

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO TEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES DO NÚCLEO DE APUCARANA

Sueli de Fátima Dias (*)

UEL – Universidade Estadual de Londrina

FAP – Faculdade de Apucarana

Marlene Rosa Cainelli (**)

UEL – Universidade Estadual de Londrina

Resumo:

Este estudo investiga como professores de História da rede pública de ensino no Estado do Paraná, no desenvolvimento da formação continuada, se apropriam das ideias ou teorias da Educação Histórica. Para tanto, parte das interlocuções com profissionais em exercício nas escolas do Núcleo Regional de Ensino de Apucarana – PR, buscando conhecer situações e eventos em que a Educação Histórica tem sido abordada. Finaliza apresentando, nas considerações dos professores, desafios para a prática de diferentes perspectivas teórico-metodológicas na aprendizagem da história.

Palavras-chave:

Ensino de História. Educação Histórica. Formação Continuada.

Nas diversas discussões que tem se consolidado a respeito do ensino de História desde as últimas décadas, apontam-se possibilidades para analisar conjuntamente as concepções e proposições de novas práticas nos processos de formação de professores para a disciplina, tanto na fase inicial como continuada. Conforme aponta Pina (2013), os estudos nessa temática são abrangentes. Variam do método às metodologias, discorrem a respeito de materiais utilizados pelos professores em sala de aula, da busca de inovações e dinâmicas de ensino com a introdução de novas linguagens, entre outros aspectos. Entretanto, é também no desenvolvimento dessas abordagens que se referencia, em grande parte, a formação dos professores de História.

(*) doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), professora da rede pública SEED-PR, professora da Faculdade de Apucarana (FAP).

e-mail sueli.dias@bol.com.br

(**) pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pós-doutora em Educação Histórica pela Universidade do Minho – Portugal. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

e-mail cainelli@uel.br

Mesquita e Zamboni (2008), buscando tecer a trajetória da formação dos profissionais que atuam na Escola Básica, destacam que o “modelo” de professor em exercício no final do século XX, permanecia, em muitos sentidos, ligado aos anseios da formação na década de 1960, ou seja, apoiados em cursos de licenciatura (dentre as quais, a curta) e técnicas de transmissão de conhecimentos. Para as autoras

Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p.133)

Destacam o protagonismo das observações de Déa Fenelon, na década de 1980, criticando a manutenção de um ensino de História arraigado às bases tradicionais, enciclopédico, sem interação com a realidade, demasiado preso aos saberes considerados clássicos, informativos e incontestáveis, patrimônio dos livros e universidades. Nesse sentido, Pina (2013), ressalta que as considerações de Déa apontavam para a necessidade de reestruturar a formação dos professores em novas bases como “pensar o presente, unir ensino e pesquisa, pensar história enquanto construção também a partir do cotidiano e enquanto movimento a partir do princípio que todos a fazem em todos os espaços” (PINA, 2013, p.2).

Na década de 1980, dentre as bandeiras que identificavam e reuniam muitos historiadores, estava a retomada da especificidade da disciplina de História no currículo escolar, a organização do ensino em torno da criticidade e valorização dos sujeitos. Esse processo contribuiu para a formação de professores da disciplina, apoiando-se também no contexto geral que acompanhava o surgimento de novos apelos em lideranças, como Paulo Freire e tendências como a pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani. Acenava-se para a possibilidade do desenvolvimento da consciência filosófica em torno da educação e seus sujeitos, oportunizando aos professores, reflexões e novas atribuições de sentido à função que desempenhavam e seu potencial transformador junto à sociedade.

No período da década de 1990, a educação, em quase toda sua totalidade, vivenciou a expectativa de mudanças, pois surgiram reestruturações, promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, conseqüente, abertura para novos parâmetros, diretrizes e orientações curriculares e pedagógicas. A função do professor ganhou maior notoriedade e como afirma Pina (2013, p.3), teve “centralidade nas discussões em torno da escola e educação no tocante a crises, fracassos e sucessos”.

