

FICHA TÉCNICA

Título

Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização

Organizadora

Isabel Barca

Capa

Daniela B. Ferreira

Impressão

Copissaurio, Lda

Depósito Legal

338158/11

ISBN

978-989-8525-08-6

© Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação, Universidade do Minho
Braga, 2011

Apoio: Associação de Professores de História
500 Exemplares

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. PROJETOS "CONSCIÊNCIA HISTÓRICA – TEORIA E PRÁTICAS"	5
NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS EM ESPAÇOS LUSÓFONOS	7
Isabel Barca	
A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN	29
M. Auxiliadora Schmidt	
"GENTE EM MOVIMENTO AO LONGO DO TEMPO". IDEIAS DE INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS PORTUGUESES	41
Júlia Castro	
SENTIDO DO TEMPO OU TEMPO COM SENTIDO(S)? IDEIAS DE ALUNOS ACERCA DE IDENTIDADE E ORIENTAÇÃO TEMPORAL	53
Marília Gago	
A CONSTRUÇÃO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA E AS METAS DE APRENDIZAGEM	65
Ana Catarina Simão & Isabel Barca	
"LEITURA" DE FONTES PATRIMONIAIS COMO EVIDÊNCIA HISTÓRICA: PERSPETIVAS DE ALUNOS	79
Helena Pinto & Isabel Barca	
UMA FONTE, VÁRIAS PERSPETIVAS? IDEIAS DE ALUNOS DO 12º ANO ACERCA DE UMA QUESTÃO NO EXAME	97
Helena Veríssimo & Isabel Barca	
II. EPISTEMOLOGIA E INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	107
APRENDER HISTÓRIA NUM MUNDO GLOBALIZADO	109
Ramón López Facal & Rafael Valls Montés	
EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO META-HERMENÉUTICA	121
Rafael Saddi,	121
METAS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NO 1.º CEB: UM EXEMPLO DA SUA OPERACIONALIZAÇÃO	137
Glória Solé	
A IDEIA DE ESCRAVIDÃO: DA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO ÀS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS	159
Rosi Gevaerd	

- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21.
- Merchán, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Santos, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Trepat, C. A. & Insa, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 57-75.

Anexo1

	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDA	% ACUMULADA
Compensatória	12	1,1	1,1	1,1
Diversificação Curricular	70	6,5	6,5	7,6
Integração	2	,2	,2	7,8
Aprofundamento	55	5,1	5,1	12,9
Bilingue Inglês	61	5,7	5,7	18,6
Bilingue Francês	61	5,7	5,7	24,2
Bilingue Alemão	3	,3	,3	24,5
Outros	25	2,3	2,3	26,8
Não pertence a nenhum programa específico	781	72,4	72,4	99,3
Perdidos pelo sistema	8	,7	,7	100,0
Total	1078	100,0	100,0	

Tabela A. Amostra por Centros

APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DE ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEL

MÁRCIA RAMOS⁵⁸

Introdução

No Projeto de Pesquisa em Ensino intitulado "Alunos egressos do Curso de História da UEL: desafios, expectativas e vivências" objetivei averiguar através de questionário *on line*¹ direcionado aos discentes que cursaram História na Universidade Estadual de Londrina, se houve: inserção no mercado de trabalho ou em cursos de pós-graduação; articulação entre o que foi discutido no curso de História e a prática em sala de aula e/ou a prática de pesquisa em ensino de História; aproveitamento do estágio curricular obrigatório para a carreira profissional. Sobretudo, considerei se os egressos, profissionais de História, acreditavam que o curso de História teria fornecido condições para exercer sua função social. Nesta direção, as expectativas, necessidades, práticas e representações deste recém-formado seriam destacadas com o propósito direto e pessoal prospectivo de planejamento didático-pedagógico, mais especificamente, em relação às disciplinas teóricas e práticas relativas ao estágio do curso de História¹.

Algumas Considerações Metodológicas

O questionário obteve bom índice de respostas (87%). A impessoalidade deste questionário *on line* pode ser pertinente, já que o egresso não ficou face a face com o pesquisador, possibilitando respostas mais espontâneas. Um fator importante, é que, enviados os e-mails aos egressos, requerendo que estes respondessem o questionário *on line*, foi esclarecido que o pesquisador não teria acesso ao nome daqueles que o respondessem. Há que considerar

⁵⁸ Universidade Estadual de Londrina

que o jovem – que a enquete mostrou ser da faixa etária dos 24-26 anos – estaria mais acostumado ao ambiente virtual da Internet, e por isso, tal instrumento de pesquisa tornou-se mais condizente com uma amostra deste universo. Outra razão concomitante para um retorno satisfatório das respostas seria porque tais jovens egressos podem estar vivenciando o seu tempo de forma mais veloz conforme suas atividades de pesquisa ou de ensino, e uma enquete *on line* em comparação a uma enquete escrita é mais prática e rápida de responder.

