

## HISTÓRIA TEMÁTICA COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: percepções de professores em um processo de formação continuada

Sueli de Fátima Dias \*

### RESUMO

Este artigo aborda as percepções dos professores de História, da rede pública do Estado do Paraná, acerca da metodologia de História Temática. Realiza interlocução com 11 professores de História para, a partir das considerações a respeito do ensino dessa disciplina, nas últimas décadas do século XX, ressaltar a indicação da História Temática como metodologia de ensino. Identifica a formação continuada como espaço das discussões e análises das questões que envolvem a prática do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de História; História Temática; metodologia de ensino; formação continuada; PDE.

### ABSTRACT

This article approaches perceptions of History teachers from public schools of Parana States about Thematic History methodology, it accomplishes interlocution with eleven History teachers, from the considerations about the teaching of this subject, in the last decades of XX century, to emphasize the indication of Thematic History as a teaching methodology. It identifies the continued development as a space of discussions and analysis of the questions that involve teacher's practice.

**Key-words:** teaching of history; Thematic History; Methodology for Teaching; continuing education; PDE.

Este artigo tem como objetivo relatar parte do processo de estudos desenvolvido junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), iniciado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), no ano de 2007. Propusemos-nos, a partir do acompanhamento e orientações da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli, junto à Universidade Estadual de Londrina (UEL), investigar, nas práticas pedagógicas dos professores de História que atuam no Ensino Médio, na rede pública paranaense, as concepções que manifestam em relação à História Temática como metodologia de ensino e, segundo esses sujeitos, os limites ou possibilidades desse procedimento em sala de aula, bem como, considerações de pesquisadores do ensino de História relacionados a essa temática.

---

\* professora de História na rede pública de ensino, SEED – PR; mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. [sueli.dias@bol.com.br](mailto:sueli.dias@bol.com.br)

Em sua execução, realizamos interlocução com 11 professores que participaram, por meio do ambiente virtual do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) ou na própria escola, do Plano de Implementação de nosso objeto de estudos - *A abordagem temática de conteúdos como metodologia para o ensino de História no Ensino Médio*. Esses, além de analisar e discutir a temática em grupos de estudos, também colaboraram, respondendo a questionários e nos concedendo entrevistas.

Iniciamos o artigo contextualizando a experiência de formação continuada e a postura reflexiva que pudemos adotar em relação aos nossos interlocutores e a nós mesmos no decurso do PDE. Retomando nosso foco de interesse, ressaltamos características do ensino de História nas últimas décadas do século XX, especialmente, a introdução da História Temática como metodologia de estudos para, a partir dessas experiências e as considerações que geraram, dialogar com as percepções dos professores que a praticam ou se vêem na iminência de analisá-las, ou ainda, praticá-las.

## **O PDE**

O PDE, programa que viabilizou nossa investigação, é um projeto ainda em construção. Sua primeira turma, selecionada por concurso em 2006, concluiu seus planos de estudos e de implementação na realidade escolar, em dezembro de 2008. Constitui-se num processo de formação continuada de inserção ou aprofundamento do professor no universo da pesquisa. Essa é uma importante e exigente tarefa, pois a pesquisa e a permanente produção de conhecimentos oferecem subsídios para que a prática docente esteja num processo dinâmico de constante renovação, a partir da busca da compreensão e avaliação das ações pedagógicas no universo escolar e no sistema educacional.

O programa é composto de diversas etapas distribuídas em dois anos letivos, entre elas, a definição de um objeto de estudos relacionado à disciplina de referência dos professores participantes, sob a orientação de pesquisadores das Instituições de Ensino Superior do Paraná (IES). Também compõe o programa a participação em cursos e eventos que abordem temáticas específicas da disciplina ou questões referentes ao Sistema Educacional brasileiro, momentos de socialização ou possíveis intervenções, a partir dos estudos realizados, em ambientes virtuais (GTR) e presenciais, como o Plano de Implementação na escola, além de privilegiar a sistematização das idéias em produção de materiais didáticos

ou de divulgação de pesquisas que contribuam com a ação reflexiva nos meios educacionais.

Oficialmente é tratado como

uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense (PARANÁ, 2007).

Para melhor compreender este projeto e a fala dos professores com os quais fizemos interlocução em nosso plano de estudos e que reafirmaram a importância da formação como alicerce das discussões disciplinares ou educacionais, buscamos junto à literatura, fundamentações acerca da formação continuada de docentes.

Percebemos que essa é uma das condições básicas para o desempenho do trabalho com a educação ou do próprio desenvolvimento do Sistema Educacional. Esse processo de formação vem recebendo, nas últimas décadas, nomes diferenciados: reciclagem profissional, atualização profissional, formação em serviço, capacitação, recapacitação, entre outros. Podemos até discutir sobre a variação, amplitude ou pobreza dos termos, mas não podemos nos esquivar da necessidade, da urgência e da obrigatoriedade legal a que esse processo nos remete.

Conforme aponta Demo (1996), existem expectativas em torno do professor, para que, em seu trabalho, desenvolva e mantenha algumas competências. Entre elas, as mais relevantes são as capacidades de pesquisa, de elaboração própria, de avaliação, de teorização das práticas, de trabalho interdisciplinar, de conhecimento e manejo da tecnologia e de **formação permanente**. Para essa capacidade, dada a diversidade e os desafios de sua realização, sugere que “[...] mais importante que conseguir um diploma, é mantê-lo vivo” (p. 277).

Marques (2000) ressalta a necessidade do reconhecimento da prática profissional como terreno da formação, pois “se antes (na formação inicial/acadêmica) a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas” (p.206).

Para conhecermos um pouco dos desafios e diversidades da formação continuada, cabe aqui conceituá-la e para isso podemos nos valer de uma síntese apresentada por Nascimento (1997, p.70):

por formação continuada, compreendo toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação de professores propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, consideramos que a formação permanente pode colaborar na correção de lacunas da formação inicial e despreparo profissional do professor. Podem ser momentos privilegiados porque compartilham com o professor que tem, de fato, uma realidade vivida e experimentada. Para tanto, não deve ser o simulacro de uma situação para apenas socializar o conhecimento ou práticas de mero treinamento, como nos alerta Demo (1996, p.286):

O que vem acontecendo por recapacitação, como regra não ultrapassa o patamar preliminar de socialização do conhecimento, característica, por exemplo, de cursos curtos, ou de eventos como conferências, seminários, congressos, mesas redondas etc. Não deixam de ter sua importância própria, mas não substituem a necessidade de reconstrução do conhecimento.