No ensino de História, em virtude dos anseios de mudança baseados nos diagnósticos e críticas dos anos anteriores, surgiram

nas entrelinhas da crise da história e dos novos paradigmas teóricos, outras propostas de mudanças curriculares para o ensino de história, numa tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea (CAINELLI, 2004, p.4)

Entre tais incorporações apresentou-se a análise da formação de professores na intenção de estabelecer para a categoria a possibilidade de integrar prática e pesquisa formando o professor-pesquisador que, pelas considerações de Perrenoud (2002), a partir das reflexões de suas ações e atuações pode intervir e transformar a realidade. No entanto, para a área de História, essa formação efetuou-se como desafio. A dicotomia de formação - professor *versus* historiador, já reconhecida, tornou-se mais evidente com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, em 2002, pelo Ministério da Educação. Fonseca (2006), afirma que o documento desconsiderou a relevância da formação de professores. Na apreciação da autora

é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor o texto silencia (FONSECA, 2006, p.65)

Para Nascimento (2013), esse panorama se confirma, pois nesse referencial “a formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador” (NASCIMENTO, 2013, p.291). Assim, os programas prescindiram, a partir de então, da inserção de novas linguagens e recursos de ensino, discussões acerca dos métodos da História e metodologias para a sala de aula e, especialmente para a difusão dos conhecimentos elaborados no bojo das academias.

Villalta (1993), confirma que entre os maiores desafios da formação de professores, nesse início de século XXI, está associar à prática docente o ensino e a pesquisa, partindo das possibilidades estabelecidas. Se tomada em sentido estrito, essa legislação aventa na formação de professores para

uma concepção de formação do professor de História que não se preocupa apenas com o domínio do conteúdo histórico, mas busca diálogos com outras áreas. Mais ainda, defende a formação do professor-pesquisador, um produtor de saberes e conhecimento, e um rompimento com a ideia de

professor meramente transmissor de conhecimentos produzidos (NASCIMENTO, 2013, p.293)

Ainda, conforme o autor, o documento estabelece princípios para a formação do profissional que atuará na Escola Básica. A pesquisa é o primeiro deles. Mas essa pesquisa deve ser focada no processo ensino aprendizagem, sem esquecer o papel de compreensão do professor, da função da escola na sociedade, ou colocar em segundo plano o domínio dos conteúdos a serem socializados ou dos conhecimentos pedagógicos que referenciem e aperfeiçoem as práticas.

É nesse contexto que se incorporam as ideias da Educação Histórica, pois problematizam o ensino de História considerando “o processo de pesquisa e ensino-aprendizagem como parte de um mesmo processo da produção do conhecimento histórico” (PINA, 2013, p. 5).

A formação inicial, pela interação professor - aluno, autonomia em relação à elaboração dos planos de trabalho, organização entre teoria e prática, entre outros elementos do cotidiano do Ensino Superior, pode encontrar maior facilidade para reorientar suas estruturas conforme as perspectivas da legislação e as necessidades do exercício da docência. Para os profissionais em serviço, no entanto, é a formação continuada, em seus mais variados processos, que deve oferecer o encontro com novas possibilidades de abordagens e (re)significação da atuação, inclusive apresentando novas concepções teóricas do ensino da disciplina, além de diferentes espaços de discussão como a Educação Histórica.

A formação de professores em geral, conforme Mizukami (2013), é um processo vagaroso, dependente das condições e experiências profissionais e das vivências pessoais. Pode ser compreendida como uma junção das iniciativas e interesses do profissional com as exigências legais e responsabilidade das instituições e mantenedoras do trabalho docente.

No que diz respeito à formação continuada, é carregada de uma série de nomenclaturas como formação permanente, em serviço, continuada, capacitação, entre outros, que demonstram mais divergências de concepções que tratamentos de semântica. E, quanto à forma em que está organizada, segundo Gatti (2012), é comumente solicitada para suprir as lacunas básicas da formação inicial. Para Oliveira (2012), a formação continuada tem sido reclamada como necessidade fundamental para o pleno exercício da docência, além de “projeto coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo, em que o desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, desenvolvimento institucional” (OLIVEIRA, 2012, p.10).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 2006, registrou em documento relativo ao XIII Encontro Nacional, o entendimento de formação continuada como responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. Os pesquisadores reunidos nesse segmento consentem que formação continuada deve ser

um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação (ANFOPE, 2006, p.43)

Nesse documento, foram definidas também diversas características consideradas fundamentais para a organização dos programas institucionais de formação continuada como direito do profissional da educação e dever das instituições contratantes, com expectativas de que a forma e conteúdo dos programas propiciem aprofundamento, complementação, atualização e ampliação do conhecimento, além de progressão e valorização na carreira docente.