Na primeira parte do questionário, foram realizadas perguntas-base, como: idade; sexo; ano de formação. Na segunda parte, perguntas sobre a vida profissional, como por exemplo: se estaria ministrando aulas; se estaria matriculado na pós-graduação; se estaria satisfeito com a recente vida do profissional da História; se optou por outra área e qual; se acredita que o curso de História o preparou para a vida profissional; quais disciplinas deveriam ser acrescentadas na grade curricular para servir à atuação do profissional da História, etc.

Além destas questões gerais para apreender como o aluno egresso lidava com a realidade de sua profissão, decidi abordar mais especificamente, em uma terceira parte do questionário, como a Educação Histórica seria utilizada pós-curso. Como o sistema possibilitava uma filtragem, decidi me ater nos formandos de 2008, 2009 e 2010¹, pois tinha a informação de que pelo menos nestes três anos os professores da área de ensino de História¹ indicavam para discussão alguns autores relacionados à Educação Histórica. Embora a Educação Histórica pareça ser mais reconhecida como campo de investigação, considero que não faria sentido vê-la apenas condizente com o trabalho de pesquisa histórica, mas sim, articular seus princípios, resultados, metodologias e perspectivas com o trabalho didático-pedagógico efetivo do professor de História.

Mas há que esclarecer que o objetivo não era o de verificar se os conteúdos disciplinares do curso estavam sendo devidamente “seguidos” em sala de aula pelo egresso, visto que optámos pelo referencial que não entende ensinar História como “transpor

didaticamente” a ciência de referência, o que implica que os saberes de formação não são “aplicados” em sala de aula. O saber histórico dos historiadores não é visto por autores como Rüsen, como o único “válido” porque científico e, que por isso mesmo, deveria ser reproduzido ou simplificado em sala de aula, o que ele critica como sendo “didática da cópia” (Rüsen, 2007, p. 89), o que já era questionado por pesquisadores em Educação, em especial por Chervel (1990), como a “transposição didática” do saber acadêmico para o espaço escolar. Pensar que a ciência de referência é instrumentalizada para o universo escolar através de uma forma “vulgarizada”, reduziria a questão da formação do professor de História “na profissionalização pedagógica como a mera obtenção de competência técnica em sala de aula, com o que os termos ‘aplicação’ e ‘mediação’ fazem sentido” (Rüsen, 2007, p. 90).

Fundamentando a Pesquisa

Sem o objetivo de traçar a trajetória histórica da pesquisa em ensino de História até a Educação Histórica, à guisa de um adendo mínimo, pode-se dizer que os questionamentos sobre o ensino de História no Brasil teve seu *boom* após o Regime Militar, em meados da década de 80 do século passado. Para aquele momento histórico, era necessária a contraposição à legislação curricular que preconizava para o ensino de Estudos Sociais no primeiro grau (junção das disciplinas de História e Geografia), a obediência à pátria, a edificação de heróis, a comemoração de datas cívicas, o amor aos símbolos pátrios, etc¹. Portanto, em se tratando de pesquisa em ensino de História, este momento evidenciou “a dimensão sócio-política ideológica da prática pedagógica” (Zamboni, 2005, p. 38). Antes disso, na década de 60, valorizavam-se os conhecimentos que o professor *deveria ter*, ou seja, os textos relativos ao ensino de História tinham um caráter prescritivo, enquanto que na década de 70 se considerava as tecnologias de ensino como norte de inovação/qualificação do ensino de História (Ibidem, p. 38). Para Ernesta Zamboni, apenas em meados da década de 90, começou a prevalecer um enfoque mais teórico para

tratar de assuntos como: processo de ensino/aprendizagem, currículo, formação de professores, livro didático, etc. Também segundo Aryana Costa e Margarida Oliveira, o ensino de História até a década de 60, não era propriamente um objeto de pesquisa e, para estas autoras, a partir da década de 70, *“abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre”* (Costa & Oliveira, 2007, p. 147).

Gradualmente, o ensino de História veio se desvencilhando da pecha de “algo menor” porque em essência ligado à prática, ao treinamento, o que aconteceu também com as “pesquisas” que passaram a se apartar dos relatos de experiências sem qualquer fundamentação teórica. A partir de 2004, no Brasil, vem se destacando a Educação Histórica em algumas regiões, em especial, Sul e Sudeste. O mérito deste incipiente campo de pesquisa para os pesquisadores brasileiros é o de superar abordagens como aquelas baseadas em “relatos de experiências” restritos à prática; a empiria restrita ao aspecto quantitativo distanciado de uma análise teórica/qualitativa e as discussões teóricas sem vínculo com a prática já chamada por Tardif de “sociologismo” (Tardif, 2002)¹. A Educação Histórica ao preocupar-se em fundamentar propostas através da *“observância sistemática do real e centra-se não nos formalismos e recursos da aula (embora eles sejam factores contributivos da aprendizagem), mas nas ideias históricas de quem aprende e ensino: os alunos e professores”* (Barca, 2008, p.24), e ao procurar analisar os resultados obtidos conforme a teoria específica da História, vem suplantando a dicotomia “empiricismo” e “sociologismo”.