Manter programas de formação continuada como espaço de reconstrução do conhecimento supõe o confronto com os modelos clássicos de atualização para o professor. Na perspectiva clássica, tradicional, o próprio sistema educacional elege espaços como lócus da produção do conhecimento (CANDAU, 1997). Esse lócus tem sido a universidade por meio de seus programas de pós-graduação ou cursos de extensão.

São inúmeros os benefícios deste modelo de formação, especialmente porque o professor pode voltar aos bancos escolares e em suas pesquisas *lato sensu* ou *stricto sensu*, contribuir, entre outros aspectos, com a reflexão e compreensão das práticas escolares. Mas, também há o risco das consequências negativas se a universidade for destacada na posição privilegiada de centro exclusivo de produção do conhecimento. Essa condição de hegemonia, muitas vezes, desconsidera ou desqualifica o saber produzido nas escolas básicas.

Podemos levantar vários questionamentos quando constatamos a manutenção desta relação na formação de professores. Nesse sentido, apoiamos-nos em Candau ao considerar que:

Nesta perspectiva não está informada uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino de primeiro e segundo graus (atuais ensino fundamental e médio) a sua aplicação, socialização e transposição didática? [...] Por trás dessa visão considerada 'clássica' não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (1997, p.54)

Na execução de diversos programas de formação continuada, os que têm se apresentado com mais coerência são aqueles que aliam o reconhecimento e a valorização do saber docente, fundamentam-se nas diferentes necessidades de formação, consideram o ciclo de vida profissional em que se encontra o professor; elegem as parcerias entre a universidade e a escola como seu *lócus* de formação continuada, destacando sempre a escola como ponto de partida e chegada da pesquisa. São as propostas que tratam o saber docente como saber de um processo contínuo e com a fundamentação enriquecida pela prática. Nessas propostas existe maior possibilidade de realização da *práxis* reflexiva e coletiva (NÓVOA, 1992).

Na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, alguns programas têm buscado compor interfaces entre os modelos mais tradicionais e os modelos progressistas de formação continuada. Neles, por exemplo, o PDE, a escola e seu cotidiano são os pontos de partida e chegada de um processo de formação continuada que não deixou de integrar-se às universidades, especialmente, por meio de suas pesquisas, orientações e acompanhamento de seus pesquisadores.

Podemos reconhecer que entre as várias alternativas para a formação continuada de professores, existem algumas que, ultrapassando o convencional, integram a escola, a universidade e a produção de conhecimento. Essa relação suscita benefícios para a universidade e para a escola básica e ajuda no estabelecimento de “[...] práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAU, 1997, p.64).

Com experiências dessa natureza estamos nos preparando para, entre outros desafios, responder que tipo de educação queremos promover e para que tipo de sociedade contribuir.

### **O ensino de História:**

As abordagens acerca do ensino de História, no Brasil, sejam elas relacionadas às metodologias, currículos, formação de professores ou outra questão da prática pedagógica, em quaisquer épocas, envolvem discussões mais amplas como as referentes aos métodos (enquanto fundamentação e concepção teórica da disciplina) e o próprio contexto sociopolítico da sociedade brasileira.

No período dos governos militares, sobretudo após o ano de 1968, que é considerado um marco das manifestações populares pela redemocratização do país, percebemos uma intensificação das mudanças no ensino de História. Fonseca (2006) ressalta a função da disciplina que, nesse momento, podia tornar-se um instrumento de formação cívica capaz de gerar regras e condutas políticas condizentes ou oposicionistas ao poder político institucionalizado. Assim, as mudanças no ensino, também para outras áreas, mas especialmente para o ensino de História, deixavam transparecer as perspectivas ou posturas políticas daqueles que as propunham. Para a autora

Num primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado autoritário. Num segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de redemocratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da história (FONSECA, 2006, p.19).

A Lei 5.692/71 criou a expectativa de grandes renovações, mas institucionalizou medidas, diminuindo a duração e intensidade da disciplina de História no 2º Grau (atual Ensino Médio) e legitimando a disciplina de Estudos Sociais para o 1º Grau (atual Ensino Fundamental). Compreendemos a necessidade de investigar a disciplina de Estudos Sociais com mais cautela e sob outras perspectivas, mas no propósito desse estudo, apoiamo-nos em pesquisadores como Bittencourt (2005) e Fonseca (2006) que consideram essas medidas uma limitação ou interrupção no processo de discussões acerca do ensino de História, pois

“a preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas ‘localizar e interpretar fatos’, utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente” (FONSECA, 2006, p.23)

Foi somente a partir do final dos anos de 1970, estendendo-se para os anos de 1980, que se iniciaram as grandes e significativas mudanças no ensino de

História. Essas, mais uma vez, foram condicionadas pelo contexto sociopolítico da sociedade brasileira: manifestações pela redemocratização do país, reunindo diversos segmentos sociais organizados em sindicatos e associações, reivindicações para o retorno de eleições diretas para governadores e presidente, greves de trabalhadores, inclusive de professores na luta por condições de trabalho e mudanças no sistema educacional como as reformulações curriculares, além da organização de historiadores mediante a difusão do pensamento de historiadores da Nova História francesa e da historiografia social inglesa.

Apesar da ambigüidade entre conviver com uma legislação ditatorial num momento de efervescência de novas propostas, do incentivo de trocas de experiências, de novas motivações políticas, o ensino de História foi privilegiado, pois surgiram muitas discussões, envolvendo diversas instituições como as universidades, Secretarias de Educação, sindicatos e associações de professores.