Educação histórica na formação continuada de professores de História

Nas perspectivas da formação de professores como fundamentação para a prática, compreensão e atuação no cotidiano escolar aliando ensino, pesquisa e aprendizagem no ensino de História, surge no Brasil, especialmente nessas últimas duas décadas, novas propostas como a Educação Histórica. O termo disseminou-se no país incorporando também os conceitos da Didática da História.

De acordo com Rüsen (2010), a Didática da História surge na Alemanha, na década de 1970, quando historiadores questionavam o historicismo e começaram a produzir novas teorias para a História. Consentiram que a Didática da História deveria ir além do estudo da técnica da didatização do conhecimento, como acontece na dicotomia de ensino (técnicas de aprendizagem) *versus* pesquisa, reconhecendo-a como subdisciplina da Ciência da História e que investiga a consciência histórica na sociedade. Consciência histórica pode ser compreendida aqui, como a soma das experiências mentais que fazemos do passado para compreender o presente.

Saddi (2010), destaca que a Didática da História precisa ser entendida além das questões do ensino e, mais propriamente, com as representações sobre o passado, produzindo compreensões do presente e projeções do futuro, bem como aponta reflexões a respeito do campo como subdisciplina da Ciência Histórica e apresenta, pelos pesquisadores brasileiros,

ampliações das concepções e mudanças de paradigmas. O autor ressalta que é uma área interdisciplinar, muito mais abrangente que o ensino de História tem sido nas escolas e questiona

Trata-se de uma área interdisciplinar autônoma que lida com as diferentes disciplinas de forma igualitária? Trata-se de uma disciplina da educação que tem referências com a Teoria da História? Trata-se, ao contrário, de uma disciplina da História que se relaciona com outras ciências afins? (SADDI, 2010, p.66).

A expressão Educação Histórica surge na Inglaterra, diante da crise de popularidade da disciplina de História, a partir da década de 1960. Ganha impulso com o Projeto Chata, em 1996 que, na coordenação de Peter Lee, investigou por meio de narrativas construídas a partir da investigação de fontes imagéticas e escritas, em alunos de 13 a 16 anos, a progressividade do pensamento histórico. Esses pesquisadores construíram concepções de que a aprendizagem histórica é mais conduzida pelas habilidades metodológicas de aprender a pensar historicamente, que pela idade ou seriação escolar. Essa temática teve grande reconhecimento no Reino Unido e espalhou-se por outros países, inclusive no Brasil, reconhecendo que

Tais pesquisas trazem importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica. Além disso, apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário (ALVES, 2013, p.60)

São pesquisas que auxiliam no entendimento do processo de cognição dos alunos, permitindo aos professores partir para a complexificação do ensino, tornando-o mais completo e significativo. Configuram-se em medidas inovadoras para o ensino de História e a formação de seus professores porque tem ampla relação com a realidade. De acordo com Ramos (2013, p.4), “investigam como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino/aprendizagem de história.”

Um dos pontos de partida no desenvolvimento da Educação Histórica no Brasil, na formação de professores, ocorreu após o ano de 2003, quando, por iniciativa da professora Maria Auxiliadora Moreira Schmitd, formou-se um grupo de estudos conhecido como “Grupo Araucária”. Eram professores em exercício no Ensino fundamental e Médio e em processo de formação continuada. Como uma das protagonistas dessa concepção no ensino da disciplina

no Brasil e acreditando na atribuição de sentidos ao processo de ensinar e aprender a professora destaca como princípio da Didática da História as necessidades de que

professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMITD; GARCIA, 2005, p.299).

Desde a formação do grupo Araucária, realizaram-se diversos eventos como a Jornadas da Educação Histórica, divulgando ideias dessa concepção para o ensino de História. Foram defendidas teses e dissertações, além de muitas publicações com relatos de práticas relacionadas a essa perspectiva de aprendizagem. Na interação com os estudos de Isabel Barca e outros pesquisadores portugueses, fortaleceu-se uma parceria com grupos de Portugal, da Espanha e Reino Unido. No Brasil, conforme Alves (2013, p. 62), organizaram-se grupos de pesquisa, laboratórios de ensino ou núcleos de discussão em estados como Paraná, São Paulo, Goiás, Mato Grosso, entre outros.

