pois a educação escolar não é apenas um espaço de reprodução, mas também de

produção, apontando para os atores da escola como construtores de sua própria *experiência*.

Nos estudos feitos por Dubet & Martuccelli (1997, pp. 13 e 14) sobre a escola francesa, desde a escola clássica, passando pela escola funcionalista e chegando a escola republicana, esses autores questionam o que a escola fabrica (produz) e constatam que esta se parece cada vez mais com um mercado, do que com uma instituição, onde há uma competição entre os diversos atores, os quais, por meio de diversas estratégias, estão em busca de qualificações cada vez mais raras, submetendo a importância social das filosofias e valores educativos às expectativas e promessas advindas do êxito escolar. Quanto ao ‘produto’ da escola, dizem eles, ela não fabrica mais, de forma harmônica, atores e sujeitos que desempenham papéis pré-estabelecidos e pré-definidos. Os papéis a serem desempenhados, e a própria noção de papel, passam a ser redefinidos, construídos a partir da experiência, pois os estudantes buscam uma formação que os capacite a programar e conduzir suas experiências de aprendizado, não mais se submetendo à aprendizagem de papéis definidos e sucessivos.

A escola era considerada como uma instituição que transformava valores coletivos em personalidades individuais, a socialização podia ser essencialmente concebida como um processo de interiorização de normas e valores. Assim foi considerada pela sociologia clássica, que postulava a identidade do ator e do sistema. Se, no entanto, se admite que a integração das diversas “funções” da escola já não serve, o processo de socialização, especialmente em sua dimensão de subjetivação, deve ser estudado na atividade dos atores que constróem sua experiência escolar e enquanto são formados por ela. É nessa capacidade mesma de elaborar sua experiência, onde os indivíduos jovens se socializam para além de uma inculcação cultural, quando a unidade do mundo social já não é um dado imediato da experiência, quando as situações escolares não estão reguladas desde o início por papéis e expectativas acordadas, mas, são

construídas ao vivo pelos atores presentes (DUBET & MARTUCELLI, 1997, p. 63)<sup>9</sup>.

Em seus estudos, Dubet & Martuccelli (1997, p. 14) dão vazão à vertente subjetiva do sistema escolar, constatando que os estudantes combinam e articulam as lógicas da integração da cultura escolar, as lógicas e estratégias do mercado e o manejo subjetivo dos conhecimentos e das culturas que portam a cultura escolar e o mercado. A educação passa da inculcação da escola regulada a um processo de autoeducação, onde os atores trabalham sobre si mesmos, se socializam por meio destas diversas aprendizagens e se constituem como sujeitos em sua capacidade de administrar sua experiência.

Por este trabalho sobre si mesmo, o indivíduo não é somente um ator social, é também um sujeito: a formação deste sujeito participa plenamente de sua socialização, o que proíbe conceber a socialização como uma *clonagem* (DUBET & MARTUCELLI, 1997, pp. 62-63)<sup>10</sup>.

Para Dubet & Martuccelli (1997, p 14), o processo de formação subjetiva não se realiza somente na escola, na relação pedagógica com professores e colegas, mas ocorre de forma mais ampla, envolvendo uma multiplicidade de relações e de esferas de ação. Os alunos são, ao mesmo tempo, alunos e

---

<sup>9</sup> Traduzido pelo investigador do original em espanhol: *Mientras la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y de valores. Así fue considerada por la sociología clásica, la que postulaba la identidad del actor y del sistema. Pero si se admite que la integración de las diversas “funciones” de la escuela ya no sirve, el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes.*

<sup>10</sup> Traduzido do original em espanhol: *Por este trabajo sobre sí mismo, el individuo no es solamente un actor social sino que es también un sujeto: la formación de este sujeto participa plenamente de su socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un clonage.*

crianças, alunos e adolescentes, alunos e jovens. Aprendem a crescer em todas estas dimensões de sua experiência. Esse aprendizado não se restringe somente ao ambiente escolar, amplia-se para além da escola onde administram as amizades e os amores infantis e juvenis, o entusiasmo e as tristezas, os fracassos e os êxitos, que são dimensões de uma experiência que se transforma e que têm participação na formação dos indivíduos, assim como as aprendizagens escolares. Os autores chamam a atenção que essa formação em etapas têm modulações diversas, segundo a posição no sistema e segundo diversas situações sociais dos atores escolares.

Dubet & Martuccelli (1997, pp. 14 e 15) concluem que, para compreender o que fabrica e produz a escola, é necessário compreender como se constrói a subjetividade de indivíduos, como se dá esse trabalho de construção da subjetividade na experiência. Essa compreensão deve ser o mais objetiva possível para que a escola possa ampliar o entendimento sobre a subjetividade que hoje escapa de seu controle, ainda que fabricada em seu seio. Compreender esta parte incontrolada, a subjetividade, parece cada vez mais importante que a parte que surge da *clonagem educativa*, a tal ponto são diversos os públicos escolares, são diversas as subjetividades, e as situações escolares parecem pouco reguladas que, às vezes, podemos ter o sentimento de que os alunos se constroem ao largo e contra a escola.

Dubet (1994) e Dubet & Martuccelli (1997) agregam dois elementos à categoria da experiência para minha investigação: definem a escola como um lugar social da experiência dos atores escolares: crianças, adolescentes e jovens, e por que não, professores, e resgatam a dimensão da ação subjetiva do sujeito

no processo de socialização pela experiência vivida na escola e nos demais ambientes de experiência dos sujeitos, que ele denomina atores no processo. Nesse caso, o espaço da experiência dos professores investigados é o próprio “grupo Araucária”.

### 1.3. Experiência e conhecimento

A partir das contribuições de Thompson (1981), Dubet (1994) e Dubet & Martuccelli (1997), a categoria da experiência passa a ser entendida como processo em que homens e mulheres tornam-se sujeitos em suas relações produtivas, afetivas, culturais e axiológicas, em que a escola é um dos lugares sociais, mas não único, das experiências de homens e mulheres enquanto crianças, adolescentes, jovens, alunos e professores, uma experiência onde a dimensão subjetiva do sujeito também age. No entanto, como se dá essa experiência de relação com o conhecimento, ou seja, a experiência de relação de sujeitos com o saber?

É nos estudos de CHARLOT (2000) sobre a experiência antropológica de relação com o saber, propondo o desenvolvimento da sociologia do sujeito, por meio de diálogos com a sociologia da ação, filosofia, psicologia, antropologia e lingüística, que buscamos alguns elementos para o entendimento da categoria da experiência da relação do sujeito com o conhecimento ou com o saber.

Assim como Dubet (1994) e Dubet & Martuccelli (1997), Charlot (2000, p. 9) em suas pesquisas, parte de questões do âmbito da experiência escolar para investigar as relações com o saber. Parte da questão *sociomidiatizada* e ideologizada do *fracasso escolar*. No entanto, diferentemente dos que o

antecederam em estudos sobre essa temática, não busca entender o fracasso escolar em si, nem busca suas causas na reprodução social das classes sociais. Seu objetivo é compreender os alunos como sujeitos em situação de fracasso. Mais, compreender como esses sujeitos, os alunos enquanto crianças, adolescentes e jovens, especialmente de classes menos favorecidas, se relacionam com o saber e com a escola.

Para Charlot (2000, p. 14), o fracasso escolar é uma noção-encruzilhada que permite muitos debates: sobre o aprendizado, eficácia dos docentes, serviço público, igualdade das 'chances', modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, formas de cidadania. Para ele não é esta a porta de entrada para investigar a questão pedagógica da experiência de relação com o saber, pois seria partir da constatação ideologizada e generalizada da desigualdade social, da ineficácia pedagógica dos docentes. A porta de entrada para entender as experiências de relação com o saber é o aluno enquanto sujeito em situação de fracasso.

Existem alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão.(CHARLOT: 2000, p. 16)

Segundo esse autor, o fracasso escolar não existe enquanto entidade concreta, como objeto de investigação. Um conjunto de fenômenos é que são assim conceituados. O que é possível ser investigado são *alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal* (CHARLOT: 2000, p. 17), que estatística e hierarquicamente são posicionados de acordo com suas

diferenças em relação aos alunos que têm êxito, realçadas e justificadas pelas diferenças sociais, na perspectiva de deficiências, falta de algo.

Para esse pesquisador francês o fracasso escolar vai muito além de diferença estatística e diferença social. Têm várias dimensões:

É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. (...) designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. (...) que (...) traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso (...). (CHARLOT; pp. 17-18)

Para superar as investigações sociológicas do fracasso escolar como situação social, como diferença estatística e social, e como experiência dessa diferença, nas quais Charlot (2000, pp. 18, 21-23) vê limites, fazemos diálogos com os estudos de Bourdieu e de Dubet, os quais propõem analisá-los na perspectiva de experiências diferentes na “relação com o saber e a escola”. Na sociologia da diferença (especialmente de Bourdieu), o autor aponta limites na resposta às seguintes questões: a) A criança é sujeito na construção de sua posição social ao longo de sua história, que é singular. Essa posição é “objetiva” e “subjetiva”, onde a primeira é a posição social efetivamente ocupada pelos pais e pela própria criança, e a segunda é a posição social assumida, adotada no espaço social, que pode ter lugar no pensamento e manifestar-se no comportamento. *Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar sobre o significado que eles conferem a essa posição.* b) A posição social dos filhos não é “herdada”, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental; a posição social

é produzida por um conjunto de práticas familiares que vão desde o acompanhamento e a atenção que os pais dispensam às tarefas, às atividades culturais e educacionais e ao próprio esforço e *trabalho como atividade prática* dispensado pelos filhos aos estudos e às atividades culturais e educativas. c) A posição escolar é uma posição específica, regida por regras específicas e desenvolve-se em condições específicas de apropriação de um saber.

Assim, para analisar o fracasso escolar, é necessário levar em consideração

*O fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição; a singularidade e a história dos indivíduos; o significado que esses sujeitos conferem à sua posição, à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade; a sua atividade efetiva, suas práticas; e a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (CHARLOT: 2000, p. 23)*

Não considerar estes pontos, e simplesmente atribuir o fracasso escolar a origem social e a deficiência sociocultural é fazer uma *leitura negativa da realidade social interpretada em termos de faltas*. Faz-se necessário uma inversão nesta leitura, ou seja, a *análise da relação com o saber implica (...) uma leitura positiva dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade*. (CHARLOT: 2000, pp. 29-30)

Essa passagem da leitura negativa à leitura positiva proposta por Charlot (2000, p. 30) é fundamental, pois se trata de uma “postura epistemológica e metodológica”, que, ao invés de reificar as deficiências, carências e lacunas, aniquilando o aluno, pensando-o como um *objeto incompleto*, dominando-o como um objeto, trata-o como sujeito por meio do questionamento do *que está ocorrendo com o aluno*, que atividades desenvolve, que sentido dá às atividades,

situações de aprendizagem e relações com os outros, *busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido.*

“Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto. Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo o indivíduo é *um sujeito*, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado” (CHARLOT, 2000, p. 31).

Para fazer essa inversão da leitura negativa para a leitura positiva da situação de fracasso escolar, Charlot (2000, p. 33) propõe o desenvolvimento de uma *sociologia do sujeito*, pois o aluno é um *sujeito*, não importa sua situação, é uma *criança*, um *adolescente*, um *jovem*, um *ser humano* em relação com outros seres humanos, também sujeitos, portadores de desejos e movidos por eles. É um *ser social*, com família, posição social, relações sociais. É um *ser singular*, único entre a espécie humana, com sua própria história, visão de mundo, e dá *um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade*. Como ser humano, social e singular, e para agir *no e sobre o mundo*, tem a necessidade de aprender a relacionar-se com os objetos, com as pessoas e com o próprio conhecimento. Por isso, como sujeito, *se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação*.

Charlot (2000, p. 34), por meio de um diálogo com Durkheim, Bourdieu e Dubet, demonstra que a sociologia se *construiu separando-se das teorias do*

*sujeito*. Para ele, Durkheim desenvolveu uma sociologia sem sujeito, por tomar as representações coletivas ou fatos sociais como coisas, modos de agir, de pensar e sentir, exteriores ao indivíduo, dotados de um poder de coerção exterior ao sujeito, em virtude do qual se impõem a ele. Desenvolveu, assim, uma sociologia e um psiquismo sem sujeito, não podendo contribuir para *dar conta da experiência escolar dos sujeitos*.

Em Bourdieu, Charlot (2000) vê avanços ao enfatizar que o sujeito é social, e é social na constituição do psíquico, do *habitus*, no entanto também não pode *dar conta da experiência escolar dos sujeitos*, pois vincula a interiorização do psíquico à posição social. A sociologia de Bourdieu, segundo o autor, pode contribuir para compreender a relação de um grupo com o saber, mas não da relação de um sujeito que pertença a este grupo com o saber, pois a *experiência escolar é a de um sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito* (pp. 35-38). Assim, a referência a Charlot justifica-se no sentido de que a experiência dos professores de História de Araucária com o saber faz-se no e a partir de “Grupo Araucária”, mas, também, trata-se da experiência de cada um deles em particular.

Quanto a Dubet, Charlot (2000) reconhece que construiu uma *sociologia da experiência escolar*, elegendo como objeto a *subjetividade dos atores* do processo, no entanto não constituiu-se ainda como uma sociologia do sujeito, pois *não consegue livrar-se totalmente dos limites que a sociologia clássica se impõe ao recusar-se a tomar em consideração a especificidade do sujeito*, mas sim como uma *sociologia da subjetivação*, uma *sociologia da ação*, na qual o conjunto social é formado pela co-presença de três sistemas regidos por lógicas diferentes:

a comunidade pela *lógica da integração*, os mercados competitivos pela *lógica da estratégia* e o sistema cultural pela *lógica da subjetivação*. O indivíduo está submetido a cada uma dessas lógicas e constrói sua subjetividade e reflexividade na dinâmica da articulação das diversas lógicas de ação diferentes, onde a experiência social é a combinação subjetiva de diversos tipos de ação. A Escola já não é mais uma instituição com funções pré-estabelecidas, com um sentido dado, ela é *estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, e a educação*. O sentido da escola deve ser construído pela ação dos atores, pela *experiência escolar* onde os atores, *individuais e coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar*. Essa atividade de articulação entre as lógicas da ação *constitui a subjetividade do ator* (pp. 38-39).

Para Charlot (2000) esse modelo de análise apresenta alguns limites, como a falta de coerência interna onde convivem dois modelos incompatíveis, um ternário: as três lógicas de ação, e outro binário: a socialização e a subjetivação. Estes últimos que se complementam (a subjetivação é também uma socialização) são tomados separados e em oposição.

Segundo Charlot (2000), esse limite da teoria de Dubet está no fato de ele não ter superado o distanciamento do sujeito de sua ação social, e não avançar no entendimento de que é possível estudar um sujeito em relação, ou seja, como um sujeito que tem uma realidade social que pode ser analisada também além das diferenças de classes.

O sujeito não se soma a Eus sociais interiorizados, não se distancia deles, não luta contra eles. O Sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. Sujeito não é uma *distância*

para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Nesse sentido, o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada, analisada, de outra maneira, não em termos de diferença ou distância. (CHARLOT: 2000, p. 43)

Charlot (2000, p. 46) aponta para a necessidade de uma sociologia do sujeito dialogar com a psicologia, não com a psicologia do desenvolvimento de Piaget, desenvolvida com referência na biologia e na lógica, sem ignorar o social, mas com os estudos em que a psicologia estabeleça como princípio que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro, ou seja, que considere a relação do sujeito com ele mesmo, com os outros, com o social e com as contribuições e efeitos que essas relações têm na construção do sujeito e do outro.

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda a relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito: é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber. (CHARLOT: 2000, pp. 46-47)

Para Charlot (2000, p. 47) a relação com o saber é uma relação de alguém, de um sujeito, de um sujeito movido pela dinâmica do desejo, e desejo é sempre o desejo de alguma coisa, de um objeto de desejo, que em última análise, sempre é o outro, que pode ser buscado pelo saber, ou seja, pelo desejo de saber, através da relação com o saber. O componente do desejo, da busca do outro e da relação do sujeito com o saber que é uma condição essencialmente humana, leva à necessidade de um diálogo com a Antropologia, pois essa questão lhe pertence.

A perspectiva antropológica está ausente em Dubet, que situa a socialização e a subjetivação, mas esquece a hominização. (...) o sujeito e seu desejo não são inteligíveis senão através da condição humana. É daí que é necessário partir: da condição do filho do homem, condição que faz dele um sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo. Essa condição impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado. (CHARLOT: 2000, pp. 48-49)

Segundo Charlot (2000, pp. 57-59), os seres humanos são levados pelo desejo de relação com o outro e abertos para um mundo social no qual ele ocupa um lugar, uma posição, do qual é um elemento ativo, onde o *sujeito só pode tornar-se (sujeito)* na relação obrigatória com o saber através da atividade, da mobilização e do significado, a apropriar-se do mundo, ingressando no mundo através do aprendizado, do *aprender*.

A *relação do sujeito com o saber* é muito mais ampla que o *sujeito de saber*, sujeito racional, o que o sujeito sabe. Charlot (2000, p. 61-62) não parte do sujeito de saber para investigar a relação com o saber. Busca se dedicar a apreender as relações dos sujeitos com o saber, pois o que existe não é o saber em si ou sujeitos que sabem, e sim sujeitos que estão em relação com o saber, numa dinâmica atividade de relações consigo mesmo e com os outros, onde o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal, com primazia da subjetividade, de apropriação de informações e saberes com primazia da objetividade, no confronto com outros sujeitos onde a primazia é da intersubjetividade e o próprio saber é relação, produto e resultado da interação de conhecimento do mundo por um sujeito.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e,

acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (CHARLOT: p. 63)

Para Charlot (2000), o saber implica ainda outras relações: é *construído em uma história coletiva*, é validado por *comunidades científicas*, é *produto de relações epistemológicas*, é transmitido enquanto reconhecido pela sociedade, sendo essencialmente, relações sociais. Dessa forma o saber só é apropriado pelo sujeito, só se torna uma relação significativa com o saber se ele se *instalar na relação com o mundo que a constituição dessa saber* (construção coletiva) *supõe*. Essa relação significativa com o saber o sujeito transfere para outras relações com o mundo. A não situação do sujeito numa relação significativa com o saber, onde se aproprie das relações e formas de construção desse saber, leva a uma apropriação descontextualizada do saber, uma relação negativa com o saber, pouco contribuindo para a sua formação, deteriorando sua relação com o mundo.

Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber. (...) o sujeito jamais é um puro sujeito de saber: mantém com o mundo relações de diversas espécies. Também, um enunciado que possa ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode também ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. Nesse caso, a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá um sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de sentido. Nesse caso também, a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e não surte quase nenhum efeito na formação, nem, tampouco, de 'transferência'. (CHARLOT: pp. 63-64)

Entender que a *relação do sujeito com o saber* é mais ampla que o *sujeito de saber*, racional, o que ele sabe, buscar apreender as relações dos sujeitos com

o saber implica, segundo Charlot (2000, p. 64), em consequências metodológicas, teóricas e pedagógicas. *Metodológicas*, pois o ponto de partida passa a ser a relação e não o saber ou o sujeito. *Teóricas*, pois o saber passa a ter sentido e valor para além do próprio saber, passa a ter sentido e valor como saber em relação: de produção, de apropriação e de movimentos objetivos e subjetivos que produz no sujeito nas relações consigo mesmo, com o mundo e com os outros. Principalmente consequências *pedagógicas*, pois se o saber é relação, o *processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais*.

A *relação de identidade* com o saber é caracterizada por Charlot (2000, p. 72) como sendo a dimensão do aprender referenciado no sujeito, em sua história, em suas expectativas, em sua concepção de vida, em suas relações com os outros, na imagem que tem de si mesmo. A dimensão da identidade confere sentido ao aprender, com reflexos na construção da imagem que o sujeito constrói de si na relação com os outros e com o saber. Crianças e adolescentes aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se *alguém*. O sucesso escolar lhe traz segurança e age como um reforço narcísico. O fracasso provoca estragos na relação consigo mesmo podendo levar a depressão, dependência química, violência, inclusive a suicida. É possível ser *alguém* através das diferentes figuras do aprender, mas a sociedade e a escola impõem a figura do saber-objeto como passagem obrigatória para que o sujeito seja *alguém*. No entanto, *toda relação com o saber comporta uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária*.

Outra dimensão da relação com o saber apontada por Charlot (2000, p. 73) é a *dimensão social*. A relação com o saber se dá através de um sujeito em relação com o mundo e com os outros, mundo estruturado por relações sociais. A *relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito*. A dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária: ela contribui para lhes dar forma. Os aspectos identitário e social são inseparáveis no sujeito.

Para Charlot (2000, p. 74) a relação com o saber é social não apenas no aspecto da posição social, mas também em relação à história. *Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. (...) rupturas entre as gerações*. Isso implica em questões de método quanto à análise da relação com o saber, que, enquanto relação social deve ser feita através da análise das dimensões epistêmica e identitária e não independentemente, ocupando-se de histórias sociais e modos de apropriação do mundo superando o estudo apenas de posições ou trajetórias sociais e o modo de acesso a elas.

A análise das dimensões epistêmica, identitária e social das relações com o saber remetem à seguinte questão pedagógica: o que é uma aula interessante? Só é possível compreender o que é uma aula interessante entendendo as relações com o saber. Para Charlot (2000, p. 73), *uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro*, ou seja, onde estejam

imbricadas e haja um respeito às relações epistêmica, identitária e social que os sujeitos estabelecem com o saber.

Concluindo, Charlot (2000,) define a relação com o saber, construída em relações sociais de saber, como

(...) o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT: 2000, p. 81)

Em síntese, Charlot (2000) contribui com minha investigação com o conceito da *experiência da relação com o saber*, *experiência de sujeitos em relação com o saber*, em que a relação com o saber é condição humana e de humanização, sendo para tal necessário o aprendizado da relação com os objetos, com as pessoas e com o próprio conhecimento, por meio de relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber. Essas perspectivas de Charlot embasam, sob a forma de experiências, as potencialidades que os professores do “Grupo Araucária” criam no decorrer de sua construção como grupo, motivadas pela experiência de um tipo de relação com o saber. Essa “experiência” esteve intrinsecamente matizada pelo desejo explícito e implícito de uma nova relação com o saber histórico e sua forma escolar.

Percorridos os teóricos Thompson (1981), Dubet (1994), Dubet & Martuccelli (1997) e Charlot (2000), que contribuíram com elementos para explicitar a categoria da experiência antropológica de relação como o

conhecimento no contexto escolar, podemos sistematizar alguns elementos fundamentais, onde se ancoram esse trabalho:

- A “experiência” é humana, ou seja, é um processo em que homens e mulheres, enquanto crianças, adolescentes, jovens e, dentre estes, professores, se tornam sujeitos em suas relações produtivas, afetivas, culturais, axiológicas e de saber.
- Esse processo é permeado de elaborações racionais, de dinâmicas de produção do ‘ser social’ por meio de relações de confronto, choques e rupturas com determinadas formas de ‘consciência social’, e construção de outras.
- A “experiência” provoca e alimenta a reflexão, produz mudanças conceituais, permite a oxigenação do racionalizado, do estruturado, por meio da realimentação da produção do conhecimento, no diálogo entre razão e realidade.
- A “experiência” permite a relação dinâmica entre o sujeito e a estrutura que se manifesta pela relação, ao mesmo tempo, espontânea, intencional, contraditória e de luta, do sujeito com a cultura e os valores da sociedade em que está inserido.
- A “experiência” ocorre nas relações sociais, dentre estas, na escola, ou em outros lugares educativos, lugares de experiência da relação com o saber, onde alunos e professores são sujeitos, não importa sua situação ou posição social.

- Na experiência de relação com o saber, professores e alunos são sujeitos com ação subjetiva, em relação com outros seres humanos, também sujeitos com ação subjetiva, portadores de desejos e movidos por eles.
- Na experiência de relação com o saber, professores e alunos são seres sociais, com família, posição social, inseridos em relações sociais e se apropriam do universo social dos possíveis.
- Na experiência de relação com o saber, professores e alunos são seres humanos singulares, únicos entre a espécie humana, com sua própria história e visão de mundo. Dão um sentido a esse mundo, à posição que ocupam nele, às suas relações com os outros, às suas próprias histórias, às suas singularidades, às suas experiências de relação com o saber.
- A experiência de relação com o saber pode ser singular ou em grupo, e quando em grupo, é singular dentro do grupo, portanto, não generalizável;
- Na experiência de relação com o saber, professores e alunos são dotados de um psiquismo regido por uma lógica específica e constróem seu mundo singular tendo por referência lógicas de ação heterogêneas.
- A experiência de relação com o saber é condição humana, portanto, homens e mulheres tornam-se sujeitos de seu processo de humanização em suas relações com o saber, com o conhecimento, pela educação. A humanização por meio da relação com o saber é tanto mais humanizante quanto mais significativa for esta relação.
- Uma relação significativa com o saber pressupõe que o ser humano, sendo social e singular, para agir no e sobre o mundo, aprenda a relacionar-se com

os objetos, com as pessoas e com o próprio conhecimento, por meio de relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber.

Esses elementos fundamentais nos permitem avançar para uma outra incursão, agora por teóricos que contribuem para compreender a relação da experiência com o conhecimento no contexto escolar, a função do professor e suas relações com o saber e o conhecimento específico.

## CAPÍTULO II – Experiência com o conhecimento e a função do professor

As idéias de Thompson, Dubet, Martuccelli e Charlot são fundamentais para compreender a experiência humana de relação com o conhecimento. O objetivo deste capítulo é investigar as dimensões coletiva, investigativa e produtiva, da experiência de relação de professores com o saber, ou seja, a experiência com o conhecimento e a função do professor.

Partimos do pressuposto de que o professor, em sua experiência de relação com o saber, pode ser tomado na dimensão de intelectual que investiga, produz e transforma pelas experiências organizadas, coletivas e situadas, as relações sociais e as relações de saber em que está inserido. Ademais, ele também investiga e transforma as concepções que tem em relação a si próprio e à sua função; aos alunos em suas relações com o saber; à relação com a sua formação e à relação com conhecimento com o qual trabalha, sua produção e seu ensino.

Esses pressupostos colocam em questão a importância de se pensar o professor como intelectual e os elementos que o constituem como tal.

Uma reflexão sobre essa natureza da profissão docente nos leva à um diálogo com os estudos de GIROUX (1997), sobre a experiência de professor como intelectual transformador; GOODSON (1992), sobre a experiência de professor reflexivo; GARCÍA (1999), sobre o desenvolvimento profissional através da investigação; FORQUIN (1993), sobre cultura escolar; GRAMSCI (1978), sobre

o intelectual coletivo; GONZÁLEZ (1984) e SCHMIDT (2006), sobre a experiência de apropriação da produção do conhecimento; LAUTIER (1997), sobre o professor de história enquanto profissional; e do campo da Educação Histórica para levantar alguns elementos que permitam analisar a dimensão do professor como produtor de conhecimento na relação com idéias históricas.

## 2.1. O professor como intelectual

GIROUX (1997: pp. 26-27), no contexto de suas reflexões sobre o discurso<sup>11</sup> da teoria educacional radical, caracteriza os *professores como intelectuais transformadores* e auxilia na compreensão do professor nessa dimensão. Para ele, deve-se reconhecer o conteúdo crítico da teoria educacional radical, mas pondera que, enquanto *presa a uma linguagem que liga as escolas principalmente às ideologias e práticas da dominação, ou aos parâmetros estreitos do discurso da economia política*, essa teoria oferece um instrumental para ver a escola apenas como local de reprodução das desigualdades sociais, e para viabilizar-se como um projeto político. Assim, necessita do desenvolvimento, pelos professores que a defendem, de um discurso que *combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade*. Este discurso, segundo o autor, deve permitir duas coisas: a análise do *funcionamento cotidiano das escolas* para detectar as *oportunidades para lutas e reformas democráticas*; a possibilidade de *oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente*

---

<sup>11</sup> Giroux utiliza a palavra discurso no sentido de linguagem prenhe de análise crítica e proposta transformadora.

*transformadora*. Como elementos fundamentais desse discurso, o autor aponta a necessária *definição das escolas como esferas públicas democráticas* e a definição dos *professores como intelectuais transformadores*.

Para elucidar o papel do *professor como intelectual transformador*, Giroux ao definir as escolas como *esferas públicas democráticas*, politiza a *noção de escolarização*, pois são

(...) lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica (...) construídas em torno de formas de investigação crítica que significam o diálogo significativo e a atividade humana (...) como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para o funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática (GIROUX: 1997, pp. 28-29).

Além da escola como esfera pública e democrática, Giroux (1997) aponta outras condições necessárias que delimitam ou fortalecem as práticas do *professor como intelectual transformador*, quais sejam: as condições de trabalho; a função social; a participação política; as condições materiais concretas; a participação na organização do tempo, do espaço, das atividades e do conhecimento no cotidiano nas escolas; a criação de ideologia e condições estruturais necessárias para escrita, pesquisa e trabalho em grupo na produção de currículos e participação nas decisões; o desenvolvimento de um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores; e a apropriação crítica do conceito de intelectual transformador através da radicalização da práxis pedagógica.

Giroux (1997, p. 161) argumenta ainda a necessidade de encarar os professores como intelectuais transformadores para superar a racionalidade

tecnocrática e instrumental que os ameaça nas escolas públicas, reduzindo a sua autonomia no planejamento curricular, na prática e na intervenção pedagógica na sala de aula, devolvendo-lhe uma *forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente*. A categoria de intelectual devolve à atividade de docência o caráter de trabalho intelectual, superando-a como mero trabalho instrumental ou técnico, integrando pensamento e prática, destacando a *essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos*, que, desta forma, vão questionar, na prática, a separação da *conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implantação e execução* dos mesmos, assumindo *responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando*. (...) assumir um papel responsável na *formação dos propósitos e condições de escolarização*.

Outro aspecto importante que Giroux (1997) pontua é a função social do professor como intelectual que tem relação intrínseca com a concepção de escola como local econômico, cultural e social, uma vez que o professor estrutura a natureza de seu discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que transmitem, visando legitimar seus interesses políticos e ideológicos, num contexto definido que é a escola, em que

(...) as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. (...) as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX: 1997, p. 162).

A função social do professor enquanto intelectual o levará a ser transformador na medida em que potencializar a relação entre o pedagógico e o político e vice-versa, ou seja, colocar o pedagógico a serviço de uma formação para a democracia, instrumentalizando os jovens a lutarem pela justiça social, de um lado, e de outro, politizar o conteúdo pedagógico, com

(...) formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornem o conhecimento problemático; utilizem o diálogo crítico e afirmativo; argumentem em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (...) dêem aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, (...) Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX: 1997, p. 163).

Para Giroux os professores como intelectuais transformadores,

(...) precisam desenvolver um discurso que une a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, (...) eles devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX:1997, p. 163).

Observamos que, para esse autor, o conteúdo político da ação docente é o fundamento principal da natureza intelectual do professor. A esse conteúdo político, o autor não agrupa a necessidade de uma relação qualitativamente diferente com o conhecimento e a sua produção.

Giroux (1997) converge com FORQUIN (1993) no conceito de *seleção cultural*<sup>12</sup>, de *escola* e especialmente da *cultura escolar*, em seus estudos sobre o currículo, afirmando que, *toda educação, e em particular toda educação de tipo*

---

<sup>12</sup> O conceito de seleção cultural, Forquin constrói a partir de Raymond Williams (La larga revolucion, 2003), que constata haver uma tradição seletiva da memória coletiva, um mecanismo que permite conservar vivos certos aspectos do passado e outros não.

*escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.*

Segundo Forquin (1993), nesta seleção cultural, a escola

(...) transmite no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação... A cada geração, a cada renovação da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da 'memória escolar', ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da 'memória docente', sua capacidade de 'esquecimento ativo'. Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida 'a salvo do esquecimento' de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo (FORQUIN, 1993, p. 15).

Para Forquin (1993, p. 16) esta seleção, autoriza e legitima parte da cultura, pois *a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores.*

Giroux contribui com elementos para compreender que é possível abordar o professor como intelectual transformador da realidade em que vive, militando por uma escola como esfera pública democrática, contribuindo para superar a racionalidade técnica e instrumental da profissão, assumindo a sua função social, repensando e reestruturando a natureza da atividade docente, defendendo uma pedagogia crítica realizável, e desenvolvendo um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. É uma concepção

de professor como intelectual transformador no viés da construção da cidadania, pela ação política transformadora.

O viés do professor como intelectual transformador, o qual se busca compreender aqui, vai além da perspectiva que assume sua função política na construção da cidadania. Trata-se também de levar em conta o professor que investiga elementos de sua prática e domina o processo de produção do conhecimento com que lida, além de transformar o ensino.

GOODSON (1992, pp. 67–68), ao buscar dar voz ao professor, às suas histórias de vida e ao seu desenvolvimento profissional, bem como ao utilizar os conceitos de *professor auto-regulador*, *professor como investigador* ou *profissional de competências alargadas*, para designar aquele professor que pelo método *investigativo-ativo*, pesquisa sobre a própria prática, auxilia a analisar a dimensão investigativa do professor. A dimensão destacada por esse autor é a pesquisa sobre a própria prática, quando o professor toma conhecimento das investigações educacionais, participa da elaboração e reelaboração de propostas e diretrizes curriculares, passa a ter uma maior clareza sobre o *exequível* em relação ao currículo, desenvolve atividades específicas de seu campo de ensino e desperta para a busca de métodos próprios e de cunho investigativo e reflexivo.

Para Goodson (1992) a reflexão sobre a própria prática produz resultados significativos como: leva a uma tomada de consciência das reais dificuldades do processo de ensino-aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens com que se trabalha; contribui para questionar e relativizar parte das investigações sobre a realidade educativa e a *cultura escolar*<sup>13</sup> em que está inserido e que não dizem

---

<sup>13</sup> O conceito de cultura escolar aqui tomado refere-se a FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes

respeito às suas angústias e preocupações; contribui para se assumir a formação continuada em grupo, alicerçada num método de investigação-ação e reflexão sobre a própria prática. Essa reflexão também é um caminho para buscar respostas à necessidade de qualificar a intervenção pedagógica diante dos questionamentos da sociedade, quanto ao papel e responsabilização do profissional de educação, no que se refere aos resultados, bem como desperta para novas exigência e novas questões de investigação, sendo e dando voz aos profissionais que dão concreticidade ao processo.

Ainda sobre a relação do professor com a investigação, GARCÍA (1999, p. 184) distingue duas tendências: a de *investigação-ação*, em que a problemática da investigação surge da prática dos professores, que também são os que coordenam e conduzem o processo de investigação; e a de *colaboração*, onde quem propõe a problemática é uma equipe externa à escola, podendo ser adequada à necessidade dos professores, que se tornam colaboradores do processo, como *trabalhadores de campo na investigação pedagógica aplicada*. Para García, não importa a tendência, de investigador ou de colaborador de investigação, é importante notar a existência de um novo papel do professor, que precisa ser contemplado pela formação inicial ou continuada, e *surge com o objetivo de contribuir para melhorar a profissionalidade do professor*.

Goodson constata a importância e os avanços do professor que investiga a sua ação, García aponta a investigação sobre a ação do professor como um novo papel a ser contemplado pela formação inicial e continuada. O que necessitamos ainda, é adentrar na natureza desse novo papel investigativo do professor, o

---

Médicas, 1993, aprofundado por MAFRA, A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R., T. (Orgs). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 125-131.

papel de professor como intelectual que produz conhecimento, o que nos leva à algumas reflexões de Gramsci.

Para Gramsci (1978, pp. 3 e 7) *todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais*. E a sociedade tem uma dinâmica histórica, orgânica e específica de produzir seus intelectuais. Os grupos sociais e as funções específicas e essenciais no mundo da produção econômica *criam para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político*.

Ao analisar a escola de Gramsci, NOSELLA (2004), insere os escritos gramscianos sobre os intelectuais no contexto da necessidade de se resolver um problema real, que é o de compreender a influência reacionária dos intelectuais tradicionais sobre as populações, especialmente a camponesa do sul da Itália, *mantendo-os fora ou até contra uma aliança proletária* (p. 166). Ao mesmo tempo em que os intelectuais tradicionais têm uma influência reacionária sobre a população, Gramsci reconhece a importância dos intelectuais e constata que a questão é a sua formação. A escola tradicional está em crise e o capitalismo industrial emergente, além de cooptar intelectuais tradicionais cuja formação está em crise, propõe uma escola ‘interessada’<sup>14</sup>, prático-produtiva, para formar técnicos que sirvam aos seus interesses de expansão. Para se contrapor a esses interesses, a classe operária necessita formar seus intelectuais, os intelectuais orgânicos, que dêem organicidade, tanto como quadros qualificados, quanto na

---

<sup>14</sup> Segundo NOSELLA (2004) Gramsci utiliza o termo ‘interessada’ para designar um ensino prático-produtivo, que têm um objetivo imediato e ‘desinteressada’ para designar um ensino mais humanista, que não tenha um interesse imediato.

vivacidade interna do projeto proletário. Para formar esse intelectual orgânico Gramsci propõe a escola unitária, que, em seu ensino, *funde a característica formativo-humanista com a sua dimensão prático-produtiva* (p. 170). A função de coordenar a escola unitária cabe à sociedade unitária por meio do Estado.

Nesse sentido, a partir do conceito de *homem coletivo* de Marx, a quem, no sistema de fábrica, pode ser atribuído a mais valia coletiva, Gramsci elabora o conceito de *intelectual coletivo*, que no modo capitalista de produção é responsável pelo ‘trabalho abstrato’. O consumo produtivo do trabalho abstrato pode ser a base de uma organização social que assuma o coletivo como um dado e, a partir desta condição, torne-o uma condição normal, não constitutiva, da qual possa emergir a consciência de indivíduos que autodirigem as suas vidas (INSTITUTO GRAMSCI, 1978, p. 18).

Nessa perspectiva gramsciana, a partir do pressuposto do trabalho coletivo ou integral, em que o trabalhador recupera a totalidade do processo de produção sobre a mercadoria, o capital pode ser expropriado da sua capacidade de dirigir o processo social, e também dos seus caracteres de inteligência social e produtiva, à condição de que uma nova inteligência coletiva se contraponha a ele. (INSTITUTO GRAMSCI, 1978, p. 19).

Pensar o professor como intelectual nessa direção é pensá-lo a partir de uma relação unitária entre teoria e prática, em que a posse dos processos de produção do conhecimento - atividade eminentemente teórica - , não pode ser desarticulada das atividades a partir das quais ele exerce a sua função de intelectual. A especificidade dessa unidade entre o conhecimento e sua prática reside no fato de que a atividade cognoscitiva individual não pode ser concebida,

para Gramsci, a não ser em função da direção política, em que o termo política é entendido em relação ao conceito de sociedade civil e, portanto, à idéia de coletivo. (INSTITUTO GRAMSCI, 1978).

Segundo GONZÁLEZ (1984), isso pode significar, em outras palavras, que a relação do intelectual com o conhecimento é, ao mesmo tempo, uma relação cognoscitiva individual e social, a qual pressupõe uma reapropriação dos meios de produção do conhecimento mediante a aquisição e desenvolvimento dos meios intelectuais de produção desse conhecimento, porque a produção intelectual, *entendida como processo de trabalho intelectual, se caracteriza pela elaboração de produtos teóricos*, além de que os conhecimentos não são derivados de ações gratuitas nem fortuitas, porque exigem esforço consciente e intencionalidade na sua produção (p. 211). Para a autora, a produção intelectual pressupõe também, condições específicas para se chegar a ela na prática educativa escolar e superar a reprodução social. Este esforço consciente, a intencionalidade e as condições para produção intelectual na prática educativa escolar requerem a posse dos meios intelectuais de produção, ou seja, dos conhecimentos, experiências e metodologias, traduzidos na força de trabalho intelectual qualificada, e de condições materiais para dar vazão à dimensão produtiva da relação como o saber (pp. 213 e 226).

Ora, essa é uma das principais questões que envolvem a atividade do professor como intelectual, pois a sua prática educativa escolar tem sido abordada muito mais pela sua natureza de transmissão de conhecimentos – ensino, e não como produtora de conhecimentos – pesquisa. É preciso levar em conta que, de um lado, a atividade de ensino não implica, necessariamente, um

processo de transformação dos elementos que a constituem. Por outro lado, a capacidade de transformação dos elementos que constituem a atividade de ensino está intimamente relacionada com a posse e o desenvolvimento dos meios exigidos para que isso ocorra, ou seja, a atividade de pesquisa exige, como a de ensino, uma qualificação específica. Assim, para que a prática educativa se realize em função da atividade de pesquisa, é necessário que sejam fornecidos os meios adequados para a produção do conhecimento e também, não menos relevante, que sejam propiciadas condições materiais para que isso ocorra (SCHMIDT: 2006)<sup>15</sup>.

Os estudos de Giroux (1997), Forquin (1993), Goodson (1992), García (1999), Gramsci (1978), González (1984) e Schmidt (2006), ressalvados os limites, apontam para a possibilidade da dimensão intelectual do professor. Essa dimensão intelectual pode ser na perspectiva da transformação política, como militante, que defenda a escola como espaço de formação para a cidadania e a democracia. Aponta também para a possibilidade de um professor intelectual que investigue a sua ação, incorpore no papel de professor a dimensão da investigação da própria ação, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Aponta ainda, para a possibilidade do professor como intelectual que une teoria e prática por meio da investigação e produção de conhecimento de forma coletiva, apropriando-se dos meios de produção do conhecimento com que lida e criando condições para apropriação coletiva destes meios, além da posse do produto dessa produção.

---

<sup>15</sup> SCHMIDT, M. A. Apontamentos em Seminário de Dissertação. Curitiba: UFPR, 2006.