Muitos pesquisadores como Abud (2005), Bittencourt (2005), Cabrini (1987), Fonseca (1994, 2006), Schmtidt; Cainelli (2004), Schmidt (2005, 2006), Zamboni (2005), entre outros, dedicam-se a investigar o ensino de História no Brasil. São unânimes em considerar a recorrência dessas reflexões e discussões em fins da década de 1980. Embora não conceituem tão explicitamente esse contexto como movimento, é assim que o convencionaremos chamar – movimento de renovação do ensino de História, porque interpretamos a conceituação de movimento como ação conjugada de um grupo com o objetivo de obter alguma modificação ou organização de uma instituição, ou como podemos interpretar em Silva (1986), são as tentativas coletivas de provocar mudanças, no todo ou em parte, ou de criar uma nova ordem social para uma dada estrutura. No entanto gostaríamos de usar o termo renovação com maior prudência, pois não pretendemos desqualificar ou classificar experiências numa escala evolutiva ou de valores.

Bittencourt (2005) aponta que esse movimento não se trata de um fenômeno isolado ou apenas nacional. Em outros países, como Portugal, Espanha, França e Inglaterra, motivados pelas condições internas e pela produção historiográfica, também se iniciou um processo de discussão e renovação do ensino de História. Historiadores da Nova Esquerda Inglesa, como Edward Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill ou historiadores da Nova História Cultural, acenavam para a abordagem de novas problemáticas e novas temáticas de estudo na disciplina de História.

Essas correntes historiográficas amparavam a proposta de renovação da organização e estrutura do ensino de História, superando as tradicionais concepções do historicismo conhecidas, no Brasil, por meio da Escola Metódica de Ranke. Na França o pensamento de Marc Bloch e Lucien Febvre, já em 1929, por exemplo, era uma reação às abordagens políticas e singulares do historicismo rankeano (FONSECA, 2006).

Nas perspectivas de renovação difundidas no Brasil, especialmente por meio da trilogia de Jacques Le Goff e Pierre Nora – *História: Novos Problemas, História: Novas Abordagens e História: Novos Objetos*, o ensino de História não deveria ser reduzido à observância estrita do fato como era a proposição de Ranke. Ao seu campo poderiam ser anexados novos objetos e novos documentos e relevadas muitas questões que contribuem na construção do conhecimento histórico e da produção historiográfica, entre elas, a memória, os conceitos, as fontes e as representações.

Em relação à influência da Nova Esquerda Inglesa, podemos considerar que foi uma consequência da presença dos novos paradigmas marxistas mais observados a partir da década de 1970. Segundo Barros (2004, p. 62), nessa corrente historiográfica, “o mundo passa a ser encaminhado como parte integrante do “modo de produção” e não como um mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade”. No reforço à crítica ao ensino tradicional, pôde ser concebida como uma estratégia para amenizar as interpretações, que contrárias ao tradicionalismo da Escola Metódica, polarizavam e reduziam unilateralmente a compreensão da História da sociedade. Foi também um reforço para compreender as ações dos homens como sujeitos produtores de sua história e protagonistas de sua cultura.

Entre as influências que motivaram o movimento de renovação do ensino de História, não podemos deixar de mencionar o pensamento de Michel Foucault. Esse pensador ocupou-se da análise das esferas do poder e das relações de dominação, explicitados nos micropoderes, sendo este, portanto, um tema de grande relevância para o estudo da História e para a compreensão dos novos objetivos das novas propostas – formar um cidadão crítico e consciente de seus direitos.

Foram muitas as expectativas de mudanças da forma e do que ensinar nas aulas de História. Autores que abordam a questão consideram a lentidão e a

dificuldade de alcance desse processo. Abud (2005) pondera que os programas brasileiros sob responsabilidade dos governos estaduais desde 1960,

foram reduzidos a uma listagem factual, na perspectiva da História Política, segundo as programações antigas. Os valores inculcados neles eram os que predominavam no pós-guerra, como o da pacificação e união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria, como a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo (ABUD, 2005, p.40)

A disciplina assumiu diferentes configurações, mas manteve as características do ensino tradicional, privilegiava, ainda, uma versão simplificadora dos eventos e excludente das lutas sociais. Para Fonseca (2006), ao mapear um quadro geral do ensino de História, na segunda metade do século XX e justificar a urgência de mudanças, afirma que esse mantinha-se diretivo e não crítico, atendendo às exigências do poder político institucionalizado no período ditatorial. Os programas privilegiavam o estudo dos fatos e realizações de personagens políticos numa relação linear e cronológica em busca do progresso pela ordem social. Os conteúdos de História Geral mantinham a divisão quadripartite e os conteúdos de História do Brasil mantinham a divisão política e factual.

Nessa perspectiva, as desigualdades sociais, tanto no passado como no presente, eram tratadas como eventos naturais e sem possibilidade de compreensão ou transformação por meio do conhecimento histórico.

As relações professor-aluno e a metodologia de ensino também foram observadas por essa autora ao ponderar que ao professor imputava-se a cátedra do conhecimento, quando sua função, marcada pelo autoritarismo, deveria ser a de transmitir os conteúdos para o aluno que, também, deveria assumir sua condição de agente passivo e receptivo do conhecimento transmitido.

Nesse contexto, em vista do processo de formação aligeirada pela polivalência exigida para a disciplina de Estudos Sociais e Licenciaturas Curtas ou da condição autoritária do professor, o livro didático foi consentido como o maior, senão único, vínculo de diálogo com o conhecimento. As metodologias e os procedimentos, muitos dos quais, assim como as demais características desse ensino que chamamos de tradicional, “tornados quase canônicos no ensino de História até os dias atuais” (FONSECA, 2006, p. 59), mantinham a memorização mecânica dos conteúdos e pautavam-se pela realização de pesquisas ou trabalhos de transcrição

de trechos de livros, cópias dos pontos ou lições estudadas, questionários e estudos dirigidos.

As propostas de mudanças que surgiram a partir do ano de 1980, forçaram paulatinamente a retirada dos Estudos Sociais do 1º Grau e o fim da formação de professores em licenciaturas curtas, restituindo o espaço das disciplinas de História e Geografia. No 2º Grau, apesar da supressão de disciplinas como Educação Moral e Cívica, não houve aumento da carga horária para a disciplina de História, porque a organização curricular estava voltada à lógica de formação técnico-científica, privilegiando disciplinas relacionadas aos cursos profissionalizantes.