Reconhecendo que há um percurso iniciado na perspectiva da Educação Histórica e que esta concepção pode fundamentar a formação e atuação dos professores na Escola Básica, torna-se importante conhecer como os professores, da rede pública do Estado do Paraná, em exercício no Ensino Fundamental – Anos finais e Ensino Médio, nos processos de formação continuada, se apropriam dessas ideias ou teorias.

Os professores de escolas do NRE de Apucarana

No intuito de dialogar com os professores que vivenciam o cotidiano escolar relacionando teoria e prática, fizemos uma investigação com profissionais da rede pública que integram o Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Apucarana. Este é um dos 32 núcleos da Secretaria de Estado da Educação no Estado do Paraná (SEED-PR), formado por 16 municípios e mantém aproximadamente 160 profissionais efetivos na disciplina de História, ou seja, professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que ingressaram por meio de concurso público e cumprem, além da exigência da formação inicial na área, programas de formação continuada oferecidos pela rede.

Propusemo-nos a registrar quais elementos ou abordagens da Educação Histórica os professores, em seus processos de formação continuada, dizem conhecer. Partimos da constatação de que, em quase 20 anos e com diversas publicações em teses, dissertações, relatos de experiência ou eventos como as jornadas, encontros, simpósios, congressos que envolvem o ensino de História, a temática da Educação Histórica esteja se disseminando como teoria e perspectiva de ensino.

Em nosso estudo fizemos interlocução com 12 professores em exercício no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, em escolas de 3 municípios do NRE de Apucarana. Todos têm licenciatura plena em História, formados, em sua maioria, nas faculdades e universidades da região em cursos presenciais. As instituições mais próximas ao NRE – Apucarana que oferecem a licenciatura presencial de História são a Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari.

Nesse grupo com os quais fizemos interlocução, encontramos profissionais em todas as fases de carreira, ou seja, inicial, meio e próximos à aposentadoria que destacam ter participado de diversas discussões acerca do ensino de História em eventos de formação e em diferentes situações, como as discussões para a construção das Diretrizes Curriculares de História no Estado do Paraná (DCE), a partir de 2004, a elaboração das propostas pedagógicas curriculares que constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, cursos de formação específica da área envolvendo metodologias de ensino, escolha de livros didáticos, discussão em grupo para seleção de temas e conteúdos, bem como elaboração do plano de trabalho docente.

Considerando que a formação não se esgota na formação inicial, prossegue por toda a carreira, deve estar integrada às necessidades do profissional, às necessidades do sistema educacional e às mudanças sociais, faz-se pertinente que os professores a compreendam relacionada ao cotidiano e à interação de diferentes ações e saberes. É parte do processo de vivências destacado por Mizukami (2013), contribuindo para a formação do profissional, discussões específicas de sua área de referência e construção do conhecimento científico.

Ainda que os professores reforcem a prática e questões da funcionalidade da docência como formação, é importante registrar que também encontramos docentes que afirmam buscar, por iniciativas pessoais, cursos de pós-graduação em educação ou na área da história para melhor compreensão e desempenho de seu trabalho, pois consideram ainda insuficiente a formação continuada oferecida pela SEED-PR. Cabe, nesse contexto, retomar as considerações de Freitas (2002), quando, num panorama da formação continuada nos

governos neoliberais de fins do século XX e início do século XXI, valorizando o compromisso pessoal do professor, reconhece o voluntarismo como “desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores” (FREITAS, 2002, p.161).

Dentre os eventos citados pelos professores, como formação continuada ofertada pela SEED-PR, destacam a semana pedagógica ocorrendo em duas etapas, no início do ano letivo e após o recesso de julho com temáticas da educação e cotidiano escolar. Afirmam que esse momento está mais relacionado aos interesses gerais do sistema educacional e organização da escola, não havendo, portanto, condições para discussões mais particulares de cada área de referência. Para estas, ressaltam o dia da Formação em Ação, ou seja, um dia do calendário letivo pensado para reunir professores de cada disciplina e em discussão de suas características específicas como metodologias, temáticas e diferentes abordagens para o ensino a que se propõem. Registram ainda que nos últimos três anos, em vista da organização do governo do Estado, não têm ocorrido encontros de área, simpósios ou nenhum outro evento em caráter de formação continuada.