## 2.2. O professor de História como intelectual

No Brasil, pesquisas sobre o professor de História, na perspectiva de intelectual que produz conhecimento sobre o ensino de História a partir da investigação de elementos de sua prática específica, estão em fase de desenvolvimento.

Sobre professores de História temos os estudos de FONSECA (1997) e MONTEIRO (2002), que investigam experiências pessoais e educacionais desses professores de História, como eles significam sua trajetória no ensino de História e como os professores de História, por meio da transposição/mediação didática, mobilizam os saberes que dominam para ensiná-los, respectivamente. Outro estudo referenciado é o da pesquisadora francesa LAUTIER (1997) que aponta alguns elementos da experiência do professor de história enquanto profissional e como ele se identifica com a sua profissão. No entanto, um outro campo de pesquisa que tem como preocupação a prática investigativa de professores sobre os elementos da natureza do ensino de história, é o campo da Educação Histórica (BARCA 2001 e 2005; LEE 2001 e SCHMIDT & GARCIA 2006).

A investigação de FONSECA (1997) situa-se no campo da história oral de vida. A autora investigou experiências pessoais e educacionais de professores de História que atuaram no Brasil, em vários níveis de ensino, na segunda metade do século XX, trabalhando testemunhos de vários professores, analisando as origens familiares, temporais, geográficas e sociais dos narradores; a formação e a opção pelo ensino de História; a experiência profissional e a carreira; a sua concepção e o modo de ensinar; a sua relação com as reformas educacionais e com as

mudanças sociais; e a participação e vivência cotidiana dessas mudanças. Deteve-se também na análise da forma como cada narrador significa sua trajetória, constrói e reconstrói a sua imagem de professor de História, naquilo em que se tornou mais competente, nos melhores e piores momentos da carreira; a relação com as instituições onde trabalha, a conciliação com a vida particular, afetiva e familiar e como vê o fim da carreira.

Quanto à metodologia, optou pela história oral de vida para *registrar as histórias individuais dos sujeitos que fazem e ensinam a história*, neste caso dos que ensinam história, por trazer o professor para o centro do debate.

Fazer história oral de vida de professores consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais os personagens – sujeitos que produziram e ensinaram – explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo de ser e viver (FONSECA: 1997, p. 43).

Quanto à escolha dos *narradores-colaboradores* adotou dois critérios: ter atuado ou estar atuando no ensino de história no ensino fundamental ou médio, em fase final de carreira, aposentado ou ter encerrado a carreira; contemplar experiências diversificadas quanto à distribuição geográfica de norte a sul, capitais e interior do país; quanto a atuação em escolas públicas, privadas ou comunitárias; quanto aos níveis e graus de ensino; quanto a carreira, quanto à formação e quanto às opções teóricas, políticas e religiosas, visando contemplar o registro de uma *multiplicidade de vidas, projetos e concepções* (FONSECA: pp. 46-47).

Entrevistou 15 narradores e produziu 13 documentos finais apresentados na obra. As entrevistas, que variavam entre a diretividade e a não-diretividade,

visavam obter dos narradores o percurso de vida, a formação e preparação pedagógica, a influência cultural, a opção pela história, a opção pelo ensino, a experiência profissional, a carreira e o modo de ensinar. Buscou informações sobre as

(...) avaliações, preparação de aulas, programas de ensino, livros didáticos, outros materiais de ensino, prioridades no ensino de história, como concebia os currículos, como participou das reformas educacionais, como as mudanças sociais, políticas e econômicas afetaram seu trabalho com o ensino, como ele viveu/participou dessas mudanças, o cotidiano de vida e trabalho (...) (FONSECA: 1997, p. 49).

Após apresentar as narrativas transcritas e textualizadas, inicialmente Fonseca (1997) localiza as experiências de vida dos narradores em seus tempos e espaços, e faz uma análise que enfatiza os movimentos, as mudanças, as semelhanças, as diferenças e as especificidades nas trajetórias pessoais e profissionais. Em seguida analisa as perspectivas com que os narradores vêem sua formação, sua carreira e suas práticas de ensino. Segundo a investigadora, *as narrativas revelam que a prática pedagógica dos professores de história está intimamente ligada às concepções de história, de mundo, de educação, de escola que foram construídas e cristalizadas ao longo de suas histórias, nos diferentes momentos e espaços, exemplificados pela rigorosidade na avaliação oral de determinado professor como reflexo das dificuldades que ele mesmo encontrou no início de sua formação, em línguas; o privilegiar do trabalho coletivo por outra professora por entender a avaliação ser mais um momento de reflexão coletiva, do que um instrumento para medir o conhecimento, sendo esta visão fruto de sua concepção de professora-militante. A prática centrada no aluno era privilegiada por outro professor que, em sua formação, teve um mestre que o ensinou a*

pensar no aluno, em seus ritmos, preparando seu espírito para o conhecimento. As concepções em relação aos livros e manuais didáticos também apresentam variações que vão desde a adoção do livro único, passando pela consulta a vários livros, à elaboração do material didático em consonância com os projetos de ensino (FONSECA: 1997, pp. 211-212).

Em relação ao modo de ensinar história, a pesquisadora aponta *traços gerais* predominantes,

(...) sendo que alguns deles permanecem em nosso atual contexto educacional, independente da heterogeneidade do público de alunos. Além do livro didático, o mais significativo é a técnica de aula expositiva. Nos relatos, percebemos que ela varia quanto à forma de ser colocada em prática na sala de aula: através de esquemas na lousa, ao microfone para grandes platéias, seguida de debates, de perguntas e respostas, ou acompanhada pelo livro didático ou recheada com alguns “temperos” (curiosidades, materiais para motivação)... As técnicas de trabalho em grupo são mencionadas por apenas alguns narradores. As práticas de avaliação são diversificadas, variam desde a temida “chamada oral”, até a auto-avaliação feita pelos próprios alunos (FONSECA: 1997, pp. 213-214).

Aponta dois pontos importantes para os professores/narradores: sua *concepção de prática pedagógica*, que em síntese, é: “*pensar no aluno*”. E, mesmo diante das diferentes concepções, fruto de formações distintas, com motivações teóricas, políticas e religiosas por vezes antagônicas, têm uma preocupação com o *caráter formativo da história* (FONSECA: 1997, p. 214).

Em sua investigação, MONTEIRO (2002, p. 6), tem o objetivo de investigar a experiência dos professores de História na mobilização dos saberes que dominam para ensiná-los. Parte do pressuposto de que os professores dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa, numa construção que apresenta uma especificidade decorrente do fato de ser integrante de uma cultura

escolar e busca contribuições de autores que utilizam as categorias ‘saber escolar’ e ‘saber docente’.

Relacionando *saber escolar* e *saber docente*, Monteiro (2002, p. 7) buscou investigar as formas como professores de história mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, e como são articulados os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e de experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos. Focalizando os saberes ensinados, buscou compreender a síntese elaborada a partir dos subsídios dos saberes disciplinares, sua dimensão educativa, as escolhas axiológicas e o processo de didatização.

Buscou com sua pesquisa,

(...) investigar como professores experientes e bem sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam, em experiências significativas para os alunos, nas quais conteúdos relevantes são articulados por lógicas explicativas onde as marcas da racionalidade do campo disciplinar estão mediadas pela dimensão educativa e, portanto, considerando a especificidade da cultura escolar (MONTEIRO: 2002, p. 9).

Monteiro (2002, p. 233) definiu como campo de investigação de sua pesquisa uma *região de fronteira entre os campos da História e da Educação e, dentro deste último, na confluência das áreas de didática, currículo e formação de professores*. Mais especificamente este trabalho se insere no campo do ensino de história.

Monteiro (2002, p. 83) utiliza o conceito de *transposição didática* (Chevallard 1991) para articular o saber histórico acadêmico com o saber histórico escolar. Aponta limites ao conceito de transposição didática, uma vez que esse conceito propõe denunciar uma ruptura, mas como termo parece indicar apenas

uma mudança de lugar sem mudança conceitual. Segundo Monteiro, Chevallard refere-se somente ao saber acadêmico como única referência para elaboração do saber ensinado e não considera em sua análise a dimensão educativa como elemento estruturante fundamental para compreensão do processo de constituição do saber escolar.

Diante dessa insuficiência do conceito de transposição didática, a investigadora propõe a utilização do conceito de *mediação didática* de Lopes (1997) em que a mediação tem o sentido dialético de *constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia* (MONTEIRO (2002, p. 87).

Se existe um movimento que articula os saberes histórico acadêmico e histórico escolar, põe-se uma questão, ou seja, a história acadêmica apresenta diferentes perspectivas de inteligibilidade: positivista, Annales, marxista e das análises macro-econômicas, Nova História; e diferentes formas de definição e organização dos eixos de análise: temática, geopolítica, cronológica, espacial. Diante dessa variedade de perspectivas, qual história utilizar como referência acadêmica para se contrastar com o saber a ensinar? (MONTEIRO: 2002, pp. 100-101).

Monteiro conclui que os professores produzem conhecimento, uma vez que, autores de seu trabalho, o dominam e o mobilizam com autonomia relativa, pois agem dentro de padrões e injunções culturais, políticas e institucionais transitórias e transponíveis, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam. O saber que ensinam é, por sua vez, uma criação da cultura escolar que apresenta marcas dos saberes de referência e de seus criadores. O saber

escolar, os saberes ensinados ou conteúdos pedagogizados, estruturados a partir das finalidades educativas, de forma própria e racional, vai além de meras transposições do conhecimento científico e se expressam em suas aulas (MONTEIRO: 2002, p. 242).

A pesquisa de Monteiro (2002) contribui com o elemento da valorização da relação do professor de História com o saber histórico, e como mobilizador deste saber, de sua forma acadêmica, e relacionado-o com os saberes dos alunos, com outros saberes, entre eles o saber da experiência docente, e o transformar, com relativa autonomia, no saber histórico escolar. É o processo que ela chama, com base em Chevallard e Lopes, de transposição/mediação didática. No entanto, pode-se questionar se esta transposição/mediação didática é produção de conhecimento. Pode até ser, mas não é na perspectiva da investigação sistemática sobre o ensino de história, sua natureza e sobre as idéias históricas.

Têm mais duas questões que se fazem pertinentes. A pesquisadora remete ao professor a responsabilidade de eleger a perspectiva do saber histórico acadêmico que vai utilizar como referência. A outra questão refere-se às atividades próprias da História. Segundo a pesquisadora, com base em Moniot, o ensino de história, *diferentemente da matemática, línguas, educação física, não possui exercícios ou atividades que lhe sejam próprias*. Toma de empréstimo de outras disciplinas as atividades que desenvolve em seu ensino (MONTEIRO: 2002, p. 107).

Os trabalhos de Fonseca e de Monteiro são fundamentais para a pesquisa sobre professores de História no Brasil. No entanto, para caracterizar a função do professor de história na perspectiva da profissionalização e de sua identificação

com a profissão, buscamos as contribuições dos estudos de LAUTIER (1997), que analisa a experiência do professor de história na França, enquanto profissional. Em sua investigação, essa autora busca delimitar as características de uma identidade profissional do professor de história, em um contexto de mutação, na França dos anos 90, em que as reformas administrativas na educação passam a exigir um profissionalismo cada vez maior dos professores, superando o ofício de mestres, que tinha características mais artesanais. Para delimitar essas características de uma identidade profissional, a pesquisadora buscou investigar os traços de permanências e mudanças presentes no ambiente educacional imediato e no contexto cultural e ideológico, e saber *como cada indivíduo é influenciado por este ambiente e como, do seu lugar, cada um participa da constituição tanto da conservação das permanências quanto das possibilidades de mudanças* (LAUTIER: 1997, p. 130)<sup>16</sup>.

Para não ficar em testemunhos individuais e extrair contribuições da comunidade dos professores no que chamou de produção de uma *cultura comum*, a investigadora, com o auxílio de uma grade de leitura psicosocial, preocupou-se em articular os níveis individuais e coletivos, partindo do núcleo mais consistente das representações socialmente compartilhadas pelos professores, definindo os lugares onde se formam e se transformam as normas da cultura de ensino e, ao realçar o nível individual, considerou a diversidade com a qual cada professor lida ao ajustar os múltiplos papéis de seu ofício (LAUTIER: 1997, p. 130).

Em sua pesquisa, Lautier (1997, pp. 131-132) aponta que os professores investigados se identificam com a disciplina de história por meio de três eixos

---

<sup>16</sup> Traduzido pelo investigador do original em Francês: *comment chaque individu est influencé par cet environnement et comment, de sa place, chacun participe à constituer aussi bien la conservation des permanences que les possibilités de changements.*

principais: *o rigor da história explicativa, a finalidade educativa do ensino de história, e a natureza específica da relação que cada indivíduo mantém com a "Grande História", da qual somos todos os atores.*

O primeiro ponto de pertencimento profissional é expresso, como cultura comum, pela identificação com uma história científica, explicativa e rigorosa, alicerçada na legitimidade da formação universitária, nos concursos públicos e em compromissos pessoais em trabalhos de investigação histórica, em que o rigor, o raciocínio, a ordenação das idéias e a crítica das fontes pela identificação dos documentos são exigências básicas. Há ainda abordagens diferentes como a identificação com a história problematizante, com a narrativa, com a cronologia e a linearidade ou até com a reconstituição retrospectiva.

O segundo ponto de pertencimento profissional é, como cultura comum, a identificação com o alcance educativo dos conteúdos da história ensinada. De forma diversa, há uma sensibilidade com as finalidades éticas - individuais e/ou cívicos da história e até com a possibilidade desta finalidade integrar a natureza da disciplina em alguns de seus conteúdos.

O terceiro ponto que leva os professores a compartilharem com um sentimento de pertença à disciplina é a comunhão com uma História na qual todos os atores são parte integrante, *ensinam uma matéria com a qual mantêm uma relação de intimidade*. Isto demarca sua diferença em relação às “disciplinas frias” como a matemática e a física e serve para motivar nos alunos este mesmo sentimento de pertença.

Segundo Lautier (1997, p. 133) o professor de História, enquanto membro dessa comunidade participa, em diferentes níveis, da elaboração e reelaboração

de um conjunto de normas, balizas e marcas identitárias, de uma *cultura comum*, em diferentes lugares, ou seja, na *formação inicial* e nos *lugares de socialização secundários* entendidos como as diversas formas de experiência diária e formação continuada.

Podemos resumir as contribuições de Lautier (1997) para esta investigação no fato de constatar mudanças na profissão do professor, de ‘artesão’ a profissional do ensino, que exige uma nova postura do professor enquanto profissional, uma identificação mais profunda com a natureza de sua disciplina, que passa pelo domínio de sua científicidade e do alcance educativo de seus conteúdos, numa perspectiva mais racional, e de um componente afetivo, a intimidade ou paixão pela disciplina, pois a história é condição humana e inscreve-se na dimensão da relação identitária com o saber de Charlot. Além dessa identificação, há um necessário compromisso contínuo de participação na elaboração e reelaboração de suas normas, balizas e marcos, desde a formação inicial à formação continuada. Podemos apontar, como um limite de sua investigação, o fato de não apontar para experiência investigativa das relações com o saber histórico, como um componente que se apresenta como pertinente ao professor de história como profissional no contexto atual.

Uma identificação mais profunda do professor de História com a natureza de sua disciplina e o domínio de sua científicidade passam pela dimensão investigativa da natureza do ensino de História. A necessidade de elementos para compreender essa dimensão investigativa nos remete à Educação Histórica.

O que caracteriza o campo da Educação Histórica?

A Educação Histórica é um campo em construção no Ensino de História, que, a partir de pesquisas em vários países, especialmente no Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Espanha, Portugal e no Brasil, vem se preocupando em investigar e compreender como a História criou várias formas de pensar, ensinar e aprender os conhecimentos de natureza histórica e *dedicados à exploração deste mundo fascinante: as idéias, estratégias cognitivas e progressão de pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história.* (BARCA: 2001, p. 7)

Ainda para Barca (2005):

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagens em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos) (p. 15).

SCHMIDT & GARCIA (2006), a partir de um arcabouço teórico que tem contribuições dos estudos sociológicos, antropológicos, especialmente da etnografia educacional, e das pesquisas de BARCA e LEE<sup>17</sup>, têm desenvolvido vários projetos de pesquisa no campo da Educação Histórica no Brasil, em que *possibilidades são abertas aos professores, sujeitos que ensinam, e aos alunos, sujeitos que aprendem, de estabelecerem novas relações com as idéias históricas.*

Esta linha de investigação tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender que sentidos os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conteúdos históricos como revolução francesa, renascimento e reforma protestante, chamados “conceitos substantivos” e/ou os “conceitos de segunda ordem”, tais como narrativa, explicação ou evidência histórica, e as ações deles decorrentes, apreendidos e conceituados em e a partir de contextos concretos de

---

<sup>17</sup> Isabel Barca em Portugal e Peter Lee na Inglaterra.

ensino, bem como articulados aos modos de educar de cada época e sociedade (SCHMIDT & GARCIA: 2006, p. 21)

Esse campo surge inserido no debate da própria História, e da ciência em todos os seus campos, frente à crise provocada pela pós-modernidade e no quadro de referência da crítica que se faz à racionalidade histórica moderna, debruçando-se sobre a natureza da própria História e, mais especificamente, do Ensino de História, assumindo a natureza da História como parte constitutiva fundamental do método histórico. RÜSEN (1992) afirma que

(...) a atitude crítica frente à modernidade é um dos elementos do desenvolvimento dos modernos estudos históricos desde seu início. No entanto, o conceito atual de pós-modernidade é a forma mais radical de crítica à racionalização dos estudos históricos. É radical porque critica exatamente os dois elementos essenciais que definem a modernidade do pensamento histórico: o conceito de história e o conceito de método. Método no sentido de que a racionalidade é a única porta para penetrar no interior da realidade do passado e das forças motrizes, que transformam os objetivos da vida humana e constituem a sua história em sujeito dos estudos históricos (p. 127)<sup>18</sup>.

Rüsen reafirma a importância da racionalidade histórica. Sobre essa posição de Rüsen, HORTÊNCIO (2005) ao tratar da questão da crítica à modernidade feita pelos críticos da pós-modernidade faz a seguinte análise:

Rüsen aceita tais críticas, mas procura incluí-las no processo mesmo do desenvolvimento da racionalidade a partir do Iluminismo. Propõe “ouvir” atentamente tais críticas, assim como fazer um balanço minucioso da trajetória de delimitações, críticas e superações da modernidade. Por fim, admite uma fronteira entre modernidade e pós-modernidade e traça um

---

<sup>18</sup> Traduzido do original em espanhol: *la actitud crítica hacia la modernidad es un elemento del desarrollo de los modernos estudios históricos desde su mismo inicio. Sin embargo, el concepto actual de post modernidad es la forma más radical de esta crítica de la racionalización en el desarrollo de los estudios históricos. Es radical porque critica exactamente estos dos elementos esenciales que definen la modernidad del pensamiento histórico: el concepto de la historia y el concepto de método. Método quiere decir racionalidad como única puerta para penetrar en el interior de la realidad del pasado y de las fuerzas motrices, que cambian los objetivos de la vida humana constituyendo la historia en sujeto de los estudios históricos.*

painel de ‘perdas e ganhos’ do cenário da crise, no qual aponta claramente para a continuação da racionalidade histórica (p. 7).

A Educação Histórica objetiva uma revigoração da aprendizagem em História, na perspectiva da racionalidade que promove um diálogo entre o passado e o presente, orientado pela experiência. Rüsen (1993) define essa aprendizagem Histórica como uma apreensão qualitativa do passado, conduzida pela experiência, e seletiva uma vez que subjugada pela expectativa do futuro que pode ser positiva ou negativa, pois estamos em luta constante para superar a idéia de morte, visando perpetuar a vida. Esta aprendizagem é tão mais profunda quanto mais desenvolvida a capacidade de interpretação histórica, ou seja, quanto mais aguçada a competência de encontrar significado entre o passado, o presente e o futuro, cujo objetivo é a *consciência histórica*. O desenvolvimento da capacidade de atribuir significado à História é assim um dos componentes para o entendimento da historicização, que é a capacidade de entender a História como um dos instrumentos de orientação na vida presente diante das certezas e incertezas do futuro.

A partir dos autores analisados é possível pensar os professores como intelectuais transformadores e investigadores, incluindo aí a especificidade do conhecimento histórico. Ademais e particularmente na perspectiva da Educação Histórica, essa possibilidade pressupõe a necessidade de uma nova relação com o conhecimento histórico, na qual os elementos principais são a posse dos processos de produção do conhecimento histórico, bem como a publicização dos seus trabalhos, ressaltando-se, ainda, que esse processo e esses produtos não são resultados, necessariamente, de investigações sobre a sua prática, mas

relacionados e pertinentes à experiência dos professores com as formas de escolarização e/ou com o conhecimento histórico escolar.

## CAPÍTULO III - O “Grupo Araucária”: uma experiência de professores de história.

A perspectiva de análise referendada nesse trabalho, que tomou como pressuposto principal um diálogo entre a categoria da experiência e a educação, cujo recorte é a experiência humana da relação com o conhecimento, indicou o percurso desse capítulo.

Em primeiro lugar e para apreender as condições concretas que definem a natureza dessa experiência como única, localizada e historicamente determinada pelo e no interior das relações sociais, procuramos analisar o contexto da construção dessa experiência do “Grupo Araucária”.

Em outro momento, buscamos entender essa experiência a partir da forma pela qual ela foi racionalizada na e pela consciência de sujeitos que constituem o “grupo Araucária”.

### 3.1. O contexto da experiência do “Grupo Araucária”

“Grupo Araucária” é o nome dado ao grupo de professores de História do Município de Araucária, Região Metropolitana Sul de Curitiba, Estado do Paraná, formado, atualmente, por trinta e cinco professores efetivos do Município, que se reúnem com regularidade no dia da hora-atividade, sob a coordenação da coordenadora da Área de História para estudo, assessoramento, formação continuada, pesquisa e troca de experiências, tendo, por vezes, a participação de

professores das séries iniciais, especialmente da série cuja hora-atividade coincide com o dia da semana da hora-atividade de História.

Para caracterizar os professores do “Grupo” que participaram da investigação, faz-se a opção pelo instrumento de investigação, em forma de questionário<sup>19</sup>, construído a partir de um estudo sobre a presença de idéias históricas nas produções curriculares de História de Araucária, para um estudo exploratório com três professores do “grupo”, realizado em agosto de 2006, identificados como professor A, B e C, e para o estudo definitivo, incluindo-se uma questão para levantar dados sobre a relação dos professores com o sistema educacional do município e com a entidade sindical, encaminhado a trinta e dois professores, dos quais quinze o devolveram devidamente respondido até meados de dezembro de 2006, identificados na pesquisa pelas letras D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q e R.

Dos professores que participaram da investigação, doze são do sexo feminino e seis do sexo masculino, predominando as mulheres na proporção de dois por um.

Quanto à formação dos professores do “grupo Araucária”, o **Quadro 1**, construído a partir das informações de identificação dos questionários piloto e definitivo conforme anexos I e II, permite verificar que nove professores têm formação superior em História, cinco em Filosofia, dois em Estudos Sociais e um em Ciências Sociais e Pedagogia respectivamente. Dois professores também possuem formação superior em Geografia e um está cursando Psicologia. Para além da formação superior, indica que são professores que se preocupam com a

---

<sup>19</sup> Sobre os questionários, ver anexos I e II.

sua qualificação, pois dezessete deles têm uma ou mais especializações, dos quais um tem Mestrado em Educação e dois estão em fase inicial.

Quadro 1 – Formação dos professores

Professor (a)	Formação Superior	Especialização	Mestrado
A	Filosofia	Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus	Educação
B	Filosofia	Filosofia da Educação	Educação (iniciando)
C	História	Metodologia do Ensino Superior	-
D	História	História e Geografia do Paraná	-
E	História	História	-
F	Estudos Sociais	História / Ed. Infantil / Ed. Inclusiva / Alfabetização	-
G	Filosofia	Metodologia do Ensino de História	-
H	História	Educação de Jovens e Adultos	-
I	História e Geografia	História e Historiografia do Brasil	-
J	Pedagogia	Formação Pedagógica do Professor Universitário	Educação (iniciando)
K	Filosofia e Geografia	Metodologia e Tecnologia Educacional	-
L	Filosofia	Historiografia Brasileira / Gestão Técnica do Meio Urbano / Gestão Escolar	-
M	História	Metodologia Científica	-
N	História	Educação Inclusiva	-
O	Estudos Sociais e Psicologia (em curso)	Ensino de História / MBA em Gestão Educacional Pública Municipal	-
P	Ciências Sociais	Formação de Professores	-
Q	História	-	História
R	História	Metodologia do Ensino de História	-

Quadro 2 – Tempo de magistério x tempo de magistério em Araucária

PROFESSOR (A)	TEMPO / MAGISTÉRIO	TEMPO DE MAGISTÉRIO / MUNICÍPIO
A	23	17
B	21	15
C	14	2
D	12	12
E	19	19
F	23	23
G	18	18
H	12	5
I	27	3
J	7	5
K	19	10
L	21	16
M	20	17
N	15	15
O	22	22
P	20	13
Q	7	5
R	8	2
<b>Média</b>	<b>17,11</b>	<b>11,61</b>

Quanto ao tempo de magistério e tempo de magistério em Araucária, o **Quadro 2**, construído a partir das informações da questão 1 dos questionários piloto e definitivo conforme anexos I e II, nos mostra que, em média, os professores têm 17,11 anos de magistério e 11,61 anos de magistério no

Município de Araucária. Isso mostra que trata-se de um grupo de professores com uma boa experiência de magistério, estando na média na metade de sua carreira. Ao ingressarem no quadro do município tinham, em média, cinco anos e meio de experiência no magistério. Nove professores, metade dos pesquisados, atuam no Município há mais de 15 anos, tendo acompanhado de alguma forma as produções curriculares desde 1992. Seis deles, um terço, atua há menos de 10 anos, tendo acompanhado apenas a produção curricular de 2004 ou nem mesmo esta.

O **Quadro 3** (próxima página), construído a partir das informações obtidas com: as questões 1 e 2 do questionário piloto (anexo I), 1 e 3 do questionário definitivo (anexo II) e quadros 4 a 10 deste capítulo, indica os professores que tiveram atuação e participação nas produções curriculares, realizaram investigações sobre o ensino de História que foram apresentadas em eventos, além de participarem como representantes na coordenação da Área de História na Secretaria Municipal de Educação do Município.

Quadro 3 – Atuação e experiência de produção e investigação

Professor	Atuação	Participação nas produções curriculares	Investigações apresentadas em eventos	Coordenação de Área
A	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município e no Estado	1992, 1994, 1996, 2000 e 2004	5	2
B	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município e no Estado	1992, 1994, 1996, 2000 e 2004	4	-
C	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município e no Estado	2004	3	-
D	Pré a 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	2004	-	1
E	Pré a 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	1996, 2000 e 2004	1	-
F	Pré a 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	-	-	1
G	Pré a 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	1996, 2000 e 2004	-	-
H	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município e no Estado	2004	-	-
I	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município, pré a 4 <sup>a</sup> em Curitiba	2004	2	-
J	Pré a 4 <sup>a</sup> no Município	2004	3	-
K	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município e no ensino privado	1996, 2000 e 2004	-	-
L	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	1992, 1994, 1996 e 2000	-	-
M	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	1992, 1994, 1996, 2000 e 2004	1	-
N	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	2004	1	-
O	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	1992, 1994, 1996, 2000 e 2004	-	1
P	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município e no Estado	1996, 2000 e 2004	-	1
Q	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município	-	-	-
R	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> no Município e no Estado	-	-	-

Os dados do **Quadro 3** demonstram que apenas um professor atua somente de pré a 4<sup>a</sup> séries, os demais atuam de pré a 4<sup>a</sup> e de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries ou só de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Quanto à participação nas produções curriculares, quatro professores participaram de todas as elaborações; quatro professores participaram das elaborações de 1996, 2000 e 2004; seis professores participaram apenas da elaboração de 2004; um professor participou das elaborações de 1992, 1994, 1996 e 2000; três professores não participaram das elaborações curriculares.

Oito professores apresentaram produções de investigação sobre o ensino de História em eventos e cinco professores já exerceram a coordenação da Área de História do Município.

Esses dados evidenciam que há uma relação efetiva dos professores do “grupo Araucária” com o sistema educacional do município tanto através da atuação nas séries do ensino fundamental, quanto como coordenador da Área de História. Seis professores têm relação com o sistema estadual e um professor com o sistema de Curitiba e privado respectivamente. Evidenciam também, que há uma relação com as produções curriculares e com o conhecimento histórico escolar no sentido de investigar e publicizar suas investigações.

### 3.2. “Experiência” do “Grupo” construída na relação com o Sistema Municipal de Educação

A formação do “Grupo Araucária” no Sistema Municipal de Ensino de Araucária<sup>20</sup> está inserido em um contexto de mudanças que tiveram início na década de 1980, período de movimentos sociais intensos, que visavam a redemocratização do país e que culminaram com a Constituição Federal de 1988 e as eleições diretas para Presidente da República em 1989. Em Araucária, no ano de 1987, foi aprovado o Estatuto do Magistério Municipal<sup>21</sup>, que, entre outras conquistas, instituiu o concurso público como forma de ingresso no magistério e definiu a jornada de trabalho em vinte/quarenta horas semanais, sendo esta jornada dividida em período de horas-aula e período de hora atividade nunca inferior a vinte por cento do total. Outra contribuição deste Estatuto foi a instituição de um avanço por qualificação profissional.

Em 1990 foi efetivamente instituída a hora-atividade unificada, ou seja, os professores da pré-escola e das quatro séries iniciais passaram a ter a hora-atividade no mesmo dia da semana em todas as escolas do município, o mesmo ocorrendo com os professores das disciplinas nas quatro últimas séries do ensino fundamental. A hora-atividade unificada e o avanço por qualificação profissional possibilitaram a implementação, não sem conflitos, de um processo de formação continuada por meio de cursos e assessoramentos, dirigidos e implementados por

---

<sup>20</sup> Este breve histórico tem como base o documento da PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA / Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para o ensino de História em Araucária: Texto preliminar**. Araucária: 2004, na participação do próprio pesquisador nesse processo e em questões do inquérito de investigação.

<sup>21</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. Lei Municipal nº 673/1987.

Coordenadores de Áreas, criando condições materiais para a formação e continuidade do “Grupo”.

A importância da hora-atividade e da Coordenação de Área para a formação e continuidade do “Grupo Araucária” pode ser constatada em algumas respostas dos professores em questões diversas dos questionários dos anexos I e II:

Creio que a formação de grupos por disciplinas, reunindo-se nos dias de Hora-Atividade, é um excelente método de formação continuada e fundamental para a motivação individual no trabalho em classe (Prof. P)

Outro aspecto a ser destacado é a importância do espaço institucional para as reuniões na hora atividade unificada. Sem esse espaço talvez o grupo de História de Araucária não existisse (...) Quanto à Secretaria de Educação de Araucária um dos aspectos que considero relevante é a continuidade da chamada hora atividade unificada por disciplina, com uma coordenação, pois sem estas condições não sei realmente se o grupo de História existiria. Este é o aspecto mais positivo. (Profª. A).

Com relação a isto, destaco a permanência da “hora-atividade unificada” que garante a constituição do Grupo de professores de História (Profª. D).

O processo de escolha dos diretores de escola; a proposta curricular; os cursos nas horas-atividades; coordenador de área e calendário escolar (Prof. B).

Em resposta à questão 2 (anexo II), um professor reconhece os eventos realizados pela Secretaria de Educação e a Coordenação do Grupo, mas aponta limites nessa organização como a falta de integração do “grupo” e discorda dos encaminhamentos da Secretaria Municipal para com o mesmo, apontando esses encaminhamentos como responsáveis pela desintegração da ‘classe’, sem especificar se está se reportando à categoria dos professores ou ao “grupo”.

Com a Secretaria da Educação a possibilidade de participação em eventos como Semana Pedagógica, ter uma Coordenação do Grupo de História,

embora este grupo não esteja integrado a contento, pois alguns professores sequer se conhecem. A Secretaria deixa muito a desejar no que tange aos encaminhamentos do grupo de História, fato que contribui para a desintegração da classe (Prof. M).

Ainda no campo da relação profissional com o sistema, vários professores de História ocupam cargos de Direção e Direção Auxiliar nas escolas, para os quais foram eleitos pelos pares, pais e alunos, outros ocupam cargos de coordenação e assessoramento na Secretaria Municipal de Educação – SMED - e no Conselho Municipal de Educação. Nas escolas, além de cargos de direção, os professores também participam dos Conselhos Escolares e da elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Ação e Regimentos Internos. No momento em que se realizava esta pesquisa, ocorriam negociações entre a administração municipal e o magistério em torno de um novo Plano de Cargos, Carreira e Salários. Essa participação efetiva na gestão da educação do município caracteriza a participação política no processo. Os relatos da professora G e do professor L ilustram algumas dessas atividades afins exercidas pelos professores do “Grupo”:

Com a Secretaria de Educação passei a ter uma relação mais próxima depois de assumir a direção da escola em 2001, antes desse período participava dos assessoramentos com coordenadores de área. Atualmente por estar trabalhando no Conselho Municipal de Educação tenho uma relação mais próxima com a SMED, especialmente porque o CME tem seis conselheiros indicados pela SMED (Profª. G).

Atuei no Departamento de Infra-estrutura de 2001 a 2004, destaco como relevante a ampla participação nas discussões do orçamento da SMED. Atualmente participo da criação do setor de Estrutura e Funcionamento Escolar, responsável pela implantação do Sistema Municipal de Ensino (Prof. L).

No dia-a-dia não tenho preocupação com a Secretaria por acreditar que neste setor trabalham pessoas preparadas. Como já estiveram em sala e

certamente vão estar no futuro, acredito que suas decisões visam o benefício de educandos e educadores (Prof. K).

A principal relação pedagógica dos professores de História com o sistema se dá por meio do grupo de professores de História, “Grupo Araucária”, que se reúne num tempo e espaço, conquistados por meio de um processo de organização e reivindicação da categoria profissional para todas as áreas, e assumido, do ponto de vista da organização e da infra-estrutura, pela Secretaria Municipal de Educação. Neste tempo e neste espaço ocorreram as participações nas elaborações e produções curriculares, a formação continuada, as trocas de experiência e o processo de relação com a Universidade por meio das consultorias e assessorias às produções curriculares e também dos cursos de formação continuada. Os professores assim se expressam em suas respostas à questões 2 (anexo II) sobre essa relação, tanto de forma positiva quanto com ressalvas:

Como faz muito tempo que estou na rede municipal de ensino, posso dizer o quanto a SMED é extremamente relevante, pois existe um investimento significativo na formação continuada dos professores nos diferentes níveis de atuação (Profª. O).

Em relação à SMED, realizo os cursos propostos como semana pedagógica, participei de várias reuniões do grupo de História (Profª. Q)

Os dois aspectos mais relevantes em relação a estas instâncias parecem ser o da gestão democrática e da formação continuada (Profª. D).

Participo em cursos e assessoramentos (Profª. E).

A minha relação com a secretaria é boa (Profª. J).

Participação nos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (Profª N).

O aspecto negativo se revela na falta de publicidade dos trabalhos realizados pelo grupo. Em determinado momento, depois das apresentações dos 17 trabalhos em Londrina, houve uma proposta de publicação numa parceria Universidade e Prefeitura que não se concretizou, pois não houve interesse da Secretaria (Profª. A).

A regulamentação das relações de trabalho dos professores com o Sistema Municipal ocorreu na década de 1980, mais precisamente em 1987, através da Lei Municipal nº 673, que *disciplina o provimento de pessoal nos quadros do Magistério Público Municipal em regime Estatutário e toma outras providências*. O Estatuto do Magistério Municipal de Araucária estabelece a contratação de professores e pedagogos através de concurso público (Art. 3º), a remuneração pela habilitação (Art. 5º), a jornada de vinte horas-aula semanais (Art. 22), sendo vinte por cento destas horas-aula constituídas de horas-atividade (Art. 23). Além do avanço na carreira pela maior habilitação, o Estatuto de Magistério também prevê avanços na carreira para a formação continuada, ou seja, por aperfeiçoamento profissional (Art. 32) e por tempo de serviço (Art. 33).

Essa regulamentação criou condições de trabalho que favorecem a organização do “grupo Araucária”. Na década de 1990 ocorreram regulamentações em âmbito federal com alcance municipal. Algumas dessas regulamentações vieram consolidar as condições já existentes em Araucária, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB - Lei Federal 9394/96. Mas a Emenda Constitucional 14 e a Lei do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Lei Federal 9424/96 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica n.º 3, de 8 de outubro de 1997 que regulamentam esta Lei Federal, foram especialmente prejudiciais ao Sistema Municipal de Ensino de

Araucária, por causarem, uma diminuição dos recursos para educação dos municípios produtores. Municípios produtores são aqueles que possuem um parque industrial proporcionalmente superior à população, gerando impostos, especialmente ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias – muito acima de municípios consumidores, pois este imposto é recolhido no local da produção e não do consumo. Como o FUNDEF é um fundo constituído por recursos advindos do “seqüestro” de impostos de estados e municípios, especialmente do ICMS, e posterior repasse conforme o número de alunos atendidos, os municípios produtores têm expressivas perdas de recursos que beneficiam os municípios consumidores, servindo de pretexto para seus governantes reduzirem investimentos, precarizarem as condições de trabalho e subtrair conquistas da carreira do magistério.

Na década atual as regulamentações ocorreram no âmbito municipal, com a aprovação da Lei Municipal nº 1528/2004 que instituiu o Sistema Municipal de Ensino e da Lei Municipal nº 1527/2004 que instituiu o Conselho Municipal de Educação<sup>22</sup>. E está em processo de negociação o novo Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Municipal. Neste processo de negociações, há uma proposta da Secretaria Municipal de Educação, de transformar a jornada dos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental das vinte horas semanais, divididas em horas-aula (atualmente de 45 minutos) e horas-atividade (também de 45 minutos), em horas-aula de 60 minutos e horas-atividade de 60 minutos. Como esta proposta ocorreu nos dias da aplicação do questionário, trouxe as seguintes

---

<sup>22</sup> Para aprofundar as implicações do FUNDEF e da implantação do Sistema Municipal de Ensino em Araucária ver SOARES, Marcos Aurélio Silva. **A descentralização do Ensino no Brasil e a implementação dos Sistemas Municipais de Ensino: razões e determinações.** Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR, 2005.

manifestações dos professores, sobre a Secretaria, em resposta à questão 2 (anexo II):

Em relação à Secretaria de Educação, o que acho relevante é a necessidade urgente, de voltar a ter um bom relacionamento com os professores, pois diante dos últimos acontecimentos ficou inviável qualquer tipo de consideração ou respeito. Acredito que a maioria dos professores está se sentindo traída, assim como eu. Quando eu deixei a prefeitura de Curitiba e fui para Araucária, foi exatamente por causa das condições de trabalho ofertada, a qual já vinha sendo praticada desta forma há anos. Se fosse para trabalhar com esta nova forma de trabalho eu teria ficado trabalhando onde estava. É uma pena que a secretaria e o prefeito tomaram esta atitude. Eu nutria uma grande simpatia e respeito pelo trabalho deles, e o que sinto agora é decepção. Eles estão se “QUEIMANDO” em termos políticos e práticos, pois com uma jornada desta, vai aumentar consideravelmente as faltas de professores, danos com a saúde, desestímulo, desânimo, sem falar dos projetos como os que nós desenvolvemos vai ficar muito difícil de ser concretizado devido a falta de tempo para sentar com tranquilidade, analisar, montar. Com certeza na escola não dá para fazer isso. Isso tudo foi o que eu presenciei quando fui professora da rede municipal de Curitiba, ainda que lá, a cada quinze dias, havia um dia sem vínculo (Prof<sup>a</sup>. C).

SMED: Não existe relação, existe sim um autoritarismo por parte deles. Eles mantêm precariamente as escolas, não existe um atendimento à saúde do trabalhador em educação, observo que não há seriedade por parte deles com relação a “incompetência” de muitos profissionais (Prof<sup>a</sup>. I).

Estas respostas demonstram a importância das condições de trabalho concretas, como a jornada de trabalho e a hora-atividade, para a “experiência do grupo”, sendo que a ameaça sobre elas trás um sentimento de decepção aos professores, pois sem elas a interação entre os professores e destes com o conhecimento também ficam ameaçadas.

Também compõe a relação pedagógica dos professores com o sistema o processo de escolha do manual didático do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, que tem sido um momento importante, onde os professores analisam os livros disponibilizados e fazem uma escolha coletiva, evidenciando, por vezes,

uma certa heterogeneidade nas concepções dos professores, expressas nas diferentes opções relacionadas à organização dos conteúdos, desde a forma mais linear e cronológica, até a forma mais temática. Para preparar uma escolha mais fundamentada para o próximo ano, o grupo de professores está investigando o uso do manual didático pelo professor e pelo aluno na perspectiva da Educação Histórica. Sobre esta questão a professora G assim se manifestou:

Há divergências de concepções e nem todos seguem na mesma linha teórica; prova disto ‘foi’ às divergências quando da escolha do livro didático em 2003.

Na relação do “Grupo” com a Secretaria Municipal de Educação sobressai a importância positiva do espaço da hora-atividade unificada, da coordenação de área, da formação continuada por meio dos cursos e assessoramentos. A gestão democrática, apesar de ressaltada, apresenta uma certa crise, tanto pelo não apoio dado pela mantenedora ao grupo para divulgação de suas produções, quanto pela proposta de precarizar as condições de trabalho, fundamentais para a continuidade do “Grupo”.