Com a pergunta básica, “como compreendem e o que aprendem os alunos em História?”, a investigação na Educação Histórica é de natureza empírica, sistemática, no entanto visa *“fornecer inspiração a práticas obectivas em sala de aula que envolvam os sujeitos em termos conceptuais, e não por simples facilitismo ou motivação superficial”* (Barca, 2009, p. 12). Assim,

acredito que os parâmetros de pesquisa estão necessariamente relacionados aos parâmetros da prática do professor de História. No estágio, os graduandos são orientados no sentido de pensar e praticar conforme um profissional reflexivo: aquele que em um movimento tensional recursivo de construto identitário – no caso, como professor de História –, em contato com a realidade da sala de aula (experiência), retorna aos conhecimentos adquiridos na formação (saberes teóricos e práticos) em uma situação tanto de “estranhamento” como de compreensão e ressignificação, de forma a reelaborar sua prática profissional (Baillauquès, 2001). A reflexão sobre a prática e a prática como reapropriação da teoria implica na problematização da relação teoria e prática, mas também o autoquestionamento, o que inclui a possibilidade de intervenções e de mudanças. Enfim, a pesquisa realizada com os egressos, pautou-se na noção de que a Educação Histórica compreende metodologias, perspectivas e princípios concernentes à pesquisa/teoria (por suposto, tratados no decorrer do curso de História) e à prática (posta em movimento no estágio curricular do curso de História e talvez na vida pós-curso do egresso), considerando o que seria o profissional da História reflexivo.

Entendo, a partir de Gimeno Sancrián e Pérez Gómez (1998) e Tardif (2002), que a formação profissional não se constrói tão somente por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício individual e coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho, mobilizando saberes de formação, mas também os saberes experienciais, de forma a oportunizar a reconstrução da identidade profissional e pessoal. Além dos saberes de formação, não podem ser desprezados os saberes experienciais, aqueles apreendidos/produzidos no fazer em uma espécie de formação espontânea (Tardif, 2009) que ocorre no defrontar do professor com a realidade complexa, múltipla, aberta e móvel (a escola, a turma, o aluno, os desafios, a cultura, a legislação, etc.). Lembrando que o egresso tem um tempo curto para construção deste saber no mercado de trabalho, o que subentende que o que ele tem de experiência, refere-se mais à

prática de estágio. A mobilização dos saberes de formação e dos saberes experienciais está inter-relacionada ao que pode ser compreendido como *habitus*, na medida em que compreende respostas construídas pelas nossas percepções esquematizadas que conciliam o racional com o emocional de forma a organizar nossa atuação em sala de aula, baseadas na vivência pessoal e coletiva, levando em conta que os sujeitos compartilham conjuntos de valores e significados conforme seu grupo (Perrenoud, 2001). Algumas representações também estruturam o comportamento do professor, baseadas em “modelos de mestre” apregoados pelos discursos sociais (políticas educacionais, mensagens midiáticas, acadêmicos, etc.), construídos conforme posições culturais (de *habitus*), ou ainda, referentes à memória escolar pessoal pré-profissional, bem como às memórias coletivas (Baillauquês, 2001).

Desta forma, há que considerar se a Educação Histórica pode ser apropriada como algo que faça sentido para a vida profissional do egresso, como importante na estruturação de seus saberes mobilizados para ensinar História.

Apropriações

No Curso de História da UEL existe uma especialização em História e Ensino, bem como uma linha de pesquisa em História e Ensino no Programa de Mestrado em História Social, o que significa que além de alguns autores vinculados à Educação Histórica serem discutidos na graduação nas disciplinas ligadas ao estágio de História, também são discutidos e utilizados para a pesquisa. Segundo a enquete, 41 % dos egressos fazem curso de pós-graduação e 59% dos egressos ministram aulas de História, sendo que a maioria, em instituições públicas¹. Destes, 10% disseram cursar a pós-graduação e também ministrar aulas de História. Contudo, embora exista referência a determinados autores do campo da Educação Histórica, seria exagero afirmar que há pesquisas consolidadas neste campo nos citados cursos de pós-graduação, por isso, enfatizo a apropriação da Educação Histórica pelos egressos professores de História.

Enfim, considerando egressos como profissionais da História, professores e pesquisadores do campo da História, conclui-se que, em relação à Educação Histórica (e vale lembrar que os egressos puderam responder sobre mais de um autor): 78,6% leram/discutiram/lembraram de Maria Auxiliadora Schmidt; Jörn Rüsen (66,7%)¹; Isabel Barca (61,9%); Maria do Céu (50%); Marlene Rosa Cainelli (47,6%) e Peter Lee (42,5%); Luis Fernando Cerri (28,6%) e Olga Magalhães (14,3%). Outros consideraram: Regina Parente, Paulo Freire, Elison Paim, Leandro Karnal, etc., e 9,5% não se lembraram de nenhum autor. Observa-se que os egressos mesclam autores relacionados à Educação Histórica com autores que podemos questionar sobre seu vínculo a este campo – o que não vou adentrar no presente texto –, porém não há como não perceber que os egressos tiveram acesso aos autores da Educação Histórica.