Com o restabelecimento da disciplina nos currículos escolares, inicia-se uma fase de revisão e redimensionamento de questões relativas ao processo ensino-aprendizagem. Vasconcellos (1998, p. 85) salienta que foram privilegiadas questões, como “o rompimento do papel reprodutivista do conhecimento histórico, à análise dos conteúdos veiculados nos livros didáticos e a utilização de novas formas de linguagem no ensino”.

Na esteira dessas mudanças, torna-se pertinente a seguinte indagação:

a reintrodução da História e da Geografia correspondeu a alterações apenas nas técnicas e métodos de ensino, em resposta as demandas provenientes do mundo tecnológico e informatizado, ou tem promovido transformações mais profundas que atingem o conhecimento histórico escolar? (BITTENCOURT, 2005, p. 100).

Contribuindo com o processo, muitos pesquisadores produziram análises envolvendo diversos aspectos da História em suas relações com o conhecimento ou o ensino escolar. Uma obra que se tornou um dos primeiros ícones dessas produções foi a coletânea de textos organizada por Marcos Silva e intitulada *Repensando a história*. A obra foi publicada sob o patrocínio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), em 1982. Nela, Silva (1984) reuniu experiências de professores da Escola Básica e de Universidades sem a pretensão de expor modelos ou criar uma homogeneidade no ensino de História, mas provocar diálogos e compartilhar experiências para “o campo comum do conhecimento como processo em permanente elaboração” (SILVA, 1984, p.11).

Os textos abordaram, numa dimensão narrativa e analítica, experiências de sala de aula com metodologias diferenciadas, trataram dos projetos oficiais da formação de professores, do padrão de ensino dos livros didáticos, da suposta

diferenciação e real desqualificação entre pesquisadores e professores ou suas contribuições no debate acerca da construção do conhecimento histórico, além das soluções teóricas para o que muitos definiam como “crise do ensino de História” (SILVA, 1984, p.11).

Nesse mesmo período, um grupo de professores ligados à PUC-SP, a partir de 1983, por meio de um financiamento do MEC para produção de materiais instrucionais destinados ao 1º e 2º Graus, realizou uma pesquisa sobre as condições de ensino aprendizagem de Estudos Sociais, nas 5ªs séries, da rede pública e particular de São Paulo. Constataram, na investigação, a dificuldade dos alunos em interpretar os textos didáticos e de articular as idéias expostas, observaram a constância das aulas expositivas, de questionários, de ditados e de grande autoritarismo na estrutura do ensino e na organização da escola. Paralelo ao desenvolvimento da pesquisa e, em meios aos conflitos do confronto entre teoria e prática, produziram uma proposta de como desenvolver o ensino de história na 5ª série.

A obra foi publicada em 1986, sob o título de *O ensino de História – revisão urgente* e já não mantinha o propósito de ser ofertada aos alunos. Propunha-se a subsidiar professores, de maneira didática, a respeito das possibilidades de trabalho na disciplina e os convidava às novas práticas pedagógicas como caminho de superação do ensino tradicional. Sugeria recortes de conteúdos e que os alunos iniciassem seu objeto de estudos a partir da realidade mais próxima, demonstrando cuidado tanto na forma de lidar com a temporalidade, como na valorização da realidade e suas experiências de vida. Também sugeria que a abordagem do objeto ocorresse por meio de uma problematização que “permita levantar os ‘comos’ e os ‘porquês’, que vão além dos ‘quandos’ e ‘ondes’ (CABRINI, 1987, p.40). Para muitos professores essa obra tornou-se um referencial, um manual para a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Fonseca (1994) nos aponta, no contexto desse movimento, um repensar dos temas, dos pressupostos e das interpretações da História. Associações, sindicatos e especialmente a academia, debateram importantes aspectos como a produção do conhecimento histórico, o papel reprodutivista da escola, a homogeneização de conteúdos e os padrões de produção de livros didáticos e, ainda, “o ensino temático como proposta alternativa ao ensino de História” (p.86).

As mudanças também ocorreram nos meios institucionais, em fins da década de 1980, vários estados brasileiros produziram ou reformularam suas diretrizes curriculares. As propostas mais polêmicas foram as dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, sendo esta última um modelo seguido em outros estados e pelo mercado editorial de didáticos e paradidáticos (FONSECA, 2006). No Estado do Paraná, ocorreu a elaboração do Currículo Básico para o 1º Grau e um outro documento promovendo a Reestruturação do Ensino de Segundo Grau, em 1990, com a predominância da pedagogia histórico-crítica e princípios do materialismo histórico e dialético. Destacamos que

a opção teórica do Currículo Básico, coerente com o contexto de redemocratização política do Brasil, valorizava as ações dos sujeitos em relação às estruturas em mudança que demarcam o processo histórico das sociedades [...] e o documento Reestruturação do Ensino de Segundo Grau no Paraná (1990), também fundamentado na pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, apresentava uma proposta de organização dos conteúdos a partir do estudo da formação do capitalismo no mundo ocidental e a inserção do Brasil nesse quadro. (PARANÁ, 2008, p. 8).

É fundamental reconhecer que concepções orientaram a produção dessas novas propostas. Segundo Schimdt e Cainelli (2004, p.12)

O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e das produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque.

Bittencourt (2005) também destaca que as novas propostas, pelo contexto em que foram produzidas e dotando de compromisso o ensino de História, tinham “enfoque voltado para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático” (p. 102).

