

O Ensino de História e as Representações de Professores do Ensino Fundamental na cidade de Apucarana (1997 – 2004)

Carlos Rogério Chaves¹

Resumo: Este trabalho é resultado de reflexões acerca da nossa pesquisa na área de História e Ensino do Mestrado da Universidade Estadual de Londrina. Entretanto é preciso esclarecer que a mesma pesquisa ainda não foi concluída, sendo este texto uma parte apenas do processo de realização. Neste texto pretendemos apresentar algumas reflexões iniciais de nossa pesquisa sobre as representações de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial os do segundo ciclo (3º e 4º séries ou 4º e 5º anos) envolvidos na Escola de Tempo Integral implantada na cidade de Apucarana, Estado do Paraná, em 2004. O recorte temporal compreende o período de 1997 a 2004 e procura articular as apropriações dos professores quanto à implantação do Tempo Integral nas escolas municipais com as políticas públicas para a educação, considerando suas noções, transgressões, (re)elaborações e práticas. Destacamos como políticas públicas a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), bem como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Para tais objetivos nos valeremos de uma gama de pesquisadores que debatem, analisam e concluem ser amplamente possível uma educação que seja capaz de “alfabetizar historicamente” uma criança, essa idéia além de ser apresentada nos Planos Curriculares Nacionais de 1996 e ainda por autores como Isabel Barca, Peter Lee, entre outros. É possível visualizar, no caso do Brasil, um repensar do Ensino de História, após o ano de 1985, notadamente existe um debate que incluiu professores, associações de classe como a ANPUH, para romper com o ensino tradicional do qual a disciplina de História foi alvo durante o período do Regime Militar (1964-1985). Partindo desse pressuposto, propomos nossa pesquisa, nesse texto enfatizaremos a ação dos docentes, suas práticas, suas apropriações e representações acerca dos documentos oficiais produzidos que norteiam a organização de um currículo escolar, já citados anteriormente, bem como as próprias experiências vividas pelos mesmos professores. Nessa tentativa de ligação nos utilizaremos de Halbwachs, assim acreditamos que a experiência de vida de cada indivíduo acabe referendado as suas convicções a respeito do que viria a ser a História, isso se daria através do apoio da sua memória, pois os acontecimentos que perduram na memória do indivíduo são reflexos de uma dada época, “e que toda uma parte de minhas lembranças de então não é dela senão um reflexo”. Atentando para o fato de que o nosso estudo deverá levar em conta as convicções de cada indivíduo a respeito da História e de como as suas próprias experiências às determinam, pretendemos nos utilizar das concepções elaboradas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: ação docente; prática docente; narrativas docentes

Neste texto iremos apresentar parte das discussões e/ou reflexões referentes à pesquisa de mestrado, que objetiva trabalhar a Escola de Tempo Integral implantada na cidade de Apucarana, Estado do Paraná, em 2004. Priorizaremos, por ora, a contextualização das representações dos professores sobre a Escola de Tempo Integral.

É notório o debate ocorrido no Brasil, após 1985, ou seja, o período de redemocratização do país, a respeito da necessidade de se revitalizar o Ensino de História no Brasil, rompendo com os “vícios” implantados no período do Regime Militar (1964-1985). A partir de 1964, com o golpe de Estado e a implantação da ditadura militar no Brasil, o ensino de História manteve seu caráter tradicional, pautado no estudo de fontes oficiais e narrado apenas sob o ponto de vista factual. O ensino de História não tinha espaço para análise crítica e a interpretação dos fatos, o que, de certo, era de interesse das políticas curriculares do momento (FONSECA, 2003). Neste contexto o Estado organiza um programa para controlar as instituições escolares, visando legitimar os interesses político-ideológicos do regime. Com a lei 5692/71 o ensino centra-se numa formação tecnicista, voltada para a preparação de mão de obra. As disciplinas das ciências humanas são tratadas de modo pragmático, legitimadora do modelo de nação vigente.

No 1º grau a História e a Geografia foram condensadas nos Estudos Sociais, dividindo a carga horária com a Educação Moral e Cívica. No 2º grau a carga horária da disciplina é dividida com Organização Social Política Brasileira (OSPB). Com essas medidas o Estado visava um maior controle sobre os saberes do corpo docente. O ensino de História tinha como prioridade ajustar o aluno ao cumprimento dos seus deveres patrióticos. Assim, como observa Fonseca: “As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971 previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História”. (FONSECA. 1993).