Perspectiva-se realizar no estágio – subentendendo que o futuro professor de História continuará, quando no mercado de trabalho, nos mesmos “moldes” –, o desenvolvimento da *literacia histórica* nos alunos do Ensino Fundamental e Médio, partindo de seus conhecimentos prévios e de seu universo sócio-cultural. *Literacia histórica* pode ser compreendida resumidamente como uma forma histórica de “ler” o mundo. Destaca-se nesta forma, a orientação temporal, que “*exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global)*”, uma habilidade de “*perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas do passado*” (Barca, 2006, p. 95). Para Peter Lee, *literacia histórica* é o processo de cognição, ou alfabetização histórica que propicia aos alunos não apenas a “*aquisição de fatos ‘objetivos’, ele envolve também o conhecimento histórico*” (Lee, 2006, p.135). São consideradas as experiências cotidianas do aluno, porém, supera-se o senso comum, contribuindo no desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça engajar-se na realidade.

O Conhecimento Prévio do Aluno

Segundo minha experiência no curso de História da UEL,

posso dizer que os estagiários vêm sendo orientados pela maioria dos professores da área de ensino de História a pautar as aulas-regências em uma pesquisa do *conhecimento prévio do aluno*, de modo a entender o protoconhecimento histórico como adquirido e construído na multiplicidade de relações, espaços e tempos (Rüsen, 2007, p. 91) já que existe uma pedagogia informal, tornando o sujeito “aprendiz” nas diversas relações interativas que estabelece com o mundo e com os outros, se “aprender for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente” (idem, p. 94). As protonarrativas, ou protoconhecimento, são conhecimentos ou saberes prévios ou tácitos. “...do latim *Tacitus* e quer dizer: sem ser expresso de um modo formal; que se subentende”. Pensando tal palavra relacionada ao domínio da Educação Histórica, seria “o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e até habilidades” (Barbosa, 2006, p. 10).

Esta averiguação do protoconhecimento histórico do aluno seria uma forma de iniciar o trabalho contextualizado da História em sala de aula já que o professor de História precisa desenvolver uma atividade questionadora para conhecer o aparato intelectual dos alunos de modo a desafiá-lo e acompanhá-lo na construção de sua aprendizagem (Barca, 2004a). Em síntese, o que está em grande foco na Educação Histórica é como o aluno ou o professor – e considerando a consciência histórica – como o sujeito de determinado grupo aprende História, o que ele sabe sobre História, como e onde adquiriu/produziu tal conhecimento, enfim, qual seria a sua cultura histórica, já que: “se queremos ensinar eficientemente precisamos de saber quais as concepções dos estudantes para os podermos desenvolver” (Lee, 2008, p. 19).

O estagiário pesquisa, na fase denominada de “Observação” como o aluno aprende, elabora suas representações, produz significado sobre o mundo, ou melhor, quais habilidades e

capacidades são postas em movimento por este quando conhece a realidade, e, assim, fomentam-se reflexões sobre como fazer para que o protoconhecimento histórico seja o ponto de partida para a aprendizagem histórica, como pode ser realimentado, “potencializado”, revisto, ressignificado, aproveitado, contextualizado, comparado, etc.¹ A realização da pesquisa sobre o protoconhecimento e sobre o universo histórico-cultural do aluno se dá no contato direto dos pesquisadores (estagiários) com o objeto/sujeito de pesquisa (alunos do Ensino Médio), e, com a utilização de técnicas emprestadas da pesquisa etnográfica, no sentido de documentar ações, interações e representações que permeiam o cotidiano da prática escolar (André, 1995), o que significa articular o empirismo da coleta de dados com a participação efetiva no campo de investigação. Esta fase implica também na elaboração e aplicação de um instrumento de pesquisa sobre o protoconhecimento do aluno, relativo ao tema a ser trabalhado posteriormente na regência (conceito substantivo) e a alguns conceitos próprios da História como mudança, evidência, causa, perspectiva, etc., (conceitos de segunda ordem ou estruturais) que para Isabel Barca são “mais profundos e tácitos do que os conteúdos imediatos” ou substantivos (2009, p. 18).

Segundo a enquete, uma média de 6,21 dos egressos se preocupa em ver o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida do desenvolvimento do tema¹. Como é uma questão modulada, de intensidade de 0 a 10, vale dizer que 11,6% dos egressos não realizam *nenhuma* forma de questionário de conhecimento prévio e 20,9% realizam *sempre*. Ponderei que o professor de História não tem disponibilidade de tempo para realização de um instrumento de questionamento sobre o protoconhecimento histórico do aluno, diferente do pesquisador deste campo, que tem como eixo norteador a aplicação deste tipo de instrumento de pesquisa. Porém, considerei que na prática, o professor pode questionar, por vezes oralmente, sobre o que o aluno conhece sobre o assunto e/ou conceito e então partir deste conhecimento¹.