### 3.3. Experiência de “Grupo” construída na relação com o Sindicato

A categoria do magistério municipal de Araucária está organizada em sindicato desde 23 de setembro de 1989, quando a Associação de Professores de Araucária - APA, criada em 1984, decidiu se transformar em Sindicato dos Servidores de Magistério Municipal de Araucária - SISMMAR<sup>23</sup>, uma vez que, só a partir da Constituição Federal de 1988, os servidores públicos tiveram o direito à

---

<sup>23</sup> Conforme Livro Ata do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária.

sindicalização. Já como Associação de Professores, havia uma considerável participação de professores de História, e a partir da transformação em Sindicato, essa participação continuou expressiva. Por três vezes sua presidência foi exercida por um professor de História, e sempre contou com um número expressivo de professores de História em suas diretorias. Um momento importante na história do sindicato foi a conquista da Data-Base, pela Lei Municipal nº 1069/96, fruto de uma proposta de projeto de Lei de iniciativa popular, onde a categoria reuniu mais de cinco mil assinaturas da comunidade para dar entrada no Projeto e conquistar esta regulamentação. Este fato é marcante, pois permitiu a categoria avançar em sua organização por meio das campanhas anuais por melhores condições de trabalho, salariais e de carreira, bem como pela ampliação da gestão democrática da educação municipal.

Também é importante destacar a participação da categoria via Sindicato, dos Fóruns Municipal e Estadual de Educação, de estudos, debates e elaboração de propostas de Plano Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Sistema Municipal de Educação, Conselhos Escolares, Lei Previdenciária, Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos no âmbito municipal, e na elaboração de propostas de políticas públicas, destacando-se a Constituinte Estadual, LDB, Plano Nacional de Educação, FUNDEF, FUNDEB, Plano Estadual de Educação e outros debates pertinentes à educação e à categoria, de âmbito estadual e federal.

O estudo de SANTOS (2005)<sup>24</sup> permite um aprofundamento sobre o processo histórico que levou à elaboração da proposta de Plano Municipal de

---

<sup>24</sup> SANTOS, Ana Lúcia Ribeiro dos. **Plano de gestão da educação municipal: relação entre proposta e efetivação.** Dissertação de Mestrado em Educação, Curitiba: UFPR, 2005.

Educação de Araucária, e as tensões que envolveram este processo, entre entidade sindical e sistema de ensino, segundo afirma

(...) buscou nos relatos de dirigentes do SISMMAR e da SMED, em cada gestão, a partir de 1983, elementos que pudessem desvendar e esclarecer a relação expressa entre estas duas entidades, que adotaram como prioridade a elaboração conjunta de um Plano Municipal de Educação para Araucária, bem como analisar o papel que o Sindicato assumiu na defesa de um processo de decisão participativo (p. 03).

Esta defesa de um processo de decisão participativo, ou seja, da gestão democrática, sempre foi um ponto presente nas pautas de reivindicações de data-base da categoria, ressaltando-se a defesa da eleição para diretores e coordenadores das Unidades Escolares - Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil - bem como para os Coordenadores das Áreas, sendo significativa a gestão para o retorno às Coordenações de Área, suprimidas em 1997 e restabelecidas em 1999.

Os professores do “Grupo”, em resposta à questão 2 (anexo II), se expressaram sobre a relação com a entidade de classe de várias formas. Uma parte se reporta à sua forma de participação, que vai da não-sindicalização; sindicalização; representação da escola; à participação na diretoria:

Quanto ao sindicato não sou sindicalizada (Profª. R).

Sou sindicalizada desde o meu ingresso no magistério municipal (Profª. N).

Sindicato – participação como representante da escola; informações (Profª. E).

Em 2004 fui representante da minha escola nas reuniões do sindicato (Profª. J).

(...) já fui representante da escola no sindicato, agora não mais por falta de liberação da direção da escola no ano de 2005 (Prof<sup>a</sup>. Q)

Meu relacionamento com o SISMMAR é semelhante ao da maioria dos professores municipais. Sou sindicalizado e compareço às assembleias. Penso, no entanto, que a participação de todos deveria ser mais efetiva (Prof. P).

Estive fazendo parte da diretoria do Sindicato do Magistério por 2 gestões (2000 a 2005) e sempre participei das discussões e movimentos do SISMMAR desde meu ingresso no magistério municipal (Prof<sup>a</sup>. G).

Outros professores fizeram outros tipos de análises, de positiva a pontual e crítica, com visões, como a que contrapõem sobre o sindicato ser a categoria toda ou só a diretoria:

Quanto ao Sindicato da categoria, existe uma participação ativa na construção dos avanços referentes à categoria do magistério (Prof. O).

O Sindicato ainda está preso ao corporativismo e pouco atua na formação e aprimoramento dos profissionais a ele vinculados (Prof. H).

SISMMAR – há necessidade de maior transparência na gestão financeira (Prof. L).

Sindicato: como eu participei das lutas históricas do SISMAC em Curitiba tenho estranhado muitas atitudes do sindicato (ou melhor, da diretoria, pois sindicato somos todos), como por exemplo na mesma mesa de discussão sentar a diretoria com a secretaria de educação, me parece bastante estranho (Prof<sup>a</sup>. I)

Estar no sindicato jamais se alcança uma unanimidade e quem está fora sempre está esperando algo a mais. Em 2006 houveram momentos importantes para que a atual diretoria adquirisse experiência na função (Prof. K)

Há professores que apontaram uma ruptura nas conduções do sindicato, advindas de um processo eleitoral e da atuação da atual gestão, bem como a constatação de que o sindicato produz quadros que acabam integrando a

administração municipal, tanto na Secretaria de Educação, quanto em outros órgãos:

Quanto ao Sindicato da Categoria, estávamos muito bem representados até a última eleição. Na última eleição, por pouquíssimos votos, uma chapa inexperiente ganhou e está trazendo muitos problemas, pois a "formação" em exercício dos participantes está prejudicando toda uma caminhada já construída pelo magistério (Profª. A).

Quanto ao sindicato a falta de experiência ficou visível e com ela as consequências estão bem claras. Aos poucos, com a ajuda, eles vão aprendendo (Profª. C).

No que diz respeito à relação com o Sindicato, hoje não está sendo relevante pela "fraqueza" da diretoria atual e por minha própria culpa. Num passado recente, esta relação foi bem mais forte, tendo de minha parte uma participação mais efetiva. Porém, uma parte significativa das diretórias sindicais anteriores resolveram aderir ao "patrão", fato que enfraqueceu significativamente a luta da categoria, embora isso não signifique o abandono das reivindicações, ao contrário, serve como aprendizado e de acordo com os princípios de cada um, devemos lutar sempre em defesa de nossos direitos (Prof. M).

Apenas um professor apontou como relevantes as funções do sindicato:

A organização da categoria (por meio de) reunião de representantes, assembléias, congressos, plano de luta, PCCV, salarial, diretrizes inerentes a categoria (saúde, formação, tempo de trabalho, qualidade no ensino) (Prof. B).

Na experiência dos professores construída na relação com o Sindicato destaca-se a importância da defesa das condições de trabalho, entre elas a horatatividade, a defesa das coordenações de área, a defesa da gestão democrática e a organização da categoria em torno de questões educacionais e pedagógicas como a elaboração de legislação municipal para organizar a educação: Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos, que podemos caracterizar

como um compromisso contínuo de participação na elaboração e reelaboração das normas, balizas e marcos, da profissão, desde a formação inicial à formação continuada, na perspectiva de LAUTIER (1997).

Pode-se concluir que, embora eivada de tensões, a relação dos professores do grupo Araucária tem sido efetiva e marcada pela inclusão de aspectos pedagógicos em suas reivindicações políticas. Pode-se afirmar que esse é um fator importante na construção das condições concretas para uma relação qualitativamente diferente com o conhecimento.

### 3.4. Experiência do “Grupo” construída na relação com as produções curriculares

A formação do “Grupo” ganhou um impulso inicial em 1991 e 1992 quando, parte significativa dos professores, teve a possibilidade de participar dos estudos que culminaram com a elaboração de uma nova proposta Curricular de História para o Município. Esta experiência demandou muito estudo, contato com a renovação historiográfica, com diferentes concepções pedagógicas, metodológicas e de avaliações, que levaram um grupo de professores, ainda embrionário, a optar por uma proposta curricular com recorte temático dos conteúdos. Houve também a elaboração do material didático a ser utilizado e, como metodologia, foi introduzida a perspectiva da recorrência histórica, em que os conteúdos são propostos a partir do presente para o passado e retorno ao presente para compreensão histórica, visando superar uma linearidade histórica baseada na cronologia. A produção de textos, histórias em quadrinhos, quadros comparativos, pesquisas orientadas, problematizações, construção de textos e outros instrumentos, passaram a incorporar o processo de ensino-aprendizagem e

a prática avaliativa, propondo uma superação dos testes objetivos e dos questionários, remanescentes do ensino mais tradicional. Ademais, a presença de pelo menos um pedagogo em cada escola, para intermediar, assessorar, discutir e promover reflexões em torno dos encaminhamentos metodológicos e dos processos avaliativos, faz parte desse conjunto de condições que permitiram um intenso intercâmbio de experiências e elaboração de material entre os professores, dando início a um processo de interação e reflexão a partir da prática docente.

As produções curriculares foram elaboradas com a participação dos professores, sendo possível constatar uma certa supremacia do que KEMMIS (1998, p. 155) caracteriza como *pensamento comunitário* em relação ao *pensamento burocrático*, ou seja, o processo permitiu um entendimento da importância da interação nas relações sociais, que junto com as relações de produção, formam um todo superando a pressuposição da regulação das relações sociais pelos meios de produção, que Thompson chamaria de regulação do sujeitos pelas estruturas. O pensamento comunitário privilegia a razão prática e crítica, superando a razão instrumental onde os meios justificam os fins do pensamento burocrático.

O *Plano Curricular de História: texto preliminar, de 1992*<sup>25</sup>, foi elaborado sob a coordenação da Área de História de Lindamir Zeglin Fernandes, com a participação dos professores Alamir Muncio Compagnoni, Alfredo L. Nette, Ambrozio Iantas, Arlete do Rocio Ribeiro Lopes, Henrique Rodolfo Theobald, Leônicio Portes, Ludimar Rafanhim, Matilde Rossi e Sergei H. Hoffmann; das

---

<sup>25</sup> PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. **Plano Curricular de História: texto preliminar.** Araucária, novembro de 1992.

pedagogas Arlete Inchot Mikosz, Cristina Maria de Andrade, Maria da Graça S. e Lima, Raquel de Freitas, Silvana A. E. de Oliveira e Simone Bus, sob a consultoria do Prof. Luis Carlos Ribeiro e da pedagoga Maria Madselva Ferreira Feiges da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Dos professores e pedagogos que participaram da elaboração do documento de 1992, apenas Ambrozio Iantas e Maria da Graça S. e Lima (ambos in memorian) não atuam mais no quadro próprio do magistério.

O Plano Curricular de História de 1992 parte da concepção de História como um processo dinâmico das sociedades onde o homem se constrói pela prática social, que é definida como as *relações que esse sujeito estabelece com a natureza e com os outros homens através do trabalho*; é o *fazer dos indivíduos no cotidiano complexo das relações sociais*, é o ‘*fazer-se*’ do homem enquanto um ser histórico (p. 1).

No documento de 1992 não há questionamentos quanto à científicidade da História, que, enquanto tal, estuda o homem no tempo e no espaço, sua atividade produzindo cultura, sua prática social enquanto comportamentos individuais contextualizados ou como ações sociais e coletivas, seu cotidiano, complexo e dinâmico, onde valores estão em constante processo de mudança. Estuda os grupos humanos em todos os seus aspectos, visando uma história total, onde se entrelaçam o econômico, o político, o cultural e o antropológico. Para estudar a construção cultural humana, *nas suas contradições, variedade de necessidades, aspirações, emoções, sentimentos, razões e desejos, como sujeito social que improvisa, forja saídas e resiste*, a História enquanto ciência, deve ser múltipla e diversa (p. 2).

O documento curricular de 1992 propõe que o ensino de História parta dos conteúdos socialmente vividos por professores e alunos, e utilize-se da *Recorrência Histórica*, visando o aprofundamento desses conteúdos. Entende como *recorrência histórica* a busca no passado das sociedades de *elementos que permitam uma compreensão ampla da dinâmica social, para melhor entender o cotidiano, as estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais em que se encontram inseridos professores e alunos*. Desta forma, *através dos conteúdos aprofundados na recorrência ao passado e articulados com o presente*, o ensino de História *permite estabelecer uma forma diversa de se afastar no tempo*, proporcionado uma ruptura com a cronologia linear e contínua, ampliando a noção de tempos trabalhando as semelhanças, diferenças, simultaneidade, duração, permanências e mudanças (p. 3).

Em 1992 os conteúdos foram organizados num recorte temático, *sociedade* na pré-escola e nas duas primeiras séries iniciais; *terra, trabalho e cultura* na 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries; *democracia e cidadania* na 7<sup>a</sup> série; e *formação do estado brasileiro* na 8<sup>a</sup> série. No entanto, a proposta não apresenta o que entende substantivamente por *terra, democracia, cidadania e estado*, como o faz com *sociedade, trabalho e cultura*.

Também pontua os conceitos de *tempo e espaço*: quanto ao conceito de *tempo*, aponta a necessidade de atentar para as permanências e mudanças, a cronologia, a simultaneidade, a duração, a semelhança e a diferença, visando desenvolver a compreensão do aluno para a multiplicidade temporal da História. Propõe o *rompimento* com a visão de tempo único, cronológico e linear, propondo o entendimento dos conceitos fundamentais de tempo curto (o fato), tempo médio

(a conjuntura) e tempo longo (estrutura), na perspectiva dos Annales (pp. 4-6). Em relação ao conceito de espaço, visa superar a noção de espaço limitado ao físico e ao geográfico, e propõe a ampliação para uma noção de espaço histórico, culturalmente construído nas relações sociais (p. 6). O conceito de *sociedade* é apresentado como espaço das relações dos homens no seu momento histórico (p. 7). O conceito de *cultura* é entendido como toda produção humana, desde a produção material que inclui a habitação, o vestuário, a alimentação, o transporte, os utensílios e instrumentos de trabalho, à produção não-material das representações mentais, do direito, do pensamento religioso e filosófico, da língua e das artes, as estruturas sócio-econômicas e as relações sociais, numa perspectiva de construção cultural (p. 8). Finalmente, o conceito de *trabalho* é entendido numa perspectiva marxista como alienado do trabalhador, que não domina os meios de produção e vende sua força de trabalho, submisso ao capital, como mercadoria, e é desvinculado do lazer, do prazer, da cultura, da vida enfim (pp. 9 e 10).

Como encaminhamento metodológico, a proposta de 1992 aponta o jogo-brinquedo como ideal para a pré-escola, acompanhado de reflexões e problematizações de conteúdos na primeira série, trabalho coletivo, observação, reflexão, discussão e pesquisa na segunda série, análise, pesquisa de campo e bibliográfica, observação, reflexão e discussão na terceira série, observação, reflexão e discussão na quarta série, discussões problematizadoras, questões que provoquem a reflexão e o questionamento e a elaboração de textos sistematizadores do conhecimento nas demais séries do ensino fundamental. Esses encaminhamentos, sempre permeados de um processo de *recorrência*

*histórica*, um partir do presente ao passado e aportando no presente, visam mediar a relação entre a criança, em seu conhecimento ‘fragmentado’ e de ‘senso comum’, e o conhecimento sistematizado (pp. 11 e 12).

Quanto aos conhecimentos de natureza histórica, em 1992 há uma ênfase na busca da *compreensão* pelo aluno da *organização das sociedades e suas relações em diferentes tempos e espaços*, preocupação que permeia a proposta tanto no encaminhamento metodológico quanto na avaliação.

Sobre o processo de elaboração da proposta curricular de 1992, em resposta às questões 2 (anexo I) e 3 (anexo II), os professores que dela participaram se manifestaram como tendo sido uma referência de participação positiva e marcante:

Foi uma relação bastante intensa, pois fazíamos parte de um grupo de professores bastante empolgado com a possibilidade de mudança coletiva no Ensino de História. Também era um momento histórico importante porque estávamos no período do que poderíamos chamar de “transição democrática” de uma ditadura para uma democracia. Além disso, no Brasil todo haviam discussões e construções de currículos. Lembro-me da vontade de rompermos com a linearidade dos conteúdos e então, a construção de temáticas que iniciavam sempre pelas discussões de um tema no presente para depois haver a “recorrência histórica”, isto é, após a discussão do tema no presente a busca do mesmo tema em outras épocas. Apesar de todo o esforço ainda ficamos amarrados a cronologia, mas com mudanças significativas, muito próximos da história temática (Prof<sup>a</sup>. A).

Participei das leituras, discussões e redação (Prof. B).

Não tive participação direta na elaboração, participei com idéias, opiniões, experiência (Prof<sup>a</sup> F). (Para todas as elaborações).

Participei com maior empenho na elaboração das propostas de 1992 e 1994 (Prof. L).

Posso afirmar que minha maior colaboração foi nas propostas de 1992 e 1994, sobretudo na primeira, pois a Secretaria da Educação na época, deu

grande importância para a elaboração da proposta curricular de todas as disciplinas e todos os professores de todas as áreas puderam participar (Prof. M).

Acredito que contribui em todos os momentos de discussão, desde 1991 quando nos reuníamos em pequenos grupos para a elaboração da proposta, mesmo diante da heterogeneidade do grupo, houve muitos avanços (Prof<sup>a</sup>. O).

O “Grupo” foi amadurecendo a partir da implantação, na prática, da proposta curricular de 1992 por um intenso intercâmbio de experiências e elaboração de material entre os professores, que deram início a um processo de reflexão “sobre a prática”. Dessas atividades resultou a elaboração de outra proposta curricular em 1994, visando incorporar alterações advindas do processo de implantação, mas que não teve sua efetivação por questões políticas que envolveram mudanças nas coordenações das áreas.

A revisão do *Plano Curricular de História, de 1994*<sup>26</sup>, elaborado por Alamir M. Compagnoni, Alfredo L. Nette, Ambrozio Iantas “in memorian”, Arlete do Rocio Ribeiro Lopes, Arlete Inchot Mikosz, Cristina Maria de Andrade, Henrique Rodolfo Theobald, Leônicio Portes, Lindamir Zeglin Fernandes, Ludimar Rafanhim, Maria da Graça S. e Lima “in memorian”, Matilde Rossi, Sergei H. Hoffmann e Silvana A. E. de Oliveira, sob a consultoria de Luis Carlos Ribeiro, com a colaboração de Raquel de Freitas e Simone Bus, apresenta a História com três significados: como prática social; como estudo dessa prática social; e como área de conhecimento ensinada na escola.

Como prática social mantêm a concepção de 1992 de processo *dinâmico das sociedades nas quais o homem, através de sua prática social, se constrói*

---

<sup>26</sup> **História.** Este é o nome do documento elaborado em 1994, que não foi assumido como oficial pela Secretaria Municipal de Educação, e faz parte do acervo particular deste investigador.

*como sujeito histórico. (...) Relações que esse sujeito histórico estabelece com a natureza e com os outros homens, mediados pelo trabalho (p. 2).*

Sem questionar a científicidade da História, mantém como seu objeto de estudo a prática social entendida como resultado das ações sociais e coletivas dos homens, ou seja, das ações dos homens nos diferentes tempos e espaços.

A concepção de História, da revisão do Plano Curricular de História, de 1994, pouco difere do Plano Curricular de 1992. Em relação ao ensino de História constata que *a concepção de ensino de História que temos, não objetiva apenas repassar ao aluno o conhecimento do passado. Não pretende fazer do aluno um observador que se distancia do objeto de seu estudo, mas um sujeito que participa da História*. Nessa perspectiva, propõe que, *mais do que conhecimento, o ensino de História deve instrumentalizar o aluno a pensar sobre a sua condição de sujeito histórico e agente transformador de seu tempo (p. 14).*

Como estratégia que possibilite essa tomada de consciência, propõe a reflexão do aluno sobre a sua realidade, tomando como referência o seu cotidiano, exercita a recorrência histórica a outros tempos e espaços para que descubra que *a sua experiência não é algo particular, mas possui identidade com outros indivíduos, seja no passado, seja no presente*, proporcionando ao aluno condições para, do senso comum, do conhecimento apenas empírico de sua realidade, alcance um pensamento mais reflexivo e mais crítico da sociedade (p. 14).

Se em 1992 a compreensão, pelo aluno, do processo histórico, era a principal preocupação da natureza do conhecimento da História, em 1994, além dessa permanência, apresenta a necessidade de *instrumentalizar* o aluno na

reflexão para essa compreensão. No entanto, não há uma mudança na estratégia proposta, ou seja, a *recorrência histórica* permanece como encaminhamento metodológico, surgindo uma preocupação com o pensar historicamente, mas ainda preso à concepção de sujeito histórico condicionado a um conhecimento aprendido e não produzido. Após dois anos de uma prática reflexiva sobre a viabilidade de um currículo produzido pelos professores, também já aparece a necessidade expressa de proporcionar *condições* a professores e alunos para que exerçam um aprimoramento de seu conhecimento, desenvolvam uma capacidade *reflexiva*, percebam a *provisoriedade* e a dinamicidade de seus conhecimentos históricos.

Quanto à organização dos conteúdos, a revisão curricular de 1994 mantém em todo ensino fundamental a perspectiva da “*compreensão das diferentes formas de organização das sociedades e suas relações em diferentes tempos e espaços*”, com um recorte temático nas quatro séries finais, *terra, trabalho e cultura no Brasil* na 5<sup>a</sup> série, *trabalho e cultura urbana no Brasil* na 6<sup>a</sup> série, *relações de poder e cidadania na 7<sup>a</sup> série e trabalho e cidadania nas sociedades capitalistas e socialistas* na 8<sup>a</sup> série.

Os conceitos de tempo, espaço, sociedade, cultura e trabalho permanecem inalterados em relação à proposta de 1992, e os conceitos terra, poder e cidadania não são explicitados. No entanto, surge uma reflexão sobre a *seleção dos conteúdos*, apresentando-a como comprometida com o lugar ideológico que ocupam os que fazem essa seleção e justifica a seleção feita por entender que permitirá aos alunos construir um conceito de cidadania.

No *encaminhamento metodológico* há uma preocupação em *instrumentalizar* o aluno para que possa pensar sobre a sua condição de sujeito histórico. A *recorrência histórica* é apresentada como método que permite identificar a *temporalidade histórica* e que o aluno exerce o ato de *inquirir* sobre a *historicidade* de suas experiências vividas. Para registrar essas reflexões, propõe, como estratégias de ensino, a análise de textos, relatórios de pesquisas, sistematizações e elaboração de cartazes, numa complexidade crescente a cada série, e na oitava série propõem análises comparativas.

Quanto aos conceitos de natureza histórica, a *compreensão* continua sendo o objetivo principal que permeia a revisão curricular de 1994.

Sobre o documento de 1994, nas respostas às questões 2 (anexo I) e 3 (anexo II), além de manifestações de participação já referenciadas junto com as de 1992, houve poucas considerações, inclusive com discordância quanto ao ano e a própria realização do estudo:

Pelos meus conhecimentos essa data não é 1994, é 1993, pois eu diria que esse currículo é o mesmo de 1992, na essência. O de 92 tinha sido escrito coletivamente (no sentido mais angustiante e sofrido do coletivamente) e o de 93 foi uma espécie de revisão mais fundamentada em torno das reflexões de 1992. Eu não dividiria em 92 e 94, pois acredito que fazem parte de um mesmo processo (Profª. A).

Participei das leituras, discussões e escolha dos conteúdos (Prof. B).

Não me recordo de ter havido elaboração curricular em 1994 (Prof. P).

As *Diretrizes Curriculares: Texto preliminar História, de 1996*<sup>27</sup> partem da concepção de homem como um ser eminentemente histórico que, como sujeito, se faz e se humaniza nas relações com os outros homens através do trabalho em diferentes tempos e espaços. E define a História como um processo dinâmico de construção, produto da ação de todos os homens em sociedade, que se constitui a partir de múltiplas dimensões e tem caráter contraditório. Para compreendê-la é essencial à análise das transformações, mudanças e permanências de determinadas sociedades em diferentes tempos. A sociedade se organiza em múltiplas dimensões (social, econômica, política, cultural, religiosa, etc.). Cabe a história possibilitar uma visão de totalidade para explicitá-la, e através do materialismo dialético pode-se ter uma análise dessas dimensões bem como das contradições que a formam, permitindo uma visão global das relações que a constituem (p. 1).

Também sem questionar a científicidade da História, apresenta como sendo seu objeto de estudo as *relações humanas em diferentes tempos e espaços, deve entender o espaço como culturalmente construído – o espaço histórico – onde os homens se organizam, produzem suas existências e transformam a sociedade* (p. 2).

O documento de 1996 organiza os conteúdos na perspectiva do *trabalho*, que é entendido como categoria fundamental e central nas relações humanas e na produção histórica, dinâmica e processual de sua humanidade, sendo as relações de trabalho eixo temático fundamental em todas as séries do ensino

---

<sup>27</sup> PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: Texto preliminar História.** Araucária, 1996. Este texto não apresenta a relação de quem participou de sua elaboração e a redação final foi feita pela Coordenadora da Área de História da época, Professora Ana Lucia de Freitas Lopes.

fundamental. Não há uma preocupação em definir outros conceitos como as propostas anteriores o fizeram.

É nas Diretrizes Curriculares de 1996, que se volta a atenção para a importância do conteúdo *significativo*, acompanhado da necessidade de criar *situações de aprendizagem* e da visão do aluno como sujeito que conhece e produz, conhecendo assim a natureza da História, como pressuposto metodológico do ensino de História:

O ensino de História deve partir daquilo que é significativo para a vida do aluno em sociedade, levando-se em consideração o que ele pensa, sabe, com o que se interessa e se preocupa. O professor deve criar situações de aprendizagem para que o aluno se identifique enquanto sujeito do processo histórico e isso só é possível quando conhece e entende os processos de produção desse conhecimento (DIRETRIZES CURRICULARES 1996, p. 4).

A *recorrência histórica* é mantida como pressuposto metodológico, com o objetivo de quebrar a noção de tempo linear e aproximar das múltiplas dimensões temporais. No entanto, essa recorrência deve ser acompanhada de *uma análise e seleção criteriosa dos documentos a serem utilizados, dentro de situações concretas*”, com a utilização dos documentos históricos como fontes de informação do passado, *introduzir o aluno no método histórico* de interrogar o documento, buscando respostas à diversidade de questões, entendendo a produção da história e expressando de forma escrita e oral suas idéias sobre o passado a partir dessa aprendizagem situada (pp. 5-6).

Quanto aos conceitos de natureza histórica há uma preocupação para além da *compreensão* sobre o passado, presente em 1992 e 1994. Em 1996 a *multiperspectiva*, a *inferência* e a *narrativa* históricas aparecem de uma forma tímida, sem muita clareza e fundamentação, mas estão presentes de forma direta

ou indireta no texto, podendo ser indicado como um avanço reflexivo sobre a prática específica do ensino de História em relação às propostas anteriores.

O “Grupo” teve nova experiência com a reelaboração curricular em 1996, produzindo novas Diretrizes Curriculares. Em resposta às questões 2 (anexo I) e 3 (anexo II), os professores A e E destacam a incorporação da importância do *documento histórico* para o ensino de história nas sistematizações. No entanto, a coesão de 1992 já não está mais presente. Há questionamentos, tanto quanto a elaboração, que não envolveu os professores como o processo de 1992, bem como na incorporação prática pelos professores do documento elaborado, conforme relatos, por vezes contraditórios, dos professores A, B, K, M e N.

Por motivos que não discutiremos aqui, este foi escrito apenas pela coordenadora do Grupo, sem a participação dos membros diretamente. Embora tenha havido curso sobre a importância do uso do documento histórico, importante avanço nesse momento e que foi amplamente contemplado em 1996 (Prof<sup>a</sup>. A).

Participei das leituras, discussões, escolha dos conteúdos e redação (Prof. B).

Estive presente em algumas discussões a partir de 1996, quando entrei no grupo. Não lembro bem os encaminhamentos, mas me senti bem próxima dessas propostas (Prof<sup>a</sup>. E).

Em 1996, participei do curso sobre o uso de documentos históricos..., que influenciou fortemente na reformulação das diretrizes de História (Prof<sup>a</sup>. G).

Fiz parte das discussões após 1996, contudo a minha auto-crítica é no sentido que deveria ter me envolvido mais (Prof. K).

Acompanhei as de 1996 e 2000 (Prof. L).

Nas outras propostas de 1996/2000/2004 tive participação muito superficial. Convém ressaltar que nenhuma delas foi colocada em prática, pois “esbarrou” nos trâmites burocráticos da administração pública do

município, ou mais precisamente, faltou vontade política para implementá-las (Prof. M).

Não estive envolvida diretamente com a elaboração das propostas curriculares de história. Entretanto, as experiências e sobretudo as inovações capitaneadas pelo grupo elaborador foram levadas a cabo por mim. Sempre me alinhei e defendi estas investidas promovidas nas propostas (Prof<sup>a</sup>. N).

Nas elaborações curriculares de 1996 e 2004 participei nas ocasiões e na forma solicitada pelas coordenadoras de cada um desses períodos, nas reuniões do grupo dos professores de História (Prof. P).

Esta precária coesão interna do grupo em torno da proposta de 1996 teve consequências. Em decisão política, a Secretaria de Educação adotou, em 1997, o Currículo Básico do Estado do Paraná, suprimindo as Diretrizes Curriculares do Município, as Coordenações de Área e inviabilizando a continuidade dos encontros do “Grupo”, tanto para assessoramentos, como para elaboração do material didático. Esta instabilidade levou os professores de História a retornarem à ‘segurança’ do livro didático, interrompendo o processo de estudos em grupo, assessoramentos, sucumbindo todas as condições espaço-temporais, político e materiais que permitiram o desenvolvimento do período anterior.

Em 1999 houve uma nova mudança política na Secretaria de Educação. Por pressão política das bases, retornaram as Coordenações de Área e o “Grupo” voltou a se reunir institucionalmente, sendo em 2000 produzido o documento *Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória*, que visava o resgate e o retorno à caminhada iniciada em 1992 e interrompida em 1997.

## O Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória de 2000<sup>28</sup>

apresenta-se como um estudo e ateve-se mais em reflexões e considerações sobre as propostas e diretrizes curriculares anteriores, visando superar a ‘ruptura’ ocorrida em 1997, quando o Currículo Básico do Estado do Paraná foi ‘imposto’ pela equipe de ensino de então. Diante disso, os questionamentos propostos pela consultoria e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>29</sup>, sistematizadas pelo grupo, não se ativeram a uma concepção mais concreta de História, nem ao seu objeto ou sua científicidade, focando-se na perspectiva de resgate do que já havia sido construído antes da ‘ruptura’, à luz dos estudos sobre currículo, muito fortes naquele momento, expresso na introdução geral deste Estudo do Currículo:

No início do processo de discussão curricular deste ano, definiu-se que a proposta curricular de 1992 e o texto preliminar de diretrizes curriculares de 1996 seriam tomadas como referência. A partir daí seriam discutidas as tendências dos estudos curriculares da última década e as disposições legais em relação ao currículo. Essa decisão foi um reconhecimento de que a discussão curricular em Araucária tem uma história expressiva que, no momento atual, deve ser respeitada (p. 4).

O Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória de 2000 propõem reflexões em torno do ensino de História, a partir da proposta histórico-crítica, de Adorno e se aproxima da categoria de cultura escolar e da produção do conhecimento pelo sujeito dessa escola, quando aponta a necessidade de *ressignificar na perspectiva da escola* o conhecimento construído no cotidiano pelo aluno.

---

<sup>28</sup> PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. **Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória**. Araucária, 2000. Este documento apresenta como participantes do grupo de estudo e elaboração os seguintes professores: Jair Fernandes dos Santos, Andréa Voronkoff, Ivo Luis Viana, Aurora Miranda e Cristiane Peretto, e a pedagoga Eva Vera Druscz, o consultor Marcos Cordioli, e pela SMED, Ida Hammerschmitt de Lima e Janete Maria Miotto Schiontek.

<sup>29</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, foram implementados no país em 2000.

Parte da referência à pedagogia histórico-crítica, que propõe ao ensino de História levar os alunos à aquisição do conhecimento sistematizado, necessários à sua compreensão do mundo para a transformação do capitalismo, presente na proposta de 1992, onde o aluno precisa conhecer a essência dos valores estruturados e estruturantes da sociedade para avaliar a realidade, contestá-la ou transformá-la. Questiona os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem a *discussão de problemas sociais e não a estrutura capitalista, 'naturalizando' dessa forma, a sociedade e o capitalismo*, e recorre a Adorno, para quem o *objetivo da escola deve ser a construção do pensamento reflexivo aberto, respeitando os valores dos alunos, tendo como limite da 'abertura' o papel da escola na formação de valores contra a barbárie* (p. 147). O Estudo de 2000 aponta também para a importância da *adoção de encaminhamentos que levem o aluno à 'postura reflexiva' e aberta* (p. 148).

Nessa perspectiva, o documento propõe que o ensino de História deve assumir o papel de contribuir para o aluno ressignificar na (cultura) escolar as suas percepções da realidade histórica em suas múltiplas dimensões: espacial; temporal; de ação histórica e social; textual oral ou escrita; de conteúdo; de contexto e de fontes, o conhecimento construído no cotidiano.

O estudo do currículo de 2000, como o próprio nome sugere, ateve-se ao apontamento de questões relacionadas às discussões curriculares e uma análise pontual das propostas anteriores, não apresentando uma organização de conceitos e conteúdos históricos.

Sobre o Documento de 2000, além das considerações manifestadas junto com as de 1996, como ela foi sistematizada por uma comissão, conforme relato

do professor P, poucos professores teceram considerações nas respostas dadas às questões 2 (anexo I) e 3 (anexo II), sendo relevantes as feitas pela professora A que vê, no documento e no momento em que foi produzido, sinais de mudança:

Não participei diretamente, mas foi democrático. Foi aberta a participação para representantes. Na época não pude participar, mas sou simpática a muitas idéias nele contidas como por exemplo, a idéia de que o ensino de história deveria, entre outros, servir para sistematizar o patrimônio cultural da comunidade onde a escola está inserida. Infelizmente a sistematização e divulgação deste ficou prejudicada por mudança de grupo político na prefeitura, mas haviam algumas críticas muito interessantes ao “Savianismo” no documento geral que embasava as disciplinas. Além disso um curso realizado em 1999 na rede, sobre “Relação entre Conteúdo e Método no Ensino de História”, nesse mesmo contexto foi muito motivador, pois foi a primeira vez na qual nós professores nos tornamos pesquisadores em contexto da sala de aula. Muitas mudanças no ensino de História se anunciam (Profª. A).

Participei das leituras e discussões. Não participei da sistematização preliminar (Prof. B).

Em 2000, fazia parte da comissão de reformulação das diretrizes, porém, esse movimento não trouxe uma proposta efetiva de reformulação e redimensionamento da prática dos professores de História (Profª. G).

Em relação ao processo de discussão curricular ocorrido no ano de 2000, tive a tarefa de registrar por escrito as discussões do grupo formado por todos os professores de História e da equipe responsável pela sistematização que era constituída de seis pessoas (quatro professores/as – de História e de 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> série, uma pedagoga e o coordenador da Área de História) (Prof. P).

Estas mudanças começaram a se concretizar nos anos de 2003 e posteriores, quando os professores de História de Araucária têm se debruçado, de forma mais sistemática, sobre o Ensino de História. Essa prática reflexiva teve um impulso significativo com a participação de vários professores de História do Município de Araucária, em setembro de 2003, no seminário do curso de Mestrado em Educação da UFPR, *Investigar em Ensino de História*, que se ateve

na investigação dos *conhecimentos prévios* dos alunos em História, com a Orientação de Barca<sup>30</sup> e Schimdt.<sup>31</sup>

Este seminário deflagrou um processo de reflexão mais aprofundada sobre a prática docente, uma vez que introduziu uma sistemática científica de análise dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos históricos, tendo referência os pressupostos da Educação Histórica. Esses pressupostos levaram os professores a planejar uma intervenção pedagógica sobre o conteúdo específico, alicerçada em vários documentos históricos, contribuindo para que os alunos a cruzassem informações e elaborassem suas análises e narrativas, tornando-se sujeitos do processo de produção do conhecimento sobre o conteúdo e os conceitos propostos. Após a intervenção pedagógica, os professores foram orientados a retomar os conceitos trabalhados na investigação sobre os conhecimentos prévios e a reelaborar os mesmos para verificar as mudanças provocadas pela intervenção pedagógica.

Esta parceria com a Universidade introduziu o componente da pesquisa e da investigação sobre a prática, bem como o registro destas investigações, sua apresentação aos colegas na “Grupo” e a inscrição dos trabalhões em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios e Jornadas sobre o Ensino de História, que será detalhada no próximo tópico. Também o documento: *Diretrizes Municipais do Ensino de História*, de 2004, foi elaborado dentro desta nova perspectiva.

---

<sup>30</sup> Isabel Barca. Professora doutora em Ensino de História pela Universidade Londres e mestra em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade do Boston. Professora do Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia, UNIVERSIDADE DO MINHO, Braga, PT.

<sup>31</sup> Maria Auxiliadora Schmidt. Professora doutora em História e Pós-doutora em Educação pela Capes. Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História da Universidade Federal do Paraná.

As mudanças anunciadas nas Diretrizes Curriculares de 1996 e os movimentos e inquietações que são perceptíveis no Estudo do Currículo de 2000, sedimentam-se em 2004 nas *Diretrizes Municipais de Educação – História*<sup>32</sup>, que a concebe como construção *na e pela prática social em tempos e espaços plurais*, pressupondo que ela é feita por diferentes sujeitos e classes sociais. O diferencial está no objeto de estudo da História, que passa a priorizar as investigações em torno da experiência humana no tempo, para subsidiar o ensino de história, cuja finalidade é ensinar o aluno a pensar historicamente para formação da consciência histórica, onde o aluno é entendido como sujeito da própria história, partindo daquilo que é significativo para sua vida em sociedade, levando-se em consideração o que ele pensa, sabe e se preocupa, bem como a sua participação na realidade social (p. 78).

No documento, o aluno é visto como uma criança ou um jovem, inserido socialmente numa cultura infanto-juvenil urbana, ruurbana ou rural, para quem uma das contribuições fundamentais da escola é a construção ou reconstrução de sua identidade, num mundo em que a globalização provoca efeitos perversos na

---

<sup>32</sup> PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. Araucária, 2004. Neste documento são referenciados todos os professores e pedagogos que de alguma forma participaram dos estudos, análises e escrita. Ao todo são 1.067, dentre eles constam os nomes dos seguintes professores de História: Lindamir Zeglin Fernandes (coordenadora da Área), Almir Muncio Compagnoni, Alfeo Luiz Cappellari, Alfredo Luís Nette, Andréa Vorenkoff Ormenez, Aurora Aparecida Antunes Miranda, Clari Elizabeth Thoelle, Crisitane Perretto, Elenice Elias, Evaristo Pitágoras Boeira de Souza, Gilca Silveira Fiúza, Helena Lima Weber Pereira, Hélio Antonio Caetano, Henrique Rodolfo Theobald, Ivete Coelho Moreira, Jair Fernandes dos Santos, Joceli de Fátima Tomio Arantes, Kátia Silene Godoi dos Santos, Leida Regina Tiblier, Leônicio Batista Portes, Marcos Rogério Gonçalves, Maria Catharina Nastaniec de Carvalho, Maria da Glória de Oliveira, Marlene Terezinha Grendel, Matilde Gawlak Rossi, Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi, Nilcéia Alves de Freitas Gavronski, Rafael de Jesus A. de Almeida, Rosalia Maria Ptak O. Martins, Sergio Pin. Além desses professores participaram professores de pré q 4<sup>a</sup> séries e pedagogos, de difícil nomeação, bem como nem todos os professores de história nominados podem ter participado dos estudos e análises de História, pois alguns atuavam em coordenações de Centros de Educação Infantil, podendo ter participados de outras áreas ou mesmo da área da educação infantil. Consultoria de Profª Drª Maria Auxiliadora Schmidt, da UFPR.

*cidadania* (p. 78). A construção ou reconstrução dessa identidade refere-se ao entrelaçamento histórico entre o presente, o passado e o futuro, por meio do estabelecimento de *nexos significativos*, num processo dialético, do sentido de *pertencimento* a uma família, comunidade, nação, grupo ou classe social, possibilitando o nascimento de uma *consciência histórica*, superando os valores e formas de viver que supervalorizam o presente, propagados por parte da mídia, que contribui para a negação ou o desconhecimento das experiências dos sujeitos do passado dessas crianças e jovens e suas famílias, comunidades, nações, povos e grupos sociais de pertencimento.

O documento de 2004 organiza os conteúdos em temáticas históricas, algumas já anunciadas nas propostas anteriores, e outras pertinentes à seleção e organização dos conteúdos numa perspectiva que objetive,

(...) desenvolver o interesse pelo passado; compreender as diferenças entre modos de vida e de pensar do passado e do presente; desenvolver um conhecimento cronológico; buscar e construir explicações para as mudanças; compreender que os acontecimentos têm uma multiplicidade de causas e de hipóteses sobre mudanças e continuidades; desenvolver valores de cidadania e informações e explicações sobre o passado, o presente e o futuro. Outra atitude a ser desenvolvida é a empatia e a contextualização. A primeira é a capacidade de se colocar no lugar dos outros e a última de entrelaçar acontecimentos de forma diacrônica – relacionando com o passado – e sincrônica – relacionando com a simultaneidade dos acontecimentos do presente (DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – HISTÓRIA, p. 81).