Demonstravam interesse na abordagem da aprendizagem como um produto socialmente construído e que podia partir da valorização da experiência de vida dos sujeitos. Para tanto, questionavam o método da História e muito enfaticamente, as metodologias de sala de aula. Mesmo afirmando que não propunham modelos,

Fonseca (1994) ressalta que apresentavam experiências alternativas “utilizando diferentes linguagens e recursos de ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, história em quadrinhos e outros documentos” (p.86). A importância desse procedimento vem sendo discutida em diversas áreas e

vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário (BITTENCOURT, 2005, p. 108)

Por meio dessa revisão do ensino de História, percebemos a aproximação de ações que acenam para a superação do uso tradicional de concepções do historicismo ou do marxismo ortodoxo, pois tais correntes propunham a compreensão do conhecimento histórico, ora pela vertente política, ora pela vertente econômica. São arcabouços historiográficos que, conforme aponta Fonseca (2003, p.44), “negam esse caráter construtivista e dialético da História”. Percebemos que tais concepções não foram abolidas, mas a influência das novas correntes historiográficas como a nova História francesa e História Social Inglesa ampliaram o leque de abordagens e temas de estudo, sobretudo nas possibilidades de interpretações pela vertente cultural.

Então, em vista da superação do ensino tradicional de História e na busca do ideal, a partir de novas linguagens e metodologias de ensino, configurava-se um imperativo para a disciplina – formar o cidadão dotado de consciência crítica, por vezes denominado de “novo” homem para atuar em uma “nova” sociedade (FONSECA, 2006).

No encaminhamento dos novos procedimentos e suas justificativas, convencionava-se que o ensino deveria centrar-se em

discussões temáticas, relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História e não como mero expectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos (SCHIMDT e CAINELLI, 2004, p.15)

Entre as mudanças mais significativas, especialmente naquelas indicadas pela nova proposta curricular do Estado de São Paulo, em 1986, estavam a realização do ensino de História a partir de abordagens temáticas dos conteúdos

para romper com a perspectiva de História total, advinda de uma temporalidade única e linear. Para Fonseca

a opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras em termos de ensino da história no 1º e 2º graus, tendo sido experienciada e debatida em vários países, sobretudo na França, inserindo-se em debates da historiografia contemporânea. No Brasil, temos publicadas algumas experiências típicas, realizadas em escolas de São Paulo e Minas Gerais como iniciativa de grupos de professores ávidos por mudanças ou por projetos especiais desenvolvidos em universidades e escolas isoladas. Em termos de programa curricular o estado de São Paulo é o primeiro a propô-lo (FONSECA, 1994, p.104).

As discussões avançaram em relação ao método e as metodologias de trabalho, mas esse não foi, nem tampouco é na atualidade, um movimento retilíneo ou evolutivo. Muitas propostas também se encarregaram de introduzir projetos e direcionamentos afinados às políticas neoliberais que se ampliavam no mundo globalizado de fins do século XX. Historiadores organizados em associações como a ANPUH, criticaram esse alinhamento político expresso em documentos como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997.

Ponderamos que tais documentos garantiram a participação ou a intervenção oficial do Estado no movimento de renovação do ensino de História que além de uma padronização ainda que mínima, na grade curricular, ofereceram critérios de unificação conceitual e metodológica para a disciplina.

Os PCNs chegaram ao ambiente escolar tanto na versão dos documentos, como por meio dos livros didáticos. Para a História apresentaram uma disciplina de caráter pragmático e um modelo curricular elaborado por especialistas, permeado de múltiplas concepções historiográficas. Para o Ensino Médio, como salienta Bittencourt (2005, p.118), numa defesa do projeto, estavam indicados

“a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. Não inclui, entre seus objetivos, a formação de ‘um historiador’, mas visa dar

condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea”

Schimdt (2005) já interpreta que o formato de apresentação dos PCNs pulverizou os conteúdos de ensino em detrimento da pedagogia das competências que, teoricamente, valorizava as relações de trabalho do aluno e seu exercício da cidadania.

Nesse documento as máximas - *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* - tornaram-se um imperativo referencial para a educação. Demonstravam especialmente, no Ensino Médio, uma maior preocupação em preparar o aluno para o mercado de trabalho tecnologicamente avançado e definitivamente competitivo. Devido à sua estratégia de produção e divulgação foram interpretados, no interior da Escola Básica, como política de governo e de caráter impositivo. Isso provocou certa resistência ou indiferença entre os professores, mas muitas de suas características sobrevivem nos meios escolares.

A implementação dos PCNs na rede pública do Estado do Paraná provocou alterações nas grades curriculares e para a disciplina de História trouxe

a redução da carga horária da disciplina de História por causa da aprovação da Deliberação 14/99, pelo Conselho Estadual da Educação, que dividiu a carga horária da matriz curricular em base nacional comum (75%) e parte diversificada (25%) (PARANÁ, 2008, p.10).

Em relação à metodologia de ensino de História, indicavam a substituição dos conteúdos lineares em eixos temáticos, incorporando, em parte, a proposta curricular do Estado de São Paulo. Abud (2005) reconhece a indicação para a organização de conteúdos por eixos temáticos, mas aponta que mesmo por eixos a cronologia era retomada e os acontecimentos podiam continuar listados de forma seqüencial. Para a autora muitas produções didáticas foram articuladas para atender as exigências dos PCNs, mas, com raras exceções, em pouco tempo, desapareceram e as produções retomaram a forma tradicional de apresentação dos conteúdos.

Propunham também a renovação de procedimentos como o uso de novas linguagens culturais, entre elas, a música, o cinema, as imagens e outros documentos. Schimdt e Cainelli (2004) argumentam que as principais contribuições

das orientações do Ministério da Educação foram a “ênfase nas inovações metodológicas e a busca de novos caminhos para a avaliação” (p.14).

Observamos significativas mudanças e encaminhamentos para a renovação do ensino de História nas últimas décadas do século XX. Reconhecemos que a História Temática foi apontada como proposta de superação do ensino tradicional, mas precisamos conhecer que concepções ou representações os professores de História, da rede pública paranaense, têm dessa metodologia.

### **Os professores e a História Temática**

A LDB em vigor, desde 96, delibera em favor de uma unificação de diretrizes e currículos mínimos, porém delega às instituições, como as Secretarias de Educação dos Estados, a autonomia para elaborar seus próprios documentos.

Analisando as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (DCE), construídas coletivamente a partir de 2004, percebemos, diante da impossibilidade em se ensinar toda a História produzida ou toda história vivida, apontamentos para o ensino por meio de temas. Justificam que

os temas históricos possibilitam uma maior flexibilidade no ensino de História, considerando as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”, pois a investigação didática da História é resultado de recortes ligados às problemáticas do presente (PARANÁ, 2008, p.41).