A “Transposição Didática”

Uma média de 4,88 entende que ensinar História seria “transpor didaticamente” a ciência de referência para a escola. A maior porcentagem (25,6%) indica que ainda se confia na “transposição didática”¹. Portanto, as discussões sobre a Educação Histórica travadas na graduação não romperam com a ideia de que na escola ocorre uma espécie de “tradução facilitada” da História produzida e ensinada nas universidades. Subentende-se que, se o egresso defende ou adota a noção de “transposição didática”, sua atuação como professor de História pode limitar-se à aula expositiva de modo que não esteja em seu horizonte de expectativas a construção de uma *literacia histórica*.

Marlene Cainelli conclui pela análise de relatórios de estágio no período compreendido entre a década de 80 do século XX e início do século XXI que esta situação se apresenta ainda na graduação: “na articulação do processo ensino-aprendizagem da História, a teoria e a epistemologia do conhecimento histórico desaparecem, no entendimento, por parte dos estagiários, de que o espaço da sala de aula não comportaria o saber científico”. A autora diferencia a “transposição didática” como *distanciamento* da ciência da História do saber histórico ensinado, na medida em que este se torna vulgarizado em sala de aula “em nome de uma possível acessibilidade para os alunos” (Cainelli, 2008, p. 137) e a “mediação didática” como *aproximação* da História ensinada em relação ao saber historiográfico na perspectiva da investigação histórica (Idem, p. 136). Neste sentido, considero que a *literacia histórica* como *investigação*, como construção de uma forma de conhecer o mundo historicamente por intermédio de determinados procedimentos, conceitos, articulações, argumentações e referências específicas da teoria e epistemologia do conhecimento histórico, seria o eixo norteador tanto do historiador como do professor. Embora, como bem diz Maria Auxiliadora Schmidt tendo como referencial Husband, os alunos da escola não geram, pela investigação, um novo conhecimento, mas “geram novas compreensões históricas

peçoais” (Schmidt, 2009, p. 16).

Resta saber por que este egresso termina por transformar “inoperante” em sua prática como professor toda a discussão sobre *literacia histórica* realizada no decorrer do curso. Simone Baillauquès argumenta que durante a formação, os graduandos podem até mesmo optar por modelos pedagógicos mais liberais, mas posteriormente, porém, confrontados com a prática de sala de aula – na mobilização dos saberes experiências em contraposição aos saberes de formação –, retornam a práticas mais tradicionais. Esta autora busca explicar os motivos de a prática reclamar uma “volta” ao tradicional, a despeito de toda pré-reflexão teórica anterior – nos cursos de graduação – tida como “inovadora”: “há que se considerar a situação objetiva com que ele [o professor iniciante] se depara, o local, as condições de exercício” e também as “*imagens e expectativas de papéis e de comportamentos da parte dos seus parceiros*” (Baillauquès, 2001, p. 42). O “choque com a realidade” pode causar no egresso a sensação de que as expectativas, objetivos e necessidades preliminares em relação ao ofício e a si mesmo em exercício e as suas primeiras experiências encontram-se em dissonância. Daí a retomada de modelos pedagógicos denominados tradicionais, a busca na memória escolar pessoal e/ou do “modelo de mestre” ou “modelo de aula” que parecia funcionar, afigurando-se como mais coerente com a situação que o professor no início de sua carreira almeja vivenciar. Situação esta relacionada à questão da autoridade, como afirmação do poder e/ou do saber (Ibid.). O ensino tradicional de História, em que o professor fala e o aluno aprende, em que a História é verdade, linear, sequencial e estática, parece dar mais segurança ao egresso frente aos desafios que a sala de aula impõe, tanto em termos de relacionamento com o aluno como também com o conhecimento histórico. E vale ressaltar que são nestes primeiros anos da carreira que permitem desenvolver as primeiras “*regras de ação*” do professor (Tardif, 2009, p. 33), o que implica, a possibilidade, mas não a determinação de que esta História tradicional ensinada de modo também tradicional permaneça na atuação do professor de História.

O “tradicional”, e o que supostamente “funciona” pode ser aquilo que se configurou historicamente como a disciplina escolar da História:

Trata-se de uma tradição social de longa duração que não foi inventada de uma só vez, mas que foi sendo criada num processo que Cuesta Fernandez chama de “construção do código disciplinar”. Isto significa que a História, enquanto matéria escolar, constitui-se de um conjunto de conhecimentos, idéias, valores, rotinas e práticas que se configuraram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da História (Schmidt, 2004, p. 190).