Como projetos de maior objetividade e amplitude na formação continuada indicam o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e uma de suas extensões, que atinge diretamente o professor cursista e os demais colegas da área, o Grupo de trabalho em Rede (GTR), pois sugerem que estes aliam estudo e intervenção na prática pedagógica. A SEED-PR no lançamento do PDE o definiu 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, 2009).

Para o PDE, que não foi ofertado para nova turma no ano de 2017, interrompendo um ciclo iniciado em 2007, os professores são liberados de sua carga horária na escola cumprindo um plano e desenvolvendo um projeto de estudos junto a uma instituição de Ensino Superior. Definido como uma política de Estado pode ser tratado como um programa de reconhecimento e valorização do saber docente fundamentando-se nas diferentes necessidades da prática, elegendo parcerias entre a universidade e a escola como seu *lócus* de formação, destacando sempre o processo ensino e aprendizagem como ponto de partida e chegada da pesquisa. Os professores valorizam propostas que tratam o saber docente como saber de uma ação plural, contínua e com a fundamentação enriquecida pela prática. Nessas propostas, existe maior possibilidade de realização da *práxis* reflexiva e coletiva (NÓVOA, 1992).

Ao indagarmos os professores a respeito da temática Educação Histórica em seus processos de formação continuada obtivemos a resposta de 03 professores que afirmaram já conhecer o assunto desde a formação inicial, especialmente nas aulas que discutiam o estágio e a prática de ensino. Outros 07 professores disseram ter conhecido essa abordagem no decorrer da docência e nos processos de formação continuada, manifestando, no entanto, dificuldade para contextualizá-la ou compreendê-la na íntegra. Chamou-nos a atenção pelo menos 02 professores ao responderem que não conhecem e ainda não ouviram, até o ano de 2017, nenhuma menção à Educação Histórica.

Nos processos de formação continuada, conforme destacam os professores, essa temática já foi abordada em eventos ou programas do PDE, nos GTRs, onde professores PDE socializam e desenvolvem virtualmente junto aos colegas da rede, seus objetos de estudo, nos eventos de Formação em Ação e Grupo de Estudos. Este último ocorreu até 2012 e tinha material selecionado pela SEED-PR para subsidiar discussões acerca do ensino de História, inclusive com texto de Isabel Barca a respeito da aula-oficina. Outros conceitos ou elementos que compõem a Educação Histórica que os professores afirmam conhecer é a seleção de conteúdos por unidades temáticas investigativas, levantamento de ideias prévias nas práticas pedagógicas, a identificação e usos das fontes históricas e a relação entre cultura histórica com a vida prática. Expõem como desafio o aprofundamento nessa concepção diante do modelo de formação continuada oferecido pela SEED-PR, pois apresenta-se, na concepção desses professores, fragmentação e descontinuidade precisando ser reorganizado em sua forma e conteúdo.

Além dessas abordagens em que, possivelmente, alguns professores não tenham tido acesso, justificando assim, os professores que afirmam não conhecer a Educação Histórica é importante observar que as Diretrizes Curriculares de História, no Estado do Paraná, construídas coletivamente desde 2004, mesmo que sistematizadas por uma equipe técnica para publicação em 2008, trazem elementos dessa concepção em seus fundamentos teórico-metodológicos. Citam a contribuição de Jorn Rüsen, propondo uma matriz disciplinar para a compreensão da organização do pensamento histórico dos sujeitos e a necessidade de o professor proporcionar um aprendizado significativo para os estudantes (PARANÁ, 2008, p. 46), além da possibilidade de aprender História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica como uma nova racionalidade. Enfatizam que “a partir da apropriação do conceito de consciência histórica busca-se analisar as implicações das opções teórico-metodológicas para o ensino da História na formação dos sujeitos” (PARANÁ, 2008, 58).