É proposição de método e de conteúdo que as temáticas históricas: Famílias, Cotidiano, Trabalho, Cultura, Poder e Movimentos Sociais sejam exploradas de forma diferenciada em todas as séries do ensino fundamental, articulando os conteúdos da história local, regional, nacional e global.

O documento de 2004 faz uma opção pela *Educação Histórica*, como caminho para entender os contornos de relativa autonomia que o ensino de

História toma no contexto da escola como saber histórico escolar, ao passar pelo processo de transposição didática. Nessa perspectiva, as categorias da *infância* e da *juventude* são fundamentais para entender este contexto e propor encaminhamentos metodológicos que considerem e possibilitem ao aluno a condição de sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Esses encaminhamentos devem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos estabelecendo as relações com o *saber escolar*, trabalhar com uma diversidade de fontes e documentos históricos para desenvolver a capacidade de inferências, deduções, hipóteses e explicações acerca do passado a partir das evidências desses documentos, o contato com as várias temporalidades históricas e desenvolver a construção de narrativas históricas, tornando clara e necessária a articulação entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem<sup>33</sup> no ensino de história, uma vez que objetivam a construção de significâncias, compreensões, narrativas, multiperspectivas, explicações, empatias, inferências e contextualizações históricas, que são competências específicas da História e de seu ensino na perspectiva da Educação Histórica, cuja finalidade é a formação da consciência histórica (p. 82).

Sobre a elaboração do documento de 2004, ainda nas respostas dadas pelos professores às questões 2 (anexo I) e 3 (anexo II), é possível constatar uma participação expressiva dos professores, com referências positivas, ressaltando o comentário do professor H.

---

<sup>33</sup> Sobre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem ver LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001. p. 13 – 27. Estes conceitos são trabalhados no capítulo IV deste trabalho.

Foi uma relação bastante intensa (...), investigando paralelamente também em sala de aula. Acredito que foi uma experiência tão intensa quanto o de 1992. Embora o de 1992 tenha havido a participação de praticamente 100% do grupo, o de 2004 não teve essa participação tão grande. Muitas idéias adquiridas na caminhada do grupo foram trazidas para esse currículo, como o trabalho com os conhecimentos prévios, o trabalho com a narrativa (dois que eu mais destaco, pois fazem parte da discussão e construção do campo da Educação Histórica). Uma nova formatação dos conteúdos não foi implantada. Houve até uma proposta nesse sentido, mas ela não foi aceita pelos pedagogos da equipe pedagógica da SMED e não houve tempo hábil para novas defesas. Mas acredito que tivemos alguns avanços (Prof<sup>a</sup>. A).

Participei das leituras, cursos, discussões, sistematização, escolha dos conteúdos e redação (Prof. B).

Não vou poder fazer alguma colocação, pois quando cheguei no final de agosto de 2004, não participei de nenhuma reunião ou elaboração de propostas curriculares. Só fui fazer contato com o grupo quando este já tinha formalizado as propostas curriculares. Obs. Eu participei sim de alguns assessoramentos em 2004, pois lembrei que apresentei um pequeno esboço de um trabalho sobre as mulheres na Grécia (que eu não gostei), comparando com as mulheres de hoje. Desculpe, havia esquecido (Prof<sup>a</sup>. C).

Só participei da elaboração da proposta de 2004, mesmo assim como representante de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries. Minha participação efetiva, no grupo, só ocorre em 2005. Anterior a esse período procurei participar das discussões nos encontros de História com 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> (Prof<sup>a</sup> D).

Na de 2004, participei do grupo de sistematização de alguns textos da gestão democrática (Prof<sup>a</sup> E).

Em 2004, participei parcialmente dos assessoramentos, devido a dificuldade por estar na direção de escola, porém acompanhei o processo, sem no entanto estar efetivamente elaborando o documento (Prof<sup>a</sup>. G).

Participei em 2004. Não tenho formação teórica suficiente. “Acho” que foi conduzido de forma a nos fazer aceitar mais um modismo. Podia ter sido oferecido um leque de opções teóricas, com palestrantes de outras vertentes de pensamento. As discussões foram insuficientes (Prof. H).

Como eu estou pouco tempo na rede, acompanhei as últimas discussões. Ela (a coordenadora da área) sempre me pareceu competente no que fazia, ouvia sempre a base, base essa que resumiu-se em poucos professores, pois a maioria não participa (não entendi ainda por quê?). O

assessoramento da UFPR sempre aconteceu de forma positiva no sentido de oferecer subsídios com as últimas produções acadêmicas da historiografia (Prof<sup>a</sup>. I).

Participei da elaboração da proposta curricular somente de 2004. Percebi que os professores de História estavam realmente envolvidos e conscientes do trabalho que estavam desenvolvendo. O trabalho foi democrático em todo o processo. Aprendi muito com essa experiência (Prof<sup>a</sup>. J).

É importante ressaltar a resistência dos pedagogos e da equipe pedagógica da SMED para uma formatação dos conteúdos na perspectiva da Educação Histórica, o que pode demonstrar uma certa distância destes da relação com e do domínio dos conhecimentos de natureza histórica, apontando um possível descompasso com as experiências dos professores do “grupo”.

O comentário feito pelo professor H destoa dos demais, podendo ser sintoma de uma afinidade maior com os conteúdos historiográficos do que com os conteúdos do ensino de história.

No geral, as manifestações dos professores sobre a participação na elaboração das propostas curriculares apontam que as elaborações curriculares de 1992 e 2004 ocorreram na perspectiva do pensamento comunitário de Kemmis, num clima de relações cooperativas e de decisões compartilhadas e com participação expressiva, entendendo o trabalho de sua elaboração como um processo de cooperação, que contempla práticas informais e pessoais, superando o pensamento burocrático de elaboração centralizada em decisões de “expertos” a serem executadas pelos demais através de procedimentos normatizados, formais e impessoais, características mais presentes nas elaborações de 1996 e 2000.

### 3.5. Experiência do “Grupo” construída na relação com a universidade, com a pesquisa e com a produção de conhecimento

A relação do “grupo Araucária” com a Universidade, especificamente a UFPR, teve início em 1992, com as consultorias do prof. Luis Carlos Ribeiro e da pedagoga Maria Madselva Ferreira Feiges na elaboração da Proposta Curricular de História. Esta relação teve continuidade com assessoramentos de professores da UFPR ao grupo nos anos seguintes.

Ainda na década de 1990, uma parte dos professores de História fizeram a pós-graduação em *Linguagens e Ensino de História* na UFPR. Em 1999 foi organizado o curso *Construindo a relação conteúdo método no ensino de História*, em convênio com a UFPR, ministrado nos assessoramentos em hora-atividade pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Schmidt.

A prática reflexiva do “grupo” teve um impulso significativo com a participação de vários professores de História do Município de Araucária, em setembro de 2003, no seminário do curso de Mestrado em Educação da UFPR, *Investigar em Ensino de História*. Este seminário, organizado pelas Dr<sup>as</sup>. Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Isabel Barca (Universidade do Minho - PT), e a continuidade do intercâmbio com a Universidade deflagrou um processo mais intenso de reflexão a partir de investigação sobre a própria prática com uma opção pela perspectiva da Educação Histórica.

Em junho de 2004, parte significativa dos professores do “grupo” participou do seminário *Dificuldades contextuais de natureza disciplinar no Ensino de História e o valor formativo da História*, do Mestrado em Educação da UFPR,

organizado pelos Dr<sup>es</sup>. Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Joaquin Prats (Universidade de Salamanca).

Essa relação dos professores de História de Araucária com a pesquisa e com a Universidade é bem caracterizada por SCHMIDT & GARCIA (2006), ao apresentarem o saldo da trajetória das investigações em Educação Histórica do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR referindo-se a

Constituição de grupo de investigação sobre o ensino de História, envolvendo professores do ensino fundamental (1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries) de escolas públicas (Projeto “Grupo Araucária”), cujos produtos já contabilizados são: Reestruturação coletiva do currículo básico do município de Araucária; Artigos produzidos pelos professores do “Grupo Araucária” e apresentados em encontros nacionais (...) e encontros internacionais (SCHMIDT & GARCIA: 2006, pp. 27-28).

São, ao todo, quarenta e três trabalhos apresentados em eventos de 2004 a 2006, sendo cinco no V Perspectivas do Ensino de História – RJ em 2004; dois nas V Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Uminho – Braga - PT em 2005; dezoito no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz – Londrina em 2005; dois na XIX e XX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão – UFPR – Curitiba, PR - 2005; dois no X Encontro Nacional de Pesquisadores de História – Belo Horizonte em 2006; nove nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba - PR em 2006 e cinco no X Encontro Regional da ANPUH-PR, XII Seminário de Pesquisa DHI-UEM: O Profissional da História - Maringá em 2006, conforme os **Quadros 4 a 10**. No texto, essas produções dos professores serão identificadas, daqui por diante, com a sigla PP, Produção dos Professores.

Qudaro 4 – V Perspectivas do Ensino de História

PROFESSOR (A)	PRODUÇÃO	LOCAL	ANO
GRENDEL, Marlene Terezinha	O trabalho de produção do conhecimento histórico	Rio de Janeiro	2004
COMPAGNONI, Alamir Muncio	Investigar em ensino de História	Rio de Janeiro	2004
MIRANDA, Aurora Aparecida Antunes e SCHMIDT, Maria Auxiliadora	Quem faz o currículo? Os saberes de alunos e professores na produção do currículo	Rio de Janeiro	2004
THEOBALD, Henrique Rodolfo	Investigação de conhecimentos prévios no ensino de História	Rio de Janeiro	2004
FERNANDES, Lindamir Zeglin	Saber escolar: patrimônio cultural da escola	Rio de Janeiro	2004

Qudaro 5 – V Jornadas Internacionais de Educação Histórica

PROFESSOR (A)	PRODUÇÃO	LOCAL	ANO
THEOBALD, Henrique Rodolfo	Princípio de Educação Histórica em Araucária	Uminho – Braga - PT	2005
GRENDEL, Marlene Terezinha	Os conhecimentos prévios no ensino de história: uma experiência	Uminho – Braga - PT	2005

Quadro 6 – XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz

PROFESSOR (A)	PRODUÇÃO	LOCAL	ANO
TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski	O trabalho infantil hoje e em épocas diferentes: uma nova abordagem para o Ensino de História nas séries iniciais	Londrina – PR	2005
COMPAGNONI, Alamir Muncio	Narrativas e leituras no Ensino de História	Londrina – PR	2005
SANTOS, Kátia S. FURMAN, Ivan e SCHMIDT, Maria A.	O universo vivenciado pelo aluno em uma aula de História e a questão da cidadania	Londrina – PR	2005
SCHERREIER, Ana Cristina Burkot	O uso do documento histórico na prática pedagógica	Londrina – PR	2005
NETTE, Alfredo Luís	A produção de tijolos em uma olaria local	Londrina – PR	2005
FERNANDES, Lindamir Zeglin	Patrimônio Cultural e Saber Histórico Escolar	Londrina – PR	2005
REMES, Palite Terezinha Buratto	Conhecer e despertar a curiosidade: formação da família	Londrina – PR	2005
MACIEL, Édina Soares	Guerra e Paz: práticas pedagógicas possíveis aos alunos em fase de alfabetização	Londrina – PR	2005
GRENDEL, Marlene Terezinha	Os conhecimentos prévios no ensino de História: uma experiência	Londrina – PR	2005
LIMA, Sandra do Rocio Cordeiro de	O uso de documentos diversificados nas séries iniciais para recriação dos conhecimentos prévios	Londrina – PR	2005
ALMEIDA, Rafael de Jesus Andrade de	A narrativa, o documento e a criação do conflito	Londrina – PR	2005
LORENZI, Neide Terezinha Nóbrega	O uso metodológico do documento no Ensino de História	Londrina – PR	2005
SPACK, Patrícia	Crianças percorrendo o cotidiano do passado e do presente nas asas de um velho caderno de caligrafia	Londrina – PR	2005
BYTNER, Luciana Nadília de Fátima	Qual é a sua história?	Londrina – PR	2005
FERREIRA, Sueli de Fátima	Evolução cultural e tecnológica e as transformações nas relações do cotidiano da família contemporânea	Londrina – PR	2005
CARVALHO, Maria Catharina Nastaniec de	Legislação trabalhista: situação dos trabalhadores em Araucária, no mercado formal e informal	Londrina – PR	2005
ELIAS, Elenice	Uso do documento histórico na sala de aula	Londrina – PR	2005
THEOBALD, Henrique Rodolfo	A Educação Histórica e a mudança de paradigma na cultura escolar no Município de Araucária	Londrina – PR	2005

Qudaro 7 – XIX e XX Semanas de Ensino, Pesquisa e Extensão - UFPR

PROFESSOR (A)	PRODUÇÃO	LOCAL	ANO
THEOBALD, Henrique Rodolfo	Educação Histórica: um projeto em construção na experiência do Grupo de Professores de História de Araucária	Curitiba - PR	2005
GRENDEL, Marlene Terezinha	Cadernos de alunos e a transposição didática do saber histórico escolar	Curitiba - PR	2006

Qudaro 8 – VII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História -  
ENPEH

PROFESSOR (A)	PRODUÇÃO	LOCAL	ANO
COMPAGNONI, Alamir M. et alli	Perspectivas da consciência histórica em jovens brasileiros	Belo Horizonte – MG	2006
GRENDEL, Marlene Terezinha	Cadernos de alunos e a transposição didática do saber histórico escolar	Belo Horizonte - MG	2006

Qudaro 9 – VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica

PROFESSOR (A)	PRODUÇÃO	LOCAL	ANO
REMES, Pálite Terezinha Buratto	Pensar o passado e o presente	Curitiba - PR	2006
LORENZI, Neide Terezinha Nóbrega e PORTES, Leônicio	Direitos e deveres dos jovens – (Grêmio Estudantil)	Curitiba - PR	2006
COMPAGNONI, Alamir Muncio	Uma experiência educativa com alunos de 8 <sup>a</sup> série do ensino fundamental com textos e imagens: Poder –As crises do capitalismo – A 1 <sup>a</sup> guerra mundial	Curitiba - PR	2006
FERNANDES, Lindamir Zeglin	A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos e suas famílias	Curitiba - PR	2006
GRENDEL, Marlene Terezinha	Cadernos de alunos: conceitos substantivos e idéias de 2 <sup>a</sup> ordem	Curitiba - PR	2006
ALMEIDA, Rafael J. A. de	Memória familiar e identidade nacional	Curitiba - PR	2006
TALAMINI, Jaqueline Lesinhowski	Reflexões sobre as atividades de lazer hoje e em diferentes épocas: uma análise sobre o trabalho com o livro didático em sala de aula	Curitiba - PR	2006
THEOBALD, Henrique	Os conceitos de segunda ordem nas produções curriculares do grupo de professores de História de Araucária	Curitiba - PR	2006
CARVALHO, Maria Catharina N. de e MARTINS, Carlise R. V.	O uso do rádio na Era Vargas	Curitiba - PR	2006

Qudaro 10 – X Encontro Regional da ANPUH-PR

PROFESSOR (A)	PRODUÇÃO	LOCAL	ANO
THEOBALD, Henrique Rodolfo	Idéias substantivas e de segunda ordem nas produções curriculares do Grupo de Professores de História de Araucária	Maringá – PR	2006
FERNANDES, Lindamir Zeglin	A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos e suas famílias	Maringá – PR	2006
TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski	Reflexões sobre as atividades de lazer hoje e em diferentes épocas: uma análise sobre o trabalho com o livro didático em sala de aula	Maringá – PR	2006
ALMEIDA, Rafael de Jesus Andrade de	Memória familiar e identidade nacional	Maringá – PR	2006
REMES, Pálite Terezinha Buratto	Pensar o passado e o presente	Maringá - PR	2006

As PPs são frutos de projetos de investigação realizados pelo “Grupo Araucária”, com o apoio institucional da Secretaria Municipal de Educação através da Coordenação da Área de História, e em colaboração com Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação, coordenado pelas Profas. Dras. Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia, que desenvolvem pesquisas onde professores, licenciandos, jovens e crianças de escolas fundamental e média, sujeitos e partícipes dos processos didáticos que incluem a relação com este conhecimento, (...) são os principais sujeitos das reflexões e pesquisas em desenvolvimento (SCHMIDT & GARCIA: 2006, p. 13) e intercâmbio com os

estudos em Educação Histórica desenvolvidos em Portugal pela pesquisadora Isabel Barca e na Inglaterra pelos pesquisadores Peter Lee e Rosalyn Ashby<sup>34</sup>.

Ao analisar as PPs, é possível identificar um leque de questões relacionadas ao ensino de história sendo investigadas. Inicialmente, como se fosse uma conclave a incorporação de um novo olhar nas práticas dos professores:

A maioria dos professores não incorpora, em suas práticas, a noção da importância de ensino e pesquisa caminharem juntos, resultando, entre outros, o pouco empenho no trabalho com as fontes da memória e da documentação pessoal e escolar, na constituição dos saberes local e escolar no cotidiano da sala de aula. Esta aproximação, necessária, entre ensino e pesquisa, que já existe no campo acadêmico, buscando formas didáticas para o ensino de História, apresenta-se como a principal possibilidade para a construção e uso de acervos escolares pertinentes ao patrimônio cultural escolar (FERNANDES: 2004).

Trabalhar a produção de conhecimento supõe perceber nos alunos sujeitos protagonistas de seu processo de aprendizagem, com capacidade de construir e de transformar. Não é somente o professor o depositário de autoridade e saber. É preciso gostar da aula e de seus alunos (GREDEL: 2004).

Outros começam a identificar que a prática investigativa provoca uma mudança conceitual qualitativa sobre o ensino de história e sobre a relação com o conhecimento em quem a experiência, valorizando a natureza do conhecimento histórico, os conhecimentos prévios dos alunos e sua importância para todas as idades e níveis de ensino para a construção do sujeito em sua relação com o saber, tanto para o aluno quanto para professores:

O trabalho realizado na referida escola buscou resgatar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, mostrando que este não aprende agindo apenas como sujeito passivo em relação ao que é repassado pelo

---

<sup>34</sup> Para um aprofundamento sobre estas pesquisas em Educação Histórica ver EDUCAR EM REVISTA, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 1, jan. 1981. – Série Revistas da UFPR, n.164 – Edição Especial 2006 – Dossiê: Educação Histórica, e no terceiro capítulo deste trabalho.

professor. A experiência desenvolvida não serviu apenas para reforçar o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula, mas principalmente para dar um novo significado para as aulas, compreendendo o quanto o ensino de História é vivo e dinâmico e principalmente que os alunos fazem incontestavelmente parte dela (TALAMINI: 2005).

Fazendo uma análise do trabalho realizado, concluiu-se que os resultados satisfizeram as expectativas, pois tornaram possível a atuação dos alunos como agentes de sua própria história e abriram um leque de possibilidades de tratamento do assunto, o qual teve como ponto crítico, a dificuldade de se organizar as informações, sem perder de vista o tema inicialmente proposto (REMES: 2005).

Cabe ainda ressaltar que o ensino de história não precisa ocupar posição secundária no cotidiano escolar uma vez que o processo de aquisição da leitura e da escrita ocorreu de forma significativa no contexto da pesquisa em questão. A valorização do ensino de história nas classes de alfabetização deve ser transformada em elemento primordial para a formação do aluno, e portanto, surge a necessidade de investir na formação do professor alfabetizador de modo que ele possa ter subsídios para cumprir essa tarefa com qualidade (FERREIRA, S. F.: 2005).

A experiência do curso de História foi de grande importância para os professores das séries iniciais, pois possibilitou que estes tivessem a oportunidade de ver o ensino de História além da forma distante e fragmentada como haviam aprendido. Possibilitou também a consciência de que não deve haver separação entre ensino e pesquisa, ressaltando, portanto a necessidade e a importância do vínculo com a Universidade. Quando esta forma de trabalho ensino/pesquisa ocorre, nota-se nitidamente a maior valorização que se dá ao trabalho desenvolvido pelos professores das séries iniciais. Muda-se a imagem do ensino marcado pela mera reprodução do senso comum, do trabalho visto com menor prestígio ou marcado muitas vezes por palavras pejorativas como ensino de tias ou de professorinhas. A experiência relatada anteriormente pode ser vista como uma nova possibilidade na formação continuada do professor de educação básica, mostrando uma importante mudança de paradigma na ação docente, sobretudo dos profissionais que atuam nas séries iniciais. Por meio desta experiência observa-se que o ensino de História não deve ser ignorado nos primeiros anos de escolaridade, nem tampouco ser reduzida a memorização de fatos e conceitos. O trabalho nas séries iniciais é fundamental para que o aluno construa a noção de pesquisa e do tratamento da informação disponível, pois isso ajudará na compreensão de que a História é sempre uma ciência em construção e não uma verdade absoluta sobre o passado (TALAMINI: 2005).

Com esta experiência pode-se, portanto, perceber a importância de adotar a investigação dos conhecimentos prévios como metodologia nas aulas de história. Por meio desta investigação o professor pode observar em que

níveis de conhecimento estão seus alunos. Mas para que essa constatação ocorra é preciso que o professor também apresente uma postura investigativa em relação a como se constrói o conhecimento histórico em sala de aula, para que se deve construir conhecimento histórico e, principalmente, que tipo de conhecimento se quer construir (TALAMINI: 2006)

Para além das mudanças conceituais, as PPs, sobre elementos de sua prática de ensino de História, também levantam questões em torno da metodologia do ensino de história, questões em torno da utilização das fontes e do documento histórico, importantes nas investigações em Educação Histórica:

Com base nessa experiência, constatou-se que os alunos passaram a reconhecer com maior facilidade as semelhanças e diferenças sociais do seu cotidiano e do seu grupo de convívio em relação a outros grupos, estabelecendo relações entre o presente e o passado por meio da exploração de documentos históricos. Desse modo, ficou evidente que, mesmo trabalhando com alunos de 1.<sup>a</sup> série do ensino fundamental, o conteúdo se torna mais significativo quando há utilização desse recurso, ou seja, o aprendizado acontece com maior facilidade quando é possível apreciar um registro histórico “palpável” ou que de algum modo faça parte do cotidiano da criança. As aulas, fundamentadas no contato com as fontes históricas, facilitam a familiarização dos alunos com formas de representação das realidades do passado e do presente, permitindo que a relação entre professor, aluno e conhecimento seja interativa. Ao fazer comparações entre o passado e o cotidiano do aluno, constrói-se uma ponte que liga ambos e torna mais estimulante a compreensão de fatos históricos por meio de documentos, cuja denominação já produz no aluno grande expectativa (SCHERREIER: 2005).

O objetivo de socializar minha experiência foi o de mostrar que o uso de documentos diversificados, certamente, diminui as dificuldades para se ensinar conteúdos necessários e que não são objetivos para os alunos. Porém, é a opção por incluir as idéias expressas pelos alunos das séries iniciais no planejamento e desenvolvimento da metodologia do trabalho que permite tornar mais fácil conhecer as distorções a que eles estão expostos e que muitas vezes dificultam a compreensão e o aprendizado. (LIMA, S. R. C.: 2005)

A conclusão a que chegamos é que na idade em que se encontram, os(as) alunos(as) em estudo conseguem construir de forma mais elaborada os conceitos científicos, a partir de um ensino da história, por meio do qual ele possa visualizar os acontecimentos, através das imagens, relacionadas à narrativa do acontecimento. A outra idéia que percebemos no decorrer das aulas, é que os(as) alunos(as) mostram

curiosidade e prazer em estudar o conteúdo quando trabalhamos com diversas fontes e não só o texto do livro didático (COMPAGNONI: 2006).

Também as questões relacionadas à incorporação metodológica da narrativa, do cotidiano, da memória familiar e do caderno do aluno na prática, no ensino de história, e a implicação destas investigações para a reestruturação curricular, para com o uso do livro didático e do caderno, para a construção da identidade do aluno e do professor, e a investigação da relação de professores e alunos com idéias históricas, tomam contornos nas investigações:

A pesquisa de narrativas familiares, pautadas no uso de documentos históricos como práxis cotidiana, tem contribuído para recuperar a própria metodologia do conhecimento histórico, despertando situações que mobilizam estruturas cognitivas dos educandos; Para finalizar, o trabalho tem apontado para a necessidade de adotarmos uma História Temática, delegando às experiências familiares um sentido de identidade e demonstrando a vivência concreta de cada momento histórico (ALMEIDA, R. J. A.: 2005)

Os resultados indicam a importância das entrevistas orais e da socialização das mesmas em sala de aula para o aumento da significância histórica possibilitando uma maior relação entre o conteúdo estudado de maneira mais abrangente e universal e a vida da família do aluno. (...) As implicações desse trabalho para o ensino são três, essencialmente: primeiro, a necessidade de repensar o extenso rol de conteúdos da 8<sup>a</sup> série para permitir um maior tempo de trabalho com as temáticas; segundo, a incorporação pelos livros didáticos de novas temáticas como as questões relacionadas à mulher; e terceiro, um maior entrelaçamento entre a história das famílias e a história geral (FERNANDES: 2006).

Ao cruzarmos as informações da segunda etapa com a terceira etapa percebemos claramente uma contradição, especificamente no papel do negro, enquanto 76% dos alunos reconhecem a importância dos negros na construção da identidade nacional, apenas uma aluna se reconheceu como afro-descendente. Por outro lado o papel dos imigrantes italianos é claramente super valorizado ao definirem a suas próprias formações étnicas (ALMEIDA, R. J. A.: 2006).

A investigação desenvolvida permitiu apontar alguns elementos relacionados ao uso do livro didático para a construção do conhecimento histórico com crianças na fase inicial de escolarização. O primeiro deles diz respeito ao fato de que apesar de ser apontada, no manual dos

professores, a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, no capítulo referente ao tema trabalhado os autores não iniciaram a discussão valorizando algum conhecimento dos alunos, pois o assunto foi introduzido apresentando um conceito sobre o lazer. No manual também não há uma orientação de que fosse necessário realizar alguma atividade previamente ao uso do texto do livro, nem havia uma orientação específica sobre como o professor poderia valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Portanto, tem-se aqui um limite do manual didático que precisa ser observado pelos professores, se desejarem levar em conta os conhecimentos que os alunos produziram em sua experiência cultural. Um outro ponto se refere ao fato de que, a trabalhar o conteúdo de história com crianças pequenas, é necessário que se faça antes algum tipo de mobilização, uma forma de despertar o interesse dos alunos sobre o assunto, causando assim uma empatia histórica. No trabalho com o livro, acredita-se não ter sido possível despertar essa empatia, pois o conteúdo foi introduzido abruptamente, sem estabelecer alguns pontos de relação com as experiências das crianças. Além disso, a diagramação do livro também não estava voltada para o público infantil (TALAMINI: 2006)

Considerando o exposto, fica claro que o caderno pode ter como função fundamental ser um instrumento e receptáculo da construção do conhecimento histórico. Enquanto docentes, não podemos assumir um posicionamento ingênuo, mas devemos arriscar um novo tipo de *diálogo* tendo como foco principal a noção da essência e da natureza do conhecimento histórico que é a *investigação* desse produto da cultura escolar, como fonte importante para se conhecer que idéias históricas são propostas aos alunos e de que forma isso se dá. Esta investigação poderá contribuir para que se conheça melhor a relação dos alunos com o conhecimento histórico escolar (GRENDL: 2006)

Esta investigação nos remete, entre outras, à necessidade de investigar a presença dos conceitos substantivos e de segunda ordem nas idéias dos professores que participaram dessas elaborações curriculares, categorizá-las e analisá-las à luz das teorizações no campo da Educação Histórica. Também à necessidade de investigar a presença destas idéias nos manuais didáticos. Contribuindo para as reflexões sobre as práticas docentes, sobre o Currículo e sobre os manuais didáticos (THEOBALD, H.: 2006)

Essas considerações nos permitem apontar a importância de continuidade nas investigações sobre as idéias históricas de jovens alunos, principalmente no que se refere à sua relação com as temporalidades históricas (COMPAGNONI: 2006).

As considerações de COMPAGNONI (2006) apontam para questionamentos em torno da compreensão de uma idéia histórica de segunda ordem, a temporalidade, por parte dos alunos e a implicação para a construção da

consciência histórica na perspectiva de Rüsen, como competência para encontrar significado entre o passado, o presente e o futuro, orientando-se pelas experiências do passado e expectativas de futuro:

Nossa frustração fica na questão temporal. Eles contam o que discutiram e compreenderam, sem a mínima preocupação com o tempo cronológico. Para esses jovens alunos, a questão do tempo só se coloca como algo a pensar ou um elemento do raciocínio histórico se forem diretamente instigados a fazê-lo. Em todas as narrativas da última questão, não aparece nada sobre o tempo (COMPAGNONI: 2006).

Para nós, fica a indagação se o uso da temporalidade cronológica não seria fundamental para a educação histórica, na medida em que essa temporalidade é a que temos para lidar no dia a dia, com o objetivo de localizar acontecimentos nos seus respectivos anos, séculos e dias (COMPAGNONI: 2006).

O resultado dessa investigação nos apontou como os jovens se relacionam bem com o passado, o que contradiz afirmações que vêm sendo feitas de que eles se interessam mais pelo presente, mas também nos mostrou que essa relação é feita a partir de um processo seletivo, no qual os jovens organizam os acontecimentos a partir da dinâmica do próprio acontecimento e não obedecendo a medidas temporais, como a cronologia. Essa relação dos jovens alunos com a temporalidade, não estaria mais próxima do que HELLER (1985) afirmou de que o tempo nada mais é do que a irreversibilidade dos acontecimentos? (COMPAGNONI: 2006).

O foco em questões relacionadas a elementos da prática, do ensino, da aprendizagem e da relação que as crianças e jovens estabelecem com o conhecimento histórico, e a sistematização das pesquisas estão criando um novo significado para o professor como intelectual, que o levam a apropriar-se dos meios de produção do conhecimento relativo ao ensino da disciplina de História. A posse desses meios de produção de conhecimento estavam, até então, restritos à Universidade, mas o tipo de relação que estabelecem com ela está proporcionando essa experiência de relação produtiva com o conhecimento.

### 3.6. A experiência do “Grupo Araucária” na visão dos professores

Analisar as idéias que os professores que participaram da investigação fazem e expressam sobre o “Grupo Araucária” e sua experiência é o que possibilitaram as respostas dadas às questões 3 (anexo I) e 4 (anexo II). É possível organizar essas idéias em cinco níveis, do mais distante ao mais próximo da idéia de ser um lugar social de uma experiência de relação identitária com o saber por meio da investigação de elementos da prática e da produção de saber sobre o ensino de História.

Há os professores que não têm uma idéia formada, expressam-se de forma distanciada, pelo que ouvem falar sobre o “Grupo”. São idéias que vão desde a admiração, passando por reservas, ou até mesmo por discordâncias com seus rumos:

Estou afastado devido ao cargo que ocupo, mas vejo pessoas bastante comprometidas (Prof. H).

Acompanhei (...) que o grupo tem se destacado nacionalmente por alguns projetos (Prof. L).

Considero o grupo disperso. Os poucos professores que conheço, que freqüentam as reuniões, considero-os muito esforçados em seguir as orientações (...). Mas percebo uma certa acomodação no sentido de participação das discussões, de dar opiniões (Prof<sup>a</sup> Q).

Não tenho participado das discussões do grupo. Não concordo com a organização e condução dos encontros do grupo. Acredito que a coordenação deve ser dirigida e orientada por representante do grupo e não (por outros) interesses (Prof<sup>a</sup> F).

Há outros professores que realçam a importância do grupo, sua participação, mas gostariam de ver esta importância contagiar mais, até a unanimidade se fosse possível:

O grupo infelizmente é a minoria, seria importantíssimo que mais professores de História participassem para que houvesse unidade real na proposta. Meu relacionamento como os que participam é muito bom, tenho aprendido bastante com o pessoal e com as leituras propostas pela orientadora (Profª. I).

O grupo de professores de História de Araucária, embora minúsculo, é um grupo coeso ainda, pois está trilhando um caminho que a meu ver não contribui o suficiente para tornar o grupo mais participante e ampliar a participação dos professores (Prof. M).

Há aqueles professores que fazem uma análise mais racional, têm clareza dos conflitos, de sua relação com o grupo e compreendem esse processo como sendo histórico. Nessa perspectiva, Lautier (1997, p. 130)<sup>35</sup> diz que *se a soma dos indivíduos não nos dá a inteligência do grupo, é necessário avaliar os efeitos da influência das trocas; é necessário procurar os canais da construção de uma cultura comum*, alguns professores assim se expressam:

Eu sempre procurei estar presente, buscando defender a união, a permanência e a importância do grupo para o ensino de história em Araucária. Percebo que há uma pequena divisão em termos de idéias e encaminhamentos dos trabalhos, alguns preferem a ausência (Prof. B).

O grupo não tem 100% de participação de todos os professores atualmente. Como todo processo histórico, teve períodos (1992, 1996 e 2004) com maior participação, em outros períodos com menor participação. Há divergências de concepções e nem todos seguem na mesma linha teórica; prova disto foi as divergências quando da escolha do livro didático em 2003. De 1995 a 2000 fui bastante freqüente e participativa nos assessoramentos do grupo. A partir de 2001 procurei acompanhar na medida do possível os assessoramentos e cursos de

---

<sup>35</sup> Traduzido do original em Francês: *si la somme des individus ne donne pas l'intelligence du groupe, il faut évaluer les effets d'influence, des échanges ; il faut rechercher les canaux de la construction d'une culture commune.*

extensão na UFPR, porém não tive maior freqüência e participação por estar fora da sala de aula (Prof<sup>a</sup>. G).

O grupo de História é capaz, com experiência e preparo teórico e prático. Estão envolvidos com trocas de experiência que os capacitam no processo. Minha participação tem sido regular, com uma intensidade que poderia ser melhor. Me envolvo com atividades na escola e nem sempre estou com o grupo (Prof. K).

Considero o grupo de história, um grupo extremamente participativo e crítico. Sempre que possível participei ativamente, inclusive coordenando o grupo no ano de 1993 e 94 (Prof<sup>a</sup>. O).

No entanto, é expressiva a manifestação dos professores que vêm o “Grupo” com um sentimento de pertença e acolhida, um lugar de construção de uma identificação mais profunda com a natureza da disciplina, estando presente o componente da intimidade, da afetividade, na perspectiva de Lautier:

O grupo é especial – Quando ouvi falar dele e da forma como funcionava, o trabalho desenvolvido em sala, fiquei muito assustada, mas ao mesmo tempo curiosa para saber como funcionava na prática. E foi uma surpresa maravilhosa, quando de repente me senti fazendo parte integrante dele. A reunião é muito importante, porque todo mês nos alimentamos de novos desafios, e o apoio dos colegas tem sido fundamental (Prof<sup>a</sup>. C).

Sempre respeitei o grupo de História de Araucária, quando iniciei no grupo parecia que não iria dar conta de participar das discussões, mas todos os colegas passaram muita confiança. Após participar de vários encontros, já posso dizer que “to” em casa! O grupo de História de Araucária é uma referência positiva para a Educação (Prof<sup>a</sup>. E).

Desde meu ingresso em 1992 no magistério municipal, participo, a despeito da parcimônia oral. Considero um grupo inovador, corajoso e, especialmente, disposto a reparar erros cometidos nas várias tentativas de inovação (Prof<sup>a</sup>. N)

O grupo é um espaço de formação continuada e de convivência. Desde meu ingresso no magistério de Araucária procuro ser assíduo às reuniões e cursos. Nos primeiros anos sentia-me especialmente motivado a comparecer aos eventos do grupo a fim de me integrar ao pensamento e às práticas dos professores “mais antigos”, e daqueles que como eu estavam começando. Nem sempre consigo manter a assiduidade (Prof. P).

A relação com os professores de História é ótima, nunca me senti excluída do grupo, o que poderia ocorrer por não ter formação em História (Profª. J).

Outro aspecto a ser destacado é a importância do espaço institucional para as reuniões na hora atividade unificada. Sem esse espaço talvez o grupo de História de Araucária não existisse. Como trabalho no Estado que não possibilita esse espaço unificado para os professores posso comparar as duas situações e comprehendo como é importante pertencer e ter uma identidade num grupo. Pois quando ficamos praticamente isolados e as idéias não circulam o peso do cotidiano na sala de aula é pesado demais. Ao passo que depois das reuniões eu me sinto conflitada pelo muito a ser feito diante de tantas demandas, às vezes, mas desafiada a seguir em frente abrindo e ampliando perspectivas. Outro aspecto a ser destacado é a questão da humildade e a solidariedade que você adquire nessa convivência: as máscaras caem, ninguém sabe mais que ninguém. Estamos numa busca constante e vale também a solidariedade do empréstimo de um texto, de um telefonema para pedir uma referência, ou até para dizer de uma angústia do como fazer. E também às vezes se partilham lágrimas de tantas angústias e demandas que se misturam entre a vida profissional e particular. Acredito que todos os educadores deveriam pertencer a um grupo dessa natureza, pois se sentiriam reforçados tanto no seu lado profissional quanto no seu lado mais humano e afetivo (Profª. A).

Por fim, os professores que expressam uma idéia do grupo como um lugar de construção de uma relação identitária com o saber (Charlot) através da investigação de sua prática (Goodson). Os professores do “Grupo”, no entanto, ainda não se vêem como produtores de conhecimento sobre o ensino de História, mas já vislumbram que a pesquisa já não os faz mais apenas retransmissores do conhecimento.

O grupo de professores de História de Araucária pode ser definido como um grupo de professores investigadores e que investigam porquê ensinam. A metodologia do trabalho é envolvente e desacomoda qualquer um. Minha freqüência tem sido constante e a cada encontro alimento e renovo conceitos a respeito da Educação Histórica (Profª. D).

O grupo de história de Araucária tem sido uma referência fundamental nesses anos todos. Pois é nele, nas discussões, nas partilhas que tenho aprendido muito sobre o ensino de História, e por que não dizer, sobre o ser humano. Eu diria que não é apenas o aspecto intelectual que é reforçado, pois nessas partilhas todos percebemos nossas limitações e problemáticas, mas também nossas esperanças, nossas possibilidades.

Há também que se destacar a importância da Universidade estar possibilitando a ponte: academia, prefeitura, escola (Prof<sup>a</sup>. A).

Minha relação com o grupo é ótima, sempre que possível procuro estar presente nos encontros. Nos assessoramentos com o grupo de História encontrei um modo diferente de aprender do que nos assessoramentos de outras disciplinas, pois os encontros com o grupo privilegiam a pesquisa e esta por sua vez influencia em minhas experiências como professora, pois na maioria das vezes o que se encontra em outros cursos é o mero repasse de informações (Prof<sup>a</sup>. J).

No que se refere ao grupo de História estou aos poucos me relacionando com os participantes e com suas atividades. (...) Um grupo bastante dinâmico onde estou aprendendo muito, principalmente no que se refere a novas metodologias, participo freqüentemente dos encontros e estou participando das discussões e dos projetos (Prof<sup>a</sup>. R)

Pode-se concluir que a experiência dos professores, construída na relação com o sistema, com o sindicato, com as produções curriculares e com a investigação sobre elementos de sua ação, se caracteriza como uma experiência concreta de relação dialética entre sujeito e estrutura, em que a relação com a evidência empírica inerente à produção do conhecimento reordenou todo um conjunto de conceitos teóricos por meio de um diálogo entre a razão e a realidade, provocando reflexões e mudanças (Thompson). Nesse processo foi possível constatar algumas condições objetivas para a formação do “Grupo”, como:

- As condições de trabalho, que envolvem a hora atividade e sua unificação para as áreas do conhecimento e para as séries iniciais e de educação infantil, a Coordenação das Áreas e a presença de um ou mais pedagogos em cada escola, que permitem uma retomada constante, em grupo, da reflexão a partir do real.

- Os estudos, reflexões e elaborações em torno do Currículo em 1992, 1994, 1996, 2000 e 2004, os quais permitiram uma aproximação com a epistemologia da História e de seu ensino, bem como contribuíram para tornar parte dos professores sujeitos no processo de elaboração e reelaboração curricular.
- A investigação dos conhecimentos prévios dos alunos e a investigação e reflexão não sobre a prática, mas em torno de objetos relacionados à prática, com o registro e apresentação dos resultados destas investigações, parecem ser condições que contribuem para um processo de mudança conceitual em relação ao Ensino de História, por parte dos professores desta disciplina no Município de Araucária.
- A opção pela perspectiva da Educação Histórica e a “adoção” do “Grupo Araucária” como um grupo de investigação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, dando suporte de científicidade às suas investigações e produções e uma organicidade entre a cultura escolar e a cultura acadêmica.

No processo de construção do “Grupo Araucária” pela relação dos professores de História com o próprio “Grupo”, é possível destacar o aspecto da construção coletiva, no qual aparecem os conflitos inerentes a um processo coletivo, em que uma parte tem suas restrições ao “rumo” investigativo produtivo que o “Grupo” está tomando e outros expressam por ele um sentimento de pertença e acolhida, o vendo como um lugar de construção de uma identificação mais profunda com a natureza da disciplina, estando presente o componente da

intimidade e da afetividade. Ou ainda, o vendo como um lugar de construção de uma relação identitária com o saber por meio da investigação de objetos relacionados à sua prática. No entanto, os professores do “Grupo”, apesar de não se verem como produtores de conhecimento sobre o ensino de História, vislumbram que a pesquisa já não os faz mais apenas retransmissores do conhecimento.

Cruzando as idéias que os professores têm sobre o “Grupo” com a experiência construída na relação com a pesquisa e com as produções, é possível vislumbrar um caminho progressivo destacando-se a identificação da prática investigativa como provocadora de uma mudança conceitual qualitativa sobre o ensino de história e sobre a relação com o conhecimento, em quem a experiência; a valorização da natureza do conhecimento histórico, dos conhecimentos prévios dos alunos e sua importância para todas as idades e níveis de ensino, no processo de construção do sujeito em sua relação com o saber, tanto para o aluno quanto para professores.