Outras variantes devem ser consideradas para este tipo de “retrocesso” do egresso ao ensino de História tradicional, sem deixar de lado o fato de que estas são entrecruzáveis. Dos egressos, 70% reclamaram do tempo de estágio considerado muito curto, embora digam que foi fundamental para a formação como professor de História. Nas respostas abertas/dissertativas é comum o entendimento de que o tempo de estágio seria: “insuficiente” (feminino, 23 anos, formada em 2009), deveria haver “*maior carga horária em sala de aula, ministrar mais aulas, dar mais opções e articular o estágio durante todo o curso*” (feminino, 30 anos, formada em 2010). Um maior tempo de estágio seria o indicativo para muitos de que pudesse haver maior preparação para lidar com o cotidiano escolar. Responde o egresso ao se referir aos pontos negativos do curso: “*Poucas aulas de estágio, dificultando na compreensão da realidade escolar*” (masculino, 22 anos, formado em 2010). Embora os egressos, ao avaliarem os professores da área de ensino de História tenham dado médias altas¹, a noção parece ser que o estágio não prepara para a realidade que se apresenta. Os egressos apontaram de diversas formas o “choque com a realidade”: 50% entendem que seu maior problema é financeiro, lembrando que 29% recebe menos de R\$ 1.000,00¹ e 58,3% acham que o maior problema é o pouco tempo disponível para planejamento das aulas (xref). Um egresso destaca: “*Um ano é o tempo médio de rendição ao sistema do professor que se insere na educação pública. Isso é sério! O curso de história deve se atentar a isso!*” (masculino, 23 anos, formado em 2010). Pistas são deixadas de que o estágio é

realizado em contextos mais fáceis do que aquele que se encontra no mercado de trabalho: “[O estágio] *Deveria ter feito em dois colégios: um “bom” e outro “problemático”*. (feminino, 25 anos, formada em 2010). Este tipo de afirmação revela a angústia que a realidade da sala de aula está provocando em egressos que concluíram o curso não faz um ano. Impossível deduzir porque desta dificuldade para com a realidade escolar, mas uma das pistas é a indisciplina na sala de aula, já que 50% respondem que é este o maior problema que enfrentam e 23,8% dizem que parcialmente (26,2% não acreditam que este seja o maior problema).

Maurice Tardif destaca que em diferentes países, a inserção dos jovens professores no mercado de trabalho é considerada “ainda uma etapa de formação e de aprendizado” e que “exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento” como turmas mais “fáceis”, cargas horárias reduzidas de trabalho, auxílio de um mentor, parceria do professor novato com um professor experiente, orientação da direção da escola, etc. (Tardif, 2009, p.26). Não é, evidentemente, o que acontece no Brasil. “Entregue à sua própria sorte”, o egresso por vezes encontra uma realidade contrária do que a descrita como ideal por Tardif: a maior carga horária possível, as turmas mais “difíceis” e o rompimento por completo com o espaço acadêmico, como se a formação do professor fosse apenas empreendida neste espaço/tempo (xref).

A Questão da Cognição

Apesar da possível tendência de “retorno” ao ensino de História dito “tradicional”, a enquete mostra alguns “avanços”. Não mais se acredita (34,1%) ou se acredita que parcialmente (17,1%) que o aspecto cognitivo seria naturalmente evolutivo e determinaria a aprendizagem histórica, também evolutiva¹. Ligada a esta última questão, uma média de apenas 2,44¹ entende que a “rebeldia” do “adolescente” seria natural e dificultaria que este aprendesse História. Estas médias são importantes se considerarmos que dos professores de História principiantes que responderam a enquete, como vimos, 50% entende que a indisciplina em sala de aula seria o

grande problema que enfrentam (xref). Portanto, a “rebeldia” ou ainda, a alienação, o desinteresse, a isolamento, a hiperatividade, etc. como supostos parâmetros identitários do “adolescente”, provavelmente seriam problematizados pelos egressos. O discurso que naturaliza o “adolescente”, ou mais precisamente, a explicação sobre uma “essência” deste sujeito, fundamentada na biologia e/ou no psiquismo, ou ainda em certa pedagogia, não encontraria mais respaldo, o que implica também na superação quanto à concepção de que existiria uma linha natural evolutiva em se tratando da cognição. Isabel Barca já teria alertado em “*Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*” em 2001 que alunos mais novos podem apresentar uma perspectiva mais explicativa sobre a História, portanto, mais elaborada/complexa, que alunos de mais idade (com um raciocínio histórico mais descritivo). Com base em estudos piagetianos, em geral se entende que “somente os adolescentes no período operacional formal (entre os 16,5 e os 18,2 anos) seriam capazes de compreender os conceitos históricos, uma vez que estes se reportam a problemas abstractos e distantes no tempo”, e ainda, o destaque ao “fator maturação” em detrimento do fator “interação social” pode ter se tornado prejudicial tanto às “concepções educativas quanto ao poder de intervenção dos professores no processo de aprendizagem dos alunos” (Barca, 2004b, p. 384).

Parto do pressuposto que haja, de fato, uma cultura juvenil ou culturas juvenis, com todas as suas marcas, conforme lugar, tempo e classe. Mas, também entendo que tais marcas não podem ser consideradas naturais, mas construídas historicamente. Até mesmo a agitação, a impulsividade, a inquietude, o que se entende por hiperatividade, são expressões de uma sociedade de temporalidade mais veloz, de vários estímulos midiáticos que perpassam o cotidiano, de uma escola que ainda não se coadunou com o universo jovem, com uma nova forma de se conhecer o mundo próprio da contemporaneidade, talvez mais associativa do que fragmentada (Costa, 2008). As culturas juvenis do século XXI não mais se ajustam ao princípio da “transposição didática”, ou seja,

“face ao declínio da escola como instituição com a “função de”, para entendê-la como espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos do conhecimento”, “o professor (*historiador*) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa” (Schmidt, 2009, p. 11). Conclusão: se o professor recorre ao modelo tradicional, à ideia de que a escola tem a “função de” transpor didaticamente (reproduzir/transmitir) o conhecimento científico, é muito provável que provoque a indisciplina dos alunos que ele está tentando resolver pela afirmação do seu poder/saber.