As Diretrizes instigam o questionamento do ensino da disciplina valorizando as narrativas e indagando

O que significa se orientar no tempo a partir das múltiplas experiências do passado e expectativas de futuro, levando em conta a intencionalidade da ação dos sujeitos no presente? Como fazer com que os alunos aprendam a interpretar a História, construindo suas narrativas históricas? Quais princípios epistemológicos possibilitam que esses sujeitos narrem a partir de diversas temporalidades? (PARANÁ, 2008, p.57)

Consideram as narrativas e a prática investigativa como categorias estruturais da epistemologia da História. Apoiados em Isabel Barca, apresentam-nas como princípio organizador de todo o processo ensino e aprendizagem sugerindo a possibilidade de situá-lo a partir dos conteúdos históricos ou das ideias substantivas. Apresentam contribuições da matriz curricular de Rüsen, em que se fundamenta em grande parte a Educação Histórica na esperança “que, por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir da racionalidade histórica não linear e multitemporal” (PARANÁ, 2008, p.60).

Nesse contexto, os professores que organizam seu trabalho docente de acordo com as DCEs, têm contato com as concepções da Educação Histórica e suas perspectivas de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico. São nos processos de formação continuada que tais abordagens podem ser questionadas, seja pela descontinuidade e diversidade dos eventos, como pela condição de participação dos professores.

Outro aspecto que contribui para a disseminação da Educação Histórica, constituindo-se, ao mesmo tempo, como um grande desafio, é a interação do professor da Educação Básica com universidades ou instituições em que haja núcleos de estudo dessa temática, como exemplo a Universidade Federal do Paraná, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) ou a Universidade Estadual do Londrina, com grupos de pesquisa vinculados aos Programas de Pós-graduação em História ou em Educação e ao Laboratório de Ensino de História entre outras instituições.

Considerações finais

A Educação Histórica tem se apresentado como reforço no processo de mudanças do ensino de História. Pode ser considerada ainda muito recente no Brasil, mas, nas 2 últimas décadas, já percorreu um certo caminho destacando-se em eventos anuais como as Jornadas de Educação Histórica que está em sua 17ª edição, está contemplada em muitas teses e

dissertações de pós-graduação em História e Educação ou publicações em diversas temáticas abordando a formação e compreensão do pensamento histórico e suas contribuições na construção do conhecimento.

É uma concepção que favorece a reflexão do ensino da disciplina e suas relações com a vida prática e está se expandindo como uma rede, especialmente a partir das instituições que tem pesquisadores envolvidos com a temática e congregam professores em processos de formação continuada.

Está implícita nas Diretrizes Curriculares de História, do Estado do Paraná, mas conforme apresentam os professores das escolas do NRE de Apucarana- PR é na formação continuada que poder ser disseminada e aprofundada subsidiando a prática. Os professores acreditam e esperam na possibilidade de tornar o ensino sempre mais significativo e a formação relacionada às exigências e práticas da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História & Ensino**. Londrina, vol. 19, n.º.1, p.49-69, jan/jun. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final**. In: XIII ENCONTRO NACIONAL, 16 a 18 de setembro, 2006, Campinas. Disponível em

<<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/13%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202006.pdf>> Acesso em 1 ago 17

CAINELLI, M. "História do ensino de história: O conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido. História/UEL-1983-2003." **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line** 2004 Disponível em

<<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5277>> Acesso em 10 jul 17

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, B. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. XVI **ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

MESQUITA, I. M. e ZAMBONI, E. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, E. e FONSECA, S. G. (orgs.) **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304 – 2013

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

OLIVEIRA, D. A. políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual** - Documento Síntese. 2007. Disponível em: Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **História**. 2008. Disponível em < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf> Acesso em 13 jul 17

PERRENOUD, P. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINA, M. C. D. Desafios em torno da formação do professor de história: algumas reflexões sobre a experiência do PIBID na UESB. **XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013**. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364776296_ARQUIVO_FormacaoeprfessoreaexperienciadoPibidUesb-Anpuh2013.pdf> Acesso em 26 jul 17

RAMOS, M. E. T. **Educação Histórica**: articulação entre investigação e ação. In. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em < <http://cdsa.aacademica.org/000-010/1110>> Acesso em 23 jun. 17.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução: Marco Roberto Kusnick. Revisão: Luis Fernando Cerri. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, p. 23-40, 2010.

SADDI, R. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. In. **História & Ensino**. Londrina, vol.16, n.1, p. 61-80, 2010.

SCHMITD. M. A. M.; GARCIA, T. M. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Caderno Cedes. Campinas, v.25, n.67, p. 207-308, set./dez. 2005. Disponível em < A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História> Acesso em 24 jul 17

VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26 p.223-232, set. 1992-ago. 1993.