Outra medida adotada pelo governo ditatorial, com o intuito de descaracterizar e esvaziar o Ensino de História é a criação das Licenciaturas Curtas, em detrimento dos profissionais formados em História e Geografia. De acordo com a mesma autora, o profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender os objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, [...] reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade (FONSECA. 1993).

Segundo Renilson Ribeiro, a partir das discussões realizadas no Brasil, entre 1985 e 1995, há um novo alento nas discussões em torno do ensino de História. Nesse momento, introduziu-se em algumas propostas curriculares a preocupação de fazer os professores desenvolverem com os alunos procedimentos básicos de pesquisa histórica na sala de aula e atitudes intelectuais de desmistificação de ideologias, das imagens de ‘heróis nacionais’, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação (RIBEIRO. 2004).

Essas novas concepções do ensino de História que começam a ser difundidas no Brasil após a redemocratização e, em especial, após as Reformas Curriculares que acontecem no pós-1985, acabam dialogando como novas propostas que surgem sobre a questão do Ensino de História em variadas esferas: discussões em associações ou em eventos da área; pesquisas; canais midiáticos, especialmente, os jornais, etc. Neste momento em que as políticas educacionais do regime militar são questionadas e rebatidas, o ensino de história é bastante (re)pensado. Houve ampla reformulação curricular, sendo que os currículos eram produzidos no âmbito de cada estado. Como constatou Circe BITTENCOURT, algumas propostas curriculares de história desse período serviam de parâmetros para as outras, em especial aquelas elaboradas em São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais (2000). O currículo do Paraná (de história) tem como referência declarada a proposta curricular de Minas Gerais e a do Rio de Janeiro, e como referência não-declarada as três primeiras versões do currículo de

São Paulo. Por sua vez, o currículo paranaense servirá de base para a proposta curricular de Santa Catarina.

Tais currículos seguiam a pedagogia histórico-crítica, de inspiração marxista, ou seja, baseavam-se na ideia de que os educandos deveriam ter acesso ao saber histórico acumulado pela humanidade para ter condições de conscientizar-se sobre a realidade para nela intervir como sujeito histórico. Quanto aos currículos de história, frente às disciplinas de Estudos Sociais, OSPB, EPB e Educação Moral e Cívica abalizadas principalmente na história pátria, na obediência à autoridade e às normas, na censura a determinados assuntos que pudessem ser considerados subversivos e mesmo na religião, a ideia de que o conhecimento histórico a ser ensinado compreenderia a totalidade dos modos de viver e de pensar das sociedades através dos tempos, implicava, segundo raciocínio recorrente naquele período, em uma seleção “não tendenciosa”, uma grande superação (RAMOS, 2009)

Posteriormente, em outra fase de debates em torno do ensino de história, que procura superar a pedagogia histórico-crítica, então criticada como marxista, situam-se os embates que levaram à elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, para o primeiro ciclo (1º e 2º séries) e segundo ciclo (3º e 4º séries) do Ensino Fundamental. Nos PCN's são apresentados os objetivos propostos para o Ensino Fundamental: “os objetivos para o Ensino Fundamental são voltados para o desenvolvimento de um cidadão crítico, responsável, capaz de utilizar o diálogo para mediar conflitos”. (OLIVEIRA, 2006)

No que se refere especificamente à disciplina de História temos a seguinte expectativa: “um dos objetivos mais relevantes é a constituição da ‘identidade social do estudante, fundada no passado comum de seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira’”. (OLIVEIRA, 2006).

Para que os alunos possam atingir a estes objetivos no estudo da História é necessário atender a três aspectos, “a relação entre o particular e o geral, a ‘construção de noções de diferenças e semelhanças’ e a ‘construção de noções de continuidade e permanência’”. (OLIVEIRA, 2006)

Segundo Sandra Regina Ferreira de Oliveira, os PCN's objetivam desenvolver no aluno, o senso de observação do aluno por meio de estudo das fontes, mas alerta que não se pretende transformar o aluno num pequeno historiador, mas ‘num observador atento das realidades de seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 2006).

Ainda segundo Oliveira, esse objetivo se daria através do entendimento pelo aluno, em nível de saber histórico escolar, do que é fato histórico, de sujeito histórico e saber histórico. Fica evidente na análise que esta autora faz dos PCN's de que é sim possível um ensino de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental que favoreça a formação histórica, que “os alunos possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Sendo assim, os PCN's definem como objetivos gerais para o ensino de história nas séries iniciais: identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo[...]; conhecer e respeitar diferentes modos de vida de diferentes grupos sociais[...]; reconhecer mudanças e permanências e mudanças nas vivências humanas[...]; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre alguma de suas possíveis soluções[...]; utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos e conteúdos histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, sonoros e iconográficos; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar as diversidades, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 2000).

Evidencia-se o desejo se empreender uma alfabetização histórica, nas palavras de Susana Ribeiro Bernardo, trata-se do desenvolvimento de várias habilidades e competências imprescindíveis para a formação histórica das crianças. A leitura e a compreensão de diversas fontes históricas, noções de tempo, respeito pelo outro e pelas diversas heranças culturais e materiais, formação de identidade pessoal e coletiva possibilitam que futuramente os alunos venham a desenvolver uma formação cuja consciência histórica possa orientá-los intencionalmente sua prática no tempo (BERNARDO, 2009).

É possível inferir de tudo isso que o ensino de história é adequado sim, às séries iniciais do Ensino Fundamental. Não só pela proposta apresentada pelo MEC em 1997 através dos PCN's, mas também pela discussão levantada por diversos pesquisadores que se debruçam sobre este tema, tanto no Brasil, como no exterior, entre eles, Susana Ribeiro Bernardo, Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Marlene Rosa Cainelli, Isabel Barca, Peter Lee e tantos outros.

Para colocarmos em prática essa análise, focaremos nossa pesquisa no estudo das práticas pedagógicas que tenham como “clientela” os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Apucarana, Pr. Entretanto, o foco da pesquisa se direcionará para a análise das narrativas de professores das séries iniciais, 1º e 2º ciclos, no intuito de apreender suas representações quanto ao ensino de história. Mais precisamente perceber se os professores atentam para a necessidade e possibilidade de se abordar os conhecimentos históricos com seus alunos. Nosso projeto focará como recorte temporal o período que compreende os anos de 1997 a 2004. Esta datação é justificada pelo fato de elegermos como marcos cronológicos três grandes “eventos”: a implantação dos PCN's em 1997; a implantação de reformas no² Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e por fim a implantação do Programa de Tempo Integral³ nas escolas municipais da cidade de Apucarana, programa este que foi concluído em todo o município no ano de 2004.

Assim é preciso analisar um outro movimento de reflexão no campo do ensino de história. Depois do período de redemocratização com os currículos histórico-críticos, depois com a instauração dos PCN's, atualmente outro tipo de discussão é travada, situada na perspectiva denominada Educação Histórica, cujo principal expoente é Jörn Rüsen. Nesta perspectiva, insere-se na pesquisa a educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, temos diversos estudos a respeito, entre eles destacam-se: Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Marlene Rosa Cainelli, Sonia Regina Miranda, Maria Auxiliadora Schmidt, no exterior Peter Lee, Isabel Barca, Maria de Melo e outros.

Em seu texto, “Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental”, Marlene Cainelli aponta que logo após o processo de redemocratização e retorno da disciplina de História (ao invés de Estudos Sociais), existia uma corrente que defendia a impossibilidade de se ensinar história para as crianças do Ensino Fundamental: “as investigações de aprendizagem ligadas ao pensamento piagetiano [...], colocavam a impossibilidade de se ensinar conhecimentos abstratos para crianças em estágios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo”. (CAINELLI, 2006).

Entretanto, continua a autora, a partir de meados da década de 1980, novos estudos são desenvolvidos no Reino Unido e Estados Unidos, recolocando assim em pauta a plausibilidade ou não do ensino de história para crianças, embasada em autores como, Cooper, Ashby, Lee e Egan, Cainelli afirma: que crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no seguimento coerente de uma narração; não será o conceito ‘formal’ de causalidade, mas é já o narrativo que o ajudará a formalizar posteriormente o conceito de causalidade histórica (SOLE, 2004, apud CAINELLI, 2006).

Em seus estudos, Cainelli, defende a idéia de que é possível o ensino de história nas séries iniciais e demonstra que esse resultado possa se dar da seguinte forma: “a criança

aprende com experiências que tenham significado, com atividades que possibilitem a criança explorar e expor fora do ambiente escolar suas idéias e impressões”. (CAINELLI, 2006)

E conclui, posso afirmar que as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos. A questão principal é proporcionar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite.(CAINELLI, 2006).

Ao trabalhar a questão da Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, Sandra Regina Oliveira, definiu seu trabalho objetivando a realização de um estudo sobre cognição histórica, que diz tratar-se de um campo de estudos que busca conhecer “as idéias, estratégias cognitivas e progressão do pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história”. (BARCA, 2001, apud OLIVEIRA, 2006). Pautando-se nos estudos desenvolvidos por Lee, Barca, Cooper, Barton, Zamboni, Bittencourt, Siman, Schmidt, entre outros, Oliveira buscou nesses autores os referenciais para delimitar o que se entende por conhecimento histórico e o que se espera com o trabalho de história na sala de aula, nas séries iniciais do fundamental.

Em sua pesquisa Oliveira conclui ao indagar os alunos sobre, como a História ensinada na escola pode ser diferente da história ensinada fora da escola, acaba concluindo que essas crianças acabam necessitando da escola para se “equipar” com “ferramentas adequadas” para assim compreender o passado. Para Oliveira, para superar o desafio maior que se apresenta para o aluno compreender o conhecimento histórico é necessário levá-los a conclusão de que: “a História não é dada, mas é provisória. Os alunos precisam de uma ferramenta intelectual que lhes permita distinguir entre diferentes tipos de interpretações históricas. (OLIVEIRA, 2006).

Mas Peter Lee adverte para uma dificuldade, a de que as crianças só acreditam no que está escrito no que pode ser verdade ou se alguém a tiver testemunhado e escrito sobre o acontecido, segundo Lee. É preciso dar a base teórica conceptual, dar os primeiros passos, para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes. Quando compreendem que tudo é fruto de uma seleção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global. É este o processo que a educação histórica deverá completar (LEE, 2001).

Isabel Barca, argumenta que também em Portugal nas décadas de 1970 e 1980, houve um movimento para não se ofertar o ensino da disciplina de História a alunos menores de 16 anos que ainda “não podiam compreender esta disciplina, com conteúdos estranhos às experiências do quotidiano”. Assim a História foi também substituída pelos Estudos Sociais ou por uma área de Ciências Sociais. Barca argumenta que: “Outro reflexo reducionista da mesma preocupação situa-se na idéia de que facilitar a aprendizagem de jovens consiste na manutenção de um ensino simplista, facilitista, sem desafios cognitivos”. (BARCA, 2004)

Ao contrário do afirmado na teoria piagetiana, Barca aponta que os diversos estudos desenvolvidos em diferentes pesquisas refutam a afirmação anterior, Barca afirma que os estudos sobre cognição histórica de crianças e jovens tem sugerido que crianças e jovens constroem suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimentos para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os *media* e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cuja lógica deve ser entendida pelos professores (BARCA, 2004).

E termina sua argumentação afirmando que: “pode-se concluir que as crianças, os jovens e os adultos apropriam-se de idéias sobre o passado em variados níveis de elaboração, não sendo a idade ou o grau de escolaridade garantia de uma conceptualização avançada” (BARCA, 2004).

E para terminar esse debate teórico acerca do Ensino de História trazemos a baila, Jörn Rüsen, um dois mais renomados e atuais pesquisadores sobre o ensino e consciência histórica

que trazem novas perspectivas para o ensino e para a construção do conhecimento em sala de aula, possibilitando que o aluno possa se enxergar enquanto “agente histórico” e experimentar uma “emergência” de uma consciência histórica. Rüsen afirma que: “Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo” (RÜSEN. 2001).

A consciência histórica é por Rüsen trabalhada segundo quatro tipologias, mas em síntese, representam formas dos sujeitos se pensarem e pensarem o mundo mediante uma temporalidade. Inserido em uma temporalidade, o sujeito se orienta relacionando passado, presente e futuro. O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir (RÜSEN, 2001)

O ato de constituição da consciência histórica consiste na interpretação da experiência do tempo, na transformação intelectual do tempo natural no tempo humano. A consciência histórica é guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. De acordo com Rüsen, a consciência histórica constitui-se, mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo, mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2001)

Podemos concluir que a historicidade da vida prática humana é entendida ou percebida quando os homens tenham consciência de que seu próprio agir é histórico. Assim sendo, procurarei delinear nas próximas linhas uma argumentação referente à memória. O projeto apresentado foca sua análise nas impressões e/ou representações e/ou aspirações que os professores do Ensino Fundamental 1 possuem sobre o ensino de história.

Como visto acima, as pesquisas do campo da Educação Histórica, procuram mostrar que crianças das séries iniciais tem noções, ideias, consciência histórica, saberes históricos prévios, e mais: consideram que os saberes históricos são imprescindíveis de serem ensinados na escola. Portanto, interessa saber se os próprios professores acreditam que o ensino de história seria importante para as séries iniciais. E como também já explicitado, o intuito do trabalho é identificar qual a tipologia ou quais tipologias de consciência histórica possuem o professor, ou seja, como o professor interpreta os códigos da disciplina de história como: tempo, verdade, evidência, herói e de que maneira ele os elabora em sala de aula. Entretanto uma ressalva é pertinente, o objeto de nosso estudo, no caso, os professores, em regra geral não possuem uma formação específica em História e nem mesmo uma formação em um determinado curso superior, pois são professores egressos do curso de Magistério que por sua vez obtiveram uma formação generalizante.

Provavelmente, boa parte do que os professores pensam sobre história e seu ensino, integra articulações simbólicas com seu passado como aluno. Em seu livro, “A memória coletiva”, Maurice Halbwachs, faz uma análise interessante acerca da memória coletiva e memória histórica. Nesse livro Halbwachs afirma existir uma ligação relação direta entre uma memória de um grupo, a memória coletiva e a memória individual, segundo o autor: “Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas. Em outros termos, o indivíduo participaria de duas espécies de memória. Mas, conforme participe de uma ou de outra, adotaria duas atitudes diferentes e mesmo contrárias” (HALBWACHS, 1990).

Ainda, o autor percorre a idéia de que as memórias, coletivas e individuais, em certo ponto de se tocam, ou seja, a memória individual em certos momentos recorrem a memória coletiva para poder se legitimar, mas que mesmo diante desse fato a memória individual não deixa de trilhar um caminho próprio, se essas duas memórias se penetram frequentemente; em

particular se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho(...) (HALBWACHS, 1990).

Baseado nas premissas defendidas por Halbwachs, acreditamos que a experiência de vida de cada indivíduo acabe referendado as suas convicções a respeito do que viria a ser a História, isso se daria através do apoio da sua memória, pois os acontecimentos que perduram na memória do indivíduo são reflexos de uma dada época, “e que toda uma parte de minhas lembranças de então não é dela senão um reflexo” (HALBWACHS, 1990). E o autor aprofunda sua análise a respeito da relação entre memória e história. Não é na história aprendida, é na história vivida que se apóia nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentem em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto (HALBWACHS, 1990).

E concluindo seu pensamento, o autor analisa quais seriam os meios que uma criança, por exemplo, atribuiria sentido a tudo aquilo que acontece a sua volta e que assim ela consiga “sair de si mesmo” e atingir uma realidade histórica. Para que, atrás da imagem, ele atinja a realidade histórica, será preciso que saia de si mesmo, que se coloque do ponto de vista do grupo, que possa ver como tal fato marca uma data, porque penetrou num círculo das preocupações, dos interesses e das paixões nacionais. Mas nesse momento o fato cessa de se confundir com uma impressão pessoal. Retomamos contato com ao esquema da história (Idem).

Assim, atentando para o fato de que o nosso estudo deverá levar em conta as convicções de cada indivíduo a respeito da História e de como as suas próprias experiências às determinam, pretendemos nos utilizar das concepções elaboradas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para aferirmos quais são as suas preocupações acerca do lugar do ensino de história nas suas práticas pedagógicas.

Não apenas a memória escolar pode ser norteadora sobre o que pensam os professores em relação à história e seu ensino. O saber docente se estrutura de uma forma plural e segundo Maurice Tardif, o saber docente compõe-se de vários saberes: os *saberes da formação profissional*, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e saberes pedagógicos; os *saberes curriculares* que complementam os saberes da formação profissional e apresenta conteúdos selecionados da cultura geral; os *saberes experienciais* que o professor adquire em seu trabalho cotidiano em seu meio de ação e, finalmente, os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, por exemplo, história, matemática, ciências, etc. Seria da competência do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática (TARDIF, 2002).

A expressão utilizada por Tardif, “mobilização de saberes”, transmite uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação e interação, de valorização de todos os saberes e não somente do saber prático ou do saber da área específica. Pode-se considerar que tanto os saberes, como as representações – estas, tecidas conforme os códigos culturais do professor (Gênero, idade, etnia, região, classe social, etc.) –, interferem na forma como este professor pensa a história e seu ensino. Até mesmo a implantação de reformas educacionais-curriculares em sua forma de legislação podem influenciar o que pensam os professores. Assim, fundamental é analisar ainda os impactos dos documentos oficiais e quais mudanças foram sentidas após a elaboração dos PCN’s, a adoção dos livros de história do PNL D e a implantação da escola em Período de Tempo Integral. Por isso, para empreender o levantamento destes saberes e representações, será levado em conta questionários que darão

condições para uma análise das narrativas destes professores, já que as narrativas que dão sentido, que revelam as experiências, a consciência histórica.

O objetivo maior é buscar as protonarrativas dos professores das séries iniciais sobre a história e seu ensino, em razão de que apenas recentemente se tem privilegiado tanto a história neste nível de ensino, como os professores como agentes essenciais para um ensino de história de qualidade.

Bibliografia:

BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses: idéias em História*. In: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/07_artigo_isabel_barca.pdf.

BERNARDO, Susana B. R. . *O Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes*. Dissertação (Mestrado em História e Ensino). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In BARRETO, Elba Siqueira de S. (Org.) *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileira*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. (1º a 4º séries)*. DP&A: Rio de Janeiro, 2000.

CAINELLI, Marlene. *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no Ensino Fundamental*. Educar; Curitiba, Especial, p. 57-72. Editora UFPR: Curitiba, 2006.

CASSIANO, C.F.. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (PNLD) a entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2007.

FENELON, Déa Ribeiro. *A Formação do profissional de História e a Realidade do Ensino*. Caderno CEDES. Licenciatura. n° 8. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FUNARI, Pedro Paulo. *Ensino de História, Modernidade e Cidadania*. Revista História e Ensino, vol.5. pág. 127-137, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papyrus: 1993.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editora, 1990.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In: Barca, Isabel.(org.). *Perspectivas em educação histórica*. (Actas das 1º jornadas internacionais de Educação Histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho: 2001.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. *A História ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar*. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/ANA%20MARIA%20MONTEIRO.pdf>.

OLIVEIRA, Sandra R. F. . *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2006.

RIBEIRO, Renilson. *O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX*. Revista Virtual de Humanidades, n. 10 v. 5, abr/ jun. 2004. Dossiê História Cultural. Campinas: Unicamp.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. *Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Sites:

Prefeitura Municipal de Apucarana: www.apucarana.pr.gov.br

Educação Integral: www.educacaointegral.com.br

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, carlos_rchaves@yahoo.com.br

² CASSIANO, C.F.. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil a entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007. Em 1997 e 1998 o governo adquiriu livros didáticos de História e Estudos Sociais para a 1º e 4º séries. A partir de 2000, o professor deste nível de ensino poderia optar pela escolha de um livro de Estudos Sociais ou de um de História e outro de Geografia, embora em 2004 estas disciplinas tenham substituído a de Estudos Sociais.

³ Programa implantado pelo prefeito Valter Aparecido Pegorer (PFL) na gestão 2001 a 2004, na cidade de Apucarana – Pr, implantado pela Lei Municipal 090/01. (www.educacaointegral.com.br)