A Construção dos Conceitos Históricos e o Uso Escolar das Fontes Históricas

A construção de conceitos históricos em sala de aula é um meio de superação do ensino de História tradicional – em que dados, nomes e fatos são memorizados –, de modo que os alunos construam categorias explicativas da realidade, atribuindo sentido para o passado, o presente e o futuro (Schmidt & Cainelli, 2009). Na enquete, a preocupação em desenvolver conceitos substantivos atingiu a uma média de 7,71¹, quanto que considerar os conceitos estruturais ou ideias de segunda ordem obteve a média de 7,68¹. As médias semelhantes denotam outra superação: em geral, visualiza-se no estágio que o que se convencionou denominar “conteúdos históricos” (conceitos substantivos) é o eixo norteador dos planejamentos de aula, ou mesmo único foco, porém, esta situação vem se transformando, com o interesse crescente em relação aos conceitos estruturais ou ideias de segunda ordem, estes, mais próximos dos pressupostos teóricos e metodológicos da História, próprios da compreensão histórica, da *literacia histórica*. Para grande parte dos egressos (média: 7,61), a epistemologia da História é relacionada ao ensino de História¹. Em outras palavras, retomo a “cognição histórica situada” como modo de “*investigar e sistematiza pressupostos de aprendizagem e da formação da consciência histórica, tendo como referência fundamental a própria História*”

enquanto ciência” (Schmidt, 2008, p. 82). Cruzando as respostas da enquete, percebe-se que talvez o egresso consiga entender a indisciplina que enfrenta em sala de aula, o sujeito denominado “adolescente”, os saberes históricos prévios e a forma de seus alunos aprenderem História, através, não da biologia ou da psicologia, mas de uma contextualização/explicação histórica.

O desenvolvimento de uma *literacia histórica* e/ou a aprendizagem histórica depende de “*uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes*” (Barca, 2006, p. 95). Para Peter Lee, a *literacia histórica* demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da História, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Assim, o *uso escolar do documento histórico* também é uma metodologia didático-pedagógica importante para a Educação Histórica, porque atada à investigação histórica: “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (Schmidt & Cainelli, 2009, p. 117). E na mesma obra:

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (p. 94)

Para a aula-regência, no curso de História da UEL, em geral, propõe-se ao estagiário introduzir no Ensino Fundamental e no Ensino Médio os documentos escritos, os documentos iconográficos, as fontes orais, as linguagens contemporâneas como cinema, fotografia e informática, para a construção do conhecimento histórico¹. Uma média considerável – 8,32¹ – mostra que o egresso

acredita que o documento histórico deve ser trabalhado em sala de aula para construir conceitos históricos condizentes com a promoção da *literacia histórica*. Enquanto que acreditar em uma “transposição didática” traz nas entrelinhas uma aula que expõe/vulgariza a ciência de referência, a exploração do documento histórico em sala de aula significa a construção, e não assimilação, de conceitos históricos. Desenvolver uma aprendizagem da História para autores da Educação Histórica requer “*um conhecimento acerca de como sabemos*”, de como empreendemos “*uma explicação e narrativa histórica do passado*”, isto, através de “*ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível*” (Lee, 2008, p. 11). Argumenta Peter Lee que existe um salto qualitativo quando o aluno passa a ver a fonte, não como relato de uma História que aconteceu, mas como evidência, ou seja, “quando compreendem que nós podemos colocar questões a que essas fontes não foram desenhadas para responder”, o que implica em compreender a História como inferencial.

Relação Passado-Presente-Futuro e Empatia

Do mesmo modo, o fato de se atrelar problemáticas do passado com problemáticas do presente – uma média de 8,51¹ – pode indicar que a História ensinada esteja fazendo sentido aos alunos, já que a “*aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal*” (Barca, 2009, p. 13). Para Peter Lee, no contexto do ensino de História, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, o conhecimento histórico pode permitir que o presente faça sentido (Lee, 2008).

Rüsen chama a atenção para três dimensões que o raciocínio histórico requer: a *competência interpretativa*, que significa conectar significados e sentidos com a realidade presente (Rüsen, 2007, p. 111-117), de ver “o passado no presente”. Esta “competência” reporta à vinculação do entendimento do passado com “acertar no futuro” demonstrando uma *competência orientativa*, em que situar-se no tempo entendendo o fluxo da experiência capacita a tomada

de posição o que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo, de práticas. Entender o processo histórico, no curso do tempo, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –, estabelecendo “*um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo*” (Rüsen, 2001, p. 58). Deste modo, a construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” (empatia) para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc.