Para além das mudanças conceituais, os objetos das investigações dos professores também levantam questões em torno da metodologia do ensino de história, questões em torno da utilização das fontes e do documento histórico. Os temas investigados apontam para a necessidade da incorporação metodológica da narrativa, do cotidiano, da memória familiar e do caderno do aluno na prática de ensino de história.

Os resultados das investigações apontam implicações para a reestruturação curricular, a relação com o uso do livro didático, uso do caderno e para a construção da identidade do aluno e do professor e as investigações sobre

a função de professor de história, a produção de conhecimento sobre esses elementos, e a comunicação em eventos desse conhecimento produzido caracteriza-se como uma nova forma de encarar a formação continuada, papel que cabe ao professor assumir individual ou coletivamente, para melhorar sua profissionalidade e a qualidade do seu trabalho. É uma movimentação de sujeitos em relação às estruturas, provocando mudanças nas estruturas e absorvendo, não passivamente, suas influências.

A análise dessas produções aponta elementos de um processo coletivo de produção de conhecimento pelo “grupo” de professores de História. São vários objetos de investigação relacionados às práticas dos professores, tais como a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, a relação que os alunos estabelecem com o livro didático, com o caderno de história, com memórias, fontes e documentos históricos, como eles constróem narrativas históricas e com se relacionam com as idéias históricas.

Pode-se caracterizar esse processo como uma atividade intelectual inserida coletivamente no movimento da História, que produziu uma experiência de posse dos meios intelectuais de produção, ou seja, uma relação com conhecimentos, experiências e metodologias. Possibilitou a experiência de professor como intelectual transformador, ao propor conteúdos e metodologias de formação para a cidadania. Por fim, permitiu compreender a necessidade de buscar um caminho que o auxilie a migrar, enquanto professor, da natureza da transmissão dos conhecimentos para a natureza da produção do conhecimento.

## CAPÍTULO IV - A experiência dos professores do “Grupo Araucária” com as idéias históricas

Neste capítulo busca-se analisar e categorizar a relação que os professores do “Grupo Araucária” estabelecem com as idéias históricas, mais especificamente, como os professores se relacionam com as idéias históricas substantivas e de segunda ordem, no sentido da expressão da natureza de sua experiência, da relação estabelecida com o conhecimento escolar e com o conhecimento histórico.

Esta análise da relação que os professores estabelecem com as idéias históricas substantivas e de segunda ordem toma por referência o pressuposto de Thompson, da possibilidade da experiência do “Grupo Araucária” com essas idéias manifestar-se na consciência dos professores, e a perspectiva da Educação Histórica, por entender que a experiência de professores com idéias históricas é uma relação com a natureza do conhecimento histórico. Ademais, as pesquisas no campo da Educação Histórica têm a preocupação de investigar a relação que professores e alunos estabelecem com as idéias históricas, numa perspectiva epistemológica.

A categorização das idéias históricas dos professores, principiando uma análise dos tipos de consciência histórica que expressaram, toma por base a perspectiva da tipologia de consciência histórica elaborada por RÜSEN (1992): consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética, que converge com a perspectiva thompsiana de repercussão da experiência na consciência.

Para investigar a relação dos professores com as idéias históricas, o caminho passou pela investigação da presença das idéias históricas substantivas e das idéias históricas de segunda ordem nas produções curriculares de História, que tiveram a participação de professores do “Grupo Araucária”. A investigação da presença desses conceitos substantivos e de segunda ordem tem um duplo objetivo: verificar a presença das idéias históricas nos documentos e selecionar as idéias históricas que permitiram elaborar o questionário (já referido no capítulo anterior), para investigar a relação que os professores estabelecem com essas idéias históricas.

#### 4.1. A presença das idéias históricas substantivas e de segunda ordem nas elaborações curriculares

Na experiência do “Grupo Araucária”, construída na relação com as produções das propostas curriculares, foi possível constatar alguns pressupostos da Educação Histórica. Para aprofundar a análise sobre esta opção, buscou-se investigar a presença de categorias importantes da Educação Histórica, quais sejam, as *idéias históricas substantivas* e as *idéias históricas de segunda ordem* conforme estudos de LEE (2001), nas produções curriculares elaboradas com a participação destes professores.

A opção pelas produções curriculares se fez porque foram elaboradas com a participação dos professores e permitiram constatar uma certa supremacia do que KEMMIS (1998, p. 155) caracteriza como *pensamento comunitário* em relação ao *pensamento burocrático*, como já foi referido no capítulo anterior.

Numa perspectiva cognitiva, ao investigar as idéias de crianças, jovens e professores em relação à História e seu ensino, as pesquisas em Educação Histórica buscam entender a natureza do conhecimento histórico e como ele se estrutura na perspectiva da filosofia da história, voltando sua atenção, entre outros, para as investigações dos *conceitos históricos substantivos e de segunda ordem*, que COLLINGWOOD (2001) caracteriza como idéias históricas, e LEE (2001) assim define:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. (...) Conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão (pp. 15 e 20).

A importância de investigar as idéias históricas das pessoas está referenciada em COLLINGWOOD (2001), que contribui com o entendimento de que as idéias sobre o passado são elaboradas pelo pensamento humano.

O historiador não se limita a reconstituir o pensamento passado, faz a sua reconstituição no contexto do seu conhecimento. Deste modo, ao reconstituí-lo, critica-o, forma um juízo próprio sobre o seu valor, corrige quaisquer erros que consiga discernir nele. Esta crítica do pensamento, cuja história ele traça, não é de modo algum secundária em relação ao delineamento de sua história. É uma condição indispensável do próprio conhecimento histórico (COLLINGWOOD: 2001, p. 230).

Quanto às idéias substantivas, as produções curriculares de Araucária privilegiam uma organização dos conteúdos em forma de *eixos temáticos*, seguindo uma tendência confirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que, (...) *tiveram como proposta fundamental a modificação da estrutura dos*

*conteúdos apresentados, até então como propostas curriculares oficiais. A idéia básica era a transformação dos conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos (SCHMIDT & CAINELLI, 2004: p. 14).*

As produções curriculares de Araucária privilegiaram as idéias substantivas de Família, Poder, Trabalho, Cultura, Cotidiano e Movimentos Sociais, como eixos mais recorrentes em todas as produções curriculares e serviram de base para organização dos conteúdos na Diretriz Curricular de 2004. Quanto às ideias de segunda ordem, são mais recorrentes as *idéias de tempo, narrativa e documento histórico*.

Para investigar a presença das idéias históricas substantivas e de segunda ordem nas produções curriculares do município de Araucária utilizou-se a análise de conteúdo, aplicando, especificamente nesta parte da investigação, o processo de codificação teórica e categorização de FLICK (2004: pp. 189-197) ao material empírico, ou seja, os cinco textos das propostas curriculares de História do Município de Araucária: Plano Curricular de História: texto preliminar, de 1992; História, de 1994; Diretrizes Curriculares: Texto preliminar - História, de 1996; Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória, de 2000; e Diretrizes Municipais de Educação – História, de 2004.

A opção pela análise de conteúdo por meio da codificação teórica e categorização fez-se por ser um *procedimento para a análise dos dados que foram coletados para o desenvolvimento de uma ‘grounded theory’* (FLICK, 2004: p. 189), ou seja, uma teoria fundamentada no material empírico, onde a codificação é feita a partir de questões dirigidas a este material e posterior elaboração de categorias a partir dos textos para agrupar os conceitos e as idéias extraídas do

texto de forma genérica, que permitem a formulação de novas questões e um novo processo de análise, codificação e categorização, até a sua saturação, desenvolvendo uma teoria fundamentada coerente com o objeto de investigação.

Numa primeira indagação sobre a presença nos textos curriculares de conceitos históricos substantivos e de segunda ordem, foi percorrido o primeiro passo da *codificação teórica*, ou seja, a *codificação aberta* que permitiu constatar a presença de idéias substantivas e de natureza histórica. Constatada a presença de conceitos substantivos e de natureza histórica, ou seja, dos conceitos de segunda ordem, tornou-se necessário investigar quais eram essas idéias históricas, quais ocorrem com maior freqüência e como era possível categorizar essas idéias.

À verificação da presença de conceitos históricos substantivos e de segunda ordem, seguiu-se o segundo passo da *codificação teórica* que é o processo de *codificação axial*, e permitiu selecionar as *idéias substantivas de família, poder, trabalho, cultura, cotidiano e movimentos sociais* e as *idéias de segunda ordem de tempo, narrativa e documento histórico* como categorias de maior relevância. Estas idéias não apresentavam uma presença uniforme nos textos, levando a um novo processo de codificação, o terceiro passo da *codificação teórica* que é a *codificação seletiva*, agrupando em subcategorias essas idéias para uma melhor análise.

Essa categorização a partir da *grounded theory* permitiu agrupar as *idéias substantivas* encontradas nas produções curriculares, como conteúdo, eixos temáticos ou categorias organizadoras dos conteúdos, de acordo com sua presença nos textos curriculares por série, conforme **Quadro 11** (próxima página).

Quadro 11 – Idéias Substantivas

Idéias substantivas como conteúdo, eixo temático ou categoria organizadora dos conteúdos por série:*	Texto 1992 / Série	Texto 1994 / Série	Texto 1996 / Série	Texto 2000 / Série	Texto 2004 / Série
1. Família:	7 <sup>a</sup>	Pré, 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup>	Pré, 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup>		<b>todas</b>
2. Poder	4 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>	Referido	<b>todas</b>
3. Trabalho	Pré, 1 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	Pré, 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	<b>todas</b> , pré	Referido	<b>todas</b>
4. Cultura	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>		resgatada	<b>todas</b>
5. Cotidiano	Pré, 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>			<b>todas</b>
6. Movimentos sociais	Pré a 8 <sup>a</sup>	Pré a 8 <sup>a</sup>	Pré a 8 <sup>a</sup>		<b>todas</b>

- Não negritadas: aparecem como conteúdo das séries;
- Negrito: aparece como eixo temático das séries;
- Todas: aparece como categoria organizadora dos conteúdos das séries.

A *idéia de família* aparece como conteúdo a ser trabalhado na pré-escola e nas duas primeiras séries iniciais nos textos de 1994 e 1996, sendo que como categoria organizadora dos conteúdos para todas as séries, aparece apenas no texto de 2004, justificada pela memória familiar como sendo a *primeira memória coletiva em que o indivíduo se insere*, bem como por a família ser uma comunidade social que tem sua história.

A *idéia de poder* está presente em todos os textos, aparecendo como conteúdo da 4<sup>a</sup> série em 1992, 1994 e da 8<sup>a</sup> série em 1996. Como eixo temático da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série em 1992 e 1994, 7<sup>a</sup> série em 1996. Em 2000 a idéia de poder é apenas referenciada e aparece como categoria organizadora dos conteúdos de todas as séries em 2004, justificado pelo objetivo de *fornecer ao aluno os elementos fundamentais para ele se pensar como cidadão do seu tempo*.

A *idéia de trabalho* é a que perpassa todas as propostas curriculares. Aparece como conteúdo em 1992 para a Pré-escola, 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries; em 1994 para pré a 4<sup>a</sup> séries; Em 1996 para a pré-escola. Como eixo temático de 3<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> séries em 1992; de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries em 1994; de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries em 1996. Em 2004 também é uma das categorias organizadoras dos conteúdos de todas as séries, compreendido *como toda atividade humana material e imaterial aglutinador de conteúdos como divisão técnica e social do trabalho em sua abrangência espacial e temporal.*

A *idéia de cultura* aparece como conteúdo para a 4<sup>a</sup> série em 1994, como eixo temático para 3<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> séries em 1992; 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série em 1994. Em 1996 a idéia de cultura desaparece até na forma de conteúdo, sendo resgatada em 2000 *como núcleo organizador das turmas*, e em 2004 torna-se uma das categorias organizadoras dos conteúdos de todas as séries, entendida como todo um modo de vida e devido

(...) à necessidade de conhecer as maneiras de viver, o tamanho e a forma geral das sociedades e a natureza das classes sociais, dos papéis de gênero, dos aspectos étnicos, das religiões e das crenças. Relaciona-se, também, com tudo o que significa criatividade humana na arte, na arquitetura, na música, na dança, na língua e na literatura, bem como com aspectos da cultura disponibilizada pela mídia e na cultura comum. (SCHMIDT & CAINELLI, 2004: p. 65)

A *idéia de cotidiano* aparece como conteúdo da pré-escola, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries em 1992; 1<sup>a</sup> série em 1994. A idéia de cotidiano não é eixo temático específico de alguma série, mas por várias vezes aparece a necessidade de se levar em conta os conteúdos vivenciados pelos alunos como pressuposto do encaminhamento metodológico, na perspectiva da Recorrência Histórica. Como categoria organizadora dos conteúdos de todas as séries, a idéia de cotidiano é

justificada filosoficamente como espaço de realização das generalidades e peculiaridades humanas, na perspectiva de HELLER (2004, p. 17-18), e como *um dos objetos de estudo dos historiadores*.

A *idéia de movimentos sociais* aparece como conteúdo da todas as séries em 1992, 1994 e 1996. Por isso é uma das categorias temáticas organizadoras dos conteúdos de todas as séries em 2004, para viabilizar o estudo das *relações sociais dos sujeitos entre si e com os grupos*, os movimentos sociais, tanto dentro da ordem social vigente como as formas de discordância e de resistência ao poder estabelecido e às mudanças.

A categorização a partir da *grounded theory* permitiu agrupar as *idéias de segunda ordem* em idéias de *tempo, narrativa e documento histórico*. Já a *idéia de tempo histórico* foi possível agrupar em seis subcategorias principais, a partir das referências feitas em cada texto curricular conforme **Quadro 12**:

Quadro 12 – Idéia de tempo histórico

<b>Idéia de tempo histórico como:</b>	<b>Texto 1992</b>	<b>Texto 1994</b>	<b>Texto 1996</b>	<b>Texto 2000</b>	<b>Texto 2004</b>
1. Objeto central da História e seu ensino	2	1	-	1	3
2. Processo histórico/historicidade	7	4	4	4	1
3. Cronologia e linearidade	4	3	3	2	3
4. Presente e passado como recorrência histórica	6	5	3	-	1
5. Curta, média e longa duração / multiplicidade temporal	7	6	3	1	3
6. Consciência histórica: presente e passado lugar de experiência humana	-	-	-	-	17

A *idéia de tempo histórico como objeto central da História e do ensino de História* está presente no texto de 1992 enquanto *estudo do homem no tempo* (p. 1) e da noção de tempo como elemento fundamental no ensino da História, que também aparece no texto de 1994, acrescido da importância que a noção de tempo tem para *superar a concepção de História enquanto fatos e datas e na medida que permite situar o aluno diante das permanências e mudanças nas sociedades* (p. 10). Ausente do texto de 1996 essa idéia em 2000 aparece como referência ao texto de 1992. No texto de 2004 o estudo da *experiência humana no tempo e dos tempos plurais, que levam o aluno a pensar historicamente para a formação da consciência histórica* (p. 78) é referido como objeto central da História. Outra referência aponta que o *essencial da História se encontra na temporalidade e, por isso, é necessário que, para se compreender o processo histórico implica em analisá-lo à luz do sentido e da importância que ele tem para aqueles que vivem no presente e isso significa tomar a inserção no presente como orientação para se colocar em questão o passado (...)* (p. 79).

A *idéia de tempo como processo histórico/historicidade* é referida sete vezes no texto de 1992, sendo a idéia de que (...) é necessário que o professor e aluno compreendam o processo histórico, entendendo que a história dos homens é dinâmica, processual e pluridimensional (...) deve verificar se o aluno estabelece relações históricas (...) apreendendo sua historicidade (...) (p. 42) a mais elaborada. No texto de 1994 esta idéia é referida quatro vezes, só que de uma forma mais elaborada, como a idéia de que

(...) o que importa é o conhecimento reflexivo do processo histórico, como algo inacabado e vivo (...) o que importa no processo de ensino/aprendizagem de História, é o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva que permita professores e alunos compreenderem a dinâmica da

História e perceberem a provisoriação de seus conhecimentos (...). Essa concepção elimina a visão de uma História pronta e acabada e recupera a idéia da apreensão histórica a partir da historicidade de memórias singulares e diversas (...) assumir essa postura é abandonar o dogmatismo da verdade absoluta e trabalhar a diferença. É abandonar a possibilidade da História totalizante e passar a trabalhar com a historicidade onde o fundamental é a diversidade (...) (1994, pp. 7-9).

O texto de 1996, também com quatro referências à idéia de tempo como processo histórico/historicidade, a elabora da seguinte forma: *Devemos lembrar sempre que a história é processo, é construção de vários sujeitos num campo de múltiplas possibilidades, ela não é cíclica, nem linear e, sim, dinâmica e contraditória, podendo ter avanços, recuos ou retrocessos (...)* (p. 4). O texto de 2000 apresenta quatro referências à idéia de tempo como processo histórico/historicidade, no entanto são idéias fragmentadas que podem demonstrar uma certa saturação desta idéia na forma como vinha sendo apresentada. No texto de 2004 aparece apenas uma referência à idéia de tempo como processo histórico/historicidade, no entanto numa nova perspectiva, onde *busca-se um aluno crítico, sujeito do processo histórico, com subsídios para agir intencionalmente, portanto com consciência histórica (...)* (p. 81).

A *idéia de tempo histórico relacionada à cronologia e linearidade* aparece referenciada em todos os textos, sendo que no texto de 1992 há uma transição, onde duas referências propõem um rompimento com a idéia de cronologia e linearidade, enquanto outra referência chama a atenção para o fato de que

(...) quando se fala em tempo histórico, está se tratando da cronologia apenas, o que é um equívoco, a cronologia, isto é, as noções de ano, década, século e milênio do calendário cristão, embora importante para situar o aluno no tempo, abarca apenas um dos aspectos do tempo histórico (...) para se constatar que (...) rompe-se com a visão de tempo único, cronológico, linear, para se afirmar a simultaneidade de tempos diversos (...) (1992, p. 5).

Já o texto de 1994 refere-se à cronologia e à linearidade para negá-las, como sendo representantes da história das elites e dos heróis. O texto de 1996 volta a ter uma maior tolerância à cronologia e à linearidade em suas referências, propondo que:

A análise das permanências e mudanças da sociedade deve romper com a noção de tempo único, linear, progressivo, o que não significa negar a cronologia e a periodização, mas situá-las enquanto conceitos culturalmente construídos e ampliar a noção de tempo para a análise das diferenças, semelhanças, da simultaneidade e da duração (1996, p. 1).

O texto de 2000 aponta para a necessidade de superar a linearidade temporal na organização dos conteúdos, o que é confirmado pelo texto de 2004, na perspectiva de organizá-los de forma temática, visando *superar as formas de organização factual, cronológica e linear* (p. 78). No entanto, recupera a necessidade de se *desenvolver um conhecimento cronológico* (p. 81) através de atividades específicas que levem a uma *tríplice tomada de consciência: de duração, de permanências, de mudanças* (p. 81).

A *idéia de tempo passado e presente como recorrência histórica* aparece referenciada seis vezes no texto de 1992 no sentido de metodologia, onde o aluno

(...) reelabora o conhecimento histórico produzido na relação presente/passado/presente, superando o seu conhecimento de senso comum (...) estabelece relações entre a sociedade em que vive e outras sociedades em diferentes tempos e espaços (aqui/agora, agora/em outro lugar, aqui/antigamente, outro tempo/outro lugar) (1992, p. 42).

É com a mesma conotação metodológica que esta idéia é referenciada cinco vezes no texto de 1994. No texto de 1996 essa conotação metodológica é estendida a outras formas de trabalho com o tempo,

Com o uso da recorrência histórica “quebra-se” a noção de tempo linear, único e percebe-se as múltiplas dimensões temporais, o que não significa que o professor não deve trabalhar com os alunos a noção de tempo cronológico ou as periodizações e sim que este seja percebido e entendido como construção cultural... Para situar os alunos nas simultaneidades e na duração, que são conceitos fundamentais para se entender o método de produção da história, o professor pode trabalhar com a linha do tempo, que é um recurso que permite ir além do trabalho com o tempo cronológico (1996, pp. 5-6).

O texto de 2000 não se refere a esta idéia, e o texto de 2004 refere-se à recorrência histórica como um avanço metodológico das propostas anteriores ao analisá-las.

A *idéia de tempo como curta, média e longa duração/multiplicidade temporal* aparece referenciada nos textos de 1992 e de 1994, na mesma perspectiva, podendo ser caracterizada pelo texto de 1992:

É preciso desenvolver a compreensão do aluno para a multiplicidade temporal da História, analisando as durações em termos daquilo que é novo, daquilo que permanece, daquilo que se repete (...) A simultaneidade e a duração são noções de tempo que devem ser desenvolvidas desde as séries iniciais para que o aluno gradativamente compreenda a contemporaneidade (...) que os acontecimentos não estão isolados no tempo e no espaço, mas fazem parte de uma teia de relações (...) As noções de diferença e semelhança são importantes para o entendimento da multiplicidade, do contraditório, da heterogeneidade das sociedades (...) rompe-se com a visão de tempo único, cronológico, linear, para se afirmar a simultaneidade de tempos diversos. Essas noções remetem ao entendimento de outros conceitos fundamentais na ciência histórica: o tempo curto (o fato); o tempo médio (a conjuntura) e o tempo longo (estrutura). Tempo curto (...) tempo do indivíduo, do acontecimento, da narrativa (...) do fato enquanto elemento de uma série e não pela sua unicidade (...) Tempo médio, é a conjuntura, é usada para designar as mudanças mais freqüentes e momentâneas (...) Tempo da estrutura, abrange séculos inteiros, é a história limite entre o móvel e o imóvel (1992, pp. 5-6).

O texto de 1996 mantém a idéia com o mesmo sentido dos textos anteriores. O texto de 2000 faz uma referência à necessidade da multiplicidade temporal. Já o texto de 2004 introduz a necessidade de situar o sujeito na

multiplicidade temporal, bem como da contextualização, ou seja, da *capacidade* (...) de entrelaçar acontecimentos de forma diacrônica – relacionando com o passado – e sincrônica – relacionando com a simultaneidade dos acontecimentos do presente (p. 81).

A *idéia de tempo como consciência histórica* onde o presente e o passado são lugar de experiência humana aparece apenas no texto de 2004 e com o maior número de referências, dezessete, cujo sentido pode ser sintetizado no entendimento de

(...) que a consciência histórica nasce desse entrelaçamento crítico presente, passado, futuro, possibilitando a dialética construção/reconstrução da identidade. Assim, as perguntas que fazemos ao passado são importantes para nos situarmos, mas não suficientes porque elas necessitam ser organizadas sob a forma de uma narrativa histórica. Por isso a importância da Educação Histórica (2004, p. 78).

Se a idéia de tempo histórico aparece em todos os textos, a *idéia de narrativa histórica* só aparece referenciada no texto de 2004, com o sentido de produção autônoma e como pressuposto metodológico para construção da consciência histórica.

(...) uma das propostas assumidas é com o rompimento da narrativa histórica única, possibilitando que o aluno construa sua própria narrativa, tendo em vista a pluralidade de interpretações que o saber histórico já construiu e pode construir sobre o passado (...) Para romper com a narrativa pronta, tanto do texto do livro didático, quanto à elaborada no acúmulo histórico/prático do professor, e permitir que o aluno aprenda e construa uma narrativa própria, como o passado percebido aqui e agora, o trabalho com documentos e fontes históricas é um dos encaminhamentos metodológicos importantes (...) Uma metodologia que utiliza diversas formas de documentos e valoriza opiniões contrárias, dando ênfase às vozes de vários grupos terá grandes chances de tornar nosso aluno um produtor de narrativas (...) (2004, pp. 81-83).

Já a *idéia de documento histórico* aparece nos textos de 1996 e 2004. Foi possível agrupá-la em duas categorias principais, a partir das referências feitas em cada texto curricular conforme **Quadro 13**.

Quadro 13 – Idéia de documento histórico

<b>Idéia de documento histórico como:</b>	<b>Texto 1992</b>	<b>Texto 1994</b>	<b>Texto 1996</b>	<b>Texto 2000</b>	<b>Texto 2004</b>
1. Evidência do passado histórico, vestígio, registro das atividades humanas / artefato cultural.	-	-	4	-	3
3. Pressuposto metodológico do ensino de História	-	-	3	-	4

A *idéia de documento histórico como evidência do passado, vestígio, registro das atividades humanas / artefato cultural* no texto de 1996 se reporta à necessidade do diálogo com as fontes para recuperar no passado os elementos culturais criados pelos homens para atender às suas necessidades, sendo o documento histórico

(...) pressuposto fundamental no resgate da história. Não considerando-o apenas como documento escrito, mas como as mais variadas formas de vestígios e registros das atividades humanas (...) o documento não é visto como expressão única da “verdade”, mas como expressão de um determinado momento. Os documentos são testemunhos de pensamentos e ações de pessoas atuantes no tempo, sendo expressão do real e não o real (...) (1996, p. 2).

Neste mesmo sentido, o texto de 2004 chama a atenção para a idéia de documento histórico como instrumento para conhecer a vida em outros tempos, construir inferências e deduções sobre o passado de que são evidências.

É como *pressuposto metodológico* que a idéia de documento histórico aparece de forma clara no texto de 1996, propondo que

As experiências de trabalho com documentos em sala de aula devem se basear e privilegiar: o uso racional dos documentos; uma diversificação de situações de aprendizagem e de uso de documentos; a construção de situações de aprendizagem que coloquem em jogo as representações dos alunos e as confronte com os documentos e a produção autônoma dos alunos (...) (1996, p. 6)

O texto de 2004, além de afirmar a idéia de documento histórico como pressuposto metodológico, estabelece a relação com a idéia de narrativa histórica possibilitando ao aluno a produção de suas narrativas e a formação da consciência histórica, pois,

Para romper com a narrativa pronta, tanto do texto do livro didático, quanto a elaborada no acúmulo histórico/prático do professor, e permitir que o aluno aprenda e construa uma narrativa própria, como o passado percebido aqui e agora, o trabalho com documentos e fontes históricas é um dos encaminhamentos metodológicos importantes (...) Uma metodologia que utiliza diversas formas de documentos e valoriza opiniões contrárias, dando ênfase às vozes de vários grupos terá grandes chances de tornar nosso aluno um produtor de narrativas (2004, pp. 82-83).

A investigação da presença dos conceitos históricos substantivos e de segunda ordem nas produções curriculares permite concluir que houve uma mudança quanto à organização dos conteúdos em torno de eixos temáticos nas três primeiras produções curriculares, chegando-se às categorias temáticas de família, poder, trabalho, cultura, cotidiano e movimentos sociais, em torno das quais se organizam os conteúdos em 2004. Após uma certa crise evidenciada pelo texto de 2000, que questiona a organização dos conteúdos em torno do eixo temático trabalho, o texto de 2004 resgata toda produção anterior na perspectiva

da Educação Histórica, propondo avanços no entendimento da organização dos conteúdos por meio de categorias temáticas, alicerçados em pesquisas.

Quanto às idéias de segunda ordem, podemos concluir que as três primeiras produções curriculares formam um ciclo que privilegiava as idéias de processo histórico/historicidade, de presente e passado como recorrência histórica e de curta, média e longa duração / multiplicidade temporal, idéias que se coadunam com uma proposta pedagógica histórico-crítica, de buscar socializar o saber elaborado. A idéia de narrativa histórica não aparece nestes três textos. O documento de 1996 destoa dos anteriores ao apresentar a idéia da utilização do documento histórico em sala de aula, na perspectiva de criar situações de aprendizagem que possibilitem a produção autônoma dos alunos. O texto de 2000 parece manifestar uma certa “crise” no sentido dessas idéias, mesmo que não tenha sido efetivamente uma elaboração curricular, mantendo-se mais num nível de estudo de currículo, levantando mais questionamentos do que idéias sobre a natureza da História. Essas idéias retornam numa nova perspectiva na produção de 2004, que opta pela Educação Histórica, manifestada pela presença forte das idéias de tempo na perspectiva da consciência histórica, em que o passado e o presente são o lugar da experiência humana, no sentido que Rüsen (2001) propõe de apropriar-se do passado para orientar-se no presente. Esta opção pela Educação Histórica manifesta-se também pela presença das idéias de narrativa histórica como forma de articular a apropriação do passado, e da idéia de documento histórico, como evidência deste passado que precisa ser apropriado.

Constatada a mudança da presença das idéias históricas substantivas e de segunda ordem nas várias produções curriculares de Araucária, que tiveram a

participação dos professores do “Grupo Araucária”, e que houve uma clara transformação na perspectiva da Educação Histórica no texto das Diretrizes Curriculares de História de 2004, chegou o momento de investigar como os professores de História, que participaram da elaboração destas propostas e diretrizes curriculares, se relacionam com essas idéias.

#### 4.2. A relação dos professores com as idéias históricas

A investigação da relação que os professores estabelecem com as idéias históricas foi feita em duas etapas. Um estudo piloto, do qual participaram três professores do “Grupo Araucária”, escolhidos por representarem heterogeneamente o “Grupo”, denominados professor A, B e C, e o estudo principal, encaminhado a trinta e dois professores, exceto os que participaram do estudo piloto, dos quais quinze devolveram o questionário de investigação respondido, denominados professor D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q e R. Tanto os professores que participaram do estudo piloto, quanto do definitivo, já foram caracterizados no terceiro capítulo desta investigação, quanto ao sexo, formação, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação no município, bem como já foram analisadas as suas idéias sobre a relação com o sistema, o sindicato, o grupo e as produções curriculares.

A parte do questionário pertinente à relação com as idéias históricas foi construído a partir dos estudos do levantamento realizado nas produções curriculares, sobre as idéias históricas substantivas e de segunda ordem. Cinco questões, 4 a 8 (anexo I) e 5 a 9 (anexo II), tiveram o objetivo de verificar junto aos professores, a idéia que eles têm sobre a organização dos conteúdos por

eixos temáticos e como se relacionam com essa organização. Ademais, procurou-se verificar a idéia e a importância que atribuem aos conceitos substantivos que aparecem nas elaborações curriculares, possibilitando sugestões de inclusão ou exclusão de conceitos históricos substantivos, que eram considerados relevantes no entendimento do professor e que estavam ausentes das diretrizes curriculares, ou presentes e não relevantes, no seu entender.

Um outro bloco de seis questões, 9 a 14 (anexo I) e 10 a 15 (anexo II), teve por objetivo recolher dados para analisar como os professores se relacionam com as idéias históricas de segunda ordem, como temporalidade, documento e narrativa, que estavam presentes nas produções curriculares. Em relação à temporalidade histórica, procurou-se observar como os professores significam e qualificam, em ordem de importância, as relações temporais como Cronologia, Processo, Sucessão e Recorrência Histórica, bem como se eles incluiriam outro tipo de relação temporal não elencada. Solicitou-se também que eles discorressem sobre a relação temporal que consideravam mais importante. Em relação ao documento histórico, o instrumento teve como objetivo investigar a importância que o professor lhe confere. Quanto à narrativa histórica, além de verificar a idéia que os professores têm, o objetivo consistia em saber como o professor percebe a narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo.

#### 4.2.1. Análise dos resultados do estudo piloto

Na questão sobre os *conceitos substantivos*, (questão 4 do anexo I) solicitou-se que os professores relacionassem os eixos temáticos utilizados como categorias de organização dos conteúdos nas séries do ensino fundamental, nas Diretrizes Curriculares de 2004, conforme se lembrassem. Nas respostas, os três professores relacionaram os seis eixos temáticos: Famílias, Poder, Cotidiano, Movimentos Sociais, Trabalho e Cultura, demonstrando conhecimento das mesmas.

Ao ser solicitado sobre a sua opinião acerca da inclusão de uma temática nova ou da exclusão de alguma das temáticas propostas, (questão 5 do anexo I), a professora A propôs a unificação de Movimentos Sociais e Poder, o Professor B propôs a inclusão da temática Terra e Propriedade. A professora C manteria as temáticas existentes.

Sobre a organização dos conteúdos curriculares em eixos temáticos, (questão 6 do anexo I), as respostas foram organizadas num quadro, e classificadas como manifestações favoráveis, com ressalvas e críticas, conforme é possível visualizar no **Quadro 14**, na próxima página:

Quadro 14 – Opinião sobre a organização dos conteúdos em eixos temáticos

Profes-sor	Resposta	Manifestação
A	É muito importante. Mas na minha prática e na própria relação dos conteúdos na última diretriz curricular do município ainda me sinto presa à linearidade cronológica. Tenho consciência das minhas limitações no trabalho com os eixos temáticos e analiso que o livro didático adotado não ajuda muito com o rompimento dessa perspectiva. Há alguns avanços como o trabalho com os conhecimentos prévios que demanda outros materiais que não o do livro didático, mas ainda acredito muitas melhorias no meu próprio trabalho com o ensino de História.	Favorável com ressalvas
B	Os temas estão desconexos dos conteúdos, há uma necessidade de reorganizar os conteúdos a seus temas.	Crítica
C	Eu ainda não me habituei 100% com o uso dos eixos temáticos, pois foram muitos anos trabalhando a linearidade da História. Mas quando percebo que estou na antiga rotina tento recomeçar o desafio. Já houve um bom avanço na busca da mudança.	Favorável com ressalva

Tivemos duas manifestações favoráveis com ressalvas e uma manifestação crítica.

Quanto à fundamentação das opiniões:

- A organização dos conteúdos por eixos temáticos gera uma tensão entre eixo temático e linearidade cronológica. Segundo a profª. A, na sua prática *e na própria relação dos conteúdos na última diretriz curricular do município ainda me sinto presa à linearidade cronológica*; A profª. C também enfrenta essa tensão: *ainda não me habituei 100% com o uso dos eixos temáticos, pois foram muitos anos trabalhando a linearidade da História*. Mesmo diante dessa tensão, ambas acreditam no trabalho por eixos temáticos.
- A profª. A aponta para o Livro Didático como um dificultador do trabalho na perspectiva da organização por eixos temáticos.
- O prof. B vê a necessidade de reorganizar os conteúdos curriculares, que estão desconexos da organização por eixos temáticos.

Quadro 15 – Temáticas mais e menos significativas

Profes-sor	Temática selecionada 1	Temática selecionada 2	Temática não selecionada
A	<b>Cultura:</b> Compreendo cultura na perspectiva mais antropológica de Raymond Williams “como todo modo global e característico de vida” e não apenas na dimensão de conhecimentos sistematizados, científicos de uma sociedade. Assim, como diria Paulo Freire, todo ser humano possui cultura, mesmo que seja um analfabeto. A rigor, todo ato humano é um ato de cultura. Essa concepção traz implicações para o ensino de História. Reforça a importância de valores do respeito às diferenças nos modos de vida das pessoas e do combate aos preconceitos. Também nos faz pensar sobre a “cultura escolar” que tanto alunos como professores carregam sobre como deve ser ou não as aulas de história.	<b>Cotidiano:</b> A historiografia tem contemplado o estudo do cotidiano das várias sociedades e povos. Ou seja, o estudo dos modos de vida dos povos (suas maneiras de se alimentar, de se relacionar, de morar, de se divertir, seus rituais em relação à morte e outros). Acredito que o estudo do cotidiano é muito importante para o ensino de História principalmente para o ensino fundamental visto possibilitar às crianças e adolescentes a relação presente passado com outros tempos e povos, comparando com a própria sociedade onde vive.	Como eu já disse anteriormente, eu não extinguiria, mas colocaria conjuntamente Movimentos Sociais e Poder. Ficaria aglutinado em Poder, visto que Poder é maior que Movimentos Sociais. Considerando para isso que o poder está difuso em todas as relações sociais, desde as relações familiares até as relações entre a comunidade e o Estado.
B	O <b>Poder</b> na história é fundamental ser trabalhado, pois, construirá a consciência histórica no aluno, e assim possibilitará um cidadão que queira uma sociedade democrática.	A <b>cultura</b> nos faz na história a possibilidade de formar um aluno que se disponha a viver em uma sociedade que respeita a diversidade.	Todos são importantes.
C	<b>Trabalho:</b> Acho muito importante destacar o processo de desenvolvimento do trabalho, para que o aluno perceba a atual conjuntura em que vive, dele percebe-se a formação do poder, das classes, da evolução do conhecimento, etc.	<b>Cotidiano:</b> É primordial tomar ciência da forma como viveram no dia-a-dia os povos. Sua alimentação, seu vestuário, as formas de vivência, a maneira de se portar, dos vários modelos, ou melhor, das inúmeras sociedades que foram se formando ao longo da História, as constantes batalhas pela sobrevivência, o desenvolvimento industrial, tecnológico, a evolução cultural do homem, etc.	<b>O Poder</b> – quando vem demonstrado como poder político, poder econômico, ressaltando uma pequena elite, desprezando o poder da cultura, do conhecimento, da criação e da evolução humana. Esse poder limitado a algumas pessoas eu deixaria de lado.

Para uma aproximação com as idéias que os professores têm sobre as temáticas, foi solicitado que escolhessem duas e escrevessem sobre elas (questão 7 do anexo I). Na outra questão, (questão 8 do anexo I), entre as mesmas temáticas, ele indicava qual não selecionaria, justificando. O **Quadro 15**, da página anterior, organiza essas escolhas e as justificativas, para posterior análise:

Analizando o **Quadro 15**, pode-se observar que entre as temáticas mais significativas estão, Cultura e Cotidiano, selecionadas por dois professores. Em seguida vem Poder e Trabalho, selecionadas por um professor. A temática Poder não foi selecionada, outro professor aglutinaria Poder e Movimentos Sociais. Adentrando mais nas idéias expressadas, elas apontam:

- Para uma idéia de cultura como ‘todo modo global e característico de vida’ (professora A citando Raymond Williams), um conceito antropológico onde todo homem possui cultura, implicando no respeito a diferença e diversidade como um valor no ensino de História.
- Para uma idéia de cotidiano como estudo dos modos de vida dos povos e forma de estabelecer vínculos entre os modos de vida do presente de crianças e adolescente e os modos de vida do passado.
- Para uma idéia de poder como possibilidade de formação para cidadania e democracia e rejeição da idéia de poder sectário, de elite.
- Para uma idéia de trabalho como possibilidade de estudo da conjuntura de poder (contraditória com a rejeição apontada no ponto anterior e advinda da mesma manifestação – professora C).

Quanto à relação com as *idéias históricas de segunda ordem*, como temporalidade, documento e narrativa, no estudo piloto foi possível fazer a seguinte análise.

Na primeira questão, (questão 9 do anexo I), foi proposto aos professores que enumerassem, da mais para a menos importante, as seguintes relações temporais: Cronologia, Processo Histórico, Sucessão e Recorrência Histórica. Estas idéias históricas de temporalidade foram ordenadas a partir das investigações sobre sua presença nas propostas curriculares. O conceito de Cronologia refere-se à linearidade cronológica da História; o conceito de Recorrência Histórica engloba as idéias de presente/passado/presente e permanências/mudanças; o conceito de sucessão histórica resume as idéias de simultaneidade, duração, rupturas e continuidades, curta, média e longa duração, na perspectiva dos *Analles*; e o conceito de processo histórico resume as concepções marxistas e dialéticas de tempo histórico.

A ordem de importância atribuída pelos professores às relações temporais foi tabulada e pode ser observada no **Quadro 16**, na próxima página.

Analizando as informações do **Quadro 16**, é possível observar que as relações temporais, atribuindo-se peso inversamente proporcional à ordem de importância, ficaram com a seguinte ordem, de acordo com seus respectivos pesos: Recorrência Histórica em primeiro com 11 pontos; Processo Histórico e Sucessão Histórica em segundo com 8 pontos; e Cronologia Histórica a seguir com 3 pontos.

Quadro 16 – Ordem de Importância das relações temporais

Professor	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
A	Recorrência Histórica 4 pontos	Processo Histórico 3 pontos	Sucessão Histórico 2 pontos	Cronologia 1 ponto
B	Recorrência Histórico 4 pontos	Processo Histórico 3 pontos	Sucessão Histórico 2 pontos	Cronologia 1 ponto
C	Sucessão Histórico 4 pontos	Recorrência Histórico 3 pontos	Processo Histórico 2 pontos	Cronologia 1 ponto
<b>Ordem das relações temporais por soma de pontos</b>	<b>Recorrência Histórico 11 pontos</b>	<b>Processo Histórico 8 pontos</b>	<b>Sucessão Histórico 8 pontos</b>	<b>Cronologia 3 pontos</b>

As respostas dadas pelos professores no estudo piloto, quando questionados se incluiriam outra relação temporal, diferente das propostas na questão anterior, (questão 10 do anexo I), podem ser conferidas no **Quadro 17**:

Quadro 17 – Inclusão de outra relação temporal

Professor	Sugestão de inclusão
A	Bom. Pois é. Novamente a minha indefinição dos termos. Se eu entender que a “Recorrência Histórica” é partir do presente, ir ao passado e voltar novamente ao presente para amarrar e analisar permanências e mudanças; e ainda, se o processo histórico incluir as noções de simultaneidade, duração, rupturas, continuidades: as principais relações temporais estariam contempladas no Ensino de História. Cheguei à conclusão que teria que dar uma estudada nessas questões para esclarecer.
B	Não
C	Acho que não neste momento

Analizando as respostas do **Quadro 17**, sobre a inclusão de outra relação temporal importante para o ensino de História, apontam para a necessidade de um aprofundamento sobre a temporalidade histórica e/ou uma definição das relações que os termos englobam.

O **Quadro 18** apresenta as respostas dadas pelos professores que participaram do estudo piloto, sobre a relação temporal que consideram mais importante (questão 11 do anexo I).

Quadro 18 – Relação temporal mais importante

Professor	Idéia sobre a relação temporal mais importante
A	Para mim são as relações presente e passado, envolvidas nas noções de permanências e mudanças. Pois acredito que elas contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, na medida em que o aluno desperta para a historicidade do humano. Ou seja, o trabalho com essa relação das permanências e mudanças no ensino de história mostra que os processos humanos não existem naturalmente, são construídos, são organizados intencionalmente. Dessa maneira é possível existir mudança, é possível projetar o futuro, situar-se no presente como indica Rusen.
B	<b>Recorrência Histórica</b> , toda vez que você faz um recorte na história e inclui um tema no estudo da sala de aula, o professor faz sua recorrência histórica e situa a análise do tema.
C	O processo histórico – acho bem mais objetivo pois quando analiso o processo histórico consigo perceber a importância dele na compreensão da evolução histórica.

A análise das respostas sobre a relação temporal mais importante do **Quadro 18** aponta elementos importantes sobre a temporalidade:

- A presença da idéia de processo histórico como uma perspectiva linear e evolutiva;
- A opção pela Recorrência Histórica, no sentido metodológico de fazer um recorte na história, para situar a análise da temática trabalhada;

- A opção indireta por uma nova relação temporal, presente na produção curricular de 2004, da idéia de tempo histórico como consciência da necessidade de conhecer o passado para orientar-se no presente diante das expectativas de futuro, na perspectiva de Rüsen, mais inclinada à Educação Histórica:

O **Quadro 19** apresenta a idéia dos professores do estudo piloto sobre a importância do **documento histórico** (questão 12 do anexo I).

Quadro 19 – Importância do documento histórico

Professor	Importância do documento histórico
A	A importância do documento histórico está na idéia de que é preciso que o aluno se envolva a pensar e considerar “o fazer histórico”. Pois dessa maneira o aluno terá mais subsídios para entender como o historiador não é dono da verdade, mas trabalhou com evidências e inferências para chegar a algumas conclusões. E ainda, terá possibilidades de generalizar esse procedimento para outras áreas da sua vida, tornando-se menos “crente” nos discursos que ouve, seja de propagandas publicitárias, de políticos, de editores e outros.
B	Cria a possibilidade do aluno pesquisar e compreender, as várias interpretações da história.
C	É de fundamental importância para a compreensão e entendimento da História, pois é usando o documento ou os documentos que facilita a compreensão e o entendimento do meu aluno sobre o assunto trabalhado. Fica enriquecido o conteúdo abordado.

As considerações dos professores do estudo piloto sobre a importância do documento histórico apontam para:

- Idéia de levar o aluno a pensar sobre o “fazer histórico” e os limites da inferência sobre o documento, evidência do passado;

- Possibilitar ao aluno a pesquisa e a compreensão das multiperspectividade da história;
- Possibilita enriquecer o conteúdo;
- Levar o aluno a transferir o questionamento ao documento a outras áreas de sua vida.

Quadro 20 – Presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo, na ótica do professor

Profes-sor	Narrativa no manual didático	Narrativa na produção do aluno	Narrativa no currículo
A	No manual didático: normalmente aparece como naturalizada, sem autoria. Geralmente a narrativa dos livros didáticos está cristalizada numa tradição canônica dos mesmos conteúdos e narrativas parecidas.	Na produção do aluno: quando não trabalhada devidamente aparece muito como cópia. No entanto, se devidamente trabalhada é uma grande possibilidade de entrelaçar o global e o particular. Como exemplo o trabalho com conteúdos mais clássicos no ensino de História e a metodologia da história oral para os conhecimentos locais.	No currículo de 2004 foi a primeira vez que aparece explicitamente a questão da narrativa, embora ainda muito timidamente, sem muita fundamentação. Mas a prática da narrativa (não com esse nome) foi muito incentivada no currículo de 1992. E também foi praticada, inclusive com trabalho conjunto, muitas vezes, com o professor de Português.
B	No manual didático; é a forma como o autor(a) explica a sua versão da história.	Na produção do aluno: pois é aí que se percebe como ocorreu o ensino da história, a relação do aluno com a consciência histórica.	No currículo; aparece como idéia de encaminhamento e orientação de trabalho.
C	No manual didático – têm várias narrativas históricas. O autor submete a história, suavemente, a um exame crítico – ele tenta colocar as idéias de causa, continuidade, mudança no discurso colocado.	Já na produção do aluno, vai depender mais da série, Algumas, como 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> séries têm um pouco mais de dificuldades de reescrever esta história, já as 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> narram com um pouco mais de interpretação, têm mais facilidade de criar, reproduzir, compreender.	O currículo dá uma boa abertura para que o professor utilize constantemente da narrativa.

Como os professores, no estudo piloto, percebem a presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo é o que apresenta o **Quadro 20**, na página anterior (questão 13 do anexo I).

Analizando o **Quadro 20**, sobre como percebem a presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo, surgem os seguintes elementos:

No manual didático a narrativa histórica, segundo os professores, aparece:

- Naturalizada, sem autoria, está cristalizada numa tradição canônica dos mesmos conteúdos e narrativas;
- Como a explicação da história na versão do autor(a);
- De formas variadas. (Não ficou claro se estas formas variadas são de perspectivas diferentes ou se é uma variedade semelhante)

Na produção do aluno a narrativa histórica, segundo os professores, aparece:

- Com vários graus de elaboração, dependendo da intervenção pedagógica, e da série em que o aluno se encontra;
- Como um instrumento de avaliação do ensino de história e do grau de relação do aluno com a consciência histórica.

No currículo, a narrativa histórica, segundo os professores, aparece:

- Explicitamente, embora timidamente e sem fundamentação, no currículo de 2004 pela primeira vez;
- Sua prática, como produção de texto, foi incentivada no currículo de 1992, posta em prática em trabalho interdisciplinar com o professor de Português;
- Como encaminhamento metodológico e abertura para sua utilização.

Como os professores que participaram do estudo piloto definem a *narrativa histórica* é o que apresenta o **Quadro 21** (questão 14 do anexo I).

Quadro 21 – Definição de narrativa histórica

Professor	Definição de narrativa histórica
A	É o contar articulado sobre um determinado tema. Essa articulação envolve seqüência, causalidade, explicação, temporalidade, espacialidade , entre outras coisas.
B	É quando contamos a história, ou escrevemos a história de um tema, segundo a nossa análise e interpretação.
C	Significa relacionar a história com os princípios organizativos – as idéias de causa, continuidade, mudança – do discurso complexo. É uma forma de interpretação que faz com que o fato seja compreensível.

A análise das respostas do **Quadro 21** permite apontar para a idéia se narrativa histórica como:

- Um discurso articulado com a objetividade da ciência histórica, ou seja, que envolve seqüência, causalidade, explicação, temporalidade, espacialidade, continuidade, mudança;
- Contar ou escrevemos a história segundo a análise e interpretação de quem conta ou escreve.
- Estas definições de narrativa histórica ainda não refletem uma clara aproximação da idéia de narrativa como um ato de lembrança, de dar significado para a existência no tempo, e, através da memória, unir as experiências do passado com as expectativas de futuro, realizando a função prática de orientar uma pessoa no presente, em relação ao tempo, dando significado à existência (RÜSEN: 1993), perspectiva que persegue a Educação Histórica.

A análise dos resultados do questionário piloto demonstrou que as questões foram eficazes para verificar a relação dos professores com as idéias históricas substantivas e de segunda ordem, sendo o mesmo utilizado no estudo definitivo sem alterações.

#### 4.2.2. Análise dos resultados do estudo definitivo

O estudo definitivo teve a participação de quinze professores, denominados professor D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q e R.

Inicialmente apresenta-se a análise das questões relacionadas às *idéias substantivas* (questões 5 a 9 do anexo II).

As respostas sobre a questão que solicitava aos professores que relacionassem, conforme se lembressem, os eixos temáticos utilizados como categorias de organização dos conteúdos nas séries do ensino fundamental, nas Diretrizes Curriculares de 2004 podem ser observadas no **Quadro 22**, na próxima página (questão 5 do anexo II).

As citações dos eixos temáticos pelos professores ficaram assim configurados: Família 15, Poder 13, Trabalho 14, Cultura 14, Cotidiano 15 e Movimentos Sociais 13. Além dessas, foram citados: Jovens 2 vezes, Terra 2 vezes e Homem 1, como eixos temáticos.

Quadro 22 – Idéias substantivas como eixos temáticos citadas

<b>Eixo →</b> <b>Professor</b> ↓	<b>Famílias</b>	<b>Poder</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Cultura</b>	<b>Cotidiano</b>	<b>Movimentos sociais</b>	<b>Outros</b>
D	x	x	x	x	x	x	
E	x	x	x	x	x	x	
F	x	x	x	x	x	x	
G	x	x	x	x	x	x	
H	x	x	x	x	x	x	
I	x		x	x	x	x	Jovens
J	x				x	x	
K	x	x	x	x	x	x	Terra
L	x	x	x	x	x	x	
M	x	x	x	x	x		Terra Homem
N	x	x	x	x	x	x	
O	x	x	x	x	x	x	
P	x	x	x	x	x	x	
Q	x	x	x	x	x	x	Jovens
R	x	x	x	x	x		
<b>Total</b>	15	13	14	14	15	13	

A questão que solicitava ao professor, se incluiria uma temática nova, ou excluiria alguma das temáticas propostas, teve as respostas organizadas conforme o **Quadro 23** (questão 6 do anexo II).

Quadro 23 – Inclusão e exclusão de eixo temático

Professor	Resposta
D	Talvez precisaríamos antes de incluir ou excluir, avaliar como já estamos trabalhando as temáticas e se estamos trabalhando a história temática.
E	Não
F	Não
G	Incluiria um eixo relacionado a temática “cidadania”, após discussão com o grupo (porém essa temática pode ser um subtema da temática Poder).
I	(incluiu Jovens na questão anterior)
J	Não
K	Incluiria o “contexto histórico”, considerando os fatores condicionantes, fazendo uma ponte com o cotidiano de ontem e de hoje. Deve-se trabalhar o contexto temporal ligado à cronologia. (Incluiu Terra na questão anterior)
L	Incluiria: Mídia e Tecnologia.
M	(Incluiu Terra e Homem na questão anterior)
N	Poder, trabalho e cultura (famílias, cotidiano e movimentos sociais fazem parte da cultura).
O	Não incluiria e nem excluiria.
P	Não
Q	Talvez desse mais ênfase em alguns, como família e cotidiano. (Incluiu Jovens na questão anterior)
R	Se realmente for necessário trabalhar com eixos eu ficaria somente com: poder, trabalho e cultura, visto que os outros acabariam sendo incluídos no processo.

Ao analisar o **Quadro 23**, as respostas dos professores D e R apontam para a necessidade de um aprofundamento sobre os eixos temáticos,

constatando e demonstrando uma certa insegurança sobre o trabalho dessa forma, o que os professores A e C já tinham evidenciado no estudo piloto.

Os professores N e R propõem uma redução para três eixos temáticos, diluindo os demais em cultura (N) ou no processo (R).

Os professores G, K e Q propõem uma atenção maior para cidadania no viés do poder (G), para o contexto histórico no viés do cotidiano (K) e para família e cotidiano (Q).

O professor L propõe eixos temáticos totalmente novos: mídia e tecnologia.

Sobre a organização dos conteúdos curriculares em eixos temáticos, as respostas (questão 7 do anexo II) foram organizadas num quadro, e classificadas em três grupos de manifestações: favoráveis, favoráveis com ressalvas, críticas, contrárias, e contrárias com ressalvas, conforme é possível visualizar no **Quadro 24:**

Quadro 24 – Opinião dos professores sobre a organização dos conteúdos em eixos temáticos

Profes-sor	Resposta	Manifes-tação
D	Proporciona um rompimento com um ensino tradicional, conteudista, linear e cronológico, e permite tomar o aluno como referência, sua memória familiar, seus modos de vida, sua cultura, seus grupos sociais.	Favorável
E	Não desenvolvi nenhuma aula, pois estou fora de sala de aula há seis anos, mas acompanho muitas das discussões e acredito que com essa organização o conteúdo chega mais “perto do aluno”; as relações do conteúdo com sua vida não são vazias; existe mais sentido no que se ensina e no que se aprende.	Favorável
F	A organização desta forma dificulta a organização de tempo para o aluno, que fica dependente da organização do professor. E também pode ocorrer uma organização tendenciosa conforme interesses.	Contrária

G	Por eixos temáticos o trabalho flui melhor, facilitando a relação com o presente, analisando as permanências/mudanças. O domínio do conteúdo do professor precisa ser bastante grande para fazer as relações necessárias da temática estudada com o tempo. Facilita ainda a aproximação do aluno, de sua realidade com os conteúdos de História.	Favorável
I	É preciso definir nosso programa curricular (conteúdos), os que existem são muitas vezes títulos do penúltimo livro adotado pelo município.	Crítica
J	É bem importante, pois assim é possível relacionar os conteúdos e torná-los mais significativos.	Favorável
K	É uma forma diferente e inovadora de encaminhamento, fugindo do tradicional. Contudo não pode estar engessado, estando aberto a outros encaminhamentos teóricos.	Favorável com ressalvas
L	A organização por eixos temáticos permite estabelecer relações de temporalidade entre os conteúdos da história local, regional, nacional e global. Como são temas tratados de forma diferenciada em cada série, permite que o aluno perceba-se inserido no contexto social, ampliando sua visão de mundo.	Favorável
M	Considero importante a organização em eixos temáticos, embora não conheça nenhuma obra que dê conta de sistematizá-los da forma como desejamos.	Favorável com ressalvas
N	Esta organização possibilita um rompimento com a linearidade. Pensar o passado na sua totalidade, me parece um exercício inóquo.	Favorável
O	Eu acho importante essa organização, porque possibilita um trabalho levando-se em consideração a pluralidade das memórias existentes.	Favorável
P	Para ser franco acho que essa questão ainda não está muito clara para mim, apesar de estar bem definida no documento de 2004 quando fala em “organização dos conteúdos a partir da tematização histórica”. Indica os temas famílias, cotidiano, trabalho, cultura, poder e movimentos sociais, a serem explorados, “de forma diferenciada em cada série (...) articulando conteúdos da história local, regional, nacional e global” e a “História e Cultura Afro-brasileira”.	Crítica
Q	Acho pouco eficiente e não vejo isso ser aplicado em sala de aula. Sinceramente, utiliza-se apenas no momento de fazer o planejamento. Na prática vejo professores seguirem seus respectivos livros didáticos. Isto é, currículo é uma coisa totalmente desvinculada da prática, portanto, não faz muita diferença.	Contrária
R	A realidade em sala de aula e os livros didáticos disponíveis dificultam o trabalho em eixos temáticos, prefiro a forma tradicional, os eixos possibilitam muito a divagação e no final o que prevalece realmente são os conteúdos tradicionais, logicamente que estes conteúdos devem ser trabalhados de forma diversificada.	Contrária

Analizando o **Quadro 24**, tivemos 14 opiniões sobre a organização dos conteúdos em eixos temáticos, sendo sete manifestações favoráveis; duas favoráveis com ressalvas; duas críticas; três manifestações contrárias.

Quanto à fundamentação das opiniões:

- Está presente a tensão entre o tradicional e o novo, assim como ocorreu no estudo piloto. A professora D é favorável por ser uma forma de organização dos conteúdos que permite um *rompimento com o ensino tradicional* (entendido como conteudista, linear e cronológico); o professor K afirma que é inovadora e *foge do tradicional*; já a professora R afirma que prefere a forma tradicional.
- Outra tensão presente é a relação com a temporalidade, também presente no estudo piloto. Para a professor G com os eixos temáticos *o trabalho flui melhor, facilitando a relação com o presente, analisando as permanências/mudanças*; para o professor L a organização por eixos temáticos *permite estabelecer relações de temporalidade entre os conteúdos da história local, regional, nacional e global*. Para a professora N esta organização *possibilita um rompimento com a linearidade, pensar o passado na sua totalidade lhe parece um exercício inóquo*. A professora F é contrária a organização por eixos temáticos, por *dificultar a organização de tempo para o aluno, que fica dependente da organização do professor*.
- No estudo piloto o Livro Didático foi apontado como dificultador do trabalho na perspectiva de eixos temáticos. Aqui três professores se manifestaram sobre a relação entre esse tipo de organização e o Livro Didático: para o

professor M essa forma de trabalho é importante, *embora não conheça nenhuma obra que dê conta de sistematizá-los da forma como desejamos*; Para a professora Q *na prática vejo professores seguirem seus respectivos livros didáticos*; e para a professora R *a realidade em sala de aula e os livros didáticos disponíveis dificultam o trabalho em eixos temáticos*.

- A crítica que foi feita à relação entre organização temática e os conteúdos curriculares no estudo piloto, também está presente no estudo principal. Para a professora I é *preciso definir nosso programa curricular (conteúdos), os que existem são muitas vezes títulos do penúltimo livro adotado pelo município*. E para a professora Q *currículo é uma coisa totalmente desvinculada da prática*.
- Das manifestações contrárias, uma se fundamentou na preocupação com a neutralidade, segundo a professora F, *pode ocorrer uma organização tendenciosa conforme interesses*. É uma opinião de difícil sustentação diante da perspectiva da multiperspectividade. As manifestações contrárias das professoras Q e R têm suas fundamentações na descrença nessa forma de trabalho e na segurança que dá o trabalho na forma tradicional. A questão da insegurança em trabalhar com a organização temática, devido à falta de clareza (experiência) parece ser a fundamentação da posição crítica do professor P.
- O que surge de novo nas manifestações são as várias justificativas que apontam para a experiência do trabalho em sala de aula em que o aluno e sua relação como o saber histórico ganha contornos de importância e vem para o centro das discussões, apontando para uma superação do embate

entre tradicional e inovado e dando segurança aos professores. Para a professora D a organização em eixos temáticos *permite tomar o aluno como referência, sua memória familiar, seus modos de vida, sua cultura, seus grupos sociais*; para a professora G *facilita a aproximação do aluno, de sua realidade com os conteúdos de História*; para o professor L *como são temas tratados de forma diferenciada em cada série, permite que o aluno perceba-se inserido no contexto social, ampliando sua visão de mundo*; para a professora O *possibilita um trabalho levando-se em consideração a pluralidade das memórias existentes*; para a professora J é possível *relacionar os conteúdos e torná-los mais significativos*; e a professora E *acredita que com essa organização o conteúdo chega mais “perto do aluno”*; as *relações do conteúdo com sua vida não são vazias; existe mais sentido no que se ensina e no que se aprende*.

Para aproximar-se mais das idéias que os professores têm sobre as temáticas, foi solicitado que escolhessem duas e escrevessem sobre elas (questão 8 do anexo II). Na outra questão (9 do anexo II), ele escolheria entre as mesmas temáticas, qual não selecionaria, justificando. O **Quadro 25** organiza essas escolhas e as justificativas, para análise:

Quadro 25 – Temáticas mais e menos significativas

Profes-sor	Temática selecionada 1	Temática selecionada 2	Temática não selecionada
D	<b>Famílias:</b> permite um trabalho com a pluralidade de memórias e inter-relação com outras temáticas. Desperta empatia entre os alunos, pois as questões trazidas pelos documentos históricos podem ser relacionadas com as suas vivências.	<b>Cultura:</b> é uma das temáticas mais abrangentes, pois é entendida como todo um modo de vida e relaciona-se também com tudo o que significa criatividade humana na arte, arquitetura, etc., o que também permite um trabalho interdisciplinar na minha opinião.	Todas as temáticas me parecem relevantes e englobam a historiografia de forma abrangente.
E	<b>Famílias:</b> me identifico muito com esse item, pois consigo desenvolver uma aula com muita facilidade, já que posso aproveitar um assunto rico e amplo com os alunos.	<b>Poder:</b> procuro analisar algumas questões relacionadas ao tema e o assunto rende boas discussões.	Nenhum
F	-	-	<b>Família</b> , porque os professores não têm preparo emocional, psicológico para trabalhar com um tema que causa polêmica e gera preconceito.
G	<b>Cotidiano:</b> esse tema traz muita facilidade na aproximação do que se quer trabalhar com a realidade do aluno, puxando discussões acerca do cotidiano do aluno, é possível fazer recorrências históricas que o motivam e podem inserir discussões sobre os outros temas – poder, trabalho e cultura. Gosto muito de trabalhar esse eixo temático, porém, é preciso tomar cuidado para não ser um estudo reducionista do modo de vida dos povos, mas ser também um elo de estudo com as outras temáticas.	<b>Poder:</b> um eixo temático bastante rico para trabalhar, porém não deve reduzir-se somente ao poder no viés político, mas também econômico, cultural, religioso, etc.	Nenhum. Todos tem uma importância na construção da consciência histórica do aluno. Depende muito da forma, da metodologia utilizada para trabalhar cada temática. A importância de dar “ouvidos” aos diferentes discursos e utilizar diferentes documentos históricos para a construção da narrativa própria do aluno é fundamental, mais do que a temática selecionada.

Quadro 25 – Temáticas mais e menos significativas (continuação)

Profes-sor	Temática selecionada 1	Temática selecionada 2	Temática não selecionada
I	<b>Poder:</b> vejo a necessidade atual de trabalhar com nossos alunos dentro do eixo do poder, direitos e deveres dos jovens na história e hoje. Corremos o risco de trabalhar um rol de conteúdos que não querem dizer nada para eles e não ajudá-los na busca da cidadania.	<b>Famílias:</b> nossos alunos precisam saber que fazem história, que seus antepassados fizeram a história, construíram a cidade onde vivem e sofrem as consequências de uma sociedade que não se apresenta justa e democrática.	-
J	<b>Cotidiano:</b> escolhi esses dois temas porque eles são fundamentais para se trabalhar História com as crianças. Partir do cotidiano é fundamental para que os alunos se interessem pelo passado.	<b>Famílias:</b> já a família é o primeiro referencial da criança.	Não selecionaria <b>Poder</b> ; é um tema importante, porém um pouco abstrato para a faixa etária em que atuo.
K	<b>Poder:</b> para entender o desenrolar dos fatos, acontecimentos e processo histórico, é necessário ter clareza das relações de poder envolvidas entre as classes sociais envolvidas. O jogo de interesse, quer das classes dirigentes ou das subalternas e subjugadas, impulsionam as relações de poder e é aí que a história se dá.	<b>Cotidiano:</b> Acho importante o professor de História incluir “atualidades” em suas aulas, para que o educando passe a se politizar desde cedo.	Talvez “ <b>famílias</b> ”, pois embora uma instituição importante para compreendermos o funcionamento das sociedades, até mesmo determinando padrões de pensamento e comportamento, é um tema que poderia ser melhor trabalhado pela Filosofia e Sociologia.
L	<b>Poder:</b> permite ao aluno pensar como um cidadão do seu tempo. Como se organizam as diversas formas de poder na sociedade.	<b>Cotidiano:</b> permite trabalhar aspectos da vida diária do aluno, sua maneira de viver está inserida no cotidiano de outras crianças, famílias, grupos e classes.	Considero todos importantes.

Quadro 25 – Temáticas mais e menos significativas (continuação)

Profes-sor	Temática selecionada 1	Temática selecionada 2	Temática não selecionada
M	<b>Poder e movimentos sociais:</b> os dois estão inter-relacionados, considerando da maior importância o aprofundamento do estudo/debate, sobre eles, pois acredito que são os motores da própria história.	-	Todos estão entrelaçados
N	<b>Poder:</b> é importante apreender no passado as relações de mandonismo, dos mais visíveis e impactantes aos mais capilares, para compreender o percurso que a humanidade fez e até as mais diversas possibilidades apresentadas aos homens no presente.	<b>Trabalho:</b> toda produção humana é relevante para se compreender a trajetória da humanidade no tempo e no espaço.	<b>Família:</b> entendo que este eixo deveria ser incluído no eixo cultura.
O	<b>Família:</b> A família constitui a primeira memória coletiva do indivíduo, sendo assim é responsável por conservar elementos que são essenciais para a vida em comunidade, mesmo sabendo que as transformações ocorrem nos diferentes tempos e espaços ela é responsável por muitas permanências na história do sujeito. É através das mudanças e permanências ocorridas na família que poderemos entender alguns fatores da nossa história atual.	<b>Trabalho:</b> O trabalho precisa ser entendido como responsável pelas nossas atividades humanas, responsável pela prática social historicamente construída nos diferentes tempos e espaços. Através das formas com que o homem produz a divisão do trabalho nos diferentes tempos e espaços possibilita entender as relações de poder e principalmente as relações sociais.	Não existe um tema que eu não selecionaria.

Quadro 25 – Temáticas mais e menos significativas (continuação)

Profes-sor	Temática selecionada 1	Temática selecionada 2	Temática não selecionada
P	<b>Trabalho:</b> porque é a partir dele que os humanos se humanizam (ou desumanizam). É o trabalho que torna o humano um criador, inclusive de cultura. Nas relações de trabalho também se estabelecem relações de poder.	<b>Movimentos sociais:</b> destes e de suas variadas formas de organização podem ser criados e difundidos novos valores, novas relações de trabalho, novas relações familiares, convivências cotidianas. Neles também podem ser reforçados valores e relações que se quer conservar.	Nenhum
Q	<b>Poder:</b> é o mais tratado, visto que ainda temos muitos resquícios marxistas. Geralmente é colocado lado a lado com a posse da terra, e se pode trabalhá-lo desde os primeiros homens sedentários, os medievos, até colonizações e descolonizações, sem-terra, etc. é o chão do professor de história. E o poder político, que é o nosso positivismo do dia-a-dia	<b>Cultura:</b> apesar de ser muito importante e interessante, é o eixo mais abandonado. Ou por não dar tempo, ou por se entender pouco do assunto, os professores relegam o ensino ao político e econômico. Mas também, cultura é um termo tão abrangente que acho que está contemplada mais no cotidiano e famílias. Bem, vejo que os alunos se interessam muito mais quando falamos de religiões, posições dos homens de outras épocas frente a situações como as festas, a morte, as artes, o namoro e o casamento, etc. Roupas, costumes, comportamentos para nós inusitados e impensados. Bem, mas é que eu tenho mesmo mais proximidade com as sociabilidades...	Nenhum, todos são importantes. A única objeção que eu faria a alguns deles é a da repetição, da extrema importância dada durante muito tempo, e ao cunho ideológico esquerdista que se põe demais nas questões econômicas, políticas e de movimentos sociais. Mas não os excluiria de maneira alguma, só amenizaria.
R	<b>Poder:</b> aspecto relevante ao conhecimento histórico, todos os fatos e acontecimentos estão diretamente ligados ao poder e ao seu significado.	<b>Cultura:</b> todas as manifestações da humanidade devem ser estudadas e privilegiadas dentro do conhecimento histórico.	<b>Família e cotidiano:</b> devemos entender que se estudamos poder, cultura e trabalho, estaremos também estudando o aspecto familiar e cotidiano das pessoas envolvidas ou da sociedade em questão, não se pode estudar tais aspectos fora do contexto familiar e cotidiano.

Analizando o conjunto as respostas dos professores no **Quadro 25**, nas páginas anteriores, pode-se observar que a temática mais significativa é Poder, com 9 escolhas; seguido de Famílias, com 5 escolhas; Cotidiano, com 4 escolhas; Trabalho e Cultura, com 3 escolhas e Movimentos Sociais, com 2 escolhas. Das temáticas que não seriam selecionadas: Famílias, teve quatro escolhas; Cotidiano e Poder, uma escolha cada. No entanto, é necessário adentrar mais nas idéias, para entender melhor o que expressam:

- No estudo piloto a idéia de poder apontava para a possibilidade de formação para a cidadania e democracia. Com esse viés ele aparece duas vezes estudo definitivo: como eixo para trabalhar *direitos e deveres dos jovens na história e hoje*, e para não correr o risco de trabalhar *um rol de conteúdos que não querem dizer nada para eles e não ajudá-los na busca da cidadania* (I); pois permite ao aluno pensar como um cidadão do tempo, e compreender como se organizam as diversas formas de poder na sociedade (L). Um outro viés que aparece no estudo definitivo é a idéia de poder como disputa de classes: é necessário ter clareza das relações de poder envolvidas entre as classes sociais envolvidas. O jogo de interesse quer das classes dirigentes ou das subalternas e subjugadas, impulsionam as relações de poder e é aí que a história se dá (K); é importante apreender no passado as relações de mandonismo, dos mais visíveis e impactantes aos mais capilares, para compreender o percurso que a humanidade (N). Outra perspectiva que se apresenta no estudo principal é

da relação do poder com a posse da terra: *lado a lado com a posse da terra, e se pode trabalhá-lo desde os primeiros homens sedentários, os medievos, até colonizações e descolonizações, sem-terra, etc. é o chão do professor de história (Q).*

- A idéia de poder teve no estudo piloto uma rejeição ao seu viés sectário e de elite. No estudo definitivo houve uma referência ao reducionismo da idéia de poder ao viés político (G). A professora J não selecionaria a temática Poder por considerá-la muito abstrata para os alunos com que atua (1<sup>a</sup> série do ensino fundamental).
- A escolha da idéia de Famílias no estudo definitivo, que não foi contemplada no estudo piloto, indica que é possível um trabalho significativo com os alunos, por ser o *primeiro referencial da criança (J)*, ser *a primeira memória coletiva do indivíduo (O)*, por permitir *um trabalho com a pluralidade de memórias e inter-relação com outras temáticas (D)*, por ser *responsável por muitas permanências na história do sujeito (O)*, e por permitir aos alunos *saber que fazem história, que seus antepassados fizeram a história, construíram a cidade onde vivem e sofrem as consequências de uma sociedade que não se apresenta justa e democrática (I)*. Na visão dos professores, a temática Família auxilia a entender o aluno como sujeito do ensino de História, pois é um referencial na construção da consciência histórica, ou seja, na compreensão do passado como ferramenta para auxiliar a orientar-se no presente, balizado pelas expectativas de futuro.

- A idéia de Família como eixo temático é também a mais controversa e que mais sofre resistência, pois não seria selecionada por quatro professores, no estudo definitivo. Eles apontam para uma ausência da compreensão do viés histórico desse conceito, pois não é objeto do ensino de Filosofia e Sociologia (K). Alegar falta de *preparo emocional, psicológico* dos professores *para trabalhar com um tema que causa polêmica e gera preconceito* (F) é duplamente questionável: a temática não será tratada em História em seu viés emocional e psicológico, e se for para não trabalhar temáticas polêmicas, a História ficará sem conteúdos. O que pode ser discutível é a sua incorporação pelo eixo temático da Cultura, mas se afasta do entendimento do aluno como sujeito do processo de formação de sua consciência histórica.
- O estudo piloto apontava para uma idéia de cotidiano como estudo dos modos de vida dos povos e forma de estabelecer vínculos entre os modos de vida do presente de crianças e adolescente e os modos de vida do passado. No estudo definitivo esta idéia está presente em três das quatro manifestações: *puxando discussões acerca do cotidiano do aluno, é possível fazer recorrências históricas que o motivam e podem inserir discussões sobre os outros temas* (G), e para trabalhar História com as crianças, *partir do cotidiano é fundamental para que os alunos se interessem pelo passado* (J), e *permite trabalhar aspectos da vida diária do aluno, sua maneira de viver está inserida no cotidiano de outras crianças, famílias, grupos e classes* (L).

- No estudo piloto a idéia de cultura como ‘todo modo global e característico de vida’ (professora A citando Raymond Williams), um conceito antropológico onde todo homem possui cultura, implicando no respeito à diferença e diversidade como um valor no ensino de História se fez presente. O entendimento permanece o mesmo no estudo definitivo: é *entendida como todo um modo de vida e relaciona-se também com tudo o que significa criatividade humana na arte, arquitetura, etc., o que também permite um trabalho interdisciplinar na minha opinião* (D), ou ainda como temática que permite uma aproximação dos alunos, que se *interessam muito mais quando falamos de religiões, posições dos homens de outras épocas frente a situações como as festas, a morte, as artes, o namoro e o casamento, etc. Roupas, costumes, comportamentos para nós inusitados e impensados* (Q). É a temática da Cultura que permite *todas as manifestações da humanidade possam ser estudadas e privilegiadas dentro do conhecimento histórico* (R).
- A idéia de trabalho que apontava para a possibilidade de estudo da conjuntura do poder no estudo piloto, no estudo definitivo amplia essa possibilidade, além de permitir o entendimento das relações de poder por meio do entendimento histórico das relações de produção e da sua divisão, é o *responsável pelas nossas atividades humanas e prática social historicamente construída nos diferentes tempos e espaços* (O), e, é a *partir dele que os humanos se humanizam (ou desumanizam). É o trabalho que torna o humano um criador, inclusive de cultura* (P).

- A idéia de Movimentos Sociais que não foi referida no estudo piloto, surgiu no estudo definitivo no sentido de *motor da própria história* e como *formas de organização* em que *podem ser criados e difundidos novos valores, novas relações de trabalho, novas relações familiares, convivências cotidianas*. Neles também podem ser reforçados valores e relações que se quer conservar (P).

A relação dos professores, que responderam ao questionário no estudo definitivo, com as *idéias históricas de segunda ordem*: temporalidade, documento e narrativa, é objeto de análise daqui por diante.

A primeira questão (10 do anexo II) proposta aos professores solicitava que enumerassem, da mais para a menos importante, as relações temporais: Cronologia, Processo Histórico, Sucessão e Recorrência Histórica. O conceito de Cronologia refere-se à linearidade cronológica da História; o conceito de Recorrência Histórica engloba as idéias de presente/passado/presente e permanências/mudanças; o conceito de sucessão histórica resume as idéias de simultaneidade, duração, rupturas e continuidades, curta, média e longa duração; e o conceito de processo histórico resume as concepções marxistas e dialéticas de tempo histórico.

A ordem de importância atribuída às relações temporais pelos professores, utilizando-se pesos inversamente proporcionais à ordem de importância, ficou tabulada conforme o **Quadro 26**.

Quadro 26 – Ordem de Importância das relações temporais

Professor	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
D	Recorrência 4 pontos	Processo 3 pontos	Cronologia 2 pontos	Sucessão 1 ponto
E	Recorrência 4 pontos	Processo 3 pontos	Cronologia 2 pontos	Sucessão 1 ponto
F	-	-	-	-
G	Recorrência 4 pontos	Processo 3 pontos	Cronologia 2 pontos	Sucessão 1 ponto
H	-	-	-	-
I	Processo 4 pontos	Recorrência 3 pontos	Sucessão 2 pontos	Cronologia 1 ponto
J	Processo 4 pontos	Recorrência 3 pontos	Sucessão 2 pontos	Cronologia 1 ponto
K	Cronologia 4 pontos	Processo 3 pontos	Recorrência 2 pontos	Sucessão 1 ponto
L	Processo 4 pontos	Recorrência 3 pontos	Sucessão 2 pontos	Cronologia 1 ponto
M	Processo 4 pontos	Recorrência 3 pontos	Cronologia 2 pontos	Sucessão 1 ponto
N	Processo 4 pontos	Recorrência 3 pontos	Cronologia 2 pontos	Sucessão 1 ponto
O	Processo 4 pontos	Recorrência 3 pontos	Sucessão 2 pontos	Cronologia 1 ponto
P	Processo 4 pontos	Recorrência 3 pontos	Sucessão 2 pontos	Cronologia 1 ponto
Q	Processo 4 pontos	Sucessão 3 pontos	Cronologia 2 pontos	Recorrência 1 ponto
R	Processo 4 pontos	Cronologia 3 pontos	Sucessão 2 pontos	Recorrência 1 ponto
<b>Ordem das relações temporais por soma de pontos</b>	<b>Processo Histórico 48 pontos</b>	<b>Recorrência Histórica 37 pontos</b>	<b>Cronologia 24 pontos</b>	<b>Sucessão Histórica 21 pontos</b>

Analizando o **Quadro 26** é possível observar que a importância atribuída às relações temporais pelos professores, no estudo definitivo, ficou na seguinte ordem de pontuação: Processo Histórico – 48; Recorrência Histórica – 37; Cronologia – 23; e Sucessão Histórica – 21. Cruzado com a investigação piloto, houve alterações na ordem de importância atribuída, uma vez que naquela investigação a ordem tinha sido: Recorrência Histórica; Processo e Sucessão Histórica e Cronologia.

As respostas dadas pelos professores ao questionamento sobre se incluiriam outra relação temporal, diferente das propostas na questão anterior, podem ser conferidas no **Quadro 27** (questão 11 do anexo II):

Quadro 27 – Inclusão de outra relação temporal

Professor	Sugestão de inclusão
D	Não me ocorre nenhuma outra no momento
E	Não saberia indicar
F	Não
G	Não sei, não tenho elementos teóricos para responder
H	-
I	-
J	-
K	-
L	Mudança/permanência; semelhanças/diferenças; desigualdades/conflitos
M	A questão do poder ao longo da História
N	Simultaneidades, mudanças, continuidades, rupturas, semelhanças e diferenças
O	Não
P	-
Q	-
R	-

As propostas de inclusão feitas no estudo definitivo, assim como no estudo piloto, demonstram a necessidade de um aprofundamento sobre a temporalidade histórica, especialmente que a sucessão histórica engloba conceitos como permanências, mudanças, simultaneidade, duração, continuidade, semelhanças e diferenças.

O **Quadro 28** apresenta as respostas dos investigados sobre a relação temporal que consideram mais importante (questão 12 do anexo II).

Quadro 28 – Relação temporal mais importante

Professor	Idéia sobre a relação temporal mais importante
D	<b>Recorrência Histórica:</b> formata os conteúdos problematizando-os com um recorte sobre o presente.
E	<b>Recorrência Histórica</b> – Proporciona uma forma de ajudar o aluno a pensar sua participação como sujeito que constrói a história. Pode-se analisar questões do presente/passado fazendo com que o aluno esteja vendo essas relações como forma de compreensão do seu cotidiano.
F	Acredito que deve-se considerar todas as relações importantes.
G	A compreensão do <b>processo histórico</b> de uma temática estudada remete a possibilidade da <b>recorrência histórica</b> que implica no domínio da <b>cronologia</b> . Por exemplo, a partir do estudo de uma temática como a “democracia”: é necessário pesquisar o que o aluno entende sobre o tema, trabalhar com ele o <b>processo de construção na história</b> do conceito de democracia (seu significado em <b>diferentes épocas</b> históricas – suas <b>permanências/mudanças, semelhanças/diferenças</b> ). A partir desses estudos, torna-se possível a <b>recorrência histórica</b> no sentido de ajudar o aluno a pensar historicamente e adquirir uma <b>consciência histórica</b> do conceito de democracia. Nesse sentido a compreensão da <b>cronologia</b> torna-se um instrumento para a <b>recorrência histórica</b> que se fez necessária.
H	Não sei se lhe respondo, mas acredito que as <b>permanências e mudanças no processo histórico</b> são relevantes.
I	<b>Processo Histórico</b> , onde junto com os alunos adquirimos a capacidade de análise da <b>relação presente-passado</b> , onde nos preocupamos com uma <b>pluralidade de memórias</b> . Tentamos transformar nosso aluno em sujeito do seu próprio conhecimento e do conhecimento histórico.

J	-
K	A “ <b>cronologia</b> ” é fundamental e básica na História, a fim de localizar e situar o educando no tempo. Após a cronologia, considero o “ <b>processo</b> ” fundamental para o entendimento dentro de um contexto. Se “o homem é filho do seu tempo” é necessário esclarecer e inteirar-se do processo para a melhor compreensão das causas e consequências das relações históricas e até mesmo fazer uma ponte para se ter uma leitura do que acontece hoje.
L	A categoria histórica da <b>mudança/permanência</b> permite recuperar a função crítica do ensino de História, relativizando a factualidade. Permite ainda, a compreensão do aluno sobre a natureza social e individual do ser humano, na sua dinâmica relacional, capaz de ampliar: a análise, a interpretação crítica, síntese, juízo de valor sobre as fontes de informação.
M	<b>Processo Histórico:</b> Considero muito importante o processo histórico, pois permite compreendermos como os fatos aconteceram ao longo do tempo.
N	O tempo da história é um tempo que se apresenta como um <b>processo</b> . Algo que está em construção. O passado não é algo que está estanque, consolidado, deve sim ser revolvido e apreendido pelos estudiosos da história.
O	Considero de extrema importância no ensino de história trabalhar com o tempo histórico, poder compreender as relações entre o tempo subjetivo e aquele tempo que pode ser medido. Levando em conta os contextos de <b>permanência/ mudança, semelhanças/ diferenças, passado/ presente</b> .
P	<b>Processo Histórico</b> , porque considero que a compreensão da História não é possível sem contextualização, sem a consciência de que vários e ilimitados elementos concorrem para a ocorrência de uma realidade histórica.
Q	<b>Processo histórico</b> , pois acho que as outras estão aí contidas.
R	<b>Processo Histórico:</b> esta relação é importante, pois as pessoas precisam entender que a História possui um processo, contínuo e não é algo fragmentado que quando termina um conteúdo e começa outro tudo terminou. É necessário destacar que os fatos possuem relação entre si e tudo é um processo em constante construção.

O **Quadro 28** aponta para duas idéias predominantes de relação temporal, consideradas mais importantes pelos professores, no estudo definitivo. A idéia de recorrência histórica como uma forma de ir do presente ao passado, voltar ao presente para identificar permanências e mudanças, inclusive quando há referências a permanências e mudanças, semelhanças e diferenças, sem se referir a Recorrência Histórica (H, L e O). E a idéia de processo histórico, que parece abarcar todas as possibilidades de relações temporais, o que aponta,

assim como o estudo piloto, para a necessidade de um aprofundamento sobre as relações temporais, excetuando-se a idéia, muito bem construída, da professora G, que conseguiu expressar, por meio de um exemplo de organização temática, “democracia”, a importância de todas as relações temporais presentes na proposta curricular de 2004. É um resgate da importância de cada uma delas, necessárias aos vários enfoques do tema, como base para a construção da consciência histórica, que também havia sido apontada no estudo piloto.

Um professor, K, considera a cronologia como a relação temporal fundamental e básica da História.

O **Quadro 29** apresenta a idéia que os professores, no estudo definitivo, tinham sobre a importância do *documento histórico* (questão 13 do anexo II).

Quadro 29 – Importância do documento histórico

Professor	Importância do documento histórico
D	Ampliação da capacidade de análise, interpretação crítica e síntese por parte dos alunos, fazendo-os compreender que o conhecimento histórico é por natureza provisório e discutível.
E	O documento histórico nos ajuda a aproximar o aluno ao conteúdo trabalhado. Permite analisar situações com mais facilidade de compreensão para o aluno, contrapor visões...
F	O documento histórico é importantíssimo no ensino de história (necessário, primordial).
G	O uso do documento histórico possibilita ao aluno a compreensão de como a história é construída, possibilita a ele aprender história sendo alguém que pergunta, que formula hipóteses e teorias a partir do documento. Faz com que o aluno se perceba também como construtor da História. Todavia, o documento histórico deve ser utilizado pelo professor como uma fonte histórica possível de questionamentos e não como uma “verdade absoluta”. Assim, a forma como o documento é utilizado em sala de aula é mais importante do que o próprio documento (ele é uma representação).
H	Temos farto material disponível em nossas comunidades, entre fotos, objetos, entre outros. Nos falta competência intelectual para fazer uso dos mesmos. Devo ressaltar que vejo colegas da rede que fazem isto muito bem.

I	Muito importante, pois através do uso do documento histórico o aluno pode descobrir o passado e reconstruí-lo, num diálogo entre passado e presente, sem contudo, acreditar que os conhecimentos postos estão prontos e acabados e que os documentos são indícios de acontecimentos passados e não o passado.
J	Acredito que a utilização do documento histórico torna a aula mais interessante, pois faz com que o aluno entre em contato com um material diferenciado e não apenas a exposição do professor. Os documentos históricos fornecem indícios sobre o passado, então o aluno pode tecer suas próprias considerações sobre o passado e compreender um pouco como é o trabalho de um historiador.
K	Confere ao ensino de História mais veracidade e fidedignidade, construindo o conhecimento respaldado em algo concreto.
L	Permite a construção de situações de aprendizagem em que o aluno confronta suas representações do mundo com os documentos históricos, fontes de novos conhecimentos.
M	O documento histórico é de fundamental importância já que é processado, elaborado a partir do fato concreto. É preciso levar em consideração a fonte e em que circunstâncias ele foi escrito para que seja próximo do verossímil.
N	O documento histórico possibilita a empatia e, sobremaneira, a aproximação com o passado. É ao mesmo tempo, um facilitador do processo de produção do saber por parte do aluno.
O	O ensino de história deve ter como pressuposto metodológico os documentos, através deles podemos ensinar as crianças e adolescentes a pesquisar, investigar, trocar experiências quanto ao trabalho com os documentos, dessa forma entendo como sendo um dos encaminhamentos metodológicos mais importantes no ensino de história.
P	O uso do documento em sala de aula é importante em alguns aspectos: serve para problematizar alguma situação, mas pode ser útil mesmo quando apenas ilustra uma descrição histórica. “Acho”, no entanto, que para compreender determinado documento são necessárias outras informações que o tornem comprehensível. Basta procurar no livro didático que encontraremos reproduções de algumas imagens que sem informações complementares não dá para entender. Outra importância é possibilitar alguma aproximação do aluno e do professor com o processo de produção do conhecimento histórico.
Q	É muito importante, mas acho que não no sentido do aluno “construir a história”, mas sim como um tipo de atividade mais inteligente que os antigos questionários. Pois na hora de analisar um documento ele precisa usar todos os conhecimentos a que teve acesso sobre a determinada época, e pesquisar mais para comprehendê-lo, e tirar informações dele. Também é um ótimo exercício de leitura e interpretação de textos, matéria em que nossos alunos são, infelizmente, muito deficientes. Explico por que não acredito no aluno que “constrói a história”: os documentos são escolhidos por nós, professores, com um determinado objetivo, e todo o trabalho é encaminhado para que o aluno perceba aquilo que queremos. É induzido demais.
R	Tal fato precisa de um documento que o comprove, sendo assim, o documento histórico é que dará a legitimidade ao conhecimento histórico e possibilitará um melhor entendimento dos fatos e o uso do documento em sala facilita a compreensão por parte dos alunos.

As respostas dos professores, no estudo definitivo, sobre a importância do documento histórico (**Quadro 29**), apontam para duas idéias centrais: a primeira, fortemente presente, entende ser o uso do documento histórico um importante pressuposto metodológico para produção de conhecimento histórico na experiência de relação com o saber histórico. Nesta perspectiva, o uso do documento histórico é importante para:

- Ampliar a capacidade de análise, interpretação crítica e síntese, como um facilitador do processo de produção do saber por parte do aluno;
- Que o aluno comprehenda, por meio dos os limites da inferência sobre o documento, evidência do passado, a provisoriação do conhecimento histórico;
- Possibilitar ao aluno e ao professor descobrir o passado e reconstruí-lo, num diálogo entre passado e presente, através dos documentos, indícios de acontecimentos passados, aproximando-os do processo de produção do conhecimento histórico;
- Permitir a construção de situações de aprendizagem em que o aluno confronte suas representações do mundo com os documentos históricos, fontes de novos conhecimentos e possa tecer considerações sobre o passado;
- Estabelecer empatia com o passado.

A outra idéia presente entende ser o documento histórico importante para confirmar a pertinência do conteúdo que está sendo trabalhado, na perspectiva de transmissão de um saber elaborado, quando ao documento é conferida a função de:

- Veracidade, fidedignidade, ser verossímil;
- Comprovação e legitimidade do conhecimento histórico;
- Exercício de leitura e interpretação de texto.

Uma resposta, da professora Q, apresenta uma idéia cética sobre o uso do documento histórico: *Explico por que não acredito no aluno que “constrói a história”:* os documentos são escolhidos por nós, professores, com um determinado objetivo, e todo o trabalho é encaminhado para que o aluno perceba aquilo que queremos. É induzido demais.

Como os professores, no estudo definitivo, percebem a presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo é o que apresenta o **Quadro 30** (questão 14 do anexo II).

Quadro 30 – Presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo, na ótica do professor

Profes-sor	Narrativa no manual didático	Narrativa na produção do aluno	Narrativa no currículo
D	Nos manuais didáticos, a narrativa única é a mais presente....,	observamos que a proposta curricular de Educação Histórica, através dos trabalhos realizados pelos professores do grupo, vêm considerando a vivência dos alunos, compreendendo este sujeito como parte do processo ensino-aprendizagem.	No currículo, observamos a proposta de rompimento com a narrativa histórica única, apontando para a possibilidade da construção de narrativa própria pelo aluno.
E	A narrativa vem pronta, seguindo uma seqüência de fatos, considerando que os mesmos são aqueles citados ali, sem possibilidade de mudança. Existe uma única versão.	A narrativa vem com a opinião do aluno, podendo contrapor outros documentos com o que já conhecia sobre o assunto.	Tem a proposta de romper com a narrativa pronta e acabada, podendo oferecer ao aluno várias possibilidades de construção de sua própria narrativa.

Quadro 30 – Presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo, na ótica do professor (continuação)

Profes-sor	Narrativa no manual didático	Narrativa na produção do aluno	Narrativa no currículo
F	-	-	-
G	Muitas vezes a narrativa histórica se dá como verdade absoluta, sem recorrência histórica, com relações frágeis. Mas é importante ser utilizada em classe a partir desse olhar crítico, entendendo que ela é uma construção a partir dos elementos que o autor utilizou, não pode ser trabalhada como narrativa pronta.	A narrativa do aluno deve ser valorizada. É necessário que o professor, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e do trabalho com diferentes documentos históricos (que apresentem discursos e representações diversas sobre o tema) possibilite ao aluno a construção de sua narrativa, interferindo no sentido de questioná-lo sobre seus argumentos também, fazendo da sua narrativa um documento histórico.	A narrativa histórica é uma metodologia de trabalho no sentido de explorar as narrativas históricas construídas e construir novas narrativas a partir dos estudos e da recorrência histórica. Desse modo ela deve estar presente no currículo, sendo entendida como o olhar do historiador (ou do aluno que a produz) sobre a temática estudada.
H	Considero o manual um atraso de vida...	A produção do aluno é mais resultado do encanto do professor do que de sua metodologia, ou do manual utilizado.	-
I	No manual que adotamos é tradicional e linear como no currículo.	Na produção do aluno depende da interferência do professor.	No manual que adotamos é tradicional e linear como no currículo.
J	A narrativa presente no livro é importante pois o manual se constitui muitas vezes o único material disponível, porém, esta é uma narrativa pronta e se o professor não souber intervir, esta pode ser distante da vivência dos alunos.	A narrativa do aluno expressa a compreensão que o mesmo tem do passado, o estudante nesta fase já demonstra um processo de compreensão histórica. Esta produção ou narrativa também pode ser feita por crianças.	-
K	Um recurso de linguagem que enriquece o material didático, estruturando-o na linha da narrativa.	Importante e necessário no desenvolvimento de habilidades, como escrita e oralidade. Deve o educando a exercitar, pois a narrativa pode se basear em fatos concretos e fictícios.	Não tenho opinião formada quanto ao currículo.

Quadro 30 – Presença da narrativa histórica no manual didático, na produção do aluno e no currículo, na ótica do professor (continuação)

Profes-sor	Narrativa no manual didático	Narrativa na produção do aluno	Narrativa no currículo
L	A narrativa do manual e do currículo é pronta e por si só não permite que no processo de (ensino) aprendizagem o aluno aprenda a construir sua própria narrativa, pois a mesma se dá em contexto alheio ao do aluno.	A narrativa do manual e do currículo é pronta e por si só não permite que no processo de (ensino) aprendizagem o aluno aprenda a construir sua própria narrativa, pois a mesma se dá em contexto alheio ao do aluno.	A narrativa do manual e do currículo é pronta e por si só não permite que no processo de (ensino) aprendizagem o aluno aprenda a construir sua própria narrativa...
M	-	-	-
N	O livro adotado na grande maioria das escolas do município contém uma narrativa parcial, tendenciosa e linear.	Vai depender da forma como cada professor vai trabalhar cada conteúdo, a utilização de documentos históricos e suportes pedagógicos, tudo isto proporcionará uma qualidade na produção final do aluno.	A forma como está organizada a proposta curricular de Araucária permite a construção de uma narrativa histórica.
O	Entendo como algo pronto que não leva o aluno a reflexão.	Possibilita ao aluno o aprendizado da construção da sua própria narrativa, criando-se assim uma maior consciência crítica.	Necessário para um maior entendimento de qual narrativa deverá ser trabalhada.
P	-	-	-
Q	Considero muito importante a presença da narrativa histórica nas três esferas apresentadas. É claro que alguns, a maioria dos manuais apresenta apenas a narrativa histórica fechada.	Mas fico muito feliz quando leio narrativas dos meus alunos, textos em que explicam algum evento histórico, fico feliz quando percebo a compreensão expressa em textos próprios. Afinal, a história é uma narrativa.	-
R	Dependendo do livro didático a narrativa é bastante erudita dificultando a compreensão por parte dos alunos que não conseguem acompanhar o raciocínio do autor.	Os alunos encontram bastante dificuldade para produzirem narrativas, fato que se deve a questão da escrita e interpretação. Nossos alunos produzem poucas narrativas.	-

Analizando o conjunto das respostas dos professores, apresentadas no **Quadro 30**, nas páginas anteriores, surgem os seguintes elementos:

No manual didático a narrativa histórica:

- Aparece como narrativa única, seqüencial, pronta, linear, tradicional, parcial, fechada, erudita e até tendenciosa;
- É a única narrativa a que os alunos têm acesso;
- Não permite que no processo de ensino-aprendizagem o aluno aprenda a construir sua própria narrativa;
- Necessita de intervenção do professor com um olhar crítico para ser utilizada em classe, entendendo que ela é uma construção a partir dos elementos que o autor utilizou, não pode ser trabalhada como narrativa pronta.

Na produção do aluno a narrativa histórica:

- Têm vários graus de elaboração, dependendo da intervenção pedagógica, da série em que o aluno se encontra e do domínio da escrita e interpretação;
- Deve ser valorizada, incentivada pelo professor, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e do trabalho com diferentes documentos históricos possibilite ao aluno a construção de sua narrativa, interferindo no sentido de questioná-lo sobre seus argumentos também, fazendo da sua narrativa um documento histórico.
- Expressa a compreensão que o aluno das várias séries têm do passado;

No currículo a narrativa histórica:

- Permite a construção de uma narrativa histórica devido a forma como está organizada a proposta curricular de Araucária.
- Propõe o rompimento com a narrativa histórica única, apontando para a possibilidade da construção de narrativa própria pelo aluno.
- Aparece como narrativa pronta, tradicional e linear.

Esta última percepção dos professores, qual seja, de que no currículo a narrativa aparece como pronta, tradicional e linear, contrasta com a idéia de narrativa presente nas Diretrizes Curriculares de História de 2004:

Para romper com a narrativa pronta, tanto do texto do livro didático, quanto a elaborada no acúmulo histórico/prático do professor, e permitir que o aluno aprenda e construa uma narrativa própria, como o passado percebido aqui e agora, o trabalho com documentos e fontes históricas é um dos encaminhamentos metodológicos importantes (...) Uma metodologia que utiliza diversas formas de documentos e valoriza opiniões contrárias, dando ênfase às vozes de vários grupos terá grandes chances de tornar nosso aluno um produtor de narrativas.

Conforme já constatado no estudo piloto, é uma idéia que aparece no currículo de 2004 pela primeira vez, sobre a qual parte dos professores têm clareza e outros não.

Como os professores que participaram do estudo definitivo definem a *narrativa histórica* é apresentado pelo **Quadro 31** (questão 15 do anexo II), na próxima página:

Quadro 31 – Definição de narrativa histórica

Professor	Definição de narrativa histórica
D	Constitui-se em uma produção embasada em pesquisa, investigação e troca de experiências e vivências de natureza humana e histórica.
E	Com base em documentos, relatos e outros, pode-se construir uma narrativa onde também seja considerado as vivências da pessoa que esteja escrevendo ou produzindo essa narrativa.
F	É a tentativa de descrever o fato (acontecimento) baseado em opiniões, testemunhos, documentos e interesses políticos, sociais e econômicos vigentes.
G	É o olhar do historiador sobre o saber histórico. É uma interpretação construída a partir dos documentos.
I	É o relato de acontecimentos históricos no tempo e espaço, apresentando diversas versões e pontos de vista, pois o fato acontece, é contado por alguém contemporâneo, é escutado ou lido por alguém depois do acontecido, tem a visão do historiador, do manual, do professor e do aluno.
J	É o narrar a História. No que diz respeito ao aluno, a narrativa é a produção escrita do aluno sobre a História.
K	Entendo que é uma modalidade textual, uma maneira diferente de escrever e encarar a disciplina, com ênfase na narrativa.
L	A narrativa histórica presente nos manuais didáticos não permite que o aluno deduza, especule, questione, pondere sobre as situações vivenciadas no seu dia-a-dia, na sua história de vida. Que, frente as evidências históricas, aprenda a fazer perguntas e respondê-las.
M	É a explicação dos fatos ocorridos ao longo da História, fundamentada em fontes (documentos).
N	É a produção do saber aprendido na relação com o passado.
O	É algo que vai além de repetir o que está escrito nos livros didáticos, jornais e outros. É ser capaz de construir inferências, deduções, levantamento de hipóteses e acima de tudo ser capaz de explicá-las.
P	É contar, descrever ou explicar uma situação, uma época, uma realidade ou interpretação da história.
Q	Narrativa histórica é o texto. É o resultado do trabalho do historiador, contar a história, conforme seus objetivos e questionamentos realizados a partir de determinadas teorias. Há intenso debate acerca da científicidade da história, ou do seu caráter meramente literário. Eu, pessoalmente, gosto muito do caráter literário da história, admiro alguns historiadores pelo seu estilo. Portanto, é claro que não acredito na verdade histórica, ou qualquer coisa relacionada a isso.
R	Narrar um fato histórico de forma coerente que conte todos os aspectos relevantes para a sua compreensão, ou seja, aspecto temporal, causas, processo e consequências.

A análise das respostas do **Quadro 31**, na página anterior, permite apontar para a idéia de narrativa histórica como:

- Texto, resultado do trabalho do historiador, contar a história, conforme seus objetivos e questionamentos realizados a partir de determinadas teorias.
- Olhar interpretativo do historiador sobre o saber histórico, construído a partir dos documentos.
- É o relato, na visão do historiador, do manual, do professor e do aluno, de acontecimentos históricos no tempo e espaço, apresentando diversas versões e pontos de vista.
- Produção embasada em pesquisa, investigação, documentos e troca de experiências e vivências de natureza humana e histórica.
- No que diz respeito ao aluno, a narrativa é a produção escrita do aluno sobre a História.
- É a capacidade de construir inferências, deduções, levantamento de hipóteses e acima de tudo ser capaz de explicá-las.
- É a produção do saber aprendido na relação com o passado.

Estas definições de narrativa histórica, quando consideram a experiência e a vivência humana, a capacidade de inferência e deduções sobre os documentos, a produção escrita sobre a História, do saber aprendido na relação com o passado, apontam para uma idéia de narrativa como um ato de lembrança, de dar significado para a existência no tempo, e, pela memória, unir as experiências do passado com as expectativas de futuro, realizando a função prática de orientar

uma pessoa no presente, em relação ao tempo, dando significado à existência (RÜSEN: 1993), perspectiva que persegue a Educação Histórica.

É uma narrativa fundamentada na rationalização das experiências passadas, com base nas evidências trazidas pela memória e pelos documentos, e não ficcional, que ocorre na vida real das pessoas e se apresenta como necessidade real para orientação no presente, contrastando com a afirmação da professora Q, de que há um *intenso debate acerca da científicidade da história, ou do seu caráter meramente literário.*

#### 4.2.3. Categorização das idéias históricas dos professores do “Grupo Araucária”

Para categorizar as idéias históricas manifestas pelos professores do “Grupo Araucária”, tomou-se o conceito de consciência histórica, tendo-se como referência os estudos de RÜSEN (1992) sobre as competências narrativas (experiência, interpretação e orientação) e os tipos de consciência histórica que desenvolveu: tradicional, exemplar, crítica e genética, que converge com a perspectiva thompsoniana de repercussão da experiência na consciência.

Para Rüsen (1992, pp. 28-29) a aprendizagem da história pode ser explicada como uma *mudança estrutural na consciência histórica*. A consciência histórica, para ele, funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente, ajuda a compreender a experiência passada para compreender a realidade e os movimentos de mudança do presente sob as perspectivas de futuro, para as quais estas mudanças apontam, dando à vida prática diária, uma marca e uma matriz temporal.

Segundo o autor, a mudança estrutural da consciência histórica manifesta-se pelo desenvolvimento de suas *competências narrativas*: a competência da experiência, de interpretação e de orientação. A *competência da experiência* se caracteriza pelo desenvolvimento da sensibilidade histórica, como habilidade em resgatar a qualidade e a importância das experiências passadas, diferenciando-as da experiência do presente. A *competência de interpretação* se caracteriza pela habilidade de diferenciar os tempos passado, presente e futuro, suas dimensões e mudanças, sem perder a perspectiva de totalidade da temporalidade. A *competência da orientação* se caracteriza pela habilidade em utilizar o conteúdo da experiência e da interpretação para guiar as ações na vida presente, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico numa realidade de mudança temporal (RÜSEN: 1992, p 30).

Se há mudança estrutural na consciência histórica, há tipos de consciência histórica entre as quais o sujeito se movimenta ou não, em processos de mudança que podem ter motivações externas e/ou internas. Rüsen (1992, pp. 30-33) desenvolveu a seguinte tipologia de consciência histórica: tradicional, exemplar, critica e genética.

Rüsen (1992, p. 34) desenvolveu sua tipologia com base em argumentos teóricos e aponta para a necessidade de confrontá-las com evidências empíricas, por isso neste trabalho serão intercaladas as definições do autor com idéias históricas expressas pelos professores do “Grupo Araucária” que apresentam elementos que permitem categorizá-las nas tipologias de Rüsen.

A *consciência histórica do tipo tradicional*, segundo Rüsen (1992, pp. 30-31), se orienta pela continuidade obrigatória dos modelos de vida e culturais do

passado, mesmo diante de mudanças temporais. Significa a história como um processo de permanência de modelos culturais e de vida, o que muda é apenas o tempo. Essa permanência é justificada por uma razão moral e valorativa estática, pré-acordada no passado e válida para todos e por todos os tempos.

A análise das idéias históricas expressa pelos professores, permitiu selecionar algumas com elementos que levam a categorizá-las como sendo de consciência histórica do tipo tradicional.

Da professora F foram selecionadas duas idéias com elementos da consciência histórica do tipo tradicional. Ao justificar o motivo da não seleção da temática família como eixo ela pondera que *os professores não têm preparo emocional e psicológico para trabalhar com um tema que causa polêmica e gera preconceito*. Ainda, ao justificar sua rejeição à organização dos conteúdos em eixos temáticos, a professora F afirma que *a organização desta forma dificulta a organização de tempo para o aluno, que fica dependente da organização do professor. E também pode ocorrer uma organização tendenciosa conforme interesses*.

Da professora R foram selecionadas duas idéias com elementos da consciência histórica do tipo tradicional. A primeira ao defender a manutenção da forma tradicional de organização dos conteúdos:

A realidade em sala de aula e os livros didáticos disponíveis dificultam o trabalho em eixos temáticos, prefiro a forma tradicional, os eixos possibilitam muito a divagação e no final o que prevalece realmente são os conteúdos tradicionais, logicamente que estes conteúdos devem ser trabalhados de forma diversificada (Professora R).

A segunda ao afirmar que o documento histórico é importante ao legitimar o conhecimento histórico e propiciar melhor entendimento dos fatos:

Tal fato precisa de um documento que o comprove, sendo assim, o documento histórico é que dará a legitimidade ao conhecimento histórico e possibilitará um melhor entendimento dos fatos e o uso do documento em sala facilita a compreensão por parte dos alunos (Professora R).

Do professor K foi selecionada uma idéia com elementos da consciência histórica do tipo tradicional quando afirma que o documento histórico *confere ao ensino de História mais veracidade e fidedignidade, construindo o conhecimento respaldado em algo concreto.*

Do professor M foram selecionadas duas idéias com elementos da consciência histórica do tipo tradicional. Uma ao ponderar que o *documento histórico é de fundamental importância já que é processado, elaborado a partir do fato concreto. É preciso levar em consideração a fonte e em que circunstâncias ele foi escrito para que seja próximo do verossímil.* Outra ao considerar *muito importante o processo histórico, que permite compreender como os fatos aconteceram ao longo do tempo e ao considerar a narrativa explicação dos fatos ocorridos ao longo da História, fundamentada em fontes (documentos).*

A *consciência histórica do tipo exemplar*, para Rüsen (1992, p.31), se orienta pelas lições ensinadas pelos acontecimentos do passado. A história é traduzida por estes acontecimentos exemplares, dos quais se derivam regras e modelos atemporais que podem ser aplicados a situações presentes de forma generalizada. Neste caso, a moral e os valores também são atemporais.

A análise das idéias históricas expressa pelos professores, permitiu selecionar algumas com características que levaram a caracterizá-las como sendo de consciência histórica do tipo exemplar.

Do professor B foi selecionada uma idéia com elementos da consciência histórica do tipo exemplar sobre o conceito de democracia ao apontar a temática do poder como sendo fundamental ser trabalhado em história, *pois construirá a consciência histórica no aluno, e assim possibilitará um cidadão que queira uma sociedade democrática.*

Dos professores C, E, K, N, O e P foram selecionadas idéias com elementos da consciência histórica do tipo exemplar ao se referirem ao “Grupo Araucária”:

O grupo é especial – Quando ouvi falar dele e da forma como funcionava, o trabalho desenvolvido em sala, fiquei muito assustada, mas ao mesmo tempo curiosa para saber como funcionava na prática. E foi uma surpresa maravilhosa, quando de repente me senti fazendo parte integrante dele. A reunião é muito importante, porque todo mês nos alimentamos de novos desafios, e o apoio dos colegas tem sido fundamental (Professora C).

Sempre respeitei o grupo de História de Araucária, quando iniciei no grupo parecia que não iria dar conta de participar das discussões, mas todos os colegas passaram muita confiança. Após participar de vários encontros, já posso dizer que “to” em casa! O grupo de História de Araucária é uma referência positiva para a Educação (Professora C).

O grupo de História é capaz, com experiência e preparo teórico e prático. Estão envolvidos com trocas de experiência que os capacitam no processo. Minha participação tem sido regular, com uma intensidade que poderia ser melhor. Me envolvo com atividades na escola e nem sempre estou com o grupo (Professor K).

Desde meu ingresso em 1992 no magistério municipal, participo, a despeito da parcimônia oral. Considero um grupo inovador, corajoso e, especialmente, disposto a reparar erros cometidos nas várias tentativas de inovação (Professora N).

Considero o grupo de história, um grupo extremamente participativo e crítico. Sempre que possível participei ativamente, inclusive coordenando o grupo no ano de 1993 e 94 (Professora O).

O grupo é um espaço de formação continuada e de convivência. Desde meu ingresso no magistério de Araucária procuro ser assíduo às reuniões

e cursos. Nos primeiros anos sentia-me especialmente motivado a comparecer aos eventos do grupo a fim de me integrar ao pensamento e às práticas dos professores “mais antigos”, e daqueles que como eu estavam começando (Professor P).

Dos professores E, K e O também foram selecionadas idéias que contêm elementos da consciência histórica do tipo exemplar ao tecerem considerações sobre família como eixo temático:

Famílias: me identifico muito com esse item, pois consigo desenvolver uma aula com muita facilidade, já que posso aproveitar um assunto rico e amplo com os alunos (Professora E).

Talvez “famílias”, pois embora uma instituição importante para compreendermos o funcionamento das sociedades, até mesmo determinando padrões de pensamento e comportamento, é um tema que poderia ser melhor trabalhado pela Filosofia e Sociologia (Professor K).

A família constitui a primeira memória coletiva do indivíduo, sendo assim é responsável por conservar elementos que são essenciais para a vida em comunidade, mesmo sabendo que as transformações ocorrem nos diferentes tempos e espaços ela é responsável por muitas permanências na história do sujeito. É através das mudanças e permanências ocorridas na família que poderemos entender alguns fatores da nossa história atual (Professora O).

Do professor P ainda foi selecionada uma idéia com elementos da consciência histórica do tipo exemplar ao se referir aos movimentos sociais como exemplares para a criação, difusão e manutenção de valores.

Movimentos sociais: destes e de suas variadas formas de organização podem ser criados e difundidos novos valores, novas relações de trabalho, novas relações familiares, convivências cotidianas. Neles também podem ser reforçados valores e relações que se quer conservar (Professor P).

A *consciência histórica do tipo crítico* se orienta pela problematização do passado, segundo Rüsen (1992, pp. 31-32). Essa problematização pode ir da negação à construção de uma *contra-narrativa* sobre o passado, em que a história

passa a ser uma ferramenta para destruição, rompimento e negação da validade do passado e das totalidades temporais, tornando-as uma orientação negativa para o presente. A razão moral estática e exemplar é desafiada, e os valores relativizados como construções culturais.

Ao analisar as idéias expressadas pelos professores extraiu-se algumas com elementos que permitem categorizá-las como sendo da consciência histórica do tipo crítico.

A maior parte das idéias selecionadas, dos professores F, I, M e Q, referem-se com elementos da consciência histórica do tipo crítico ao “Grupo Araucária”, quanto a sua organização, condução, incapacidade de aglutinar e motivar a participação dos professores.

Não tenho participado das discussões do grupo. Não concordo com a organização e condução dos encontros do grupo. Acredito que a coordenação deve ser dirigida e orientada por representante do grupo e não (por outros) interesses (Professora F).

O grupo infelizmente é a minoria, seria importantíssimo que mais professores de História participassem para que houvesse unidade real na proposta. Meu relacionamento como os que participam é muito bom, tenho aprendido bastante com o pessoal e com as leituras propostas pela orientadora (Professora I).

O grupo de professores de História de Araucária, embora minúsculo, é um grupo coeso ainda, pois está trilhando um caminho que a meu ver não contribui o suficiente para tornar o grupo mais participante e ampliar a participação dos professores (Professor M).

Considero o grupo disperso. Os poucos professores que conheço, que freqüentam as reuniões, considero-os muito esforçados em seguir as orientações. Mas percebo uma certa acomodação no sentido de participação das discussões, de dar opiniões (Professora Q).

Da professora C, foi selecionada uma idéia com elementos da consciência histórica do tipo crítico em relação ao eixo temático poder quando restrito ao poder da elite.

O Poder – quando vem demonstrado como poder político, poder econômico, ressaltando uma pequena elite, desprezando o poder da cultura, do conhecimento, da criação e da evolução humana. Esse poder limitado a algumas pessoas eu deixaria de lado (Professora C).

Da professora Q, também foi selecionada uma idéia com elementos da consciência histórica do tipo crítico que questiona o cunho esquerdista de parte dos eixos temáticos.

Nenhum, todos são importantes. A única objeção que eu faria a alguns deles é a da repetição, da extrema importância dada durante muito tempo, e ao cunho ideológico esquerdista que se põe demais nas questões econômicas, políticas e de movimentos sociais. Mas não os excluiria de maneira alguma, só amenizaria (Professora Q).

A *consciência histórica do tipo genético*, para Rüsen (1992, pp. 32-33), se orienta pela sensibilidade de que os tempos mudam, são dinâmicos, e as mudanças passam a ser a essência da história. O futuro passa a ter maior importância sobre o presente que o passado. Diversos pontos de vista podem ser aceitos porque se integram numa perspectiva de mudança, os valores morais se temporalizam, deixam de ser estáticos e sua validação depende de argumentações relacionadas às mudanças temporais, estabelecidas num processo de diálogo para superar as diferenças.

A análise das idéias expressadas pelos professores permitiu selecionar algumas com elementos que levaram a categorizá-las como sendo da consciência histórica do tipo genético.

Da professora A foram selecionadas duas idéias com elementos que permitiram categorizá-las como sendo da consciência histórica do tipo genético: uma sobre as relações temporais, ressaltando-se as idéias de historicidade e mudanças; outra sobre a importância do documento histórico como subsídio para compreender as várias possibilidades de interpretações sobre o passado.

Para mim são as relações presente e passado, envolvidas nas noções de permanências e mudanças. Pois acredito que elas contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, na medida em que o aluno desperta para a historicidade do humano. Ou seja, o trabalho com essa relação das permanências e mudanças no ensino de história mostra que os processos humanos não existem naturalmente, são construídos, são organizados intencionalmente. Dessa maneira é possível existir mudança, é possível projetar o futuro, situar-se no presente como indica Rüsen (Professora A).

A importância do documento histórico está na idéia de que é preciso que o aluno se envolva a pensar e considerar “o fazer histórico”. Pois dessa maneira o aluno terá mais subsídios para entender como o historiador não é dono da verdade, mas trabalhou com evidências e inferências para chegar a algumas conclusões. E ainda, terá possibilidades de generalizar esse procedimento para outras áreas da sua vida, tornando-se menos “crente” nos discursos que ouve, seja de propagandas publicitárias, de políticos, de editores e outros (Professora A).

*A idéia: eu ainda não me habituei 100% com o uso dos eixos temáticos, pois foram muitos anos trabalhando a linearidade da História. Mas quando percebo que estou na antiga rotina tento recomeçar o desafio. Já houve um bom avanço na busca da mudança, expressada pela professora C, foi selecionada como sendo de consciência histórica genética por compreender a idéia de consciência de mudança. A relação da professora C com a mudança, também pode ser constatada por expressar idéias com elementos que transitam pelas idéias de consciência exemplar, crítica e genética.*

Da professora D foram selecionadas três idéias com elementos que permitiram categorizá-las como sendo da consciência histórica do tipo genético: a primeira idéia se refere à constatação da complexidade que o “grupo” vem tomando; a segunda idéia é sobre o eixo temático família como espaço de pluralidade de memórias e relação da vivência com os documentos históricos; a terceira é a idéia da natureza provisória do conhecimento histórico.

O grupo de professores de História de Araucária pode ser definido como um grupo de professores investigadores e que investigam porquê ensinam. A metodologia do trabalho é envolvente e desacomoda qualquer um. Minha freqüência tem sido constante e a cada encontro alimento e renovo conceitos a respeito da Educação Histórica (Professora D).

Famílias: permite um trabalho com a pluralidade de memórias e inter-relação com outras temáticas. Desperta empatia entre os alunos, pois as questões trazidas pelos documentos históricos podem ser relacionadas com as suas vivências (Professora D).

Ampliação da capacidade de análise, interpretação crítica e síntese por parte dos alunos, fazendo-os compreender que o conhecimento histórico é por natureza provisório e discutível (professora D).

Da professora G foram selecionadas as idéias da necessidade de um método para dar conta da complexidade do conhecimento histórico, da necessidade do domínio das várias dimensões da temporalidade e da necessidade do uso do documento histórico para compreensão desse conhecimento, como idéias com elementos que permitiram categorizá-las como sendo da consciência histórica do tipo genético.

Todos (eixos temáticos) têm uma importância na construção da consciência histórica do aluno. Depende muito da forma, da metodologia utilizada para trabalhar cada temática. A importância de dar “ouvidos” aos diferentes discursos e utilizar diferentes documentos históricos para a construção da narrativa própria do aluno é fundamental, mais do que a temática selecionada (Professora G).

A compreensão do processo histórico de uma temática estudada remete a possibilidade da recorrência histórica que implica no domínio da cronologia. Por exemplo, a partir do estudo de uma temática como a “democracia”: é necessário pesquisar o que o aluno entende sobre o tema, trabalhar com ele o processo de construção na história do conceito de democracia (seu significado em diferentes épocas históricas – suas permanências/mudanças, semelhanças/diferenças). A partir desses estudos, torna-se possível a recorrência histórica no sentido de ajudar o aluno a pensar historicamente e adquirir uma consciência histórica do conceito de democracia. Nesse sentido a compreensão da cronologia torna-se um instrumento para a recorrência histórica que se fez necessária (Professora G).

O uso do documento histórico possibilita ao aluno a compreensão de como a história é construída, possibilita a ele aprender história sendo alguém que pergunta, que formula hipóteses e teorias a partir do documento. Faz com que o aluno se perceba também como construtor da História. Todavia, o documento histórico deve ser utilizado pelo professor como uma fonte histórica possível de questionamentos e não como uma “verdade absoluta”. Assim, a forma como o documento é utilizado em sala de aula é mais importante do que o próprio documento (ele é uma representação) (Professora G).

Da professora I foi selecionada a idéia do uso do documento histórico como meio para reconstruir o passado num diálogo com o presente, com elementos que permitem categorizá-la como sendo da consciência histórica genética.

Muito importante, pois através do uso do documento histórico o aluno pode descobrir o passado e reconstruí-lo, num diálogo entre passado e presente, sem, contudo, acreditar que os conhecimentos postos estão prontos e acabados e que os documentos são indícios de acontecimentos passados e não o passado (Professora I).

Da professora J foram selecionadas as idéias sobre o “grupo” que proporciona experiências que provocam mudanças, sobre os eixos temáticos, cotidiano e família, como referenciais para despertar interesse sobre o passado, e de documento histórico como indícios sobre o passado, com elementos que permitem categorizá-la como sendo da consciência histórica genética.

Minha relação com o grupo é ótima, sempre que possível procuro estar presente nos encontros. Nos assessoramentos com o grupo de História

encontrei um modo diferente de aprender do que nos assessoramentos de outras disciplinas, pois os encontros com o grupo privilegiam a pesquisa e esta por sua vez influencia em minhas experiências como professora, pois na maioria das vezes o que se encontra em outros cursos é o mero repasse de informações (Professora J).

Cotidiano e Famílias: escolhi esses dois temas porque eles são fundamentais para se trabalhar História com as crianças. Partir do cotidiano é fundamental para que os alunos se interessem pelo passado. Já a família é o primeiro referencial da criança (Professora J).

Acredito que a utilização do documento histórico torna a aula mais interessante, pois faz com que o aluno entre em contato com um material diferenciado e não apenas a exposição do professor. Os documentos históricos fornecem indícios sobre o passado, então o aluno pode tecer suas próprias considerações sobre o passado e compreender um pouco como é o trabalho de um historiador (Professora J).

Do professor L foram selecionadas as idéias sobre as dimensões da temporalidade e sobre o uso do documento histórico para criação de situações de aprendizagem com elementos que permitem categorizá-la como sendo da consciência histórica do tipo genético.

A categoria histórica da mudança/permanência permite recuperar a função crítica do ensino de História, relativizando a factualidade. Permite ainda, a compreensão do aluno sobre a natureza social e individual do ser humano, na sua dinâmica relacional, capaz de ampliar: a análise, a interpretação crítica, síntese, juízo de valor sobre as fontes de informação (Professor L).

Permite a construção de situações de aprendizagem em que o aluno confronta suas representações do mundo com os documentos históricos, fontes de novos conhecimentos (Professor L).

Do professor P, foi selecionada uma idéia com elementos que permitem categorizá-la como sendo da consciência histórica do tipo genético ao tecer comentários em relação ao uso do documento histórico

O uso do documento em sala de aula é importante em alguns aspectos: serve para problematizar alguma situação, mas pode ser útil mesmo quando apenas ilustra uma descrição histórica. “Acho”, no entanto, que

para compreender determinado documento são necessárias outras informações que o tornem comprehensível. Basta procurar no livro didático que encontraremos reproduções de algumas imagens que sem informações complementares não dá para entender. Outra importância é possibilitar alguma aproximação do aluno e do professor com o processo de produção do conhecimento histórico (Professor P).

Da professora R foi selecionada uma idéia que evidencia um processo de mudança ao expressar a idéia de que o “grupo” está proporcionando mudanças, elementos que permitem categorizá-la como sendo da consciência histórica do tipo genético.

No que se refere ao grupo de História estou aos poucos me relacionando com os participantes e com suas atividades. (...) Um grupo bastante dinâmico onde estou aprendendo muito, principalmente no que se refere a novas metodologias, participo freqüentemente dos encontros e estou participando das discussões e dos projetos (Professora R).

Para Rüsen (1992, pp. 33-34) existe uma crescente complexidade entre as consciências históricas tradicional, exemplar, crítica e genética, sendo necessário o desenvolvimento de uma crescente capacidade humana para ordená-las e de uma ordem lógica de pré-condições, como uma ampliação das experiências e conhecimentos do passado para mover-se de um tipo de consciência para outro. Segundo o autor, há também um crescimento na complexidade de significar a história, como por exemplo: na consciência histórica do tipo tradicional não existe diferença relevante entre o fato e seu significado. Na forma exemplar existe entre o fato e o significado do fato uma divergência. No tipo crítico o significado dos fatos muda durante a história. A compreensão da complexidade das mudanças de significado dos fatos é central na consciência histórica do tipo genético. O mesmo crescimento de complexidade ocorre nos graus de abstração, operações lógicas, orientação interna e externa e identidade histórica.

Quadro 32 – Professores e as idéias de consciência histórica categorizadas

Profes-sor	Idéias Tradicionais	Idéias Exemplares	Idéias Críticas	Idéias Genéticas	Não teve idéia categorizada
A				2	
B		1			
C		1	1	1	
D				3	
E		2			
F	2		1		
G				3	
H					X
I			1	1	
J				3	
K	1	2			
L				2	
M	3		1		
N		1			
O		2			
P		2		1	
Q			2		
R	2			1	
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>1</b>

O **Quadro 32**, apresenta a tabulação das idéias selecionadas a partir dos elementos que permitiram categorizá-las na tipologia de consciência histórica de Rüsen (1992) por professor. A análise feita permitiu selecionar oito idéias de

quatro professores com elementos que levaram a categorizá-las como tradicionais. Onze idéias de sete professores com elementos que levaram a categorizá-las como exemplares. Seis idéias de cinco professores com elementos que levaram a categorizá-las como críticas. E dezessete idéias de nove professores com elementos que levaram a categorizá-las como genéticas. Um professor que não teve idéia de consciência histórica categorizada.

É importante notar que idéias expressas por um mesmo professor(a) apresentaram elementos que possibilitaram categorizá-las em vários tipos de consciência histórica, evidenciando a possibilidade de trânsito em mais de um tipo de consciência histórica (C, F, I, K, M, P e R), o que pode esta evidenciando um processo em curso de mudança estrutural na consciência histórica dos mesmos, demonstrada pelas mudanças expressas pela competência narrativa.

A constatação de uma presença maior de expressão de idéias de consciência histórica do tipo genético, pelos professores do “Grupo”, nas idéias selecionadas, pode ser um indicativo da manifestação na consciência de mudanças, alicerçadas por um percurso em que os professores estão tomando posse dos processos de produção do conhecimento na ciência com que trabalham, produzindo conhecimento, publicando os resultados e sendo reconhecidos como produtores de conhecimento. Percurso possível devido às condições efetivas de trabalho conquistadas e mantidas para que pudessem se dedicar às pesquisas, investigar a natureza do conhecimento com que trabalham e apresentar os resultados de seus trabalhos em eventos científicos.

A investigação da presença das idéias históricas substantivas e de segunda ordem nas produções curriculares permitiu elaborar um instrumento de

investigação para avaliar a relação que os professores estabelecem com essas idéias e constatar que, quanto à organização dos conteúdos curriculares por eixos temáticos está presente a tensão entre o tradicional, o inovador e a questão do rompimento com a temporalidade linear. Outra tensão constatada é em relação ao livro didático, que, segundo os professores, dificultaria o trabalho na perspectiva dos eixos temáticos. Há os professores que ainda não sentem segurança em trabalhar nesta perspectiva e outros que têm uma opção clara pelo trabalho na perspectiva tradicional.

No entanto, para boa parte dos professores, o trabalho com a organização dos conteúdos por eixos temáticos, permite tomar o aluno e sua relação com o saber histórico como referência, a partir de sua memória familiar, seus modos de vida, sua cultura e seus grupos sociais, que aproximam o aluno e sua realidade dos conteúdos de História, tornando-os mais significativos. Olhando na perspectiva do aluno, o embate entre tradicional e inovador vem sendo superado, dando aos professores certa segurança para o trabalho com os eixos temáticos.

Ao investigar como os professores se relacionam com as idéias históricas substantivas família, poder, trabalho, cultura, cotidiano e movimentos sociais, aquelas que provocaram um material mais farto e provocativo, até mesmo por terem sido de maior ressonância, foram as idéias históricas de poder e família.

A **idéia de família** no currículo aparece como primeira memória coletiva em que o *indivíduo se insere*, sendo a família considerada uma comunidade social que tem sua história.

Os professores se relacionam com a idéia de Família de uma forma mais ampla que a presente no currículo, pois é para eles uma idéia que:

- Permite um trabalho significativo com os alunos, por ser o primeiro referencial da criança, por ser a primeira memória coletiva do indivíduo;
- Permite um trabalho com a pluralidade de memórias e estabelecer relação com outras temáticas, uma vez que é responsável por muitas permanências na história do sujeito;
- Permite aos alunos saberem que fazem história, que seus antepassados fizeram a história, construíram a cidade onde vivem e sofrem as consequências de uma sociedade que não se apresenta justa e democrática;
- Permite ao aluno entender-se como sujeito do ensino de História, pois é um referencial na construção da consciência histórica, ou seja, na compreensão do passado como ferramenta para auxiliar a orientar-se no presente, balizado pelas expectativas de futuro.
- É uma idéia controversa para alguns professores que entendem ser objeto de outras ciências e não da História, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, ou, no máximo, uma temática a ser absorvida pela temática da Cultura.

A **idéia de Poder** no currículo está presente com objetivo de fornecer ao aluno os elementos fundamentais para ele se pensar como cidadão do seu tempo.

Os professores relacionam-se com essa idéia também de uma forma muito mais ampla que ela aparece no currículo.

- Está presente a idéia do currículo de contribuir para que o aluno possa se pensar como um cidadão do seu tempo, compreendendo como se organizam as diversas formas de poder na sociedade e formando para a

cidadania e democracia, mas com a ressalva de que se deve trabalhar num viés interessante para os jovens.

- Está presente também a idéia de poder como disputa de classes: é necessário ter clareza das relações de poder, o jogo de interesse quer das classes dirigentes ou das subalternas e subjugadas, sendo importante apreender no passado as relações de mandonismo, dos mais visíveis e impactantes aos mais capilares, para compreender o percurso da humanidade.
- Está presente ainda a idéia da relação do poder com a posse da terra e a história de conflitos em torno de sua posse.
- Está presente uma preocupação com a redução da idéia de poder ao seu viés sectário, de elite e político, bem como uma preocupação com a distância das idéias dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

A **idéia de trabalho** no currículo aparece como toda atividade humana material e imaterial, aglutinador de conteúdos, tais como divisão técnica e social do trabalho em sua abrangência espacial e temporal.

Os professores se relacionam com esta idéia como possibilidade de estudo da conjuntura do poder por meio do entendimento histórico das relações de produção e da sua divisão, e como atividade humana, a qual, pela prática social historicamente construída nos diferentes tempos e espaços, os humanos se humanizam ou desumanizam, tornam-se criadores, inclusive de cultura.

A **idéia de cultura** no currículo aparece como maneiras de viver, o tamanho e a forma geral das sociedades e a natureza das classes sociais, os papéis de gênero, os aspectos étnicos, as religiões e as crenças. Para os professores,

relaciona-se, também, com tudo o que significa criatividade humana na arte, na arquitetura, na música, na dança, na língua e na literatura, bem como com aspectos da cultura disponibilizada pela mídia e na cultura comum.

A **idéia de cotidiano** no currículo aparece como espaço de realização das generalidades e peculiaridades humanas, na perspectiva de Heller (2004, p. 17-18), e como um dos objetos de estudo dos historiadores.

Os professores se relacionam com essa idéia na perspectiva das contribuições para o ensino de História, por meio do estudo dos modos de vida dos povos, para estabelecer vínculos entre os modos de vida do presente de crianças e adolescentes e os modos de vida do passado, pela recorrência histórica, despertando o interesse dos alunos pelo passado e trabalhando aspectos da vida diária do aluno, inserida no cotidiano de outras crianças, famílias, grupos e classes.

A **idéia de movimentos sociais** no currículo aparece para viabilizar o estudo das relações sociais dos sujeitos entre si e com os grupos, os movimentos sociais, tanto dentro da ordem social vigente como as formas de discordância e de resistência ao poder estabelecido e às mudanças. Foi a idéia que menor ressonância teve entre os professores, que se relacionam minoritariamente com a idéia de motor da própria história e como formas de organização em que podem ser criados e difundidos novos valores, novas relações de trabalho, novas relações familiares, convivências cotidianas. Neles também podem ser reforçados valores e relações que se quer conservar.

As **idéias históricas de segunda ordem: temporalidade, documento e narrativa**, aparecem no currículo imbricadas, pois a idéia de relação com o tempo

é fundamental para a formação da consciência histórica, em que o presente e o passado são lugar de experiência humana, e a orientação no presente depende da capacidade de conferir significado à experiência passado à luz da expectativa de futuro. Da capacidade de entrelaçar criticamente presente, passado e futuro, nasce a consciência histórica, pois possibilita a dialética construção/reconstrução da identidade. A capacidade de conferir significado às experiências do passado está ligada à capacidade de construir narrativas sobre o passado a partir da relação com as memórias e os documentos históricos.

Lidar com a temporalidade, com o documento e com a narrativa são formas de relação com idéias históricas de segunda ordem que contribuem para a formação da consciência histórica, fundamentais na perspectiva da Educação Histórica.

Os professores se relacionam com a idéia de temporalidade de uma forma ainda buscando um caminho, fazendo a tentativa de rompimento com a linearidade, com respingos na cronologia, um namoro profundo com o tempo dialético do processo, da recorrência e da sucessão histórica, surgindo já indícios de uma superação por incorporação, mas não sem a necessidade de um aprofundamento sobre as relações temporais. Ao analisar as idéias dos professores sobre as relações temporais elas apontam para uma confusão em relação aos termos.

Significativo no rumo dessa superação é o exemplo construído pela professora G para externar sua compreensão das várias relações temporais:

A compreensão do processo histórico de uma temática estudada remete a possibilidade da recorrência histórica que implica no domínio da cronologia. Por exemplo, a partir do estudo de uma temática como a “democracia”: é necessário pesquisar o que o aluno entende sobre o tema, trabalhar com ele o processo de construção na história do conceito de democracia (seu

significado em diferentes épocas históricas – suas permanências/mudanças, semelhanças/diferenças). A partir desses estudos, torna-se possível a recorrência histórica no sentido de ajudar o aluno a pensar historicamente e adquirir uma consciência histórica do conceito de democracia. Nesse sentido a compreensão da cronologia torna-se um instrumento para a recorrência histórica que se fez necessária.

Neste exemplo ela sintetizou a importância de todas as relações temporais presentes na proposta curricular de 2004, resgatando a importância de cada uma delas, necessárias aos vários enfoques do tema, como base para a construção da consciência histórica, como capacidade de orientar-se no tempo.

As dificuldades com a temporalidade não são ‘privilégio’ dos professores do “Grupo Araucária”, Lautier (1997) também detectou em suas pesquisas com professores de história franceses, abordagens diferentes, como a identificação com a história problematizante, com a narrativa, com a cronologia e a linearidade ou até com a reconstituição retrospectiva.

Na mesma direção, as considerações de COMPAGNONI (2006) em seu trabalho de investigação em relação à forma como os alunos tratam a temporalidade nas narrativas que constróem, apontam para questão em torno da forma como eles lidam com a idéia da temporalidade e que implicação isso tem para a construção da consciência histórica como competência para encontrar significado entre o passado, o presente e o futuro.

Para estabelecer uma relação com o passado, que contribua para a construção da consciência histórica é necessário produzir conhecimento sobre o passado por meio das evidências, das memórias e dos documentos. Os professores se relacionam com esta idéia numa perspectiva muito promissora, uma vez que para eles o documento histórico

- Amplia a capacidade de análise, interpretação crítica e síntese, como um facilitador do processo de produção do saber por parte do aluno;
- Permite compreender: os limites da inferência sobre o documento como evidência do passado; e a provisoriação do conhecimento histórico;
- Possibilita ao aluno e ao professor descobrir o passado e reconstruí-lo, num diálogo entre passado e presente, pelos documentos, indícios de acontecimentos passados, aproximando-os do processo de produção do conhecimento histórico;
- Permitir a construção de situações de aprendizagem em que o aluno confronte suas representações do mundo com os documentos históricos, fontes de novos conhecimentos, podendo tecer considerações sobre o passado;
- Permite estabelecer empatia com o passado.

A consciência histórica, no entanto, necessita da capacidade de articular significativamente o presente com o passado. A narrativa histórica é um caminho para essa articulação, uma narrativa significativa, construída pelos sujeitos.

A relação dos professores com a idéia de narrativa histórica não é ainda tão clara como a relação com o documento, mas, na prática, as suas pesquisas, investigações e apresentação de trabalhos em eventos, se constituem em narrativas construídas por eles, do que podem ainda não ter clareza, no entanto, já lhes permite vislumbrar que a narrativa como:

- Produção embasada em pesquisa, investigação, documentos, inferências, deduções e troca de experiências e vivências de natureza humana e histórica.

- Produção escrita do aluno sobre a História.
- Produção do saber aprendido na relação com o passado.

A categorização de elementos das idéias históricas dos professores do “Grupo Araucária” na tipologia de consciência histórica de Rüsen (1992): tradicional, exemplar, crítica e genética, permitiu verificar que vários professores expressam idéias que transitam entre vários tipos de consciência histórica e uma presença consistente de idéias com elementos de consciência histórica do tipo genético.

A constatação de uma mudança estrutural na consciência histórica em curso no “Grupo Araucária”, manifesta em suas idéias, fruto do percurso de conhecimento e apropriação dos meios de produção, produção de conhecimento, publicação dos resultados e reconhecimento da produção por encontros científicos da Área de História nacionais e Internacionais como: Encontro Nacional da ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História; ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores de História; Perspectivas do Ensino de História e Jornadas Internacionais de Educação Histórica são características do que, para Gramsci, seria a profissão de intelectual. No caso, de professores de História, buscando trilhar um percurso que permita exercer a função de intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir com a análise de uma experiência, qual seja, a da relação dos professores de História de Araucária, com o conhecimento, tomando como pressuposto teórico a categoria da experiência do sujeito e da sua relação com o conhecimento. Essas categorias foram construídas a partir das contribuições de Thompson (1981), Dubet (1994), Dubet & Martuccelli (1997) e Charlot (2000).

O percurso da investigação permite concluir, pelo menos, a explicitação de quatro dimensões da experiência da relação dos professores do “Grupo Araucária” com o conhecimento. A dimensão do professor como sujeito, individual e coletivo, em que cada professor está no grupo como indivíduo, interagindo, de forma consensual ou conflituosa, com o grupo e com o não grupo. A dimensão do professor em relação à estrutura, uma relação, individual e coletiva, com o sistema educacional municipal, com o sindicato e com a universidade. A dimensão do professor como sujeito na relação com o saber, com as idéias históricas. E a dimensão investigativa do professor, da relação com a produção do conhecimento.

Na dimensão do professor como sujeito, é possível destacar o processo de construção coletiva do próprio “Grupo Araucária”. Experiência de construção coletiva, não sem os conflitos inerentes a um processo coletivo. Verifica-se que os professores expressam pelo grupo um sentimento de pertença e acolhida, vendo-o como um lugar de construção de uma identificação mais profunda com a

natureza da História, estando presente o componente da intimidade e da afetividade. Ou ainda, o vêem como um lugar de construção de uma relação identitária com o saber, por meio da investigação de elementos de sua prática. No entanto, os professores do “Grupo”, não se vêem ainda como produtores de conhecimento sobre o ensino de História, mas já vislumbram que a pesquisa já não os faz mais apenas retransmissores do conhecimento.

Na dimensão da relação do professor com a estrutura, foi possível evidenciar a experiência de construção do “Grupo Araucária” na sua relação com o sistema, com o sindicato, com as produções curriculares e com a universidade. Uma experiência de relação dialética entre sujeitos e estruturas, em que a relação com a evidência empírica, inerente à produção do conhecimento, reordenou todo um conjunto de conceitos teóricos por meio de um diálogo entre a razão e a realidade, provocando reflexões e mudanças.

Entre as condições objetivas que contribuíram para a formação do “Grupo” tiveram destaque as condições de trabalho, que envolvem a hora atividade dos professores e sua unificação para as áreas do conhecimento, para as séries iniciais e de educação infantil e a coordenação da área de História sempre orgânica com o “Grupo”. Condições, cuja ameaça de precarização pelo processo de regulamentação do Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos em curso, mobilizam os professores em sua defesa e luta pela manutenção.

Os estudos, reflexões e elaborações em torno de propostas curriculares em 1992, 1994, 1996, 2000 e 2004, permitiram uma aproximação dos professores com a natureza da História e de seu ensino; contribuíram para tornar parte dos

professores sujeitos no processo de elaboração e reelaboração curricular organizando e selecionando conteúdos e oportunizaram uma maior clareza dos professores sobre o exequível em relação ao currículo.

A opção pela perspectiva da Educação Histórica e a “adoção” do “Grupo Araucária” como um grupo de investigação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, tem contribuído para dar suporte de cientificidade às suas investigações e produções.

Na dimensão do professor como sujeito na relação com as idéias históricas, está presente a tensão entre o tradicional, o inovador, bem como a questão do rompimento com a temporalidade linear na organização dos conteúdos por eixos temáticos. Outra tensão presente é a relação com o livro didático, que dificulta o trabalho nessa perspectiva. Há também a tensão dos professores que ainda não sentem segurança em trabalhar na perspectiva dos eixos temáticos e os que têm uma opção clara pelo trabalho na perspectiva tradicional.

No entanto, para parte dos professores, o trabalho com a organização dos conteúdos por eixos temáticos permite tomar o aluno e sua relação como o saber histórico como referência, a partir de sua memória familiar, seus modos de vida, sua cultura e seus grupos sociais, que o aproximam, bem como a sua realidade, dos conteúdos de História, tornando-os mais significativos. Olhando na perspectiva do aluno, o embate entre tradicional e inovador vem sendo superado, dando lugar à segurança dos professores nessa perspectiva de trabalho.

Na investigação sobre como os professores se relacionam com as idéias substantivas, as que tiveram maior ressonância, foram as idéias históricas de poder e família.

Os professores se relacionam com a idéia de família de uma forma mais ampla que a idéia presente no currículo, confirmando que este conceito permitiu um trabalho significativo com os alunos, porque é o primeiro referencial da criança, e porque é a primeira memória coletiva do indivíduo. Afirmam também, que tal conceito permitiu um trabalho com a pluralidade de memórias e o estabelecimento de relações com outras temáticas, uma vez que é responsável por muitas permanências na história do sujeito. Ademais, possibilita aos alunos saberem que fazem a história, que seus antepassados fizeram a história e construíram a cidade onde vivem; permite aos alunos entenderem-se como sujeitos do ensino de História, pois é referência na construção da consciência histórica, ou seja, na compreensão do passado como ferramenta para auxiliar a orientar-se no presente, balizado pelas expectativas de futuro.

No entanto, família é uma idéia controversa para alguns professores, que consideram ser objeto de outras ciências e não da História, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, ou, no máximo, uma temática a ser absorvida pela temática da Cultura.

Com a idéia de poder os professores também estabelecem uma relação mais ampla que a presente na proposta curricular de Araucária. Esta idéia contribui para que o aluno possa se pensar como um cidadão do seu tempo, compreendendo como se organizam as diversas formas de poder na sociedade; forma para a cidadania e democracia, mas com a ressalva de que se deve

trabalhar num viés interessante para os jovens. Está presente também a idéia de poder como disputa de classes, porque, para os professores, é necessário ter clareza das relações de poder, o jogo de interesse quer das classes dirigentes ou das subalternas e subjugadas, sendo importante apreender no passado as relações de mandonismo, dos mais visíveis e impactantes aos mais capilares, para compreender o percurso da humanidade. Para eles, ainda, a idéia da relação do poder com a posse da terra e a história de conflitos em torno de sua posse. Outra indicação sobre esse tema é a preocupação com a redução da idéia de poder ao seu viés sectário, de elite e político, bem como uma preocupação com a distância entre a compreensão dessa idéia e a aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Com a idéia de trabalho, cultura, cotidiano e movimentos sociais a relação dos professores não foi muito além da idéia presente nas propostas curriculares.

Quando se trata das idéias históricas de segunda ordem ou da natureza da História: de temporalidade, documento histórico e narrativa, constata-se uma relação em construção.

Nota-se que os professores se relacionam com a idéia de temporalidade de uma forma ainda precária no que diz respeito à superação da crítica e tentativa de rompimento com a temporalidade linear, com sérios respingos na cronologia, um namoro profundo com o tempo dialético do processo, da recorrência e da sucessão histórica. Aparecem alguns indícios de uma superação por incorporação, mas não sem a necessidade de um aprofundamento, acerca das relações temporais, pois as suas idéias, ainda apontam, para uma confusão em relação aos conceitos temporais.

Significativo no rumo dessa superação é o exemplo construído pela professora G, para entendê-la e externar sua compreensão das várias relações temporais:

A compreensão do processo histórico de uma temática estudada remete a possibilidade da recorrência histórica que implica no domínio da cronologia. Por exemplo, a partir do estudo de uma temática como a “democracia”: é necessário pesquisar o que o aluno entende sobre o tema, trabalhar com ele o processo de construção na história do conceito de democracia (seu significado em diferentes épocas históricas – suas permanências/mudanças, semelhanças/diferenças). A partir desses estudos, torna-se possível a recorrência histórica no sentido de ajudar o aluno a pensar historicamente e adquirir uma consciência histórica do conceito de democracia. Nesse sentido a compreensão da cronologia torna-se um instrumento para a recorrência histórica que se fez necessária.

Neste exemplo, a professora sintetizou a importância de todas as relações temporais presentes na proposta curricular de 2004, resgatando a importância de cada uma delas, necessárias aos vários enfoques do tema, como base para a construção da consciência histórica, como capacidade de orientar-se no tempo.

As dificuldades com a temporalidade não são ‘privilégio’ dos professores do “Grupo Araucária”, Lautier (1997) também detectou em suas pesquisas com professores de história, várias abordagens diferentes, como a identificação com a história problematizante, com a narrativa, com a cronologia e a linearidade ou até com a reconstituição retrospectiva.

Na mesma direção, as considerações de Compagnoni (2006) em seu trabalho de investigação em relação à forma como os alunos tratam a questão temporal nas narrativas que constróem, apontam para questão em torno da forma como os alunos lidam com a idéia da temporalidade e que implicação têm para a construção da consciência histórica na perspectiva de Rüsen, como a

competência para encontrar significado entre o passado, o presente e o futuro, orientando-se pelas experiências do passado e expectativas de futuro.

Os professores se relacionam com a idéia de documento histórico numa perspectiva muito promissora, uma vez que para eles o documento histórico amplia a capacidade de análise, interpretação crítica e síntese, como um facilitador do processo de produção do saber por parte do aluno; permite compreender, por meio dos limites da inferência sobre o documento, evidência do passado, a provisoriação do conhecimento histórico; possibilita ao aluno e ao professor descobrir o passado e reconstruí-lo, num diálogo entre passado e presente, por meio dos documentos, indícios de acontecimentos passados, aproximando-os do processo de produção do conhecimento histórico; permitir a construção de situações de aprendizagem em que o aluno confronte suas representações do mundo com os documentos históricos, fontes de novos conhecimentos e possa tecer considerações sobre o passado e permite estabelecer empatia com o passado.

Os professores expressam uma relação com a narrativa histórica mais incipiente que a relação com o documento. Na prática, as produções de investigação sobre elementos de sua prática se constituem em narrativas construídas pelos professores, do que podem ainda não ter clareza. No entanto já lhes permite vislumbrar a narrativa como uma produção embasada em pesquisa, investigação, documentos, inferências, deduções e troca de experiências e vivências de natureza humana e histórica, como uma produção escrita do aluno sobre a História e como uma produção do saber aprendido na relação com o passado.

Na dimensão investigativa, da relação dos professores com o conhecimento, ele pode ser considerado um *intellectual coletivo* que assume a dimensão da pesquisa e de produção de conhecimento sobre elementos de sua prática e sobre a natureza do conhecimento com que lida, apropriando-se coletivamente dos meios de produção do conhecimento, integrando teoria e prática, e lutando coletivamente pelas condições materiais para dar vazão à dimensão produtiva da relação com o saber.

No ensino de História, a Educação Histórica é um campo de investigações que tem uma preocupação clara com a prática investigativa sistemática de professores sobre os elementos da natureza do ensino de história, mais especificamente sobre as idéias substantivas (conteúdos substantivos), sobre os conceitos de segunda ordem (explicação, narrativa, evidência, empatia, significância, temporalidade histórica, entre outros) e sobre elementos da didática da história (valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a relação com o livro didático, o uso dos documentos históricos, a multiperspectividade da história, atividades de natureza histórica).

A experiência construída na relação com a prática investigativa, a pesquisa e as produções publicadas em eventos, despertaram a atenção para a necessidade de incorporar um novo olhar sobre elementos da prática dos professores, e provocaram uma mudança conceitual qualitativa sobre o ensino de história e sobre a relação com o conhecimento histórico.

Esta mesma experiência valorizou a natureza do conhecimento histórico, dos conhecimentos históricos prévios dos alunos e sua importância para todas as

idades e níveis de ensino, no processo de construção do sujeito e em sua relação com o saber, tanto para os alunos quanto para os professores. Ademais, levantou questões em torno da metodologia do ensino de história, da utilização das fontes históricas e apontou para a necessidade da incorporação metodológica da narrativa, do cotidiano e da memória familiar na prática de ensino de história.

Os resultados das investigações apontam implicações para a reestruturação curricular, a relação com o uso do livro didático, o uso do caderno e para a construção da identidade do aluno e do professor. Apontam também, para a necessidade de aprofundar a investigação da relação de professores e alunos com idéias históricas.

A investigação sobre elementos da função de professor de história, a produção de conhecimento sobre esses elementos e a comunicação em eventos desse conhecimento produzido, apontam para uma nova forma de encarar a formação continuada, onde cabe ao professor o papel de assumir individual ou coletivamente, a melhoria de sua profissionalização e a qualidade do seu trabalho. Observa-se uma movimentação dos sujeitos em relação às estruturas, provocando mudanças nas estruturas e absorvendo, não passivamente, a influência delas.

A análise das produções dos professores aponta elementos de um processo coletivo de produção de conhecimento pelo “grupo” de professores de História. Tratam-se de investigações sobre vários elementos da prática docente. Desde a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, até a relação que os alunos estabelecem com o livro didático, com o caderno, com memórias, fontes

e documentos históricos, como constróem narrativas históricas e como se relacionam com as idéias históricas.

Pode-se caracterizar esse processo como uma atividade intelectual inserida coletivamente no movimento da História, que produziu uma experiência de posse dos meios intelectuais de produção, ou seja, uma relação com conhecimentos, experiências e metodologias da natureza do próprio conhecimento histórico. Isso leva à necessidade de buscar caminhos que o auxiliem a migrar, enquanto professor, da transmissão dos conhecimentos para a produção dos conhecimentos.

A investigação da relação dos professores com as idéias históricas e a categorização de elementos dessas idéias na tipologia de consciência histórica de Rüsen (1992): tradicional, exemplar, crítica e genética, permitiram constatar uma mudança estrutural na consciência histórica, em curso no “Grupo Araucária”, manifesta nas idéias de professores que permitem constatar o trânsito entre os vários tipos de consciência histórica e a presença consistente de idéias com elementos da consciência histórica do tipo genético, que, além de indicar o desenvolvimento de sua competência narrativa, permite vislumbrar uma sintonia de parte dos professores com os objetivos da Educação Histórica, de contribuir com a revigoração da aprendizagem em História, na perspectiva da racionalidade que promove um diálogo entre o passado e o presente, orientados e fundamentados nas experiências investigativas.

Rüsen (1993) define essa aprendizagem histórica como uma apreensão qualitativa do passado, conduzida pela experiência, e seletiva uma vez que

subjugada pela expectativa do futuro que pode ser positiva ou negativa, pois estamos em luta constante para superar a idéia de morte, visando perpetuar a vida. Esta aprendizagem é tão mais profunda quanto mais desenvolvida a capacidade de interpretação histórica, ou seja, quanto mais aguçada a competência de encontrar significado entre o passado, o presente e o futuro, cujo objetivo é a *consciência histórica*. O desenvolvimento da capacidade de atribuir significado à História é assim um dos componentes para o entendimento da historicização, que é a capacidade de entender a História como um dos instrumentos de orientação na vida presente diante das certezas e incertezas do futuro.

Esta pesquisa contribui com possibilidades para a formação de professores e para novas investigações no ensino de História:

A principal contribuição deste trabalho para a formação dos professores é a possibilidade do professor assumir, individual e coletivamente, mediante certas condições de trabalho, o papel de investigador sobre elementos da prática docente, passando de transmissor a produtor de conhecimento.

Como possibilidades para novas investigações no ensino de História pode-se propor:

- a) Analisar as resistências dos professores à relação investigativa e produtiva com o conhecimento histórico e que tipo de idéias históricas têm esses professores.
- b) Analisar que tipo de idéias históricas podem ser encontradas na relação dos professores com os alunos.

- c) Aprofundar as investigações das relações que professores, alunos, crianças, jovens e adultos estabelecem com as idéias históricas de tempo.
- d) Aprofundar as investigações da relação de professores com a idéia histórica substantiva de família como uma categoria nova e controversa de organização dos conteúdos.
- e) Investigar a relação de professores e alunos com a narrativa histórica do livro didático.
- f) Investigar como os alunos se relacionam com a produção de narrativas históricas.
- g) Aprofundar a análise e categorização dos produtos das investigações dos professores do “Grupo Araucária”.

## FONTES

### ATAS

SISMMAR – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária. **Ata da Assembléia de Fundação, 23 de setembro de 1989.** Livro 1.

### PRODUÇÕES CURRICULARES DE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: Texto preliminar História.** Araucária, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA / Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para o ensino de História em Araucária:** Texto preliminar. Araucária: 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA / Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Ensino de História.** Araucária: 2004.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. **Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória.** Araucária, 2000.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. **Plano Curricular de História: texto preliminar.** Araucária: 1992.

### LEGISLAÇÃO

ARAUCÁRIA - PR. Lei Ordinária nº 673, de 18 de dezembro de 1986. Disciplina o provimento de pessoal nos quadros do Magistério Público Municipal em regime Estatutário e toma outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná.

ARAUCÁRIA. Lei Municipal nº 1527, de 02 de novembro de 2004. Institui o Conselho Municipal de Educação de Araucária, conforme específica. Diário Oficial do Estado do Paraná.

ARAUCÁRIA - PR. Lei Ordinária nº 1528, de 02 de dezembro de 2004. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Araucária, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei Federal 9424, de 24 de dezembro de 1996 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

## TEXTOS DOS PROFESSORES APRESENTADOS EM EVENTOS

ALMEIDA, Rafael de Jesus Andrade de. **A narrativa, o documento e a criação do conflito.** Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba - PR: Agosto de 2006.

ALMEIDA, Rafael de Jesus Andrade de. **Memória familiar e identidade nacional.** Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006. e no X Encontro Regional da ANPUH-PR. Maringá: ANPUH, 2006.

BYTNER, Luciana Nadília de Fátima. **Qual é a sua história?** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

CARVALHO, Maria Catharina Nastaniec de. **Legislação trabalhista:** situação dos trabalhadores em Araucária, no mercado formal e informal. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

CARVALHO, Maria Catharina N. de e MARTINS, Carlise R. V. **O uso do rádio na Era Vargas.** Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. Investigar em ensino de História. In. **V ENCONTRO NACIONAL:** Perspectivas do Ensino de História, Sujeitos Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 2004. Anais Digitais.

COMPAGNONI, Alamir M. **Uma experiência educativa com alunos de 8ª série do ensino fundamental com textos e imagens: Poder –As crises do capitalismo – A 1ª guerra mundial.** Trabalho apresentado nas VI Jornadas

Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba - PR: Agosto de 2006.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. **Narrativas e leituras no Ensino de História.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

COMPAGNONI, Alamir M. et alli. **Perspectivas da consciência histórica em jovens brasileiros.** Trabalho apresentado no VII ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – Belo Horizonte: Fevereiro de 2006.

ELIAS, Elenice. **Uso do documento histórico na sala de aula.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos e suas famílias.** Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006 e no X Encontro Regional da ANPUH-PR. Maringá: ANPUH, 2006.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. Saber escolar: patrimônio cultural da escola. In. **V ENCONTRO NACIONAL:** Perspectivas do Ensino de História, Sujeitos Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 2004. Anais Digitais.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **Patrimônio Cultural e Saber Histórico Escolar.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

FERREIRA, Sueli de Fátima. **Evolução cultural e tecnológica e as transformações nas relações do cotidiano da família contemporânea.** Trabalho apresentado nas V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Uminho, Braga – PT: Março de 2005.

GRENDEL, Marlene Terezinha. O trabalho de produção do conhecimento histórico. In. **V ENCONTRO NACIONAL:** Perspectivas do Ensino de História, Sujeitos Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 2004. Anais Digitais.

GRENDEL, Marlene Terezinha. **Os conhecimentos prévios no ensino de história: uma experiência.** Trabalho apresentado nas V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Uminho, Braga – PT: Março de 2005.

GRENDEL, Marlene Terezinha. **Os conhecimentos prévios no ensino de história: uma experiência.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

GRENDEL, Marlene Terezinha. **Cadernos de alunos e a transposição didática do saber histórico escolar.** Trabalho apresentado no VII ENPEH - Encontro

Nacional de Pesquisadores em Ensino de História - Belo Horizonte: Fevereiro de 2006.

GRENDEL, Marlene Terezinha. Cadernos de alunos e a transposição didática do saber histórico escolar. In. GONÇALVES, Nadia Gaiofatto, e VALENTE, Tâmara da Silveira, (orgs.). **Anais / XX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Curitiba: UFPR. Setor de Educação, 2006.

GRENDEL, Marlene Terezinha. **Cadernos de alunos: conceitos substantivos e idéias de 2<sup>a</sup> ordem**. Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006.

LIMA, Sandra do Rocio Cordeiro de. **O uso de documentos diversificados nas séries iniciais para recriação dos conhecimentos prévios**. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

LORENZI, Neide Terezinha Nóbrega e PORTES, Leônio. **Direitos e deveres dos jovens – (Grêmio Estudantil)**. Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006.

LORENZI, Neide Terezinha Nóbrega. **O uso metodológico do documento no Ensino de História**. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

MACIEL, Édina Soares. **Guerra e Paz**: práticas pedagógicas possíveis aos alunos em fase de alfabetização. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

MIRANDA, Aurora Aparecida Antunes e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Quem faz o currículo? Os saberes de alunos e professores na produção do currículo. In. **V ENCONTRO NACIONAL**: Perspectivas do Ensino de História, Sujeitos Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 2004. Anais Digitais.

NETTE, Alfredo Luís. **A produção de tijolos em uma olaria local**. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

REMES, Palite Terezinha Buratto. **Conhecer e despertar a curiosidade**: formação da família. Trabalho apresentado nas V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Uminho, Braga – PT: Março de 2005.

REMES, Pálite Terezinha Buratto. **Pensar o passado e o presente**. Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006. e no X Encontro Regional da ANPUH-PR. Maringá: ANPUH, 2006.

SANTOS, Kátia S. FURMAN, Ivan e SCHMIDT, Maria A. **O universo vivenciado pelo aluno em uma aula de História e a questão da cidadania.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

SCHERREIER, Ana Cristina Burkot. **O uso do documento histórico na prática pedagógica.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

SPACK, Patrícia. **Crianças percorrendo o cotidiano do passado e do presente nas asas de um velho caderno de caligrafia.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. **O trabalho infantil hoje e em épocas diferentes:** uma nova abordagem para o Ensino de História nas séries iniciais. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. **Reflexões sobre as atividades de lazer hoje e em diferentes épocas: uma análise sobre o trabalho com o livro didático em sala de aula.** Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006. e no X Encontro Regional da ANPUH-PR. Maringá: ANPUH, 2006.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A Educação Histórica e a mudança de paradigma na cultura escolar no Município de Araucária.** Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. Educação Histórica: um projeto em construção na experiência do Grupo de Professores de História de Araucária. In. GONÇALVES, Nadia Gaiofatto, e VALENTE, Tâmara da Silveira, (orgs.). **Anais / XIX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Curitiba: UFPR. Setor de Educação, 2006.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Idéias substantivas e de segunda ordem nas produções curriculares do Grupo de Professores de História de Araucária.** Trabalho apresentado no X Encontro Regional da ANPUH-PR. Maringá: ANPUH, 2006.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. Investigação de conhecimentos prévios no ensino de História. In. **V ENCONTRO NACIONAL:** Perspectivas do Ensino de História, Sujeitos Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 2004. Anais Digitais.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Princípio de Educação Histórica em Araucária.** Trabalho apresentado nas V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Uminho, Braga – PT: Março de 2005.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Os conceitos de segunda ordem nas produções curriculares do grupo de professores de História de Araucária.** Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papirus, 1995.

ANJOS, L dos. **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná**: tendências temáticas das dissertações (1977-2000). Curitiba, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação na PUC-Campinas e UFPR.

BARCA, Isabel. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Uminho, 2001. Introdução. p.7-9.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: Uma nova área de investigação? In. ARIAS NETO, José Miguel. (org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

\_\_\_\_\_. **O pensamento histórico dos jovens**: idéias dos adolescentes acerca da provisoriiedade da explicação histórica. Braga (PT): Universidade do Minho, 2000.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sori Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editores. 1994. Coleção Ciência da Educação.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A Significância de Personagens Históricas na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiros**. Braga PT, 2006. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho,

COLLINGWOOD, R. G. **A Idéia de História**. 9<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **Em la escuela**: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

DUBET, François. **Sociología da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas de quem ousa ensinar. Nona Carta. São Paulo: Olho D'Água, 2001,

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto – PT: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZALEZ, Maria Isabel Jimenez. La práctica educativa escolar como processo de trabajo intelectual. In. **Revista mexicana de sociología**. Mexico: Universidad Autonoma de Mexico. Año XLVI/VOL XLVI/NUM.1. Enero-Marzo de 1984.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu envolvimento profissional. In NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INSTITUTO GRAMSCI. **Política e história em Gramsci**. FERRI, Franco (coord.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (Atas do Encontro Internacional de Estudos Gramscianos. Florença, 9-11 de dezenbro de 1977).

KEMMIS, S. **El currículum**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

LAUTIER, Nicole. **Enseigner L'histoire au lycée**. Armand Colin/Masson, Paris, 1997.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001. p. 13 – 27.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, e BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa**: Fundamentos e Práticas. 2ª Edição. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2005.

MAFRA, A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R., T. (Orgs). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 125-131.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio**: o lugar do material didático. Curitiba, 2005. Tese de Doutorado em Educação, UFPR.

MONTEIRO, Ana Maria Fereira da Costa. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, 2002. Tese de Doutorado Pós-Graduação em Educação, PUC/Rio.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. **Perfil Municipal**. Araucária: 2003.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

\_\_\_\_\_. La historia, entre modernidad y postmodernidad. In. GALLEGOS, José Andrés. (dir.) **New history, nouvelle histoire**: hacia una nueva historia. Madrid: Universidad Complutense, 1992.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SANTOS, Ana Lúcia Ribeiro dos. **Plano de gestão da educação municipal: relação entre proposta e efetivação**. Curitiba, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, Coleção: Pensamento e Ação no Magistério.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. In. SCHMIDT, M. A., e GARCIA, T.M.B. (org) **Educar em Revista**: Número Especial 2006, Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2006. n 164. p. 11 a 31.

SOARES, Marcos Aurélio Silva. **A descentralização do Ensino no Brasil e a implementação dos Sistemas Municipais de Ensino: razões e determinações.** Curitiba, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de ALTHUSSER. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VICENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In. **Educação em revista.** Dossiê: trabalho e educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2001, v. 33, junho/2001, p. 7 - 47.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolucion.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO I - QUESTIONÁRIO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO PILOTO

Nome:.....

Fone:..... email:.....

Formação

Superior:.....

Especializações/Pós Graduações:.....

Tempo de magistério:.....

Tempo de magistério em Araucária:.....

1. Sua atuação no magistério:

- Tempo integral no ensino de História em Araucária
- Intergral em Araucária, sendo em História e na Ed. Infantil à 4<sup>a</sup> série
- Um período em Araucária e outro no Estado
- Um período em Araucária e outro no ensino privado
- Apenas um período em Araucária
- Outro .....

2. Como você define a sua relação com a elaboração das propostas curriculares de História de Araucária de 1992, 1994, 1996, 2000 e 2004?

.....  
.....  
.....

3. Defina o grupo de professores de História de Araucária e a sua participação nele (freqüência, discussões, outras considerações).

.....  
.....  
.....

4. Aponte os eixos temáticos das Diretrizes Curriculares de História de Araucária de que você se lembra.

.....  
.....  
.....

5. Você incluiria algum eixo temático novo ou excluiria algum deles?

.....  
.....  
.....

6. Dê a sua opinião sobre a organização dos currículos em eixos temáticos.

.....  
.....  
.....

7. Selecione dois itens entre os propostos e escreva sobre eles:

- a) Famílias
- b) Poder
- c) Trabalho
- d) Cultura
- e) Cotidiano
- f) Movimentos Sociais

.....  
.....  
.....

8. Entre os mesmos itens, qual deles você não selecionaria? Por quê?

.....  
.....  
.....

9. Enumere, do mais importante ao menos importante, as relações temporais que deveriam ser privilegiados no ensino de História:
- (  ) Cronologia Histórica  
(  ) Processo Histórico  
(  ) Sucessão Histórica  
(  ) Recorrência Histórica

10. Você incluiria alguma outra relação temporal importante para o ensino de História?
- .....

11. Destaque a relação temporal que você considera mais importante e escreva sobre ela.
- .....
- .....
- .....

12. Qual a importância do documento histórico para o ensino de História?
- .....
- .....
- .....

13. Como você definiria a presença da narrativa histórica:

No manual didático;  
Na produção do aluno;  
No currículo.

.....

.....

.....

14. Em poucas palavras, explique o que é narrativa histórica.
- .....
- .....
- .....

15. Utilize este espaço para tecer considerações e/ou observações que queiras fazer em relação às questões e ao instrumento (dificuldades de compreensão, esclarecimentos, sugestões de melhorias).
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

## ANEXO II - QUESTIONÁRIO DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DEFINITIVO

Nome:.....

Fone:..... email:.....

Formação

Superior:.....

Especializações/Pós Graduações:.....

Tempo de magistério:..... tempo de magistério em Araucária:.....

1. Sua atuação no magistério:

- Tempo integral no ensino de História em Araucária
- Intergral em Araucária, sendo em História e na Ed. Infantil à 4<sup>a</sup> série
- Um período em Araucária e outro no Estado
- Um período em Araucária e outro no ensino privado
- Apenas um período em Araucária
- Outro .....

2. Escreva sobre os aspectos que você considera relevantes em sua relação com a Secretaria Municipal de Educação, com o Sindicato da Categoria e com os professores de História do Município.

.....  
.....  
.....

3. Como você define a sua relação com a elaboração das propostas curriculares de História de Araucária de 1992, 1994, 1996, 2000 e 2004?

.....  
.....  
.....

4. Defina o grupo de professores de História de Araucária e a sua participação nele (freqüência, discussões, outras considerações).

.....  
.....  
.....

5. Aponte os eixos temáticos das Diretrizes Curriculares de História de Araucária que você se recorda.

.....  
.....  
.....

6. Você incluiria algum eixo temático novo ou excluiria algum deles?

.....  
.....  
.....

7. Dê a sua opinião sobre a organização dos currículos em eixos temáticos.

.....  
.....  
.....

8. Selecione dois itens entre os propostos e escreva sobre eles:

- a) Famílias
- b) Poder
- c) Trabalho
- d) Cultura
- e) Cotidiano
- f) Movimentos Sociais

.....  
.....  
.....

9. Entre os mesmos itens, qual deles você não selecionaria? Por quê?

.....  
.....

10. Enumere, do mais importante ao menos importante, as relações temporais que deveriam ser privilegiados no ensino de História:

- ( ) Cronologia Histórica
- ( ) Processo Histórico
- ( ) Sucessão Histórica
- ( ) Recorrência Histórica

11. Você incluiria alguma outra relação temporal importante para o ensino de História?

.....  
.....  
.....

12. Destaque a relação temporal que você considera mais importante e escreva sobre ela.

.....  
.....  
.....

13. Qual a importância do documento histórico para o ensino de História?

.....  
.....  
.....

14. Como você definiria a presença da narrativa histórica:

- No manual didático;
- Na produção do aluno;
- No currículo.

.....  
.....  
.....

15. Em poucas palavras, explique o que é narrativa histórica.

.....  
.....  
.....

16. Utilize este espaço para tecer considerações e/ou observações que queiras fazer em relação às questões ou sobre algo relevante que não tenha sido contemplado por elas.

.....  
.....