O documento qualifica os objetivos do ensino da disciplina, ressaltando especialmente a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico e o desenvolvimento da ação, entre alunos e professores, de pensar historicamente. Considera a opção e o encaminhamento metodológico da História Temática fundamentais para o alcance desses objetivos. Para que esses possam ocorrer sugere que o professor faça uma seleção de conteúdos significativos e opte, a partir destes conteúdos, por recortes que delimitem espacial e temporalmente o objeto de estudos.

Assim como Cabrini propunha, em 1986, as DCE de História, no Paraná, afirmam ser importante iniciar a abordagem de um conteúdo por meio de uma problematização. A compreensão da importância e desenvolvimento de uma problematização pode ser apoiada em Schmidt e Cainelli (2004), para quem “ensinar

História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas” (p. 52). Também alertam para a profundidade e cientificidade desse diálogo quando destacam que

Outro fator a se considerar e enfatizar são as perguntas “por quê?”, “como?”, “quando”? e “o quê?”. Ao propor questões como estas, não significa que estão sendo construídas problemáticas. Diante disto é fundamental ir além destas questões, considerando as seguintes possibilidades: levantar hipóteses acerca dos acontecimentos do passado, sendo que para isto professores/alunos devem recorrer as fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano (PARANÁ, 2008, p.44).

As DCE são norteadoras do trabalho pedagógico e devem estar em permanente processo de implementação. Mesmo que construídas coletivamente, a partir de 2004, como defende a SEED-PR, apresentam propostas que somente serão aplicadas quando adquirirem valor e significado para os professores. Isso inclui a adoção de novas metodologias como a História Temática.

A indicação desse procedimento tem provocado o debate entre os professores da rede pública e nessa discussão o ensino de História pode ser enriquecido pela prática reflexiva. Não se trata de apresentar caminhos únicos, mas promover a análise de várias possibilidades de ensino. A esse respeito, Zamboni (2005, p.19) salienta que

a aplicação de diferentes metodologias significa criar possibilidades de formulações e questionamentos para se vivenciar o conhecimento histórico, que levará à formação das identidades, do sentimento de pertencimento e da consciência histórica, isto é, do pensar historicamente.

No intuito de conhecer as percepções dos professores de História acerca dessa indicação nas DCE de História, realizamos uma interlocução por meio de questionários e entrevistas. Entre os professores que consultamos encontramos profissionais nas mais diversas fases da vida profissional: inicial, intermediária e final de carreira. Homens e mulheres. Professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) ou na situação de colaboradores temporários (PSS).

---

\*\* os professores que participaram da pesquisa são identificados pela letra P e código numérico.

Desse grupo poderiam ser destacados muitos elementos para a pesquisa, especialmente os relativos aos processos de formação a que tiveram acesso e que lhes possibilitaram atividades reflexivas da prática pedagógica, em particular, das metodologias que utilizam, mas, em nossa opção, focamos o interesse em suas concepções de metodologia, de História Temática e avaliações dessa prática.

Muitos professores destacaram que já realizaram experiências de trabalho com História Temática, sobretudo quando a escola envolveu-se com projetos ou temas geradores para algum evento. Relataram a motivação dos alunos e o alcance dos objetivos da atividade, mas também destacaram as condições de trabalho, entre elas, salas superlotadas ou a própria dinâmica tradicional da escola, como obstáculo para a realização de atividades diferenciadas.

Não dá pra fazer um trabalho mais legal com uma sala com mais de 40 alunos, o tempo é curto, a indisciplina é muito grande, todo mundo quer falar ao mesmo tempo, mas sempre sobre outros assuntos. O espaço da sala é pequeno até para organizar as carteiras de maneira diferente, fazer um círculo, um grupo... sem dizer que até os outros professores, a direção, supervisão, reclamam do barulho que a gente faz. (P5)

São também esses receios que solidificaram, de modo geral, práticas da escola tradicional, pois, nela, a posição receptiva e passiva do aluno *versus* autoritária e ativa do currículo, do professor e do livro didático, não desarticulam a estrutura da escola.

Os professores comumente citaram que é corrente, em suas práticas pedagógicas, o ensino tradicional de História, bem como, a busca para superá-lo. Para Schmidt (2005) esse ensino precisa mesmo ser superado porque

vem provocando o desinteresse por parte dos jovens alunos, quando lhes são apresentados um amontoado de fatos históricos destinados a ser memorizados sem que saibam para que e sem significado. Esse ensino exclui a possibilidade de compreensão da globalidade real, dificultando o estabelecimento de relações entre a história estudada e a história vivida no presente. (SCHMIDT, 2005, p. 204).

Na necessidade de esclarecer a concepção desse ensino tradicional de História, entre os professores com os quais fizemos interlocução, selecionamos duas categorias para nossa análise:

- 1) a concepção de ensino tradicional de História fundamentada na historiografia, determinando os objetivos ou organização curricular da disciplina. Nessa perspectiva, destaca-se a influência do historicismo e do pensamento positivista com a valorização da História a partir dos fatos, da ação política – governista e individualizada, da observação da evolução da História da Humanidade e sua aspiração progressista;
- 2) a concepção de ensino tradicional por meio da metodologia do trabalho em sala de aula e os recursos utilizados pelo professor. Nesse sentido, o ensino tradicional relaciona-se com a perspectiva da formação de professores no Brasil, com a adoção do método mnemônico e práticas pedagógicas que valorizam a assimilação do saber já produzido, sem objetivar a compreensão ou construção do conhecimento.

Percebemos que essas categorias têm origem e fundamentação variada. A primeira surge alicerçada pela historiografia e a segunda aparece nas relações cotidianas e nas práticas pedagógicas do professor, mas elas só coexistem e convivem *pari passu*, por seu caráter de interação e complementação entre si mesmas.

Os professores nos relataram a utilização, em suas aulas, de diversos recursos de ensino, especialmente pelos incentivos da SEED-PR, investindo em tecnologia, aparelhando os laboratórios de informática e instalando tv-pendrive nas salas. Ressaltaram a utilização de novas linguagens como cinema, música, literatura, documentos ou interpretação de imagens e construção de narrativas. Bittencourt (2005) considera essa articulação necessária para motivar as gerações que pertencem à cultura das mídias. Porém, a simples abolição do questionário ou a incorporação de novas linguagens e recursos, ou ainda a proposta de abordagens temáticas dos conteúdos não superam por si só o ensino tradicional de História.

Ao questionarmos o que os professores consideram importante numa metodologia para o desempenho de suas práticas pedagógicas, percebemos que muitos devotam à metodologia de trabalho funções que não lhe são próprias. Equivocam-se ao tratar metodologia como método de trabalho. Entre muitas falas, percebeu-nos coerente interpreta-lá mais proximamente a procedimento ou estratégia de ensino.

O esclarecimento de Luckesi (1994) a respeito da diferenciação entre método e procedimento de ensino é pertinente neste momento, para que possamos

distinguir nas ações, o que é próprio do professor e o que é acrescido pela estrutura política de uma corrente historiográfica que fundamenta a disciplina.

O método pode ser compreendido a partir da ótica teórico-metodológica ou técnico-metodológica. Do ponto de vista teórico, refere-se ao modo de abordar a realidade e organizar os pensamentos acerca de um evento ou Ciência. Está diretamente relacionado aos objetivos políticos e intenções de uma interpretação. Já os procedimentos “são os modos específicos com os quais operacionalizamos o método” (LUCKESI, 1994, p. 153).

Nessa proposição percebemos que os professores buscam estratégias de ação e operacionalização que:

- permita alcançar objetivos propostos ao abordar dado conteúdo (P1)
- motive e possa despertar curiosidade no aluno (P2)
- promova o diálogo (P4)
- desperte para a pesquisa (P5)
- deixe a aula mais dinâmica (P7)
- permita além da exposição, a utilização de recursos como mapas, músicas, vídeos, etc. (P8)

A partir desses anseios, da indicação das DCE e do surgimento da História Temática, em novas propostas curriculares, na década de 1980 em diante, buscamos conhecer a percepção que os professores têm acerca dessa metodologia. Grosso modo, os professores definem História Temática como seleção de temas de estudo para fugir à tradicional divisão quadripartite, cronológica, linear, factual e europeizante dos conteúdos. É quase uma visão de senso comum dessa metodologia. Os programas que a propuseram, inclusive as DCE do PR, não trataram das diferentes conceituações e possibilidades de compreensão dessa prática.

Bittencourt (2005) destaca que a inclusão da História Temática na maneira de abordar os temas de estudo gerou polêmicas e reavaliações no ensino de História. Especialmente porque fracassou na França em detrimento da resistência dos conteúdos tradicionais da história linear e cronológica. No Brasil, sua 1ª experiência, que temos registro, foi a proposta da Secretaria de Educação de São Paulo, em 1986, incorporando diferentes possibilidades e encaminhamentos da metodologia. A autora considera que, apesar da convenção em torno do conceito de História Temática, é possível distingui-la entre outros aspectos, em História Temática

(produzida pelos historiadores), Temas geradores, e Eixos Temáticos (produzidos pelos currículos escolares), para evitar equívocos na prática escolar e permitir propostas pedagógicas com maior flexibilidade sem a perda de significados, conteúdos e conceitos básicos ou fundamentais ao ensino de História.

Os temas geradores experimentados em algumas séries, no Estado de São Paulo, deveriam ser nascidos da vivência e problemas sociais dos alunos, e então propor um eixo que permeasse as problematizações em diversas áreas. Mas, observou-se que temas como por exemplo “lixo” ou “moradia” tornaram-se conteúdos únicos e foram abordados de forma linear – da colônia à república, sem ser situados mais amplamente ou relacionados a outros conceitos e dimensões como as sociais, políticas, econômicas ou culturais. A autora salienta que

esse entendimento da História organizada por temas acaba por retirar conteúdos tradicionais que não poderiam ser excluídos dos sistemas escolares, mantém a linearidade e o sentido do progresso histórico que se critica e, pretensamente, se deveria superar e ainda gera descontentamento entre os alunos, saturados de um tem único no decorrer de todo o ano escolar (BITTENCOURT, 2005, p. 125)

A História Temática é mais comumente encontrada no Ensino Superior, porque se aproxima da pesquisa e prática acadêmica. As condições de estudo que delimitam assuntos e temas permitem investigações aprofundadas e alicerçadas por uma gama de referenciais teóricos e bibliográficos mais abrangentes. Ela não se confunde ao ensino por eixos temáticos ou temas geradores porque é

normalmente produzida pela pesquisa de historiadores – que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a ser analisadas. [...] Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliografia quanto da documentação. (BITTENCOURT, 2005, p. 125)

O ensino de História por Eixos Temáticos está mais presente no cotidiano escolar do Ensino Fundamental e Médio, pois nessas modalidades um tema sugerido pode conduzir a abordagens de novos subtemas apresentando problemáticas gerais e respeitando a faixa etária, ou série ou proposta pedagógica a

que se destina. "Os conteúdos desse modo, decorrem do eixo temático com flexibilidade para as diferentes situações escolares, sendo garantido, nesse processo, o domínio dos conceitos fundamentais a ser estudados" (BITTENCOURT, 2005, p. 127).

Schmidt (2005) também reconhece a predominância de eixos temáticos e considera que estes devem ser levantados a partir da realidade social presente, e relacionada à realidade social dos alunos.

"podem ser entendidos, não só como a definição de questões articuladoras da análise do real, como também o entendimento de que essas questões reportam-se a vários assuntos que guardam unidade entre si a partir de uma identidade que lhes é própria" (SCHIMIDT, 2005, p.206)

As DCE do PR não fazem essa distinção conceitual, mas em relação ao Ensino Médio, indicam o encaminhamento de um processo: problematização para seleção de conteúdos (que são as ações e relações humanas), delimitação de um recorte conceitual e espaço-temporal para esses conteúdos e finalmente, seleção de conteúdos específicos que atendam a problemática em questão. São estratégias embasadas nas concepções de Mattozzi (1999) que estabeleceu um passo a passo das ações para o trabalho temático:

**primeira:** deve-se focalizar o acontecimento, processo ou sujeito que se quer representar do ponto de vista historiográfico;

**segunda:** é preciso delimitar o tema histórico em referências temporais fixas e estabelecer uma separação entre seu início e seu final;

**terceira:** o professor e os alunos devem definir um espaço ou território de observação do conteúdo tematizado.

O que define esta demarcação espaço-temporal é a historiografia específica escolhida e os documentos históricos disponíveis. Além dessas três dimensões, faz-se necessário instituir um sentido à seleção temática feita, dado pela problematização. Nesse sentido é importante justificar porque escolheu determinada temática que contempla alguns conteúdos específicos em detrimento de outros, quais sujeitos históricos se pretende analisar. Ao fazer isto estaremos estabelecendo um sentido para o tema, a problematização e o recorte espaço/temporal estabelecido (PARANÁ, 2008, p.47).

Entre os professores que já realizam abordagens temáticas de conteúdos ou que discutiram aspectos que favorecem e desfavorecem essa metodologia foram

levantados muitos elementos de pesquisa relacionados ao cotidiano escolar, as condições de trabalho e à formação de professores. Entre os pontos positivos destacaram-se a diversidade de abordagens, a facilidade de relações interdisciplinares, a necessidade de maior preparo das aulas por parte dos professores, o rompimento com a hegemonia de um livro didático e a motivação para a pesquisa escolar.

Entre os aspectos que desfavorecem a sua implementação, ressaltamos

- a falta de embasamento dos alunos (P1)
- retira a possibilidade da abordagem da totalidade do processo histórico (P2)
- falta de materiais didáticos para alunos e fonte de pesquisa para professores (P3)
- nem todos os professores se identificam com essa metodologia (P4)
- nem todos os alunos podem se motivar pelo tema escolhido (P7)
- dificuldade do professor em preparar as aulas. "Vício pela história tradicional e linear" (P8)
- dificuldade de professores e alunos em se localizar no processo histórico temporal (P11)

Discordamos da consideração dos professores (P1) e (P2), pois se compreendemos que "a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente" (BITTENCOURT, 2005, p. 127) reconhecemos que a História Temática facilita o resgate de conteúdos até então não compreendidos. Sua estratégia de partir do local para o específico contribui para a compreensão da totalidade, mas depende também, da motivação do aluno e da delimitação do recorte selecionado pelo professor.

Outra questão importante é que, a partir da seleção de conteúdos, a prática pedagógica se fundamenta em "outra lógica, qual seja, a da edificação de temas que são selecionados e se tornam significativos em função do conteúdo social que carregam, e não pela quantidade de fatos que os constituem" (HORN; GERMINARI, 2006, 109). Bittencourt (2005) também alerta que, nessa metodologia, não está descartado o compromisso de compreender a totalidade da História. A tematização deve servir para facilitar a compreensão da História como processo e facilitar o exercício de pensar historicamente

Porém, concordamos, entre outros aspectos, com as considerações acerca da falta de materiais didáticos e dificuldade do professor em dialogar com práticas que não vivenciou enquanto aluno, nem habitualmente discute práticas

pedagógicas em seu processo de formação continuada. Nossa contribuição, diante da importância de aprofundar essa temática, apoiando-nos em Fonseca (2006, p. 73-76), é apresentar questionamentos recorrentes na fala do professor e provocar uma atitude reflexiva, entre eles:

- A formação continuada tem preparado o professor para enfrentar novas atribuições, tanto na parte pedagógica quanto nas novas exigências, para a orientação dos seus alunos?
- Como os programas de formação continuada convivem com a necessidade de subsidiar o professor para tratar com as novas linguagens do ensino? Limitam-se ao neotecnicismo ou percebem a técnica como novas possibilidades de motivação e ensino?
- O processo de formação continuada auxilia o professor a aproveitar a diversidade do contexto escolar, tanto nas constituições dos sujeitos, quanto nas relações vivenciadas, como uma estratégia para a construção da cidadania?
- Valorizando o processo de construção de conhecimento acerca das correntes e abordagens historiográficas, podemos interrogar: o professor tem, por meio da formação continuada, condições de acompanhar tais debates?
- Como garantir, nos programas de formação continuada, que o professor de História resgate continuamente as perspectivas de ensino desta disciplina, ou seja, desenvolva o exercício da reflexão, da criatividade e da criticidade?
- O processo de formação continuada no Estado do Paraná tem preparado o professor para acompanhar o movimento de renovação e superação do ensino tradicional de História? Tem subsidiado o professor para que ele possa se integrar ao processo de discussão sobre o ensino de História, novas linguagens e metodologias de ensino, facilitando a reflexão de suas práticas?

Nas considerações dos professores com os quais fizemos interlocução e, no diálogo, como com os autores que nos fundamentam, reforçamos

em síntese que é necessário que se dê importância, destinem-se investimentos e planejamento aos processos de formação continuada, para que esses sejam mais significativos e resultem no aprimoramento da prática pedagógica dos professores de História. Os professores esperam e acreditam nessa modalidade de formação profissional como parte do processo de repensar o ensino de História.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

\_\_\_\_\_. Processos de Construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**: Londrina, v.11, p. 25-33, jul. 2005.

BARROS, J. D. B. **O campo da História**: especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História**: revisão urgente. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

DEMO, P. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 264-297.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papirus, 2006.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MATTOZZI, Ivo. **La transposición del texto historiográfico**: um problema crucial de la didáctica de la Historia. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, n. 4, p. 27-56, 1999.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>> Acesso em: 13 de novembro 2008.

SCHMIDT, M. A. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Contexto, 2005. p. 203-230.

\_\_\_\_\_. Saber escolar e conhecimento histórico. **História e Ensino**: Londrina, v.11, p. 35-49, jul. 2005.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, B. (Org.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1986.

SILVA, M. A. da (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1984.

VASCONCELLOS, M. M. M. Ensino de História: concepção e prática no ensino médio. In: BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1998. p. 75-115.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **História e Ensino**: Londrina, v.11, p. 07-22, jul. 2005.