Na enquete, uma média de 6,98¹ diz que procura desenvolver em seus alunos a empatia: “*a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos*” (Lee, 2002, p.21). Se “colocar no lugar do Outro” tanto do passado como do presente, o que Peter Lee denomina de “empatia”: empatia histórica como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal). O que nos coloca a importância da experiência social (Dubet, 1994) dos sujeitos no que concerne à maneira de “sentirem a história”. Sempre lembrando que ensinar e aprender História é “*saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços*”. (Barca, 2005, p. 16).

Considerações Finais

Ressalto novamente que pesquisa e ensino, ou teoria e prática, são elementos de um mesmo processo, já que o profissional reflexivo engendra em sua atividade de pesquisa, ou na sala de aula, saberes de dimensão cognitiva e praxiológica, pois o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa e pensa ao mesmo tempo em que age, incorporando a teoria na prática e pratica reelaborando a teoria (Tardif, 2009). Por isso a necessidade de

saber se e como o egresso estaria aproveitando o que foi trabalhado no curso de História, e em especial, nas disciplinas referentes ao ensino de História, então pautadas nos parâmetros da Educação Histórica. Se este, articularia o apreendido/adquirido no curso de História e a prática na constituição de seu saber experiencial, seja de pesquisa ou de ensino.

As respostas a princípio são aparentemente contraditórias, pois ao mesmo tempo em que se acredita na “transposição didática”, o egresso diz trabalhar com documento histórico em sala de aula ou diz priorizar também a construção dos conceitos históricos estruturais ou ideias de segunda ordem. Em um momento parece que as discussões de textos referentes à Educação Histórica estão sendo postas em movimento, em outra ocasião, é provável que se “retorne” ao ensino de História em seu modelo tradicional de exposição de conteúdo estático, sem relação com a vida do aluno. No entanto, não vejo tal fenômeno como contradição, mas como um movimento tensional recursivo em que o egresso, para dar conta da prática constituindo sua identidade como professor, ou como dissemos anteriormente, diante do “choque com a realidade”, termina por mesclar elementos da vertente tradicional e também elementos da vertente inovadora do ensino de História. Talvez exista um longo caminho a percorrer para que a segunda vertente seja predominante em relação à primeira, mas é fundamental que ao menos estejamos neste caminho.

Referências

- André, M. E. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus.
- Barbosa, A. F. (2006). *Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História (pp. 29-43). In I. Barca (org.), *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004a). Aula-oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (org.) *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004b). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, v. 22, n. 02, pp. 381-403.
- Barca, I. (2005) Educação Histórica: uma nova área de investigação? In J. M. Arias Neto, (org.), *Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História* (pp. 15-25). Londrina: Atritoart.

- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica*, pp. 93-112.
- Barca, I. (2008). Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In M. Oliveira, M. Cainelli & A. Oliveira. (orgs.), *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços* (pp. 23-32). Natal. RN: EDFURN.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. In I. Barca & M. A. Schmidt (orgs.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 11-27). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Baillauquès, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. In L. Paquay et al., *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*, 2ª edição (pp. 37-54). Porto Alegre: ArtMed.
- Cainelli, M. (2008). Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 134-147.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, 177-229.
- Costa, A. L., Oliveira, M. (2007). O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum. Revista de História*, 16, 147-160.
- Costa, M. V. (2008). Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In A. Veiga-Neto & F. Souza (orgs.), *Cartografias de Foucault* (pp. 269-294). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gimeno Sacristán J. & Pérez Gómez, J. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª edição. Porto Alegre, RS: Art Med.
- Jaccoud, M. & Mayer, R. (2008). A observação direta e a pesquisa qualitativa. In L. Poupart et al. (orgs.), *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lee, P. (2002). "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado (pp. 19-36). In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica*, 131-150.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca, *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África* (pp. 11-32). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Nadai, E. (1993). O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História. Memória, História, Historiografia*. Dossiê ensino de História, 13 (25/26), 143-162.
- Perrenoud, P. (2001). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In L. Paquay et al. (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed., (pp. 161-184). Porto Alegre: ArtMed.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica. Teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2007). *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB.
- Schmidt, M. A. (2004). História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, 24 (48), 189-211.
- Schmidt, M. A. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas dos jovens. *Tempos Históricos*, 12, 81-96.
- Schmidt, M. A. (2009). Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *Revista História & Ensino. Laboratório de Ensino de História*, 5, 9-22.
- Schmidt, M. A. & Cainelli, M. (2009). *Ensinar história*. 2ª edição. São Paulo: Editora

- Scipione.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2009). O que é o saber de experiência no ensino? In R. Ens, D. Vosgerau & M. A. Behrens (orgs), *Trabalho do professor e saberes docentes* (pp. 25-39). Curitiba: Champagnat.
- Zamboni, E. (2005) Encontros nacionais de pesquisadores de história – perspectivas (pp. 37-49). In J. M. Arias Neto (Org.), *Dez anos de pesquisa em ensino de história*. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt.