

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO
HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURITIBA
2012

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO
HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA
2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenácio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Oliveira, Thiago Augusto Divardim de
A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores / Thiago Augusto Divardim de Oliveira. – Curitiba, 2012.
214 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de história – Formação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Práxis (Filosofia). 4. História (Ensino fundamental). 5. História (Ensino médio). I. Título.

CDD 901



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER e DR. RAFAEL SADDI TEIXEIRA, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR ^a REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER		Aprovado
DR. RAFAEL SADDI TEIXEIRA		Aprovado.

Curitiba, 29 de março de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr.: 165409

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a minha família que me proporcionou uma vida digna e feliz, que mostrou-me o interesse pela História e a alegria do conhecimento. Minha mãe, pela dedicação de todos os anos, pelo exemplo de dedicação ao trabalho aos amigos e familiares, pela confiança que sempre demonstrou, pelas energias positivas e palavras de apoio sempre na ponta da língua. Meus irmãos Diego e Gabriel pela amizade, e também pelos embates de ideias e ideais que fizeram-nos crescer juntos. À meu pai pela amizade e confiança, por toda paciência nas contribuições logísticas, pelo exemplo do gosto pela leitura, pelas convicções sobre a sociedade e pela esperança de ver o mundo superar o capitalismo. E também a tia Alcione, professora de História batalhadora, que é exemplo cotidiano da luta dos professores pela educação e pelo ensino de História.

A Andressa, minha companheira, que caminha junto comigo. A palavra companheira significa mulher que acompanha alguém, que divide a mesma sorte. Agradecer a Andressa, chamando-a de companheira adquire sentidos ainda maiores, envolvem sentimentos de um casal, e também sentimentos que envolvem a busca de um mundo igualitário. Minha companheira Andressa não apenas vive comigo, mas me ensina a viver. Juntos tomamos importantes decisões, enfrentamos problemas, racionalizamos nossas ações, refletimos convicções, cobramos um do outro ações condizentes com nossas ideias e ideais. Meus sentimentos de amor e paixão apenas cresceram com os anos, e crescem a cada vez que somos companheiros.

Em seguida agradeço profundamente a Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt por ter me ensinado que o conhecimento é delicioso, e que a práxis só pode ser transformadora. Agradeço por todo o apoio, definitivo para a mudança e permanência em Curitiba, durante o mestrado. Agradeço a Professora Dolinha pelo exemplo de envolvimento apaixonado com a produção do conhecimento, e pelo acolhimento desde a primeira vez que cheguei ao grupo de Educação Histórica do PPGE-UFPR.

Preciso agradecer aos professores que participaram da banca e que foram importantes na realização desse trabalho. Professora Regina Cely de Campos Hagemeyer que contribuiu significativamente para o amadurecimento do trabalho. E,

especialmente, ao Professor Doutor Rafael Saddi Teixeira, que desde nossas conversas nos eventos, antes da qualificação, veio contribuindo, sempre com muito envolvimento, com o amadurecimento dessa pesquisa.

Agradeço também a Professora Doutora Tânia Maria F. Braga Garcia que através da sua paixão pela educação, e principalmente pela educação pública, foi marcante em minha formação.

Dessa forma, agradeço a todos os integrantes do grupo de Educação Histórica pela amizade, mas principalmente pela qualidade das discussões. O grupo foi muito importante para a composição dessa investigação, pois representa a síntese das discussões, parte integrante da práxis, é a linha tracejada que não separa a vida prática da ciência especializada.

Não haveria como deixar de agradecer aos novos amigos que fiz no Grupo de Educação Histórica e que foram sempre atentos. João Luís da Silva Bertolini sempre bem humorado me ensinou o caminho das pedras em Curitiba. Marcelo Fronza um apaixonado pela vida e pelo conhecimento, sempre paciente e disposto a ajudar. Solange Maria do Nascimento, André Luiz Batista da Silva, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos, Luciano de Azambuja, Éder Cristiano de Souza, Tiago Costa Sanches, Ana Claudia Urban, Rosi Terezinha Ferrarini Gervaerd, Lilian Castex, Adriane Fila, Adriane e Jorge Sobanski, Lucas Pydd Nechi, todos foram importantes cada um quando foi possível e cada um na sua intensidade. Esse grupo proporcionou amigos para todas as horas.

Agradeço também aos companheiros da militância na representação discente do PPGE-UFPR gestão 2010-2011. Minha companheira Andressa, e os amigos Lívia Morales, Cassius Marcelus Cruz, Lucas Barbosa Pelissari, Natália Bueno, e Marcelo. A experiência na pós-graduação não teria sido a mesma sem o aprendizado que tivemos juntos. Terminamos a gestão e podemos seguramente dizer que fizemos História, mesmo que não tenhamos feito exatamente como planejado.

Agradeço aos amigos de Ponta Grossa Leopoldo Vendrami Velasco, Joel de Oliveira Correia Junior, Érico Ribas Machado, João Batista Freire Junior, Paulo Eduardo Caillot, Rodrigo Guidini Sonni e a tantos outros pela amizade sempre atenta mesmo quando o contato não é frequente. E também aos amigos mais novos

que tornaram esses dois anos mais agradáveis, novamente João Luís da Silva Bertolini, Solange Maria do Nascimento, Marcelo Fronza, Lucas Barbosa Pelissari, Tiago Costa Sanches, Éder Cristiano de Souza, Cassius Marcelus Cruz, Livia Morales e professora Dolinha (e tantos outros que tornariam essa lista muito grande), juntos soubemos que nem só com pesquisa se termina uma pós-graduação.

Agradeço ao programa de bolsas da Capes, pois a final de contas tornou possível a realização do mestrado.

Finalmente, agradeço aos professores do Grupo Araucária, pela disponibilidade em participar da pesquisa, mas principalmente pelo exemplo que foram para mim como pesquisador. Os professores entrevistados nessa pesquisa são prova da qualidade possível para a educação pública no Brasil, profissionais engajados cotidianamente na construção de realidades mais justas, humanas e igualitárias. Agradeço ao professor André Luiz Batista da Silva, coordenador da área de História, que facilitou os contatos e tornou possível esse trabalho.

“Nada É Impossível De Mudar

*Desconfiai do mais trivial ,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.”*

Bertold Brecht

RESUMO

A investigação teve como objetivo compreender as relações de ensino e aprendizagem histórica na concepção de um grupo de professores do município de Araucária-PR, de acordo com o referencial da educação histórica, e no sentido da práxis entendida na perspectiva de Kosik (1976), com base no histórico de formação e de atuação do grupo. A escolha do campo empírico ocorreu de acordo com o histórico apresentado por Theobald (2007) relacionado a militância sindical e ao exercício da intelectualidade a partir da apropriação dos meios de produção intelectuais relacionados a ciência da História. Para atingir os objetivos propostos, considerando a natureza qualitativa da pesquisa, pautou-se na entrevista semi-estruturada e na análise de conteúdo referenciada em Franco (2003). Nessa investigação foram participantes 7 (sete) professores de História que exerciam suas atividades no Ensino Fundamental e Médio no município de Araucária-PR. Em termos teóricos realizou-se um diálogo inicial entre a perspectiva da formação de professores relacionada aos saberes e práticas a partir de Monteiro (2002), confrontando a experiência do Grupo Araucária na relação com o referencial da Educação Histórica e as compreensões dos professores a respeito da aprendizagem histórica. O referencial da pesquisa está centrado na teoria e filosofia da História, a partir de Rüsen (1992; 2001; 2006; 2007; 2009 e 2010), no campo de investigação da educação histórica com base em Schmidt (2009; 2010 e 2011), Barca (2006) Lee (2006). A forma como os professores explicaram suas atuações foi compreendida no sentido da práxis com referencia em Kosik (1976) e a amplitude intelectual da ação dos professores foi explicada com aproximações ao materialismo histórico dialético a partir das contribuições de Gonzáles (1984). Os resultados apontam que as consciências históricas dos professores entrevistados estão perspectivadas pelo referencial da educação histórica. O que foi inferido a partir da concepção de aprendizagem histórica apresentada pelos professores, explicada a partir do conceito *narrativa histórica* em acordo com o lugar que o conceito possui na teoria da História, ou seja, a expressão do próprio pensamento histórico. Os professores demonstraram preocupações com a dimensão ética da consciência histórica dos alunos, e o sentido apontado através da práxis está na intervenção pautada na humanização. O conceito *humanização* foi identificado nas respostas dos professores e sistematizado a partir de um diálogo entre a epistemologia da História de Jörn Rüsen e a teoria educacional de Paulo Freire, cruzando os dois campos teóricos pertencentes a educação histórica: o campo da teoria da história e o campo da educação. Tais resultados permitem apontar que o ensino de História pode auxiliar no desenvolvimento de consciências históricas mais complexas e humanizadas.

Palavras-chaves: Professores de História – educação histórica – consciência histórica – humanização – práxis.

ABSTRACT

This investigation had as principal aim to understand the relations of teaching and learning in the group of teachers' conception in the Araucaria city, state of Paraná, accord to the historical education framework, and so as a praxis in Kosik (1976) point of view, based on historical of formation and actuation in this particularly group. This choice, of empirical field, was made based on the history presented by Theobald (2007) related to union militancy and the exercise of the intelligentsia from the ownership of means of intellectual production related with a history of science of History. To achieve the proposed aims, considering the nature of qualitative research, was based on semi-structured interviews and content analysis referenced in Franco (2003). In this research participants were seven (7) History teachers who exercised their activities of work in elementary and high school in Araucaria, PR. Theoretically held an initial dialogue between the perspectives of formation of teacher related to knowledge and practice from Monteiro (2002) comparing the experience of Araucaria Group in relation to the reference of historical education and teachers' understandings about learning history. The framework of the research are focused on theory and philosophy of history, from Rüsen (1992, 2001, 2006, 2007, 2009 and 2010), in the field of history education researcher based on Schmidt (2009, 2010 and 2011), Barca (2006) Lee (2006). The way how teachers explain their actions was understood in the sense of praxis with reference in Kosik (1976) and intellectual growth of teachers action was explained by approaches to historical and dialectical materialism from the contributions of Gonzales (1984) The results indicate that the historical consciousness of the teachers interviewed are envisaged by the reference of historical education. What was inferred from the historical learning concept presented by teachers, explained through the concept of historical narrative according to the place that has the concept in the theory of history, so than, the expression of their own historical thinking. The teacher showed concern with the ethical dimension of historical consciousness of the students, and the direction pointed through the praxis are in the intervention is based in humanization. The concept of humanization was identified in the responses from teachers and a systematic dialogue between the epistemology of history by Jörn Rüsen and a educational theory of Paulo Freire, crossing two theoretical fields belonging to historical education: the field of theory of history and the field of education. These results may point out that the teaching of history can help the development of historical consciousness more complex and humane.

Keywords: History Teachers – historical education – historical consciousness – humanization – praxis

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aprendizagem de acordo com os 16 professores	100
Gráfico 2 – PRIMEIRAS OPÇÕES DOS PROFESSORES	101
Gráfico 3 – SEGUNDAS OPÇÕES DOS PROFESSORES	102
Gráfico 4 – Opções marcadas em quinto lugar	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade e atuação sindical	79
Tabela 2 – Fonte histórica	119
Tabela 3 – Operações do pensamento histórico	121
Tabela 4 – Narrativa como expressão do pensamento histórico	124
Tabela 5 – Sentido	128
Tabela 6 – Sentido para si e para o outro	130
Tabela 7 – Sentido e mudança	132
Tabela 8 – Significância	133
Tabela 9 – Função da História	135
Tabela 10 – Orientação como Humanização	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – SABER COMO SE ENSINA PARA SABER COMO SE APRENDE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	31
1.1 – OS SABERES, SUA PRÁTICA, E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	32
1.2 – OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	56
1.3 A PRÁXIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	76
CAPÍTULO 2 – SABER COMO SE APRENDE PARA SABER COMO SE ENSINA: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	90
2.1 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	90
2.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	95
CAPÍTULO 3 – O ENSINO E A APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: VISÃO DOS PROFESSORES	108
3.1 – O ENSINO E A PRÁXIS	108
3.2 RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM COM A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS: POSSIBILIDADES	113
3.2.1 Possibilidades cognitivas	117
3.2.1 a) Evidência	118
3.2.2 – Possibilidades de sentido	127
3.2.3 Possibilidades de atribuição de significado	133
3.2.4 Possibilidade de uso da vida prática	134
CAPÍTULO 4 – A HUMANIZAÇÃO COMO PRÁXIS: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	141
4.1- DIÁLOGO ENTRE JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE	141
4.2 – A FINALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA	159
4.3 – RELAÇÃO CONSIGO MESMO E COM O OUTRO EXPRESSA NA E PELA NARRATIVA HISTÓRICA	170

CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	204
ANEXOS I	210
ANEXOS II	211
ANEXOS III	212
ANEXOS IV	214

INTRODUÇÃO

No período da graduação em Licenciatura em história, durante um evento, foi possível ouvir um historiador, mestrando em educação, relatar o caso de certa professora que, ao ser indagada por um aluno sobre a serventia do ensino de história, ficou sem resposta. Os comentários que seguiram foram no sentido de que se a referida professora não sabia responder a pergunta, não era uma boa professora de história. Foi o início de uma reflexão sobre o que é ser um bom professor de história que ganhou forma no trabalho de conclusão de curso intitulado “As características dos 'bons' professores de história: entre a formação, o sistema educacional e a experiência”.¹

No trabalho de conclusão de curso, procurei estabelecer um conceito de bom professor de história, baseado no pensamento de Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996) e em conceitos como o da competência narrativa, e sobre a interferência na consciência histórica dos alunos por parte do professor de História. Por meio de entrevistas, observações em sala de aula e questionários foram comparadas atitudes de professores considerados bons, (de acordo com professores formadores de outros professores) na região de Ponta Grossa, com suas escolhas a respeito de trabalhar com história, se possuíam projetos em relação a isso e como consideram que atingem seus objetivos. Estes dados foram cruzados com o modelo teórico de bom professor de História estabelecido para a monografia. Os resultados indicaram que a representação do bom professor de História aproximava-se do modelo estabelecido, mas era caracterizado, principalmente, pela capacidade de buscar a síntese entre os saberes históricos, a análise do cotidiano e a projeção do futuro a partir de uma orientação temporal informada por competência técnica e por objetivos políticos e sociais da ação profissional.

De acordo com Rüsen (2001) a consciência histórica é inerente aos seres humanos. Narrativas e ações expressam a consciência histórica e apresentam o superávit de intencionalidade, resultante das formas gerais de atribuição de sentido à experiência humana no tempo. O autor organizou 4 (quatro) diferentes expressões

¹ O trabalho de pesquisa foi orientado pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri, e discutiu as características que compõem um bom professor de história, levando em consideração aspectos da consciência histórica e da didática da história trabalhadas por Jörn Rüsen, e também o referencial da teoria das representações sociais.

da Consciência Histórica, alertando que elas não encerram todas as possibilidades de atribuição de sentido.

Essas formas de atribuição de sentido dividem-se em Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. Na primeira, os seres humanos buscam apenas adaptarem-se às regras e padrões já estabelecidos. Para ocorrer identificação, o tempo é percebido como uma eternidade. Os mitos de origem servem de exemplo a esta forma de orientação, que é também a predominante.

Na segunda forma de atribuição de sentido a história passa a ser percebida como um processo, e não mais como tradição. Aqui os indivíduos buscam no passado exemplos que gerem orientação no presente, a história é entendida para que se tirem lições.

Na forma Crítica a relação com o tempo se coloca para negar os padrões estabelecidos pela história. Essa relação é efetivada para que se identifiquem contradições na história e assim seja possível combatê-las. Na historiografia, o exemplo se dá por meio de alguns movimentos de contracultura, como o feminismo.

A última forma de atribuição de sentido é a Genética. Nesta, surge a habilidade de perceber a mudança como foco principal da história. Entre os historiadores, discute-se a questão das continuidades e rupturas, sendo que neste modo de atribuição de sentido, este reconhecimento é efetivado para a orientação existencial. Existe o reconhecimento da diferença, não apenas como defesa, a exemplo do modo crítico, mas para entendimento da própria particularidade. Nesta forma, as outras maneiras de perceber a passagem do tempo coexistem de maneira clara, para que se oriente de maneira mais clara em cada situação.

Para a realização da Monografia, depois de uma revisão sobre a Didática da História, principalmente a partir, de Rüsen (RÜSEN, 1992, 2001), e de uma aproximação instrumental com o campo das representações sociais, voltado à educação, procurei professores de história que estavam atuando no ensino de história da cidade, e que eram considerados “bons” pelos professores ligados ao Curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Foram 12 (doze) indicações, ocorrendo a possibilidade de observar 10 (dez) deste total. Comparando as observações com o parâmetro do “bom professor de História”, desenvolvido na pesquisa, 4 (quatro) professores foram escolhidos para

entrevistas e observações. Eram dois professores e duas professoras, que possuíam experiência no ensino público e privado, tanto na educação fundamental, quanto no ensino médio e superior.

As entrevistas envolveram três questionários. O primeiro estava relacionado à entrevista propriamente dita, indagava sobre a história de vida do professor(a), sobre planos, os motivos por trás da escolha da profissão, os planos em relação a própria profissão, sobre o que seria um bom professor, e sobre o meio em que trabalha, bem como, de que maneira o professor influencia e deixa-se influenciar por este meio. Outras questões apareceram no momento das entrevistas.

O segundo questionário tentava coletar informações que pudessem ser importantes e que, por um motivo ou outro, não aparecessem na hora da entrevista. Informações como o tempo de trabalho em ensino público e privado, se faziam parte de algum movimento religioso, social ou partidário, se eram atuantes ou não, e se porventura ocorresse alguma informação que o professor quisesse compartilhar, havia espaço destinado a isso.

O terceiro foi um questionário que colocava o professor diante de 3 (três) situações diferentes, cada situação oferecia 4 (quatro) alternativas diferentes que correspondiam a uma possível ação. Cada uma destas alternativas estava elaborada de acordo com uma forma de atribuição de sentido à experiência humana em relação a passagem do tempo, que significa os 4 (quatro) estágios da Consciência Histórica (RÜSEN, 1992). Havia ainda um espaço a mais para o professor completar com algo que quisesse detalhar como uma alternativa diferente, ele poderia escrever qual seria a sua ação de acordo com a situação proposta. Esta ferramenta foi desenvolvida por Pacievitch durante sua dissertação de mestrado (PACIEVITCH, 2007).

De acordo com os resultados desse questionário, os professores demonstraram maiores expressões da forma Genética de atribuição de sentido, porém com reflexos de Consciência Histórica Crítica. Isso significa que, majoritariamente, aqueles professores agiam de acordo com estas características, o que não significa que as respostas tenham sido iguais e nem que as ações também seriam. Comparadas as aulas observadas dos professores com as respostas dos questionários foi, possível pensar um estudo mais aprofundado sobre se a consciência histórica destes

professores demonstraria formas diferenciadas daquelas previstas por Rüsen (1992) em seus estudos sobre a historiografia.

Foi um trabalho realizado com as limitações de um início à pesquisa. No entanto, é interessante ressaltar que os profissionais entrevistados inflacionavam a função professor de história, demonstrando formas de engajamento que iam além de suas ações no presente, pois faziam parte de crenças concisas sobre as possibilidades de melhoria da sociedade. Acreditavam que, por meio da função professor de história, exerciam suas possibilidades de ação no processo histórico.

Para a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná apresentei, como ante-projeto, uma possibilidade de expansão da pesquisa realizada na monografia. No entanto, as discussões realizadas no âmbito do mestrado e, após experiências como docente de história no ensino fundamental e médio, a proposta do projeto passou por alterações. Com o avanço de alguns estudos dos referenciais teóricos e, mesmo a partir dos primeiros estudos referentes à pesquisa empírica do trabalho atual, optou-se por realizar um redimensionamento teórico e empírico do encaminhamento da investigação.

O redimensionamento refere-se à opção pelo campo teórico da Educação Histórica e, portanto, pela priorização dos referenciais pertinentes à teoria da aprendizagem relacionada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009) e da aprendizagem a partir da teoria da consciência histórica (RÜSEN 1992, 2001, 2010). Apesar das dificuldades de se estabelecer formas adequadas de pesquisa na procura do bom professor de História, a curiosidade epistemológica que motivou o recorte desse objeto, levou a novas formas de compreensão sobre como colaborar a partir da pesquisa, com a melhoria do ensino de história. Com a referência a teoria da consciência histórica como eixo do trabalho tornou-se possível buscar outras formas de intervenção.

Entende-se, na perspectiva de Rüsen (2010), a Didática da História como disciplina que estuda a aprendizagem histórica, com a tarefa de utilizar o tempo e nele, o estudo das ações humanas, para gerar orientação existencial, entendendo que o ensino de história, além de contribuir para aprendizagem histórica, envolve a didática da história em um projeto mais amplo para abranger os âmbitos formais e informais da história, tendo como referência o processo de humanização (RÜSEN,

2010; FREIRE, 1987). A Didática da História, assim, traz um discurso da serventia da história, além de procurar entender os projetos políticos e a identidade a qual retrata. Desta forma também é histórica e passível de reflexão e análise.

Na esteira dessas reflexões, esse trabalho buscou entender, principalmente, a relação dos professores e o significado de suas ideias histórias a respeito da aprendizagem histórica, com a perspectiva de que:

(...) professor de história deve ter consciência da serventia dos conhecimentos que ele constrói com os alunos, é necessário também que os profissionais contribuam para a produção de efeitos na realidade. Neste caso, interferindo no desenvolvimento da Consciência Histórica dos alunos. (OLIVEIRA, 2007) [grifo meu]

No âmbito da teoria da consciência histórica, a necessidade de intervenção na consciência histórica dos alunos é uma das questões que se faz necessário reafirmar. Uma vez que a consciência histórica é inerente ao ser humano (RÜSEN, 2001), é necessário que os professores de história interfiram no desenvolvimento de formas racionais de atribuição de sentido, e que essa forma esteja de acordo com a expectativa de construção de realidade mais adequadas do ponto de vista da racionalidade comunicativa, da igualdade, justiça e humanismo.

A história, quando ensinada, serve para organizarmos de maneira educativa um princípio da vida prática, ou seja, a busca por orientação existencial no tempo para agir. (...) A consciência histórica é precedente para qualquer ação humana, uma ação interpretativa, encarregando então a Didática da história de influenciar a consciência histórica de maneira racionalista, humana, pensando sempre na construção da alteridade, na desconstrução de preconceitos pejorativos, no conhecimento das culturas diferentes para se ter a noção das diferenças no que é cultural e no que é natural, pensando sempre na busca de uma sociedade mais justa e mais igual. É necessário considerar além do cognitivo, o emocional e o afetivo na construção conjunta da Consciência Histórica. Não referenciar estes aspectos no Ensino de História significa não considerar estes como participantes do processo histórico. (OLIVEIRA, 2007, p. 26 – 30)

Estava presente entre os professores entrevistados naquele momento, uma crença nas possibilidades de intervenção para a construção de realidades mais adequadas. Por meio das entrevistas busquei explorar se este horizonte aparece e como aparece nos professores que foram entrevistados.

Rüsen trata do desenvolvimento da consciência ontogenética como uma das funções do ensino de história em sua didática da história, colocando sua finalidade. Finalidade esta que é ética, como capacidade para realizar julgamentos de valor, baseados em princípios de um novo humanismo emancipatório. Paulo Freire tratou das possibilidades de emancipação, de redimir os seres humanos e torná-los autônomos pela educação. Seus textos prescritivos de uma ação libertadora tratam das possibilidades de melhoria do mundo através da educação pela emancipação das pessoas.

Quando formamos pessoas capazes de governar, formamos conseqüentemente um governado consciente de suas possibilidades, que se relaciona com as instituições, e com as pessoas colocadas na política para representar o próprio povo, dessa forma cobranças são feitas quando necessárias e o apoio é dado quando conveniente a população na busca de uma realidade justa. Dessa maneira, caminhamos para os princípios que temos como certos, a busca de uma utopia, não como fantasia irrealizável, mas como um sentimento acima de qualquer nacionalidade, caminhando para alteridade, para justiça, igualdade, uma realidade histórica ainda não alcançada, o contrário do impossível. (OLIVEIRA, 2007)

Este trecho está ligado a tentativa de aproximação entre as ideias de Jörn Rüsen e Paulo Freire, pois mantêm-se a compreensão de que os dois estudiosos realizaram percursos diferentes, mas chegaram a conclusões parecidas, tanto no que diz respeito as formas de consciência, quanto na finalidade intrínseca a educação em Paulo Freire, e a Educação Histórica em Rüsen. Ambos trataram da ética da prática educativa, discutiram sobre a ética universal do ser humano, sobre a práxis da razão humana, seja pela intervenção prática ou discursiva na realidade, tanto um quanto outro são em suas idéias exemplarmente preocupados com a perseguição de um horizonte de expectativa que torne o mundo mais justo, humano e mais adequado para as relações entre as pessoas e de acordo com um novo humanismo.

A monografia foi concluída, mas as indagações não cessaram. Como projeto de pesquisa no mestrado busquei dar novos encaminhamentos. Ao retomar algumas entrevistas realizadas durante o trabalho de pesquisa de campo na monografia, um trecho da fala de uma professora chamou atenção:

Então no dia a dia é um trabalho de formiga, você começa na quinta serie com eles e vai vendo na sexta e leva até um susto. Termina o ano na 5ª e

eu penso meu Deus não deu certo, aquela forma de trabalhar. E chega na 6ª você faz uma pergunta e se assusta, pensando meu Deus deu certo, eles entenderam, eles aprenderam!

Essa afirmativa suscitou uma pergunta - o que a professora pensou quando afirmou que “*eles aprenderam*”? Significaria uma aprendizagem histórica referenciada na própria História? Será que ela estaria fazendo referência aos conceitos históricos? Ou seria apenas uma expressão que não se relaciona com a cognição histórica? O que seria de acordo com a didática da história a aprendizagem histórica? E principalmente: de que maneira, um professor de história preocupado com a aprendizagem histórica de seus alunos, consegue detectar tal aprendizagem?

Entende-se que os conceitos históricos fornecem aos jovens maneiras de aprender história. Esta é uma das principais preocupações da área da Educação Histórica que tem, entre suas preocupações, definir o que é aprendizagem histórica e como ela está sendo discutida, pensada e utilizada pelo professor de História. Assim, o referencial teórico e o percurso da investigação desse trabalho teve como questão principal, a pergunta:

O que os professores entendem por aprendizagem histórica e de que maneira detectam a aprendizagem histórica de seus alunos?

Essa questão principal abriu outras indagações complementares, as quais também tornaram-se importante para o desenvolvimento das investigações. São elas:

- É possível estabelecer uma relação entre a utilização da teoria da Aprendizagem Histórica baseada na cognição Histórica Situada e a forma como é compreendida e utilizada por professores que estão atuando em sala de aula?

- O que os professores entendem por Aprendizagem Histórica e como detectam tal aprendizagem em seus alunos? De que maneira os professores explicam tais questões? Que elementos os professores utilizam para detectar a aprendizagem em seus alunos?

No trabalho realizado anteriormente e, a partir da experiência pessoal como professor, tanto na rede pública quanto privada, foi possível perceber a existência

expressiva de profissionais que, mesmo percebendo problemas existentes na Educação, de forma ampla ou generalista, não percebiam na pesquisa uma das possibilidades efetivas de melhoria. Era comum ouvir opiniões do tipo “Pesquisa é só teoria, na prática as coisas não funcionam ...” entre outras falas nesta sintonia. A entrada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná serviu para ampliar e reforçar alguns posicionamentos pautados na possibilidade de melhoria das condições atuais da educação e, conseqüentemente, da sociedade, tanto a partir do ensino quanto da pesquisa sobre o ensino, uma vez que a produção científica relaciona-se intimamente com o mundo real.

As discussões estabelecidas na disciplina “Seminário de pesquisa 1 – Cultura, escola e ensino”, foram fundamentais para o esclarecimento inicial sobre as características da produção de conhecimento na área da Educação que acontece no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. Os posicionamentos gerais a respeito da relação entre a produção do conhecimento e a sociedade, os referenciais teóricos discutidos, a crítica a problemas detectados na organização da sociedade, sobretudo em relação aos assuntos ligados direta ou indiretamente a educação, entre outras discussões estabelecidas foram importantes para situar o referencial teórico a ser abordado na investigação. Observei também que, em sua maioria, os professores têm uma forte ligação com os manuais didáticos adotados, tanto na definição dos seus objetivos de ensino, quando na seleção e uso de processos constitutivos e avaliativos da aprendizagem dos alunos, fato já identificado em pesquisas realizadas por (SILVA, 2002; TALAMINE, 2008; HAMERSMITH, 2010). Essa constatação motivou um estudo exploratório a partir dos manuais didáticos, com o intuito de verificar como alguns manuais adotados indicam ou não determinadas concepções de aprendizagem.

Como parte do estudo exploratório referente a disciplina de Seminário de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino, obrigatória no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), foi realizada uma pesquisa em manuais didáticos de história das séries finais do ensino fundamental, a partir das orientações para o professor (parte propedêutica), em busca de quais eram os manuais que se aproximam mais das discussões a respeito dos conceitos

históricos, entendidos como forma de aproximar o ensino de história da forma pela qual ocorre a pesquisa na ciência da história.

Esse estudo partiu do entendimento que o manual didático de história no Brasil é um elemento muito importante para Aprendizagem Histórica, pois é uma ferramenta presente em todas as escolas públicas do país através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os professores podem escolher entre as coleções aprovadas pelo programa que coleções preferem utilizar, uma vez que os livros trazem diferentes concepções de ensino e aprendizagem da história, poderia indagar se existe uma relação interessante entre que manual didático o professor escolhe e suas próprias concepções de ensino e aprendizagem da história.

Para o ano de 2011, foram aprovadas 16 coleções de ensino de história. Ao mesmo tempo em que o estudo exploratório se iniciava, o Grupo de Educação Histórica, vinculado ao PPGE-UFPR, desenvolvia um projeto, que ainda está em andamento, intitulado: “Livro didático de história, que escolha é esta?”, um subgrupo do mesmo aplicou em Ponta Grossa – PR com alguns professores, um questionário aberto, semi estruturado (anexo I) que teve como objetivo identificar características gerais sobre a escolha dos manuais nas escolas onde atuam determinados professores. Foram citadas entre as respostas dos questionários 5 (cinco) coleções: Tudo é história – Oldimar Cardoso, História em documento – Joelza Ester Domingues, Projeto Araribá, História em Projetos – das autoras Conceição Oliveira, Carla Mucci e Andrea Paula, e Estudos de História – dos autores Ricardo Moura Faria, Mônica Liz Miranda e Helena Guimarães Campo.

Para o estudo exploratório foi analisada a parte propedêutica de cada uma das coleções, tomando-se como destaque o momento do livro direcionado especificamente para os professores, pois acredita-se que é neste momento que o autor pode apresentar quais são suas concepções epistemológicas a respeito da história, de forma mais explícita. Além disso, é nessa parte da Coleção que o autor discute como entende que o ensino e a aprendizagem histórica devem ser realizados a partir de seu livro. A análise apenas das coleções citadas ocorreu pois a intenção foi definir um campo de pesquisa a partir das escolhas dos livros didáticos pelos professores. Esse campo seria definido a partir dos livros mais

próximos aos referenciais da educação histórica, e os professores que tivessem escolhido estes livros.

Entre os cinco manuais observados, apenas um se aproximou de forma significativa das discussões sobre os conceitos históricos, o manual *Tudo é história (2010)*, do autor *Oldimar Cardoso*. Os próximos parágrafos se referem ao resultado da análise do manual.

Na terceira página do manual o autor apresenta noções ligadas aos Conceitos Históricos, tendo como referência a noção de Consciência histórica presente no terceiro parágrafo:

Por atingir um maior número de pessoas, a História escolar tem menos prestígio social do que a História acadêmica. Mas, pelo mesmo motivo, seu poder de influência é muito maior. Espera-se que com esta coleção que esse poder auxilie os alunos a se transformarem em cidadãos. Desenvolvendo uma **consciência histórica**, compreendendo melhor a sociedade em que vivem, os futuros cidadãos poderão escolher com mais clareza como desejam participar da sociedade. Grifo meu (CARDOSO, 2010 p. 3, Manual do professor)

No seguinte aparece diretamente a noção “conceitos históricos”:

“Por isso esta coleção não pretende apenas apresentar acontecimentos e **conceitos históricos**, mas também ensinar a ler e a escrever melhor, utilizando linguagens complexas necessárias à vida dos cidadãos”(CARDOSO, 2010, p.3, Manual do Professor) grifo meu.

Quando Cardoso (2010) se refere ao livro didático, contextualiza o processo de produção do livro, questões de mercado, escolha e uso do manual, trazendo também o conceito de Narrativa Histórica. Cardoso relembra que o primeiro livro didático de História do Brasil foi elaborado pelo romancista Joaquim Manuel de Macedo e que trazia em modelo de texto e questionário e afirma que isso não é mais suficiente hoje em dia. Diz que hoje é necessário “que os alunos tenham contato com os discursos dos múltiplos sujeitos que fizeram a História estudada e dos múltiplos narradores que contaram esta História desde que ela ocorreu”(CARDOSO, 2010, p.3, Manual do Professor).

Ainda sobre esse livro didático, na página 3 e página 4 do manual do professor, o comentário do autor faz uma referência indireta a alguns dos conceitos que (LEE, 2001) chama de conceitos de segunda ordem, como: compreensão,

evidência e inferência. Cardoso (2010) explica a organização de seu livro entre as páginas 3 e 4 do manual do professor, e diz que o mesmo possibilitaria ao aluno a interpretação das fontes e a reorientação do pensamento histórico, uma vez que as respostas aos exercícios propostos não estão nas fontes e nem tão pouco na narrativa do autor. As respostas dependem das inferências a partir das fontes.

Os textos do autor visam facilitar a compreensão dos textos e imagens das atividades, que são tratados como **fontes** passíveis de problematização, e não como meros documentos comprobatórios do discurso do autor. (...) “As respostas às questões não se encontram no texto do autor e em geral também não se encontram literalmente nos textos utilizado como fontes nas atividades – elas dependem da **interpretação** dessas fontes pelos alunos (CARDOSO, 2010, p.4, Manual do Professor) grifo meu

Mais adiante, na página 6, o autor explica que no seu livro os conceitos fazem parte dos elementos constituidores da Narrativa. Quando explica as seções dos capítulos, mais uma vez comenta em que sentido as fontes são apresentadas no livro e reforça que elas servem para a interpretação dos alunos e não para comprovação de seu discurso. De acordo com Cardoso, o livro pretende informar sobre a história, ou seja, adicionar elementos a experiência para que os alunos compreendam e interpretem historicamente, formulem hipóteses explicativas e possam buscar nas fontes elementos comprovadores de suas argumentações. O que quer dizer que os alunos devem transformar evidências em inferências e criar suas próprias narrativas a partir do livro como ferramenta para aula de história.

Tais aproximações com alguns referenciais da didática da história, na perspectiva da cognição histórica situada e da teoria da consciência histórica, demonstram uma noção específica das preocupações do autor com a Aprendizagem Histórica a partir de seu manual. Por exemplo, quando explica na página 8 do manual que alguns conceitos históricos, o que também pode ser chamado de Nomes Próprios (RÜSEN), estão explicados em notas e no glossário. Por outro lado, traz mais aproximações com as discussões do presente texto na página 9, onde explica que as fontes podem ser elementos comprobatórios do discurso do professor, mas que o mesmo não precisa esgotar sua explicação sobre o passado apenas nas fontes:

Os textos de época foram selecionados para funcionar como **fontes** problematizáveis, não como documentos comprobatórios dos discurso do professor. Por isso é importante que você não esgote suas **explicações** sobre eles antes da leitura dos alunos. Estimule os alunos a levantar dúvidas e questionamentos durante a leitura dos textos, pois uma **aprendizagem significativa em história** nada mais é do que a solução dessas dúvidas. (CARDOSO, 2010, p.9, Manual do Professor) grifo meu

O livro didático analisado traz alguns dos conceitos indicados por Peter Lee, na bibliografia revisada, como os conceitos de segunda ordem, são eles: narrativa, relato, explicação, interpretação, compreensão, evidência e inferência. A partir disso é possível afirmar que o manual didático analisado coloca os professores, em alguma medida, em contato com os conceitos históricos citados, e os conceitos históricos (RÜSEN e PETER LEE) apresentam formas de aprendizagem histórica ligadas a cognição histórica situada na ciência da História.

Tais conceitos possibilitam uma compreensão do passado ligada as ideias defendidas pelos pensadores da educação histórica, relacionando o passado como algo que não se recupera completamente como foi, mas que, através da história, que se efetiva sempre no presente, assim a reflexão sobre o passado, dotada de perspectivas de orientações ligadas a ideia de futuro, torna-se possível. Isso permite considerar uma aprendizagem histórica distinta do aprendizado comum sobre o passado enquanto passado. E, de acordo com alguns encaminhamentos, aproxima os alunos dos processos que fazem parte da produção científica do conhecimento histórico.

A hipótese inicial era que uma vez que o Manual TUDO É HISTÓRIA de Oldimar Cardoso foi o que mais se aproximou da Didática da História, de acordo com o aparecimento dos conceitos de segunda ordem, os professores que tivessem realizado tal escolha, seriam os professores preocupados com a aprendizagem histórica dos alunos, tanto na perspectiva da cognição histórica situada, como na perspectiva da consciência histórica. Sendo assim, seria possível perguntar aos professores que fizeram determinada escolha, o que eles entendiam por aprendizagem histórica e como tais professores, preocupados com a aprendizagem histórica dos alunos, conseguiam detectar a aprendizagem histórica.

No entanto, foi demonstrado nas pesquisas realizadas pelo grupo de Educação Histórica que as condições de escolha dos manuais didáticos não foram adequadas

em quase todos os grupos entrevistados. Tais resultados foram apresentados no IIIº Seminário de Educação Histórica realizado em novembro de 2010 pelo grupo de Educação Histórica do PPGE-UFPR.

Sendo assim, o estudo exploratório desenvolvido em paralelo às conclusões iniciais sobre a escolha dos manuais, **não** tornou possível dizer que os professores de história que escolheram o manual Tudo é História (CARDOSO, 2010) se identificariam com a coleção pois estariam preocupados com a Aprendizagem Histórica dos alunos, de acordo com a Didática da História. Ademais, mesmo se configurassem um campo empírico, não estariam de acordo com as pretensões do presente trabalho.

Apesar de que entre os manuais observados, a coleção 'Tudo e História' foi a que demonstrou certa aproximação, ainda que tímida, das discussões a respeito da Didática da História na perspectiva da Educação Histórica, não se poderia apontar a hipótese de os professores que a utilizam seriam profissionais preocupados com a aprendizagem histórica dos alunos, de acordo com a teoria da consciência histórica, e relacionado aos referenciais da Educação Histórica. Além disso, a presença dos conceitos históricos nas orientações para o professor também não garantiu que o conteúdo do livro estava pautado nas discussões relativas a essa perspectiva, como de fato não estavam. Exemplo disso são os exercícios propostos pelo manual que se apresentavam iguais às outras coleções, muito mais ligados ao desenvolvimento e treino de competências ligadas a didática geral e ao treino de habilidades.

Esta primeira parte da pesquisa ofereceu um contexto para a investigação e ajudou na construção do campo empírico. Ademais, ofereceu subsídios para a produção de um artigo apresentado no IX ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História) “América Latina em Perspectiva: cultura, memória e saberes” com o título “Perspectivas de aprendizagem histórica: um estudo a partir de professores e sua relação com conceitos históricos de manuais didáticos”. O artigo também foi publicado nos anais da XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica que ocorreu em Braga-Portugal em julho de de 2011 e apresentado no V Seminário Internacional de História – Cultura e Identidades ocorrido na Universidade Federal de Goiás em agosto de 2011.

Cito as participações nos evento pois, após a apresentação no IX ENPEH, alguns questionamentos realizados pelos presentes colaboraram para o amadurecimento das reflexões. Entre os pressupostos teóricos principais do texto apresentado estavam a exploração de possíveis diálogos entre a teoria da consciência histórica e o conceito de consciência crítica em Paulo Freire, bem como o princípio de que a aprendizagem histórica dos alunos baseia-se no desenvolvimento da atribuição de sentido apontado por Rüsen (2001) e por Freire (1996), defendendo que a aprendizagem histórica colabora para o desenvolvimento da consciência de maneira mais interessante se pautada pela ciência da história. A metodologia que permitiu essa relação baseia-se na categoria conceitos históricos (RÜSEN, 2007) e na categoria conceitos de segunda ordem (LEE, 2001) presentes em manuais didáticos de história. Os resultados apontaram que, apesar dos conceitos de segunda ordem aparecerem em alguns manuais, a sua presença não corrobora a apropriação por parte dos professores, pois é ainda muito pequena.

Esses resultados foram analisados também a partir dos referenciais de Schmidt (2010), que faz uma aproximação interessante entre três categorias de diferentes autores: Contraconsciência de Istvan Mészáros (no sentido de superar as condições impostas pelo sistema capitalista); Consciência Histórica em Jörn Rüsen; e Consciência Crítica em Paulo Freire. Segundo Saddi², Rüsen não afirma que a forma de atribuição de sentido mais indicada para a modernidade seria fruto de uma inter-relação entre as formas crítica e genética (consciência ontogenética). Para Saddi, esta é uma afirmação possível a partir da leitura de Schmidt, mas não a partir de Rüsen, e incentivou a abrir esta discussão, ressaltando a importância de avançar se possível, pois considera que esta é uma crítica pertinente ao paradigma narrativista. Concorda, assim como Schmidt, que há a necessidade para o Ensino de História de estabelecer critérios que permitam a intervenção na consciência histórica dos alunos, e assim colaborar para que sejam criadas condições para construção de categorias mais adequadas e indicadas do que as indicadas por Rüsen, pois esse autor construiu suas categorias a partir da análise do pensamento historiográfico, não se referenciando em pesquisas sobre o pensamento histórico dos jovens.

² Questões indicadas pelo Professor Dr^o Rafael Saddi Teixeira da Universidade Federal de Goiás no IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História “América Latina em Perspectiva: cultura, memória e saberes”, ocorrido entre os dias 18 e 20 de Abril de 2011.

As falas dos professores abriram a possibilidade de aproximações entre o pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire, uma vez que Freire permite um diálogo com Rüsen a partir da realidade brasileira. Desta vez de forma mais ampla do que na monografia citada anteriormente, porém, com aprofundamento das prescrições ontológicas dos saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire, juntamente com as reflexões de teoria, filosofia e didática da História, a partir de Rüsen. Principalmente perseguindo o caminho aberto pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt em relação as aproximações entre o pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire.

Quanto a estrutura do trabalho, compõem-se de quatro capítulos, sendo que:

- O primeiro capítulo faz uma revisão de trabalhos importantes para o ensino e para o ensino de História. As reflexões focaram nas formas como os trabalhos referem-se as mobilizações dos professores para alcançarem suas pretensões relacionadas ao ensino. Ao final do primeiro capítulo ocorre a definição do materialismo histórico como referencial que compõe a compreensão do trabalho dos professores como trabalho intelectual de acordo com Gonzáles (1984) no sentido da práxis, de acordo com Kosik (1976).
- O segundo capítulo refere-se a discussão sobre o lugar da aprendizagem como referencial da didática da História. Para essa aproximação foram utilizados os trabalhos de Cardoso (2007), Furmann (2006) e Theobald (2007). O trabalho de Theobald apresenta a trajetória do Grupo Araucária, grupo que se estabeleceu como campo empírico da investigação. A didática da História, o Grupo Araucária e a compreensão do trabalho intelectual como práxis compõem os encaminhamentos deste capítulo.
- O terceiro capítulo compreende as análises das falas sobre a aprendizagem histórica de acordo com os professores de História que colaboraram com a investigação, o percurso metodológico da pesquisa, assim como a discussão das categorias e análises das entrevistas. Nesse capítulo as referencias principais estão relacionadas ao campo de investigação da Educação Histórica (SCHMIDT, BARCA e LEE) e da teoria e filosofia da História (RÜSEN).
- O quarto capítulo corresponde aos resultados da aproximação entre a teoria da consciência histórica de Rüsen (2001, 2007) e o método de conscientização de

Paulo Freire (1970, 1996). Os resultados da pesquisa empírica apontaram o conceito de humanização como horizonte do ensino de História, em um sentido semelhante ao conceito *bildung*, discutido na filosofia moderna alemã. Essa aproximação aponta que o ensino de História em sua forma pode assumir o referencial de um novo humanismo como um horizonte possível e necessário para a conscientização a partir do ensino de História. Esse horizonte, como forma e função do conhecimento histórico, foi apontado pelos professores e é defendido como possibilidade de intervenção para a construção de um mundo mais justo, humano e igual.

CAPÍTULO 1 – SABER COMO SE ENSINA PARA SABER COMO SE APRENDE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

A proposta deste capítulo é estabelecer uma revisão entre referenciais importantes sobre a formação de professores de História identificando as formas como os autores compreendem a relação dos professores com o conhecimento e com a aprendizagem histórica. O objetivo foi demonstrar que a preocupação de alguns referenciais estão centrados principalmente na forma como o professor ensina. Na primeira parte estabeleci uma discussão entre o referencial das mobilizações dos saberes a partir da leitura dos trabalhos de Monteiro (2002) que se referenciou em Shulman (1986 e 1987), e o referencial da aprendizagem histórica, Rösen (2001 e 2010).

A segunda parte do capítulo refere-se a discussões voltadas a didática da História, a partir de três autores, Cardoso (2007), Furmann (2006) e Theobald (2007), a discussão também envolve o referencial da formação para cidadania, e abre a discussão sobre a intelectualidade dos professores do Grupo Araucária. A partir do texto de Theobald foi realizado um histórico sobre a organização e atuação do grupo de professores do município.

Na terceira parte do capítulo a discussão aproxima-se do materialismo histórico e, de acordo com Gonzáles (1984) estabelece o trabalho do professor como trabalho amplamente intelectual, e apresenta a justificativa para o campo empírico da investigação. De acordo com as entrevistas realizadas, detectou-se que os professores do Grupo Araucária realizam a práxis no sentido apresentado por Kosik (1976).

1.1 – OS SABERES, SUA PRÁTICA, E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A pesquisadora Ana Maria Monteiro em sua tese de doutorado em educação defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 19 de agosto de 2002, teve como objetivo investigar a mobilização dos saberes pelos professores, visando superar os referenciais da racionalidade técnica que percebe professores como transmissores de conhecimento. Em seu trabalho, a autora defende que os professores, ao mobilizarem os saberes que dominam para ensinarem os saberes que ensinam, acabam produzindo e relacionando saberes escolares com influências de suas histórias de vida e das formas de perceber a realidade em que se encontram. Para tanto utilizou trabalho de campo como entrevistas e observações em sala de aula, situando a discussão no âmbito da cultura escolar.

A autora inicia com a discussão sobre a preocupação comum entre professores, diante das indagações dos alunos sobre a serventia da História. Uns alunos gostam outros não, mas como ensinar de forma que os alunos possam atribuir sentidos aos conhecimentos previstos na disciplina? É possível notar que estas são preocupações recorrentes em relação a história. Desde as preocupações deste texto, bem como os estudos já realizados por Peter Lee na Inglaterra, estão ligados de alguma forma com preocupações sobre as características da História na escola e as possibilidades de melhorias a partir dos problemas encontrados ou das práticas interessantes a serem divulgadas.

A investigação de Monteiro ocorreu, focalizando a mobilização dos saberes pelos professores, para saberem mais sobre a essência de sua prática profissional, ou seja, a relação dos professores com aquilo que ensinam, em um contexto de autonomia relativa. As categorias Saber Escolar e Saber Docente foram importantes em seu trabalho.

Quando Monteiro (2002) explica o que motivou a sua busca por professores considerados bem sucedidos, é possível aproximar as suas intenções com as da presente investigação:

A opção por pesquisar professores bem sucedidos resultou da compreensão de que, assim abrimos a possibilidade de esclarecer processos complexos de elaboração de sínteses criativas por profissionais que fazem o que potencialmente pode ser realizado pelos demais. (MONTEIRO, 2002, p. 9)

No entanto, ao contrário da autora, cuja preocupação foi conhecer como os professores ensinam, a minha preocupação é conhecer como os professores entendem a aprendizagem da História para, então entender como realizam o seu ensino. Neste caso, procurar referenciais sobre a aprendizagem histórica de acordo com a didática específica da história e mais especificamente de acordo com os referenciais da educação histórica, ajuda a ampliar a discussão e a estabelecer alguns pontos em comum que podem ser difundidos entre professores de história e colaborar para que o ensino se aproxime da ciência de acordo com as discussões recentes sobre a didática específica da história.

Diante das realidades que observou, Monteiro (2002) se perguntou “Quais saberes os professores mobilizam para ensinar história?”. No caso da presente investigação, a pergunta seria “que procedimentos, de acordo com os processos de produção do conhecimento da ciência da história, são mais significativos e, a partir deles, que procedimentos são adotados pelos professores?”

Monteiro (2002), desde o início do seu trabalho, apresenta a perspectiva de que estabelecer a idéia do bom professor de história é difícil e exige um referencial complexo, pois estabelecer um bom professor fechado não levaria em consideração os espaços de atuação. Por isso escolheu os professores a partir de uma escola específica. De acordo com a autora, o colégio Pedro II no Rio de Janeiro, oferecia um bom ensino, portanto os professores de História do colégio seriam professores bem sucedidos.

É compreensível a recusa em fechar um parâmetro para o que seria o bom professor. Por outro lado, se buscamos estabelecer parâmetros específicos dentro da ciência da história, para a realização de uma aprendizagem da história mais adequada, passa a existir a possibilidade de que professores busquem uma aproximação a tais procedimentos e torna-se possível identificar professores que realizem tal proposta na maior parte do tempo em sua prática. O critério escolhido por Monteiro (2002), para escolha dos professores não ocorreu através de pesquisa empírica para delimitação do campo. Em “O bom professor e sua prática”, trabalho

de Maria Izabel da Cunha, o critério escolhido para chegar aos bons professores foi a pesquisa empírica, aplicada aos alunos que estavam no fim dos cursos de ensino médio, médio profissionalizante, e superior. Foram eles que apontaram os bons professores. No caso de Monteiro (2002), a escolha se deu por meio de uma representação simbólica do colégio Pedro II.

Na minha investigação, ao contrário, entendo que é possível identificar professores preocupados com uma aprendizagem histórica, de acordo, com as teorias que são definitivas em suas aulas, buscando investigar professores que já estão ligados às discussões da Educação Histórica, percebendo o que tais professores entendem por aprendizagem e, principalmente, de que maneira eles detectam como os alunos alcançaram esta aprendizagem. A Educação histórica oferece uma possibilidade interessante, pois o professor tem uma razão no que faz, ele demonstra saber o que está pretendendo e realizando, e consegue detectar como está conseguindo fazer.

É claro que, neste caso, a discussão deve levar em consideração a maioria dos aspectos que influenciam as possíveis análises ligadas à educação. Assim como Monteiro, é preciso levar em consideração os espaços e a historicidade daquele campo que se pretende pesquisar. Assim, busquei levar em consideração a existência de uma estrutura com regras, papéis, relações, que influenciam determinadas ações. Há, ainda, relações de poder, que não são únicas ou limitadas, questões estruturais que estão na rotina, na vida cotidiana, ocorrem entre relações entre agentes ou atores, através da experiência no espaço e no tempo. Nesse contexto, os atores detêm a capacidade cognoscitiva de análise de acordo com suas condições e interpretam tais realidades, orientando suas ações de acordo com identidades e contextos. A parte estrutural possui aspectos coercitivos, mas os agentes apresentam ações recursivas. Estas relações devem ser pensadas de maneira diacrônica e inter-contextualizada.

O texto de Monteiro trás para a discussão dois professores e duas professoras que têm pontos em comum na relação ao ensino de história. Primeiramente, nenhum deles considera que a academia os preparou de forma absoluta para o ensino da disciplina, e concordam que aprenderam a dar aula na prática. Apesar de todos serem comprometidos com a prática e com seus alunos, eles sentem falta e

dificuldades para a sua própria formação continuada. Além disso, é comum em suas falas sobre a opção de serem professores de história, idéias como: conhecer melhor o mundo, a naturalização da ideia pelo magistério e a relação com suas histórias de vida. Quando tratam do significado do trabalho, todos apontam a dimensão educativa sobre o prazer de ensinar e o prazer de aprender. Destaca-se também a referência com a preocupação em “formar cidadãos críticos”, “fazer os alunos se compreenderem como sujeitos”, ajudar a vencer as dificuldades econômicas e sociais”, “ajudar a construir uma vida melhor, nas condições possíveis e vislumbrando um futuro melhor”, “ajudar os alunos a saírem do senso comum” e a relação com alguns temas considerados importantes, mas que aparecem de forma incidental.

Tais falas são comuns no texto da autora, e são comuns também em observações pragmáticas, sejam detectadas pela minha própria experiência no ensino, ou em reuniões em que professores das redes de ensino participam no grupo de Educação Histórica do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR. Isso leva à possível pergunta sobre o que significam tais afirmações, o que os professores querem dizer quando apresentam a frequente idéia sobre “formar cidadãos críticos”, como esperam ajudar a construir as realidades mais adequadas, o que significa fazer os alunos compreenderem que são sujeitos ou agentes históricos, o que está por trás destas afirmações, como os professores consideram que atingem tais objetivos. Estas questões foram exploradas durante as entrevistas realizadas no meu trabalho.

Para Monteiro (2002), há ainda pontos em comum entre os professores em suas relações com os lugares que trabalham. Chateiam-se quando problemas institucionais atrapalham o andamento do trabalho que pretendem desenvolver, e existe um lamento geral sobre o clima ruim das salas de professores, além de considerarem que a sala de aula é o melhor refúgio. Há uma nostalgia sobre um clima que não se alcança e que os motivos para isso escapam aos professores.

A autora utiliza o conceito da Transposição Didática, desenvolvido pelo matemático Yves Chevallard (2000), para explicar algumas relações sobre o conhecimento entre a universidade e a escola. Utiliza o conceito de Transposição e Cultura escolar “sui generis” que vai além da escola. “O saber tal como é ensinado,

o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber inicialmente designado como aquele que deve ser ensinado, o saber a ensinar” (MONTEIRO, 2002, p. 79). Mas critica o próprio conceito de transposição, pois o mesmo não considera o enraizamento sócio-político-cultural da produção do conhecimento. Considera que entre as contribuições de Chevallard, a principal delas é a identificação das mudanças conceituais efetuadas durante o processo de transposição didática, a partir das necessidades da “razão didática”, ou seja, a lógica que exige que o saber ensinado, além do fato de atender a uma razão sociológica (que envolve demandas sociais, políticas e culturais), precisa ser ensinado.

Segundo Monteiro (2002), tal teoria ajuda a perceber que, por vezes, certas abordagens são muito sociológicas e esvaziadas de epistemologia. Adverte que precisa revisar um pouco a teoria para então a usar, considerando que existe espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação. E que a escola legitima o saber produzido pela academia, pois o ensina, e a academia legitima o que a escola ensina, pois produz determinados saberes. Há, então, trocas entre escola e academia, descendências e ascendências, não é só a escola que se favorece da academia, mas a mesma também recebe o reconhecimento que têm graças a escola.

Algumas considerações da autora, no que diz respeito a didática são interessantes, por exemplo, o reconhecimento da noosfera apresentada por Chevallard. Monteiro aceita a teoria de forma parcial, compreendendo o que pode ser generalizado, deixando as partes que possivelmente caberiam apenas à matemática. Além disso, situa que sua compreensão do conceito da transposição didática é como uma constatação realizada pelo autor e não uma proposição. Considera que o termo “Mediação didática”, a partir das contribuições de Alice Lopes caberia melhor para a compreensão das relações entre os saberes da academia e os saberes escolares.

Com relação à especificidade do ensino de História, Monteiro trás a contribuição de Develay (1993), para dizer que há, na escola, a axiologização nas relações entre o saber a ser ensinado e o saber ensinado pelos professores, cotejados pelas práticas sociais e o trabalho de didatização e que tais saberes passam por uma transposição didática com grandes influências dos professores. Os

posicionamentos de Monteiro se pontuam na seguinte afirmação: “didatização e axiologização são, portanto, dois conceitos que articulados, permitem, trazer a discussão da transposição didática para o campo da teoria educacional crítica, pós-crítica, através da análise epistemológica.” (MONTEIRO, 2002, p.89), por considerar que não se deve negar o papel da escola na socialização dos conhecimentos, mas que a epistemologia serve para questionar o conhecimento em sua própria forma de constituição e não apenas a maneira pela qual está absolutizado, ou presente na escola.

Em consensos e contrapontos ao trabalho de Monteiro é que se procurou no presente trabalho, compreender a discussão sobre transposição didática. Se entendermos as contribuições de Chevallard como uma constatação do que ocorre na escola em sua relação com os saberes, é possível aceitar a discussão, mas não é possível encerrar na pura constatação. Por outro lado, o conceito de mediação didática, ainda que menos nocivo à relação dos alunos com o conhecimento, mesmo assim transparece que, o que se ensina na escola, já deixou de ser o conhecimento produzido em outros âmbitos do saber, e também não é um conhecimento produzido na escola, pela escola e para a escola. Dessa forma, a escola que deveria ser, por excelência, o lugar onde desde a mais tenra infância, os seres humanos se relacionam com o conhecimento científico, passa a ser reprodutora de saberes pedagogizados, didatizados, transpostos de um nível mais complexo a outro mais simples. Ficando, assim, os alunos, em relação direta com saberes mutilados, incompletos, portanto, sem relação com a realidade, que é o que gera a produção do conhecimento.

Com Schmidt (2011, p. 81-90) entende-se que os professores devem buscar o passado a partir do que há do passado no presente. Para isso, levam em consideração as protonarrativas, ou semióforas (RÜSEN, 1994, p. 10) dos alunos, buscando, através de uma fonte histórica, construir uma ponte com o passado, compreendendo as evidências que tal fonte permite observar, e fazendo inferências a partir de tais evidências. Ademais, indica que o resultado seja expresso por meio de narrativas. Essas seriam condições interessantes para a aprendizagem histórica situada na ciência da História.

Monteiro trouxe Koseleck³ para a discussão demonstrando que a história na escola é narrativa, seja no livro didático, nos documentos, ou na fala do professor, e que é o professor o principal responsável pelo sentido histórico das narrativas que ocorrem em sala. Afirma ainda que a escola tem um método histórico que não é *strictu sensu*, mas que serve de regra geral para análise e crítica da história. No entanto, a autora utilizou o conceito de narrativa como metodologia, a narrativa está no dizer-se do alunos, na fala do professor ou nos textos apresentados em sala. O que o paradigma narrativista de Rüsen apresenta vai além disso, pois a narrativa é um princípio epistemológico do *modus operandi* do raciocínio histórico. A narrativa é o pensamento histórico para a teoria e filosofia da história de Rüsen e, nesse sentido, é importante que o professor saiba como ocorre o processo de formação do pensamento histórico, para que ele saiba se o seu aluno está aprendendo a narrar. Isso demonstra que os pressupostos científicos da História devem estar presentes, sem transposição da relação ensino e aprendizagem.

No capítulo três da tese de Monteiro está a questão sobre como os professores mobilizam os saberes que dominam, para ensinar os saberes que ensinam. A autora demonstra, a partir dos depoimentos dos professores e dos referenciais utilizados, que os conhecimentos que eles querem ensinar estão repletos de função social, que passam por uma escolarização, influenciados por questões entendidas como axiológicas, e sobretudo, que os professores efetivam os processos explicados, mas em ambientes incertos, pois o dinamismo escolar e a imprevisibilidade que se forma fazem com que os professores tenham que utilizar conhecimentos tácitos sobre o ambiente em que vão ensinar.

As duas professoras entrevistadas por ela atuaram juntas em um projeto que desenvolveram, a partir das demandas apresentadas pelos alunos por aulas mais dinâmicas. Passaram a trabalhar com a pesquisa em sala de aula, pautadas nas indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as suas ideias de pesquisa estavam ligadas à concepção do “aprender a aprender”. As atividades que

³Reinhart Koseleck foi um dos mais importantes historiadores do século XX, construtor da História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*). Foi antecessor de Jörn Rüsen na cadeira de filosofia da História em Bielefeld, Alemanha. Em suas obras rastreou o surgimento do conceito moderno de História, para ele, a inovação conceitual mais importante da própria modernidade. Nasceu dia 23 de abril de 1923 e viveu até fevereiro de 2006. (Informações retiradas de obras do autor publicadas no Brasil: *Crítica e crise: uma contribuição a patogênese do mundo burguês*. Ed. Contraponto, 1999. & *Futuro Passado contribuição semântica dos tempos históricos*. Ed. Contraponto, 2006.

propunham articulavam conceitos e procedimentos e, para elas, o aluno aprende pesquisando e, pesquisando, aprende os conceitos, adquire as competências para compreender os trabalhos dos outros sobre outros temas e torna-se possível a relação do conhecimento com a sua própria vida.

A autora apresenta que as formas de didatização percebidas são próprias da cultura escolar e que outros professores, ao invés de trabalharem com conceitos e apresentarem o conteúdo a ser ensinado de forma mais construtivista como as professoras entrevistadas, preferem adotar exposições narradas e dotadas de sentido e que, segundo os próprios professores, tais formas de ensinar história acabam por facilitar a aprendizagem de maneira mais adequada.

Entre os outros dois professores observados por Monteiro, as aulas são mais expositivas, se preocupam com o processo de aprendizagem, e com o cumprimento do programa, pela necessidade de trabalhar os conteúdos que podem aparecer nos processos seletivos das universidades. A partir do texto é possível perceber que, em mais de um momento, os professores faziam analogias com o presente, ou mesmo relações com assuntos atuais em que não era mais possível perceber se a aula era de história ou sociologia, ou mesmo se o objetivo era compreender um determinado passado ou um determinado presente. De acordo com a autora, havia a ideia de tornar mais compreensível, mas sem preocupação de apresentar visões equivocadas. Em outro momento havia a preocupação com o aprender a aprender, mas nem sempre na perspectiva histórica apenas. Todos os professores apresentaram preocupações com a dimensão educativa do ensino de história, e eram submissos a lógica da cultura escolar.

O capítulo quarto da tese de Monteiro situa os saberes docentes como campo de pesquisa. Ressalta que, no momento em que escreve, o foco das pesquisas nos saberes é relativamente novo. Depois faz um retrospecto sobre as pesquisas sobre os professores, sobre a sua eficácia, e sobre a eficácia do ensino. Apresenta elementos interessantes sobre não bastar que os professores reflitam a prática, mas a necessidade de ampliar a epistemologia da prática. Realmente não basta que os professores pensem sobre suas atitudes e experiências, o interessante é que os professores estejam em condições de pesquisar as práticas, de confrontar com

teorias e possivelmente teorizar sobre aquilo que a pesquisa e a teoria ainda não contempla.

A relação entre os saberes docentes e a formação dos professores se estabelece de uma maneira interessante e, se assemelha ao que se conclui no trabalho de conclusão de curso citado no início deste texto, salvo pela aproximação ao referencial da transposição didática. Há uma inter-relação entre os saberes da formação dos profissionais, os saberes relacionados a disciplina, sobre a parte formal da educação como currículos e parâmetros e ainda os saberes da experiência.

De qualquer maneira, é interessante que a autora demonstrou que, se há uma unidade principal no discurso dos professores entrevistados, esta unidade se efetiva na pragmática dos mesmos. Todos valorizam a experiência profissional, tanto a deles próprios, quanto a de professores que tiveram ou colegas que acabaram citando em suas entrevistas.

A maneira como Monteiro relata que foi a escola, é interessante também como exemplo de como olhar a realidade escolar, percebendo o que os professores são e o que eles fazem, e não aquilo que eles deveriam ser e as coisas que deveriam fazer, a autora diz “fui a escola pesquisar os saberes dos professores em ação e nas representações que elaboram a partir das reflexões propiciadas pelas entrevistas” (MONTEIRO, 2002, p. 183)

Ainda no quarto capítulo, a autora demonstra que existem diferentes momentos de racionalização no ensino de história. Compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, novas compreensões, e por esses e outros motivos, os saberes ensinados não são dados objetivos e acabados. A autora faz um percurso com as entrevistas pois apresenta sua compreensão do processo estabelecido pelos professores para que os mesmos apresentem suas conclusões.

Ao término do capítulo quarto Monteiro aponta:

Acredito que tenham sido explicadas, através dos depoimentos selecionados e análises realizadas, diferentes formas como alguns professores de história mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam. A autoria se expressa nos saberes criados a partir de uma amalgama onde a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais estão relacionados numa configuração que é própria da cultura escolar, oriunda de diferentes fontes entre elas o conhecimento científico, as práticas sociais de referência e o saber da experiência, a partir da ação do professor

que, assim, emerge como sujeito e autor, mesmo que com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve. (MONTEIRO, 2002, p. 218)

Mesmo não apresentando aqui os trechos das falas dos professores, é possível identificar a maneira como a autora percebe as falas desses profissionais. No entanto, na presente investigação procurou-se perceber questões diferenciadas destas, principalmente ligadas a ciência de referência presentes na sala de aula e sua relação com a efetivação de um ensino de história mais adequado. Foi possível perceber que, no trabalho de Monteiro, há uma compreensão diferente sobre o conceito de narrativa em relação ao referencial que adotei na presente investigação. Na discussão sobre “Narrativas e Narradores” Monteiro afirma que os professores narram ao dar aulas de história e narram suas escolhas, as maneiras como compreendem suas ações, como preparam suas aulas e a maneira como atribuem sentido e de que maneira esperam que mudanças aconteçam. A autora faz então uma revisão sobre o conceito de narrativa. Não há aproximações em seu texto com o conceito de narrativa do presente texto, ligado ao paradigma narrativista, ao referencial da consciência histórica e a Educação Histórica. A Educação Histórica percebe a Narrativa como o próprio pensamento histórico, a narrativa é uma atividade intelectual que caracteriza o interpretar de si mesmo e de seu mundo e que se caracteriza como uma invariável universal antropológica.

Tal discussão vêm crescendo a partir, principalmente de 2001, com a tradução do primeiro livro sobre teoria da história que compõe a trilogia de Jörn Rüsen⁴. A tese de Monteiro foi defendida em 2002, talvez por isso não houve incorporação das discussões referentes a narrativa, de forma mais próxima ao que se propõe para este texto. De qualquer forma, ela apresenta a compreensão dos professores sobre a narrativização da história durante o ensino, e que a mesma não compromete a validade do que é ensinado:

⁴O livro “Razão histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica” foi publicado no Brasil em 2001 e integra uma trilogia sobre teoria e filosofia da História. A obra apresenta inserções sobre o campo da Didática da História enquanto ciência da Aprendizagem Histórica. O autor, Jörn Rüsen, foi professor assistente e titular de teoria da História na universidade Livre de Berlim; professor titular de história moderna na Universidade de Bochum; professor titular de história geral, teoria, metodologia e didática da história na universidade de Berlim, presidente do Instituto de Ciências da Cultura no Centro de Ciências da Renânia/Vestfália.

Na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão educativa: enquanto estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e enquanto estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria. (MONTEIRO, 2002, p. 231)

É interessante ressaltar que a autora está tratando a narrativa como expressão do conhecimento didático. Diferente do conceito narrativa como princípio fundamental de toda expressão do pensar historicamente.

Na presente investigação, busquei no paradigma narrativista a compreensão do conceito de narrativa como elemento constituidor do pensamento histórico. Toda atividade de tornar o passado presente ocorre através de uma atividade intelectual compreendida como narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149). Em primeiro lugar, é necessário definir que a narrativa nem sempre é histórica, histórico significa interpretar mediante a experiência e a narrativa que explicita o pensar histórico possui função cultural contemporânea. Contudo, nem toda narrativa ocorre com o tornar presente o passado. A narrativa histórica tem como característica a compreensão fundamental de que os feitos narrados ocorreram no passado, e que o fato de ser lembrado e trazido ao presente mediante narrativa, ganha sentido de orientação no quadro cultural da vida prática.

Pode-se dizer que, para Rüsen, a narrativa é como dos feitos surge a história "(...) Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de História" (RÜSEN, 2001, p. 154). O autor ainda aponta a necessidade de compreender a categoria *sentido*:

Sentido articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano, tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do "eu": a identidade histórica. (RÜSEN, 2001, p. 156)

As narrativas são históricas quando possuem sentido na comunicação da vida prática, quando compõem uma relação na qual o passado é interpretado a luz do presente que é entendido e relacionado ao futuro e este é esperado de acordo com a interpretação. Este sentido pressupõe três condições: a estrutura de uma história

que deve apresentar começo meio e fim; a experiência do passado que significa que as coisas ocorreram em um tempo que só se alcança pela própria história; e o sentido de orientação a vida prática.

Para a compreensão da Narrativa de acordo com o paradigma narrativista, cinco fatores são determinantes: as carências de orientação decorrentes da experiência; diretrizes de interpretação; métodos relacionados a interpretação; formas de representação do passado interpretado; funções de orientação. Esses fatores não formam etapas exatamente subsequentes e se relacionam às questões políticas da memória coletiva, cognitivas da produção do saber histórico e estéticas da representação histórica.

A cientificidade do conhecimento histórico no paradigma narrativista diz respeito principalmente ao método, não como conjunto de regras, e sim como conjunto de obras do processo do conhecimento histórico. A narrativa proveniente dessa forma de História defende ainda um “potencial racional dos princípios universais do direito na política, e os da criação livre na estética” (RÜSEN, 2001, p.170). Mais de uma vez, durante suas contribuições, Jörn Rüsen traz como exemplo a relação contemporânea com os direitos do homem e do cidadão. Colocados como um lugar de reconhecimento quase global que pode ser entendido como algo aceito, “uma certa forma de comunicação marcada pela humanidade, tanto em conformação empírica, quanto em sua conformação narrativa” (pág.80). Existem formas diferenciadas em que o sentido pode aparecer, mas Rüsen considera que a ausência de um sentido claro pode evitar o falso conforto das formas simplistas. Mesmo assim, quando se compreende, de acordo com o próprio autor, como dos feitos surge a história, torna-se perceptível a relação entre vida prática e a ciência especializada, entre as carências de orientação e as ideias, métodos e formas da própria ciência especializada, o sentido que há na busca pelo passado.

De acordo com Rüsen a Cultura Histórica atua e sofre a atuação de 4 (quatro) aspectos, o cognitivo, já tratado anteriormente e mais comum quando se discute sobre o conhecimento histórico; o estético, o político e o ético. Há uma razão no aspecto cognitivo, há razão estética e também razão política e ética. Ou seja, não é apenas a ciência que pretende deter a razão humana, há ainda uma relação entre

as dimensões da Cultura Histórica. De forma sucinta, conhecer um pouco da história estimula o sentido estético da percepção da história, que a dimensão cognitiva trabalha.

O autor defende a interação entre as quatro dimensões da Cultura Histórica a partir do referencial da racionalidade. Vale lembrar que ele defende, em toda sua produção, a racionalidade da ciência da História e que o momento em que suas teorias foram compostas é justamente quando em meio a “crise de paradigmas” do final do século XX alguns abandonavam a razão existente na história enquanto produção de conhecimento sobre o passado.

Para ele a formação histórica é o que garante a não instrumentalização da ciência pela política. A história deve servir para abrir as discussões que envolvem o passado e podem influenciar a dimensão política de maneira que todos possam participar (pág.126). Na relação com a política “legitimidade” é a categoria que assegura a condição e a formação histórica em sentido amplo critica e regula tal categoria. O autor considera que os direitos do homem e do cidadão estão ligados a cultura histórica, funcionando como ganho experiencial àqueles que conquistaram, e horizonte de expectativa daqueles que ainda não alcançaram, sendo a formação de uma plenitude o momento que as privações de tais direitos se acabem possibilitando assegurar a razão do conhecimento histórico a partir disso. Outro exemplo de Rösen é a questão da alteridade como formação contrária a identidade nacional violenta. Nesse sentido, o ganho experiencial da aprendizagem histórica assegura auto-afirmação do outro que compreende o reconhecimento a identidade pela alteridade.

A narrativa, nesta compreensão dotada de racionalidade, torna-se constituidora de sentido e racional. “A razão promove a interação entre todos esses campos, sem dissolver um no outro. Ela media e amplia a coerência na diversidade”(RÜSEN, 2001, p. 174). Dessa forma, o conhecimento histórico enquanto narrativa oferece mais elementos orientadores do que a experiência adiciona à vida prática. Assim, a narrativa histórica torna-se o elemento constituidor do pensamento histórico em todas as expressões envolvidas nos processos que tornam o passado presente, diferente de pensar a narrativa como estrutura

discursiva de expressão do conhecimento historiográfico e sustentação da construção didática, como apontou Monteiro (2002).

Monteiro atenta para o risco da ideologização diante da narrativa e dos narradores, uma vez que apresenta uma relação próxima entre as escolhas por ensinar história e as perspectivas de mudança na projeção de um futuro mais adequado. As conclusões da autora encaminham a confirmação do que chamou de autonomia relativa dos professores. Não confirmaram a autonomia dos saberes acadêmicos, mas que os saberes escolares possuem uma lógica epistemológica própria, e confirma a noosfera discutida por Chevallard, pois aponta que os professores trabalham a partir de elementos que já estão disponíveis, por exemplo, propostas curriculares.

Além de apontar a necessidade de pesquisa sobre a relação entre o saber ensinado e os saberes de referência (pág. 236), a autora critica as falhas que possivelmente existem na formação dos professores, a partir do ponto em comum entre os entrevistados, que dizem terem aprendido verdadeiramente ensinar história apenas na prática. Indagando de onde vem os saberes aprendidos na prática, a autora diz “são saberes apropriados, incorporados, impossíveis de dissociar das pessoas e de suas situações de trabalho, de suas histórias de vida” (pág. 237).

Há ainda a confirmação da utilização do conceito de Transposição Didática, sendo que a presente investigação não concorda com a adesão ao termo, como já foi explicitado anteriormente. Mas, ao mesmo tempo, realiza entre as conclusões a seguinte afirmação:

A discussão sobre os saberes não deve ficar restrita a saberes pedagógicos, curriculares e da Experiência. Deve por outro lado avançar na realização do trabalho docente, implicando no domínio dos processos de produção de saber no campo disciplinar que confere alguma autonomia para lidar com os saberes e a mediação didática. (MONTEIRO, 2002, p. 243)

Tal afirmação entra em sintonia com o que se defende no presente, que os professores de história tenham o domínio dos meios e processos de produção do conhecimento que ensinam e do conhecimento sobre o ensino de história, o que significa a possibilidade de efetiva aproximação entre teoria e prática, o que se efetiva pela práxis. Ideia em sintonia com a última afirmação do texto de Monteiro, que indica que aula seja percebida como comunicação, com dialogicidade, que as

aulas de história sirvam para que as pessoas leiam o mundo com aproximação a realidade, e com perspectivas de uma vida mais justa.

No entanto, há diferenças fundamentais entre a compreensão defendida nessa pesquisa e as compreensões de Monteiro (2002). Tais questões já foram apresentadas, mas vale ressaltar ainda que a forma como Monteiro compreende a narrativa e a utilização da teoria da transposição didática distancia-se da forma como o paradigma narrativista compreende a produção do conhecimento em todas as suas expressões, principalmente em sua expressão didática.

Durante o processo de qualificação desta pesquisa, foi-me indagado, porque não levei em consideração, as discussões realizadas por Monteiro (2002) com o psicólogo, estudioso das relações de ensino-aprendizagem, Lee Shulmann. As páginas seguintes referem-se ao atendimento das indicações da banca de qualificação, com o intuito de verificar como essas discussões, sobre o reconhecimento das mobilizações de saberes efetivadas pelos professores, se relacionam com o referencial da aprendizagem histórica de acordo com a teoria da consciência histórica.

Na presente investigação de mestrado, busquei compreender esse reconhecimento como aspecto de algo que pode ser entendido como parte da didática geral, entendendo-a como área de conhecimento que se dedica a certos padrões do ensino aprendizagem, que tem como preocupação a produção de conhecimento que envolve situações de ensino aprendizagem e que são afetadas por questões psicológicas, familiares, institucionais. Em relação aos professores, é possível perceber a afirmação desse campo de conhecimento, mas busquei perceber a identificação daqueles professores com a cognição situada na ciência da História, e, a adesão a uma área que vai além do “conhecimento pedagógico do conteúdo”, e sim a relação dos mesmos com as discussões a respeito de pressupostos do ensino de História.

Para demonstrar a diferença das preocupações relacionadas às formas como os professores desta investigação pensam e detectam a aprendizagem, busquei fazer uma revisão sobre as contribuições de Monteiro com base em Shulman (1986, 1987).

O processo, diz respeito ao emprego do conhecimento do conteúdo para a relação entre ensino, e, as preocupações e formas efetivadas para que os alunos efetivem a aprendizagem. Esses processos são influenciados pelos vários aspectos da vida do professor, desde a formação, a relação com os sistemas educacionais, com os pares, questões da vida cultural, política, entre outros aspectos.

Há uma identificação e reconhecimento de processos pedagógicos que são vivenciados pelos professores. Busquei expor a forma como a autora olhou seu campo de pesquisa e verificar até que ponto sua análise se aproxima, e em que ponto se distancia, da proposta presente nessa investigação de mestrado.

Como já se apontou anteriormente, neste texto, e por vários autores, (Monteiro, 2002) por exemplo, há formas de compreensão das lógicas estabelecidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas, que acabam por dissociar a prática e a teoria, o que torna o conhecimento dos professores pragmáticos e utilitaristas. A compreensão evidenciada por (CHEVALLARD, 1996) sobre o conceito da transposição didática é exemplo dessa forma de olhar as relações de ensino-aprendizagem, entendida aqui, como limitada em relação aos processos realizados apenas pelos professores para o ensino.

Monteiro buscou a discussão estabelecida por Shulman (1986 e 1987) para superar essa discussão. Tal compreensão caminha no sentido de que as mobilizações de saberes e conhecimentos de diferentes campos, dão aos professores um caráter diferenciado de produção de conhecimento.

Como já se apontou anteriormente, nesta investigação, parte-se do pressuposto de que a escola deve ser o lugar, onde por excelência, os indivíduos, desde a mais tenra infância, se relacionam com a ciência⁵. Dessa forma, a escola tem a função de ensinar a pensar teoricamente e agir praticamente, de maneira que a escola necessita colocar os indivíduos em contato com a ciência, com conhecimentos substantivos e epistemológicos. Para isso, abraço o referencial da teoria da consciência histórica, defendendo, que essa forma mais completa de aprendizado, que envolve preocupações humanas, só pode ocorrer mediante o contato e aprendizado do trabalho intelectual.

⁵Ideia absorvida a partir das exposições da professora orientadora desta investigação, Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

O referencial desenvolvido por Monteiro (2002) visa superar a visão dos professores como meros reprodutores de conhecimento alheio, que deveriam simplificar e diluir a ciência de forma que se torne útil e compreensível aos alunos, forma defendida pelos adeptos da racionalidade técnica.

Nesse sentido, referencio minha discussão no papel intelectual dos professores, apontado por Theobald (2007). No entanto, cabe aqui mais uma vez apontar que, no caso dos professores investigados por Theobald, havia uma relação orgânica entre ação docente, atuação sindical (na maioria dos casos), e na aproximação com a Universidade Federal do Paraná, de maneira que tais relações colocavam os professores em condição de intelectual também do ponto de vista da produção de conhecimento, legitimados pela academia, e pelos pares, a partir de encontros científicos.

Ademais, esta investigação procura defender que tais relações proporcionam aos professores o domínio dos meios de produção de conhecimento em sua ciência de referência, colocando-os em uma relação que instigou a presente investigação, e, que abre caminho para uma perspectiva revolucionária, como apontava Gramsci.

A palavra revolucionária, não quer dizer que os professores serão a vanguarda da revolução socialista, e sim, que participam do processo de formação de sujeitos. Estes farão parte das decisões sobre os caminhos da humanidade. Inclusive, essa convicção foi apontada pelos professores entrevistados nessa investigação.

Que ele consiga pensar e participar dessa forma, que é uma humanidade que vai se tornar cada vez mais humana pelos humanos. Não tem outra forma, não tem outro jeito. Uma perspectiva mesmo de, todas essas diferenças, e entendendo a humanidade no seguinte sentido, de não criar um sujeito dogmático e como é que a gente pode dizer, e cego para humanidade e dizer é isso ou eu arrebento. Não, a História é uma produção humana, de vivência e de interpretação. E essa interpretação tem que ajudar a melhorar essa vivência, mas uma vivência humana, de humanos, de sujeitos humanos, de

humanidade melhor. De uma humanidade que pensa a própria humanidade como humana. (Professor Valdecir)

A partir da leitura realizada da tese de Monteiro, é possível entender que há uma diferença fundamental sobre a forma como Shulman fez suas análises sobre os professores, enquanto outros autores pensaram em melhorar as relações de ensino-aprendizagem, a partir de pesquisas que indicavam as relações de ensino-aprendizagem como relações processo-produto. Shulman (1986, 1987), afirma o referencial conhecido como Knowledge base (que pode ser traduzido como Saberes ou Conhecimentos) relacionados às ações cognitivas desenvolvidas pelos professores.

Shulman constatou que as pesquisas, no momento de sua produção, ao tentarem perceber o processo de ensino e o resultado dos processos, tornava trivial todas as ações cognitivas desenvolvidas pelos professores. Pontuou que as essas ações eram muito mais complexas do que os estudos de até então poderiam apontar.

Esse autor denominou que o âmbito de mobilização de saberes poderia ser considerado um “paradigma perdido”, estava se referindo à forma como as pesquisas vinham encarando todas as ações dos professores, no trato com as dificuldades dos alunos, suas perguntas, tentativas de instigar o interesse, as formas de avaliar, entre outras questões que eram ignoradas pela maior parte das pesquisas. A partir da leitura realizada no trabalho de Monteiro sobre as ideias de Shulman, é possível perceber que, segundo este autor, os professores inicialmente necessitam de dois componentes básicos: formação pedagógica e formação básica. A formação pedagógica seria a que torna o indivíduo professor capaz de dar aula, e a formação básica seria aquela que capacita a transmitir ou aprender conteúdos curriculares diversos.

Até aqui é possível concordar, que essa formação básica é o que permite que o professor possa agir como professor. Campo a que se dedica a necessária discussão da didática geral. Shulman, é contemporâneo da produção sobre a transposição didática, mas não fez referências a essa forma de análise, justamente por sua diferença de compreensão.

De acordo com Shulman, a chave para compreender a lógica das ações cognitivas dos professores está entre os conteúdos e a pedagogia, ou seja, reside na capacidade dos professores em transformar conhecimentos que são fruto da ciência de referência, em relação com a capacidade do professor transformar o conhecimento, para que fique adequado de acordo com a pedagogia e a variedade relacionada aos contextos. O que é possível a partir de uma ação compreensiva. A compreensão é uma atitude que leva o professor a mobilizar saberes em busca do aprendizado do aluno.

Shulman (1986, 1987) evidencia a verbalização dos professores, afirma que os professores vão além dos conceitos, dos conteúdos e das matérias para fazer com que os alunos compreendam o saber que se quer ensinar. Os professores ao explicarem suas formas de trabalhar demonstram um choque entre epistemologia e pedagogia que revela as diversas formas buscadas para o aprendizado dos alunos. De acordo com as variações relacionadas as necessidades para apreensão dos conteúdos pelos próprios alunos é que os professores efetivam tantas mobilizações.

Monteiro alerta que, por mais que hajam discursos que demonstrem muito do pragmatismo, também não concorda que os saberes docentes sejam saberes tácitos. A não ser em casos onde a formação dos professores esteja muito precária. Para a autora, é necessário, que os professores saibam o que fazem e porque fazem, para que o ensino tenha qualidade razoável. Repetir práticas de forma não reflexiva é um erro (Monteiro, 2002)

A autora identificou em Shulman o principal referencial para explicar os processos de mobilização dos saberes para o ensino de História. A ideia do paradigma perdido (missing paradigm), significa que a divisão entre os conteúdos de ensino e os conteúdos pedagógicos, tem feito com que muitos professores dêem mais atenção ao âmbito psicológico ou metodológico, do que a relação orgânica com o conhecimento de referência.

No quarto capítulo de sua tese, a autora demonstrou que existem diferentes momentos de racionalização no ensino de história. *Compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, novas compreensões, e por esses e outros motivos, os saberes ensinados não são dados objetivos e acabados* (MONTEIRO, 2002, p. 193-239). A autora identifica nas falas dos professores os momentos evidenciados

por Shulman. A citação abaixo demonstra a apropriação realizada por Monteiro para sua pesquisa:

(...) as ideias compreendidas pelo professor precisam ser transformadas para serem compreendidas pelos alunos, dando continuidade ao processo de elaboração do conteúdo pedagógico. Para Shulman, “transformação” é processo pelo qual a matéria de ensino conforme ela é compreendida pelo professor chega até as mentes e motivações dos alunos. (SHULMAN, 1987, 16) A transformação inclui a “preparação” - interpretação crítica e análise dos textos, estruturação e segmentação de um repertório curricular, clarificação de objetivos; a “representação” - uso de um vocabulário representacional que inclui exemplos, analogias, metáforas, explicações, demonstrações, etc.; “seleção” - escolha no repertório de ensino que inclui modos de ensinar e organizar; “adaptação e adequação às características dos alunos (Shulman, 1987, 15-17). O autor consegue identificar diferentes momentos e processos realizados para a criação do saber a ser ensinado. Note-se, no entanto, que ele não discute aspectos relacionados a diferença entre saber acadêmico, saber a ensinar- curricular e saber ensinado. Esse processo é desenvolvido pelo professor em todas as suas etapas. (MONTEIRO, 2002, p 202)

Ao término do capítulo quarto Monteiro aponta:

A autoria se expressa nos saberes criados a partir de uma amalgama onde a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais estão relacionados numa configuração que é própria da cultura escolar, oriunda de diferentes fontes entre elas o conhecimento científico, as práticas sociais de referência e o saber da experiência, a partir da ação do professor que, assim, emerge como sujeito e autor, mesmo que com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve (MONTEIRO, 2002, p. 218)

Diferentes momentos de racionalização, segundo (SHULMAN, 1987, Apud MONTEIRO, 2002), compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, fazem com que o saber ensinado não seja um dado objetivo e acabado, mas, que envolve várias questões desde a aproximação ao objeto. A autora explica que os cruzamentos entre a teoria de Shulman e as falas dos professores, por ela entrevistados, ocorreram a partir das entrevistas com os professores, e não a partir da observação em sala de aula. Na aula o processo está implícito, mas depois conversando com o professor é ele que fala e revela sua compreensão sobre o processo.

De acordo com Monteiro, os professores refletem a sua própria formação acadêmica. Um dos professores utilizava o que Monteiro chamou de racionalidade analógica, muito presente na tentativa de passar aos alunos uma visão plural da

História. Uma forma frequente, apontada pela autora, é a contextualização, uma das mobilizações do saberes que mais apareceram. A procura pelo desenvolvimento de criticidade também foi frequente nas falas dos professores, entrevistados por Monteiro (2002). Outra forma observada com frequência, foi a tentativa de adaptar ao presente uma situação do passado, com o intuito de que os alunos entendessem e gostassem. De acordo com Shulman, isso é parte do processo de *adequação*.

Os professores entrevistados por Monteiro, desenvolviam aulas nas quais agiam como orientadores do processo de aprendizagem. Através de suas explicações, seus discursos, seus questionamentos, numa construção narrativa onde eles, enquanto narradores, desempenhavam um papel fundamental na atribuição de sentido aos eventos narrados, embora estes fossem apresentados como manifestações do processo histórico, da história vivida que era ali objeto de estudo.

Ao fim do quarto capítulo Monteiro aponta:

Acredito que tenham sido explicadas, através dos depoimentos selecionados e análises realizadas, diferentes formas como alguns professores de história mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam.(MONTEIRO, 2002, p. 218)

A autora indica que seria interessante uma pesquisa sobre a relação entre o saber ensinado e os saberes de referência (pág. 236), e critica as falhas que possivelmente existem na formação dos professores, a partir do ponto em comum entre os entrevistados que dizem terem aprendido verdadeiramente ensinar história, apenas na prática. Indagando de onde vêm os saberes aprendidos na prática, a autora diz: “são saberes apropriados, incorporados, impossíveis de dissociar das pessoas e de suas situações de trabalho, de suas histórias de vida” (pág. 237).

É necessário apontar onde estão as diferenças fundamentais entre o que aponta Monteiro (2002) e Shulman (1986 e 1987), em relação ao que busquei nessa investigação. Quando se discute as mobilizações dos saberes que dominam para ensinar os saberes ensinam, a análise está centrada no professor. É diferente de perceber como o professor está pensando a aprendizagem do aluno. É diferente também, de analisar as formas como os professores detectam a aprendizagem dos alunos. A partir deles próprios e sua relação com a ciência.

Para isso torna-se necessário reafirmar a importância da cognição histórica situada, e explicitar que o fato de que se apresente a defesa de o ensino da História estar pautado nos processos científicos de produção do conhecimento histórico, não impede a existência de um âmbito que pode ser chamado de didática geral. A defesa da cognição histórica situada tampouco impede que o ensino dos processos de pensamento históricos (evidência, inferência, por exemplo) e produção do conhecimento histórico de acordo com o paradigma narrativista, não possam ser pensados de acordo com os contextos escolares e culturais, tanto no que diz respeito a grupos (Cultura Histórica), quanto a expressão individual (e coletiva em sua relação com a Cultura Histórica) relacionado a intervenção na consciência histórica de crianças, jovens e adultos⁶.

É notória a diferença entre perceber o professor como intelectual a partir da forma como Shulman aponta, e a compreensão do professor como intelectual a partir das contribuições de Theobald (2007). Em Shulman a intelectualidade está representada muito mais a partir da reflexão e produção de saberes intrinsecamente ligados a prática. Para Theobald, o professor como intelectual domina os processos e meios de produção do conhecimento, produz conhecimento científico e compartilha com os pares, compartilha sob a forma de conhecimento produzido sobre sua área de atuação, mas compartilhado cientificamente. Além, é claro, da relação com o sindicato como espaço de luta e construção de melhores condições de trabalho para exercer a intelectualidade.

Essa experiência provocou e alimentou a reflexão, provocou mudanças, criando condições para oxigenação do racionalizado, do estruturado, por meio da realimentação da produção do conhecimento, do diálogo entre razão e realidade, do tratamento dado a esse diálogo, a essa experiência na consciência. Devido a suas próprias condições concretas de institucionalização tornou-se uma experiência singular, localizada, não generalizável. (...)

Este esforço consciente, intencionalidade e as condições para a produção intelectual na prática educativa escolar requerem a posse dos meios intelectuais de produção, ou seja, dos conhecimentos, experiências e metodologias, traduzidas na força de trabalho intelectual qualificada, e de condições materiais para dar vazão a dimensão produtiva da relação com o saber. (...)

O foco em questões relacionadas a elementos da prática, do ensino, da aprendizagem e da relação que as crianças e jovens estabelecem com o conhecimento histórico, e a sistematização de pesquisas estão criando um

⁶ Exemplos dessas possibilidades estão nas produções da área da Educação Histórica que envolvem crianças e jovens. As produções de Maria auxiliadora Schmidt, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Hilary Cooper são exemplos da cognição histórica situada na ciência da História em contextos escolares.

novo significado para o professor como intelectual, que o levam a apropriar-se dos meios de produção do conhecimento relativo ao ensino da disciplina de história. **A posse desses meios de produção de conhecimento estavam, até então, restritos a universidade, mas o tipo de relação que estabelecem com ela está proporcionando esta experiência de relação produtiva com o conhecimento.** (THEOBALD, 2007, p. 19, 51, 121) [grifo nosso]

A partir das discussões específicas da didática da história enquanto funções do saber histórico (RÜSEN, 2007) colocou, como argumento, que a didática da história é um campo da ciência da história, campo este que se faz presente em todas as expressões do conhecimentos histórico, e que reconhece a existência de uma didática geral.

O problema não está na autonomia e na diferença didática da história, mas em sua relação com a ciência da história, sobretudo em seu estatuto nessa relação. Todo professor tem de conciliar pelos menos duas vocações em seu coração: a da especialização, que adquire (com não pouco esforço) durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino de sua especialidade (RÜSEN, 2007, p.90)

Isso não significa, porém, que essa preocupação com o ensino deva gerar preocupações somente com a especialização profissional pedagógica levando em conta o currículo, os contextos e as mobilizações efetivadas para dar conta do ensino, daí os conceitos de “transposição”, “mediação”, “transformação”, “preparação”, “adequação”. Pois como afirma Rüsen, o aprendizado da história torna a consciência histórica tema da didática da história. Justamente porque o aprendizado da história não acontece apenas na escola, mas sim na complexidade da vida concreta, onde se manifesta a consciência histórica, é que a aprendizagem histórica transforma-se em assunto da Teoria da História (RÜSEN, 2007):

Se aprender for entendido, fundamentalmente e genericamente, como processos no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico. (Rüsen, 2007, p. 94)

Nessa investigação busquei nos fundamentos da aprendizagem histórica, que já foram discutidos com base na ciência da História, para afirmar que não são as

subjetividades no processo de produção do saber histórico na escola que interessam a esta pesquisa. Essas subjetividades, constituem estratégias efetivadas pelos professores que acabam por instrumentalizar a aprendizagem histórica. Podem até auxiliar no processo de tornar possível, mas não são essas subjetividades instrumentalizadas que efetivam a aprendizagem histórica. E sim a elaboração cognitiva do pensar histórico que se efetiva por meio da narrativa. Os professores que entrevistei detectam essa elaboração cognitiva a partir da narrativa, escrita, desenhada ou falada.

eu pedi para eles desenharem depois da aula sobre cidadania na Grécia, e educação na Grécia, em Esparta e Atenas, pedi para eles fazerem um desenho sobre a educação em Esparta e a educação hoje como seria, dois quadrinhos para eles desenharem. Então ali no desenho dos alunos você percebe que eles colocam armas de fogo, e eles não escreveram isso na resposta deles, e aparece no desenho, e você percebe que existe ali uma carência de orientação nesse aspecto de projetar o presente no passado. Uma educação violenta que é o que eles entenderam, que era uma educação militar, então eles projetam o que é o militar hoje com o que era o militar do passado e eles levam armas de fogo, tanques de guerra para o passado, na escrita você não verifica isso. Então através da escrita da narrativa oral, do desenho você consegue perceber as ideias históricas dos alunos (Professor Armando).

As narrativas dos alunos são uma forma de demonstrar a aprendizagem histórica. A narrativa, como já foi afirmado anteriormente é o próprio *modus operandi* do pensar historicamente, é a expressão e externalização do pensamento histórico. Através das narrativas é possível categorizar as consciências históricas dos alunos, perceber elementos da formação histórica, a maneira como dão sentido e significado ao passado, e de acordo com a Educação Histórica, torna-se possível aferir a aprendizagem histórica de acordo com padrões científicos da cognição histórica.

As contribuições de Shulman podem trazer mais contribuições para uma investigação sobre a aula na perspectiva da educação histórica, o que necessitaria de uma pesquisa própria. A presente investigação finca pé na discussão da teoria, filosofia e ciência da História que incorporam as discussões da didática da história, para compreender como os professores entrevistados expressam suas concepções sobre a aprendizagem histórica na perspectiva da educação histórica. A relação dos professores de história que estão em aproximação com o referencial da educação histórica permitiu a análise de suas entrevistas não pela pedagogia ou psicologia, mas a partir da Teoria da História.

A constante presença na fala dos professores, (no texto de Monteiro e na monografia citada), sobre as possibilidades que o ensino de História oferece para a formação, seja como cidadão, humano, crítico e ou participativo levou a procura de algum estudo vinculado a esta constante. Coincidentemente, Oldimar Cardoso, autor do manual didático TUDO É HISTÓRIA, analisado no estudo exploratório deste trabalho, possui uma produção sobre a Didática da História e o slogan da formação de cidadãos, permitindo a aproximação com a presente investigação.

1.2 – OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

A proposta de Cardoso (CARDOSO, 2007) foi estudar as representações de professores sobre a educação para cidadania. Segundo o autor, as pesquisas realizadas no Brasil e na França, democracias ocidentais marcadas pelo pensamento liberal, apontaram a existência de dificuldades por parte dos professores de História em estabelecer empatia com narrativas que divergem da concepção liberal de cidadania. A constante referência nos discursos de professores, em documentos de escolas, documentos oficiais, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), ao termo “cidadania”, despertou o interesse do pesquisador em indagar se há consenso ou quais as diferenças em torno do que significa cidadania, formar um cidadão crítico e formar um cidadão participativo.

De acordo com as revisões do autor, os professores de história associam sua função profissional, primordialmente, à tarefa de formar cidadãos. A partir de documentos oficiais da educação no Brasil, desde 1931 é possível identificar o slogan da formação de cidadãos associado ao ensino de história. Mesmo com a presença do slogan (Cardoso, 2007, p.43).

A implantação dos Estudos Sociais trouxe aos professores uma ideologia pronta a ser reproduzida. Com a junção de história e geografia e a criação das licenciaturas curtas durante a ditadura militar, se oficializou um controle, facilitado pela precária formação de alguns professores. Muitos deles passaram a seguir os documentos oficiais de conteúdo nacionalista e ufanista, com ideais de identidade nacional que eram caros aos militares do governo.

Com o processo de redemocratização alguns setores da sociedade passaram a se organizar para ter suas reivindicações atendidas. Para que a História voltasse a ser uma disciplina escolar autônoma, não foi diferente. No início da década de 1990, o ensino de História retornou às escolas. Com isso ocorreu um reforço do slogan da formação dos cidadãos críticos e participativos para a cidadania (Cardoso, 2007, p.43).

Para demonstrar que, em vários momentos da história do Brasil, o slogan “formar os cidadãos” esteve relacionado ao ensino de história, o autor analisou documentos sobre o momento em que os Estudos Sociais vigoraram e também os documentos sobre processos para reimplantação da História. Na tese de doutorado de Monteiro, realizada no início dos anos 2000, tal ideia está presente entre os quatro professores entrevistados e observados. Diante disso, a tese de Cardoso apresenta alguns elementos para ampliar essa discussão.

O slogan da formação de cidadãos está relacionado, historicamente, à escola republicana francesa pública, laica e gratuita, colocada em prática a partir de 1881 na França, com a implantação das leis Jules Ferry (Cardoso, 2007, p. 51). Tentativas anteriores aconteceram desde a Revolução Francesa de 1789, mas faltava o espírito republicano aos franceses. Segundo Cardoso, era preciso primeiro formar uma administração para depois ampliar a formação ao povo. Desde então, a escola passou a ser percebida como responsável pela manutenção da República e o aprendizado da história ganhou responsabilidades nessa missão. Cardoso (2007)

buscou entender como a formação de cidadãos está relacionada ao ensino de história, através dos documentos oficiais e da maneira como os professores observados esperam formar para cidadania.

O campo de investigação de Cardoso está situado como Didático-Histórica. Considera que a escola não está separada como um âmbito diferente de conhecimento em relação a universidade. Defendeu a existência de uma via de mão dupla entre escola e academia, enquanto espaços de conhecimento. Utilizou o conceito de cultura escolar a partir de André Chervel e explicou a ausência do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1985) pela incompatibilidade com a adesão a referência cultura escolar.

Cardoso recuperou a maneira como a discussão sobre os saberes na escola esteve presente em documentos oficiais. A partir de suas citações, coloca o aluno como parte do processo de produção de conhecimento, integrante do momento de socialização que é parte da produção. Em nota de rodapé, comentando um trabalho próprio e anterior à tese de doutorado, Cardoso indicou que, se o professor inclui o saber erudito em sala de aula, então deixa de ser mero reproduzidor do saber alheio, do conhecimento científico dos historiadores da academia. Também leva em consideração a divisão do trabalho, mas se apóia nas contradições que permitem ao professor participar da construção da disciplina. De acordo com o autor:

O conceito de cultura escolar de André Chervel tangencia esse debate sobre o 'conhecimento histórico escolar' porque define as disciplinas como criações originais do sistema escolar (CHERVEL, 1990, p. 184). Na perspectiva da cultura escolar, não faz sentido discutir se os professores e alunos têm o direito de 'produzir conhecimento' ou se isso é melhor do que reproduzir conhecimento. Ao dissociar a História dos historiadores da História escolar, Chervel elimina o problema central desse debate. Não está mais em questão se queremos que alunos e professores participem do processo de criação das disciplinas escolares; sua história nos demonstra que eles já fazem isso. Mesmo que os professores não tenham consciência dessa ação criadora e se declarem meros reprodutores da 'História dos historiadores', não é isso que eles fazem. Mesmo que todos acreditem que a escola ensina a 'História dos historiadores', não é isso que a escola faz. Na perspectiva da cultura escolar, não precisamos nos sentir impotentes diante da divisão do trabalho na sociedade capitalista, pois sabemos que essa divisão não impede a escola de desempenhar seu papel de criadora de disciplinas. (CARDOSO, 2007, p. 71-72)

Essa citação demonstra que, apesar das várias aproximações possíveis entre seus referenciais e os que estão propostos no meu trabalho, existe um

distanciamento na concepção sobre a produção de conhecimento na escola, no que diz respeito ao ensino de História. Na tese de doutorado de Monteiro (2002), a narrativa é compreendida como forma de apresentação didática do conhecimento histórico, por contraposição demonstrei, de acordo com o paradigma narrativista, que a narrativa é um princípio epistemológico do pensamento histórico. A mesma argumentação serve para confrontar a compreensão de Cardoso (2007), de que a história ensinada na escola não deve se sentir desprestigiada por ser produtora da disciplina histórica escolar.

A partir de Rüsen, Cardoso utiliza os conceitos cultura histórica, formação histórica, consciência histórica, mas a própria utilização destes conceitos é subjacente à defesa da cientificidade da história escolar e à possibilidade de produção de conhecimento histórico a partir do ensino de história.

Na tese de Monteiro (2002), professores fazem referências à crença de que, ao lecionar história, têm responsabilidades sobre a formação dos alunos para a vida em sociedade, para a cidadania, para serem cidadãos críticos e participativos. Na tese de Cardoso está presente uma ideia semelhante, a partir dos professores e principalmente dos documentos oficiais voltados a educação como LDB e PCN's.

De acordo com Cardoso:

(...) ao contrário do que preconiza o slogan "a escola deve formar cidadão críticos e participativos", os cidadãos modernos não são formados. Em nossa sociedade, os futuros cidadãos são educados na escola, uma instituição pré-política. Os alunos ainda não são cidadãos, pois não votam, não podem concorrer a cargos políticos, não pagam impostos e não são responsabilizados criminalmente. A educação para a cidadania não visa prepará-los para a política como conhecemos hoje, mas para um imprevisível exercício futuro da política. (CARDOSO, 2007, p. 129)

As escolas ensaiam maneiras variadas de preparar os alunos para um futuro incerto. Na década de 1960 e 1970 era comum que algumas escolas reproduzissem dentro de seus muros as características políticas da sociedade. Uma característica atual do ensino, fundamentada na psicologia e apropriada, pela pedagogia é formar os alunos para saberem como, e não para saber que, é o caso do ensino para desenvolver competências ou capacidades.

Desenvolver competências é controverso, por exemplo, ensinar os alunos a competência da persuasão. Conseguir convencer alguém pode servir para fins bons

ou ruins, um orador que utiliza a persuasão para algo maléfico a sociedade pode ser competente, mas não educado (CARDOSO, 2007, p. 131). Os defensores do desenvolvimento de competências acreditam que é possível ensinar a ser sem dizer o que ser.

A educação por competências é a antítese das propostas do século XX que definiam o socialismo como o futuro da humanidade e desejavam educar os alunos às práticas políticas socialistas. Não é mera coincidência a educação por competências surgir após o fim do socialismo soviético, reforçando a afirmação de que um aluno não precisa de orientações sobre o que ser no futuro. Ela parece uma reedição do liberalismo individualista, que define a educação pública como uma intolerável intromissão do Estado no direito das famílias de educar seus filhos segundo suas próprias convicções. Se definir o futuro de antemão e impor esse futuro aos alunos pode ser um problema, também o é deixá-los a sua própria sorte para “aprender a ser” qualquer coisa. O equívoco comum a essas duas concepções antagônicas é o foco no futuro, quando a educação diz respeito sobretudo ao passado e ao presente, ao que já conhecemos sobre o mundo. (CARDOSO, 2007, p. 131-132)

Esta citação indica que o futuro não deve ser algo deslocado do passado e do presente. Quando a escola pensa a cidadania voltada apenas ao futuro, deixa transparecer de que o melhor e o pior já foram inventados pela sociedade e o futuro deve ser a eliminação do que ainda há de pior, utilizando o que há de melhor. É importante que haja o ensino de costumes, tradições (inventadas ou não), para que os alunos adquiram experiência pelo que há na história. Mas a construção do futuro mais adequado, no entanto, não deve ser refletido apenas pelo que já existe, devendo também levar em consideração as expectativas de futuro.

Em relação ao ensino de história, uma das tradições herdadas para a cidadania é o conceito de empatia. A preocupação com a empatia no ensino de história pode ajudar na compreensão historicizada entre grupos antagônicos, em uma articulação presente-passado-futuro. Desde que pensada de acordo com educação histórica. Do contrário podem ocorrer relações anacrônicas que levam ao distanciamento da empatia quando se tenta pensar o passado com os valores atuais.

O autor descreve uma experiência que um professor realizou na tentativa de desenvolver a empatia. Havia a proposta para que os alunos tentassem escrever um diário de um trabalhador do Egito antigo. O professor imaginou que os discentes pensariam como um egípcio da antiguidade, mas os alunos julgaram a vida dos

trabalhadores egípcios de acordo com o pensamento atual. Em outro caso, mais próximo da cognição histórica situada, os alunos que leram fontes primárias sobre o Brasil colônia, criaram relatos como se contassem sobre a época analisada de acordo com os valores e costumes daquele próprio passado. Mas o próprio autor alerta para dois limites ao pensar a empatia e a alteridade, primeiro acabar reconhecendo tantas diferenças que torne o outro uma categoria estanque, e segundo subestimar a capacidade de compreensão do outro, imaginando compreender mais do que a própria auto-compreensão que o outro apresenta.

Esta discussão colocou uma possível questão para esta investigação. De que forma os professores de história pensam sobre o que é ensinar a empatia, alteridade e mesmo a ideia da cidadania, em relação ao futuro, e mais, que futuro é este esperado pelos professores de história, que se preocupam com a aprendizagem histórica dos alunos. Para o que mais os professores esperam preparar os alunos a partir do ensino de história.

Ainda sobre a discussão sobre formar os cidadãos, Cardoso apresenta dados que demonstram que, ao se tratar do passado, é mais fácil desenvolver a empatia, mesmo que os valores e costumes dos sujeitos históricos de determinado passado sejam desprezíveis para a ideia de cidadania atual. O exemplo do autor é a empatia por um senhor de engenho. A dificuldade maior apareceu quando a relação de empatia foi sobre sujeitos do tempo presente, que divergem da noção democrático-liberal de cidadania.

O quarto capítulo da tese de Cardoso apresenta reflexões sobre a segunda parte prevista no slogan “da cidadania” que a escola e o ensino de história pretendem: formar “*cidadãos críticos*”. Cardoso questiona qual é a criticidade que está implícita no slogan, pois, de acordo com os professores que observou, a maioria professores franceses, demonstraram tal crítica em relação a tudo que não fizesse parte dos ideais liberais e democráticos, característicos da atualidade ocidental. O autor afirmou que, ser crítico com tudo o que não é liberal, não significa ser crítico.

Os professores por ele observados trataram, nas aulas de história, de assuntos relacionados ao fascismo e nazismo, da mesma forma como trataram o socialismo e comunismo. Colocaram tudo sob o mesmo rótulo, o totalitarismo. De

acordo com as ideias do autor a educação para cidadania não se justifica no proselitismo da democracia liberal. Escolas democrático-liberais também visam educar paladinos de sua causa, isso reforça a ausência de empatia política e trata a democracia liberal como uma panacéia para os problemas do mundo.

O quinto capítulo da tese de Cardoso trás indicativos para reflexão sobre os professores entrevistados nesta dissertação. A escola como instituição pré-política, muitas vezes, confunde a noção de cidadão participativo com a de aluno participativo. Segundo Cardoso, os professores comentam que a participação dos alunos nos trabalhos durante o ano letivo pode refletir a formação para a participação. No entanto, os professores não faziam interferências nas pesquisas dos alunos, com receio de doutriná-los. Assim, os alunos não receberam encaminhamentos dos professores durante a pesquisa e apresentação dos trabalhos, porque os professores entendiam que a pesquisa era o momento da participação. No entanto, uma intervenção dos professores em momentos de produção das pesquisas poderia gerar aprendizados mais significativos na relação com o conhecimento.

Cardoso afirmou que professores, em escolas particulares, inseridos em uma lógica de trabalho produtivo e controlados por superiores hierárquicos sem formação superior em história, têm suas possibilidades limitadas em relação à formação para a cidadania participativa. Além disso, é possível perceber que os professores observados por Cardoso não trabalhavam na perspectiva de ensino de história defendida neste texto, da cognição histórica situada. Caso fosse, a pesquisa por parte dos alunos poderia partir da necessidade de intervenções nas formas de atribuição de sentido, evidenciadas em protonarrativas elaboradas pelos próprios alunos, o que poderia contribuir para que os professores não se isentassem da participação, pelo fato de temerem doutrinar a partir de ideias consideradas corretas por eles próprios.

Na dissertação de mestrado “Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR” (FURMANN, 2006), pesquisou variações sobre o que significa educar para cidadania no ensino de História, a partir, de professores e alunos que integram a rede municipal de ensino na cidade de Araucária-PR. Chegando a um conceito operacional:

A experiência política humana em sociedades democráticas, em constante confronto com a cultura política do período. Esse contato entre a experiência política vivida e a cultura ampla detém dinâmicas específicas em cada espaço social, nesse caso específico na escola. (introdução pág. XII)

A pesquisa na área da Educação Histórica tem por finalidade desenvolver estudos sobre as idéias históricas de alunos e professores envolvidos no espaço escolar. Neste caso, Furmann quis identificar de que cidadania as idéias de professores e alunos se aproximaram mais. O autor analisou 11 (onze) trabalhos realizados com temas semelhantes e próximos ao tema cidadania. E todos os trabalhos relacionam 'consciência' a cidadania, seja uma consciência crítica ou emancipadora e consideram a *participação*, imprescindível para a formação para a cidadania:

A palavra 'consciência', entretanto, tem um sentido mais próximo a 'compreensão' ou 'entendimento' do que a idéia psicológica de 'consciência'. Já as palavras 'crítico' e 'emancipador' aparecem associados ao termo 'histórico'. A consciência crítica que os trabalhos parecem indicar deve ser associada à compreensão ou ao entendimento histórico. Ou seja, que não se resume à visão **da** História, mas mostre-se como visão **na** História. Além disso, os trabalhos usam expressões 'cidadania crítica' ou 'cidadania consciente' indicando a palavra 'cidadania' como consciência posta em ação, uma prática consciente. Logo, cidadania seria uma prática que se realiza com a participação. Participar é uma questão fundamental para transformar a consciência em ação, no caso oito entre onze (8/11) ligam à cidadania com a participação efetiva na sociedade. (FURMANN, 2006, p.11)

O autor discutiu em sua dissertação basicamente três eixos, a idéia de cidadania entre professores e alunos; o referencial da Cultura em Raymond Williams; e a referência da Cultura Escolar a partir de Forquinn. E retomou produções sobre a História do "ensino de história na formação para a Cidadania".

Furmann têm formação em Direito, e justifica sua aproximação com o referencial da Educação Histórica por avaliar que a aprendizagem histórica contribui com o desenvolvimento de formas mais adequadas para as relações dos seres humanos no tempo e, entre essa perspectiva, insere as relações entre indivíduo e Estado, Espaço público e demais instâncias da vida em sociedade.

De acordo com o autor: "as capacidades humanas que a Educação Histórica tenta desenvolver têm a função de percepção e orientação social, inclusive nas relações do indivíduo com o espaço político." (FURMANN, 2006, p. 21)

Quando indagou professores sobre a serventia do ensino de História na escola, alguns indicaram a necessidade de formar os alunos para a reflexão e interpretação do mundo, outros fizeram críticas sobre a maneira como o ensino da disciplina apresenta-se na escola e relataram a necessidade de mudanças.

De acordo com Furmann, os professores acreditam que a História tem, entre as principais funções, educar para a cidadania. Mas o que isso significa? De acordo com os professores é possível entender quatro principais eixos de entendimento: cidadania como titularidade de direitos; como confluência público-privado; como participação e construção do espaço público; cidadania como conhecimento. A idéia mais frequente é a de cidadania como participação. Segundo o autor, os professores “Entendem que educar para a cidadania é transformar a forma como o aluno conhece sua participação na sociedade, em especial, no espaço público” (FURMANN, 2006, p.187)

O autor questionou a falta da utilização do termo *democracia* nas entrevistas com os professores, mas colocou a resposta de um dos entrevistados que ele questionou sobre o conceito. A fala do professor é importante para questionar a defesa pré-estabelecida da democracia:

[Professor Riacho Claro] Eu acho que não é vincular a cidadania a democracia, mas eu acho que vincular cidadania a questão da legislação. Não importa se você está numa democracia, mas se você está num governo que respeite os direitos e deveres do cidadão. Daí você não precisa usar o termo democracia. (...) A legalidade do Estado. Porque a gente tem que analisar quando se usa o termo democracia a que democracia nós estamos se referindo. Se nós pegarmos a História, pegar o Brasil que é um excelente exemplo, usou-se sempre o termo democracia nesse país, justificando que democracia era simplesmente o fato de você eleger alguém. Isso o regime militar fez muito bem.

E o próprio autor continua:

“A referência a democracia não é importante em si mesma. O tema Democracia no Brasil traz uma carga histórica muito forte e recente. Assim como a cidadania o termo democracia foi usado de forma contraposta ao seu sentido proveniente de uma cultura clássica européia. No regime militar se falava na democracia como a possibilidade de votar em seus representantes, o que inclusive acontecia no período da ditadura. A questão era saber qual âmbito de representação. Além disso, a ditadura foi mais sentida na prática pela restrição de direitos civis.” (Resposta de um professor. FURMANN, 2006, p. 187)

De acordo com Furmann, os professores reconhecem a necessidade de “educar para a cidadania”, para transformar a maneira como o aluno compreende a participação na sociedade, especialmente no espaço público. No entanto, o autor adverte para pouca praticidade desta idéia, uma vez que não há demonstrações práticas dessa participação. Nesse caso, assemelha-se em muito às conclusões colocadas por (CARDOSO, 2007) em sua tese de doutorado. Além da ausência de relação de cidadania com Estado e na escola a cidadania é vista como preparar um cidadão para o futuro.

Isso significa que há um importante esforço educativo que precisa ser desenvolvido pelos professores a fim de implementar a compreensão do significado da cidadania na perspectiva da defesa dos direitos e da democracia. No entanto, para isso é preciso repensar tal ausência da compreensão (...) (Furmann, 2006, p. 237)

Nas considerações finais, a quarta proposição realizada pelo autor diz: “ter a “democracia” como princípio de ensino e como um conceito fundamental a ser ensinado e abordado sobre diversos aspectos dentro do conhecimento de História” (Furmann, 2006, p. 242).

Sobre a escolha do campo empírico, Furmann investigou professores da rede municipal de educação da cidade de Araucária-PR onde já ocorria um projeto de formação continuada, no qual, os professores estavam envolvidos nos processos de produção de conhecimentos sobre ensino de História, tendo proximidade à Universidade Federal do Paraná, tendo como referência o campo da educação histórica.

O autor relata que o 'Grupo Araucária' começou a se diferenciar em 1992, quando os professores participaram da elaboração do plano curricular e a ter hora-atividade concentrada⁷. Em 2003, alguns docentes passaram a apresentar textos em eventos científicos. Então, Furmann buscou entender de que maneira as melhores condições de trabalho, a organização da educação e a formação continuada desses professores influenciavam na consecução do objetivo “educar para a cidadania”.

⁷A hora-atividade é uma hora-aula remunerada que os professores não cumprem em sala de aula, mas com outras atividades relacionadas a escola e ao ensino. A Hora-atividade concentrada foi uma das exigências dos professores de Araucária-PR na luta pela melhoria de suas condições de trabalho. A conquista permitiu que todos os professores da disciplina tenham suas horas-atividade no mesmo dia e horário, facilitando os encontros de todos os professores da rede municipal, nos momentos de formação continuada.

Ele afirma (pág. 140) que é necessário que os professores de História tenham uma formação científica básica para que envolvam os alunos na produção do conhecimento a partir de processos semelhantes à produção do historiador, afirmações referenciadas em Schmidt (2003). Tais afirmações são possíveis a partir das realidades observadas e pesquisadas.

Os professores de História da rede municipal de ensino de Araucária têm proposto mudanças sobre o ensino de História. Algumas mudanças curriculares em 2004 trouxeram novidades, como a utilização de documentos, o fundamento do ensino no cotidiano dos alunos e a utilização dos conhecimentos prévios desses alunos. Na questão da finalidade do ensino de história, algumas passagens apontaram para problemas relacionados à cidadania, especialmente a questão do pertencimento e da construção do espaço público (FURMANN, 2006, p. 141)

Ao final de seu trabalho, o autor considerou que os alunos estudam em escolas que ensinam o respeito e a educação ao invés de democracia e participação. Sendo assim, é preciso reverter tais condições para que os alunos façam parte do processo investigativo e as aulas contribuam para a sua politização. Mas, para isso, é necessário que os professores tenham formação para colaborar com o ensino de história em sua relação com a cidadania, numa perspectiva em que a cidadania seja assumida como central na formação humana e política do aluno e que a História auxilie na compreensão da construção do espaço público e da efetivação de direitos. O ensino de História deve ter sentido para os alunos, mas adverte que ao ensinar sobre a cidadania não se tem a solução, mas um caminho interessante para a formação com sentido prático, conforme indica Rüsen (2007).

Furmann pesquisou as relações que envolvem cidadania e educação histórica entre alunos e professores do município de Araucária- PR, devido à existência do chamado Grupo Araucária. Os diferenciais no processo de formação e organização destes docentes levaram a presente investigação a analisar outras pesquisas no mesmo campo empírico, entrando em contato com a dissertação de mestrado de Henrique Rodolfo Theobald, sobre a experiência desses professores com idéias históricas.

O trabalho de Theobald (2007), é fruto da inquietação do próprio professor em relação ao sistema municipal de ensino de Araucária-PR. Desde que entrou em 1992 e participou da reestruturação curricular do município, as reflexões iniciadas

durante a reestruturação continuaram no intitulado 'Grupo Araucária' que mantém, segundo Theobald, relação orgânica com a Universidade Federal do Paraná. Sua relação com o sistema público (onde percebeu tentativas de ampliar as possibilidades para o ensino de História) e no âmbito privado (onde percebeu restrições), aliado à experiência da militância, em querer melhorar o ensino em vários aspectos, inclusive salarial, levou-o a desenvolver a pesquisa.

Theobald relatou que, em uma disciplina do mestrado no PPGE-UFPR realizado um trabalho sobre características da produção de conhecimento sobre a escola, e a base da discussão ocorreu na tentativa de “investigar a experiência de professores como intelectuais transformadores do conhecimento histórico, analisando as condições, as características e as manifestações que deram a essa experiência uma natureza qualitativamente diferente.” (THEOBALD, 2007, p. 5)

Theobald baseou-se na pergunta: qual a natureza da experiência dos professores com as ideias históricas, no município de Araucária? Para responder a questão desenvolveu um estudo sobre os referenciais e sobre a experiência desses professores enquanto categoria. Utilizou análise de documentos (oficiais e textos de congressos) e questionários (para caracterizar os professores e sua participação). Desenvolveu um estudo de caso, uma vez que esteve inserido como pesquisador e atuando como professor, utilizando ainda fontes variadas para explorar a complexidade de sua proposta.

No momento de sua pesquisa, Araucária contava com 35 professores de História no município, dos quais Theobald envolveu 18, em sua investigação. A dissertação está dividida em 4 capítulos: primeiro, “experiência” e “educação” em Thompson como processo humano que se manifesta na consciência; segundo, a “experiência” pode ser tomada em sua dimensão intelectual, o professor como intelectual nos autores: Gramsci, Giroux, Goodson; terceiro, o Campo da Educação Histórica a partir de Schmidt, Lee, Barca, Schmidt & Garcia; quarto, o grupo em relação ao sindicato, universidade e produção de conhecimento em relação às ideias históricas. Por fim, buscou categorizar as ideias históricas dos professores, com discussão a partir dos referenciais da consciência histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen.

Theobald teve preocupações características de um professor engajado, preocupado com as relações de ensino aprendizagem em História. Preocupou-se em estudar como se dá a experiência da relação do sujeito com o saber e, depois de revisar as produções sobre o saber, propõe-se a seguinte pergunta: “a análise das dimensões epistêmica, identitária e social das relações com o saber remetem a seguinte questão pedagógica: o que é uma aula interessante?” (THEOBALD, 2007, p. 36) Assim, para investigar as dimensões, coletiva, investigativa e produtiva da relação de professores com o saber, ou seja, a experiência da relação dos professores com o conhecimento e a função do professor, Theobald afirmou que o professor é intelectual e pode exercer a intelectualidade no processo de ensino-aprendizagem em História:

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

Este esforço consciente, intencionalidade e as condições para a produção intelectual na prática educativa escolar requerem a posse dos meios intelectuais de produção, ou seja, dos conhecimentos, experiências e metodologias, traduzidas na força de trabalho intelectual qualificada, e de condições materiais para dar vazão a dimensão produtiva da relação com o saber.

(...) a dimensão intelectual pode ser na perspectiva da transformação política, como militante, que defende a escola como espaço de formação para cidadania e democracia, (...) professor como intelectual que investiga a própria ação. Intelectual que une teoria e prática por meio da investigação e produção de conhecimento de forma coletiva, meio de produção(...) e criando condições para a apropriação coletiva destes meios (...) (Theobald, 2007, p. 45, 51, 52)

Theobald posiciona-se, defendendo o papel intelectual dos professores, que precisam ter o domínio dos meios e processos de produção do conhecimento sobre o ensino de história e da ciência de referência. O professor é visto como intelectual em uma perspectiva gramsciana. Theobald também demonstrou, por meio do histórico dos professores de Araucária-PR, como os professores exercem a intelectualidade.

Uma das máximas do pensamento gramsciano é a afirmação de que “Todos os homens são intelectuais”, em qualquer forma de trabalho, por mais simples e

repetitiva, há sempre alguma atividade intelectual naquela forma de trabalho. Mas há diferenças em relação aos intelectuais nas sociedades. Seriam os intelectuais uma classe a parte? Não. Cada classe constrói seus intelectuais, Gramsci (GRAMSCI, 1982, p. 3, 4, 5) os divide em duas categorias: tradicionais e orgânicos que podem atuar na trama privada ou no Estado. Os primeiros nascem em função de determinada classe, o clero, por exemplo, que historicamente exerce suas forças de dominação e manutenção de seu status quo.

No entanto, só pode haver formas de trabalho majoritariamente intelectuais se houver uma condição social para manter alguns indivíduos afastados, a maior parte do tempo, do trabalho manual produtivo. A atividade intelectual só pode existir de acordo com o trabalho de outros. Mesmo assim, o trabalho proletarizado que minimamente sofre variações, possui atividade intelectual criadora. O que importa na visão gramsciana é onde a atividade está inserida no âmbito das relações sociais. Pois todos os trabalhos contêm esforço, atividade intelectual e importância no seio da sociedade. Nas palavras de Gramsci:

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então mas, nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (...) Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homofaber* do *homosapiens*. (GRAMSCI, 1982, p. 7)

Na leitura de Theobald (2007), o Estado, por sua vez, trabalha para unir os diferentes intelectuais em um único objetivo, manter sua própria hegemonia cultural. Este é um dos âmbitos da relação entre Estado e Sociedade Civil. O conceito sociedade civil em Gramsci (1982) significa apenas um momento da superestrutura, momento da hegemonia. Se a força e o domínio estão no consenso, todo Estado precisa de várias instituições, jornais, escolas, editoras, institutos culturais, para transmitir os valores dominantes. Para Gramsci, aproximar os intelectuais e transformá-los em intelectuais políticos é uma das questões fundamentais.

É característico em autores que defenderam a superação do capitalismo, reflexões sobre as condições de uma nova ordem e novas características da racionalidade e do homem. Gramsci (2001) compôs notas dispersas sobre o novo homem, novo e mais completo, o intelectual que está revestido de grande dignidade social, construtor e organizador, hábil na técnica-ciência ao invés da técnica-trabalho. O que está colocado é uma negação radical de como nos formamos na sociedade capitalista, mesmo valorizando a história como experiência.

Quando Gramsci (1982) confirma que no trabalho mais primitivo, no movimento mais simples há atividade intelectual contida na ação como relação do homem com a natureza, reforça a integração entre trabalho-técnica-ciência como situações inter-relacionadas. Com o domínio do que envolve esta relação tanto no aspecto manual, quanto intelectual, em uma sociedade que priorize pelas condições humanas é possível formar o novo homem, e a escola deve cumprir esta função. O novo homem, um especialista e dirigente, o novo príncipe (GRAMSCI, 1982,2001). Especialista e político, que domina uma cultura geral técnica e uma concepção humanística e histórica da sociedade. A nova escola feita pelos novos homens que vão se formando prepara para o que Gramsci chamava de nova ordem, que para ele significava socialismo.

O novo humanismo proposto por Gramsci (2001), está relacionado a uma consciência da história da humanidade enquanto domínio progressivo do homem sobre a natureza, em uma relação de conhecimento amplo e generalizado na sociedade, com possibilidades iguais de técnica, trabalho, ciência e história. Seria possível com o supra sumo das humanidades voltados para a própria humanidade, para alcançar formas mais justas e iguais para a sobrevivência.

O início do grupo Araucária, ocorreu justamente em tempos marcados pelo horizonte de expectativa de uma sociedade mais justa, durante o processo de Redemocratização do Brasil na década de 1980, fim da Ditadura Militar que governou o Brasil entre 1964 e 1985. Naquele momento, a tentativa de melhoria das condições de participação da população através dos movimentos sociais foi intensa. Em 1987 Araucária aprovou o estatuto do Magistério Municipal. Os professores conseguiram definir o padrão de trabalho em 20 (vinte) horas semanais, com 20% (vinte por cento) de hora-atividade.

Em 1990 foi instituída, a partir da organização dos professores, a hora atividade concentrada, o que permitiu a organização de grupo de estudo, e a possibilidade da formação continuada. Os professores seriam admitidos a partir de então por concurso público e teriam avanço por qualificação profissional. A constituição de 1988 permitiu que funcionários públicos criassem sindicatos. E em 1989 a já existente e atuante associação dos professores municipais de Araucária se transformou em sindicato. Tanto a associação, quanto o sindicato, sempre tiveram a participação de professores de história do município, inclusive o próprio Theobald. Atuações que se efetivaram em fóruns, conselhos, debates, elaboração de propostas para LDB, FUNDEF, FUNDEB, PNE além de teses para as centrais sindicais, ressaltando importância da defesa das condições de trabalho dos professores.

Em 1991 e 1992 vários professores se envolveram na reestruturação curricular da rede municipal de ensino em Araucária. Para isso, realizaram estudos sobre referências historiográficas atuais e optaram pelo eixo temático, não linear, em que parte do presente vai ao passado e retorna ao presente para a compreensão da sociedade e da história, além de defenderem a cientificidade da História. Contemplava ainda discussões sobre conceitos de espaço, tempo, cultura e trabalho.

Em 1994, ocorreu a revisão do plano curricular, com o envolvimento dos professores de História. Em 1996, as diretrizes curriculares foram elaboradas e, no texto preliminar, o ensino de História defendeu a ideia de conteúdos significativos, multiperspectividade da produção de conhecimento histórico, a ideia da inferência presente na produção do conhecimento e, de maneira tímida e com pouca fundamentação, o conceito de narrativa.

Em 1997, houve certa imposição do estado do Paraná por Diretrizes Estaduais e, de acordo com Theobald, apareceram divergências entre os professores sobre esta imposição. Em 1999, por pressão das bases, ocorreram mudanças e, em 2000, o grupo retomou os trabalhos, produzindo um texto sobre todo o caminho percorrido até o momento, um resgate histórico.

Em 2003, o grupo passou a frequentar os encontros do grupo de Educação Histórica da UFPR sob coordenação da professora Maria Auxiliadora Schmidt.

Então, os professores passaram a realizar investigações sobre os chamados conhecimentos prévios dos alunos. Ocorreu uma maior aproximação com a cientificidade do conhecimento sobre o ensino de história e os professores do grupo passaram a publicar textos sobre suas investigações, em eventos científicos. Em 2004, as diretrizes curriculares passaram a incorporar as contribuições do referencial da Educação Histórica, da Teoria da Consciência Histórica, da narrativa, sempre pensada de maneira temática.

As assessorias ocorreram durante a hora-atividade concentrada, conquistada pelos professores. Com isso ocorreu um maior contato com a produção de conhecimento. O contato estreitava-se, à medida que os professores tinham maior inserção na academia, por meio de cursos de pós-graduação, além do contato com grupos de estudo e pesquisa. Os professores desenvolveram uma relação em que são legitimados pela academia como pesquisadores e, ao mesmo tempo, legitimam e autorizam o conhecimento produzido na academia, de acordo com a aproximação com as experiências objetivas do ensino-aprendizagem. A participação dos professores do grupo de Araucária em eventos científicos tem sido significativa desde então.

Esta é a diferença fundamental entre o que Cardoso (2007) apontou na relação entre escola e academia. Para Cardoso, mesmo que os professores não se entendam como produtores de conhecimento, a escola tem sua ação criadora de disciplinas e reconhecimento da academia. O que Theobald apontou é muito mais interessante para os professores, alunos e para a educação como um todo. Pois Theobald mostrou a atuação dos professores como intelectuais, capazes de produzir conhecimento sobre o ensino de história e interferir na produção de realidades mais adequadas para a educação. Em uma relação que envolve qualificação profissional, relação com a produção dos documentos que regem o ensino no município de Araucária, com a academia e ainda com o ensino, na perspectiva da educação histórica.

Theobald apresenta que há avanços quando os professores participam de pesquisa:

O foco em questões relacionadas a elementos da prática, do ensino, da aprendizagem e da relação que as crianças e jovens estabelecem com o

conhecimento histórico, e a sistematização de pesquisas estão criando um novo significado para o professor como intelectual, que o levam a apropriar-se dos meios de produção do conhecimento relativo ao ensino da disciplina de história. A posse desses meios de produção de conhecimento estavam, até então, restritos a universidade, mas o tipo de relação que estabelecem com ela está proporcionando esta experiência de relação produtiva com o conhecimento. (THEOBALD, 2007, p. 121)

Experiência concreta da relação dialética entre sujeito e estrutura: “em que a relação com a evidência empírica inerente a produção do conhecimento reordenou todo um conjunto de conceitos teóricos por meio de um diálogo entre razão e realidade, provocando mudanças.” (THEOBALD, 2007, p. 126) Os apontamentos do autor sobre a experiência do grupo na relação com o conhecimento são interessantes como comprovação das possibilidades reais da atuação dos professores como intelectuais e, ao mesmo tempo, reforçam uma série de questionamentos sobre estes professores do grupo e suas relações com o ensino de História.

Theobald procurou verificar a importância que os próprios professores atribuem aos conceitos presentes nos documentos, e como tais professores percebem a Narrativa no livro didático, nos alunos, no currículo. De acordo com o autor, a relação dos professores com ideias históricas é uma relação com a natureza do conhecimento histórico na perspectiva epistemológica:

A investigação da presença dos conceitos históricos substantivos e de segunda ordem nas produções curriculares permite concluir que houve uma mudança quanto a organização dos conteúdos em torno dos eixos temáticos nas três primeiras produções curriculares, chegando-se as categorias temáticas de família, poder, trabalho, cultura, cotidiano, movimentos sociais, em torno das quais se organizam os conteúdos em 2004. Após certa crise evidenciada pelo texto de 2000, que questiona a organização dos conteúdos em torno do eixo temático trabalho, o texto de 2004 resgata as produções anteriores na perspectiva da educação histórica, propondo avanços alicerçados em pesquisa (THEOBALD, 2007, p.144 – 145)

A referência às ideias de Rüsen sobre aprendizagem histórica, bem como a perspectiva do 'Grupo Araucária', evidenciadas por Theobald mostram que a aprendizagem é percebida como mudança estrutural na consciência histórica. Segundo os resultados apresentados por Theobald, no que diz respeito à consciência histórica dos professores, 17 (dezessete) que responderam o

questionário e apresentaram a forma Genética de atribuição de sentido da consciência histórica:

A constatação de uma maior expressão de ideias de consciência do tipo genética pelo professores do 'Grupo', nas ideias relacionadas, pode ser um indicativo da manifestação na consciência de mudanças, alicerçadas por um percurso que os professores estão tomando posse dos processos de produção do conhecimento na ciência com que trabalham, produzindo conhecimentos, produzindo resultados e sendo reconhecidos como produtores de conhecimento. Percurso possível devido as condições efetivas de trabalho, conquistadas e mantidas para que pudessem se dedicar a pesquisa, investigar a natureza do conhecimento com que trabalham e apresentar os resultados dos seus trabalhos em eventos científicos. (THEOBALD, 2007, p. 204)

O autor identificou um embate entre o ensino de história tradicional, linear, em relação ao ensino temático, a partir das respostas dos professores. Uma forma possível de perceber tal relação ocorre nos posicionamentos entre utilizar o livro didático e não atender ao que é possível a partir das discussões da aprendizagem histórica, ou trabalhar de acordo com pesquisa, por exemplo, sobre a família (com fontes históricas em caráter de arquivo familiar), condiz com o novo, com a inserção do sujeito aluno na realidade de produção do conhecimento, sobre si mesmo e sobre o mundo.

Também demonstrou que, na relação entre cidadania e poder, está presente entre os professores a preocupação em não reduzir este tema às questões sectárias e elitizadas. Mais uma vez se estabelece a relação constante atribuída ao ensino de História e a preocupação com a cidadania, trazendo indagações sobre o que os professores querem dizer quando indicam a preocupação com o ensino de história e sua relação com a cidadania, e sobre se as formas de consciência histórica dos professores de Araucária estariam contempladas por completo na teoria rüseniana.

Theobald defende que a participação em eventos, por parte dos professores, serve como elemento de comprovação do que defendeu anteriormente, ou seja, que isso confirma o papel do professor como intelectual, na perspectiva de Gramsci:

A constatação de uma mudança estrutural na consciência histórica em curso no "Grupo Araucária", manifesta em suas idéias, fruto do percurso de conhecimento e apropriação dos meios de produção, produção de conhecimento, publicação dos resultados e reconhecimento da produção por encontros científicos da Área de História nacionais e Internacionais como: Encontro Nacional da ANPUH – Associação Nacional dos

Professores de História; ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores de História; Perspectivas do Ensino de História e Jornadas Internacionais de Educação Histórica são características do que, para Gramsci, seria a profissão de intelectual. No caso, de professores de História, buscando trilhar um percurso que permita exercer a função de intelectual. (THEOBALD, 2007, p. 212)

Na perspectiva da experiência a pesquisa tratou sobre dimensões da relação dos professores com o conhecimento, com a estrutura do sistema educacional, do Sindicato, da Universidade e da relação com a produção de conhecimento. Afirmou, ainda, a importância das condições objetivas de trabalho, a importância da horizontalidade para a formação do grupo e a importância da participação dos professores no momento de elaboração das diretrizes curriculares municipais.

Apontou a participação em eventos como uma nova perspectiva da formação continuada, e como uma experiência de posse dos meios de produção do conhecimento. De acordo com o autor, a expressão significativa da consciência histórica genética demonstra sintonia na relação com a educação histórica, na iniciativa de contribuir com a aprendizagem histórica, na perspectiva da racionalidade que promove diálogo entre passado e presente orientado e fundamentado nas experiências investigativas.

A principal contribuição deste trabalho para a formação de professores é a possibilidade do professor assumir, individual e coletivamente, mediante certas condições de trabalho, o papel de investigador sobre elementos da prática docente, passando de transmissor a produtor de conhecimento. (THEOBALD, 2007, p. 223)

As afirmações de Theobald (2007) servem como reforço a convicção sobre a intelectualidade da ação dos professores do Grupo Araucária. As páginas seguintes demonstram a exploração dos significados da intelectualidade dos professores, e a justificativa do campo empírico desse trabalho de investigação.

1.3 A PRÁXIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual dentro da sociedade capitalista, geralmente está subordinada à contradição principal entre capital e trabalho. No entanto, explorar a ideia do professor como intelectual, que efetiva no seio da sociedade um trabalho essencialmente intelectual, ajuda a localizar a discussão e explorar as possibilidades de análise. Nesse sentido, Gonzáles (1984) oferece elementos que permitem essa discussão, trazendo fatos e assuntos do âmbito educativo, que geralmente ficam obscuros em análises reificadas, que utilizam jogos de palavras como divisão do trabalho, sociedade capitalista, mas não exploram o campo. Organizar racionalmente a análise permite pensar como superar as limitações impostas pelas formas como temos nos organizado, principalmente enquanto professores.

Discutir a figura do professor como intelectual pressupõe localizá-lo em suas relações de trabalho. A intenção é realizar uma leitura das idéias de Gonzáles para defender o papel intelectual do professor, que efetiva trabalho intelectual quando adquire os meios intelectuais de produção, gerando possibilidades de ações de transformação social.

Gonzáles parte do pressuposto que, assim como acontece a apropriação privada dos meios materiais de produção, também ocorre a apropriação privada e classista dos meios intelectuais de produção. Isso influencia a prática escolar, demarcando objetivos e formas de operar. Se a forma de acabar com as diferenças materiais é a socialização dos meios materiais de produção, para acabar com as limitações e atrofias de um ensino demarcado pelas diferenças na relação com o conhecimento, é necessário socializar os meios intelectuais de produção. No entanto, há vários problemas, a forma como tem ocorrido as relações de ensino aprendizagem, a forma como alguns grupos produzem conhecimento e outros não, a contradição entre trabalho manual e intelectual reforçada pela escola, e, principalmente, a necessidade de criar formas alternativas para que se socialize a produção do conhecimento.

Para romper com tais limitações, é necessário compreender e localizar a função dos professores como prática social. A educação como prática social possui

relações econômicas, políticas e ideológicas. Primeiramente, é necessário perceber como Gonzáles localiza o papel que desempenham os meios de produção de conhecimento e as relações de produção intelectual na prática escolar.

A educação escolarizada é um produto do processo de produção e trabalho socialmente condicionado, portanto é uma prática social. Compreende um processo de transformação da matéria-prima, que é o conhecimento, para um fim particular, em um lugar definido, a partir de indivíduos socialmente organizados. Essas relações estão estruturadas a partir da escola, do conhecimento, dos professores, alunos e administração escolar, e da relação que cada um possui no processo de produção. Esta ótica permite entender o processo de transformação que ocorre no processo de ensinar-aprender como *trabalho*. Mais importante que a matéria prima ou o produto, é a prática em um sentido estrito, o trabalho que realiza o processo de transformação. Um trabalho intelectual.

Já se discutiu, na presente investigação, que todo trabalho contém em si trabalho manual e trabalho intelectual, como um pressuposto de Marx (1968). Essa compreensão, no entanto, não impede que, a partir da análise proposta, se consiga distinguir formas de trabalho mais relacionadas ao trabalho intelectual.

Se o que define o tipo de trabalho são tantos os meios de produção que utiliza como o produto que obtém, é possível afirmar, que o escolar está definido pela realização de trabalho propriamente intelectual. Quer dizer, independente de sua qualidade ou qualificação do trabalho realizado e de seu caráter – a forma que apresenta –, é um trabalho principalmente intelectual. (GONZÁLES, 1984, p. 211)

A produção intelectual é entendida como um processo de trabalho intelectual, que se caracteriza pela elaboração de produtos teóricos, que ocorrem através da aplicação de instrumentos de produção de conhecimento, que utilizam o conhecimento como matéria prima.

A produção do conhecimento não é um processo inocente, cumpre com aspectos da formação dos indivíduos e também com a reprodução dos modelos de organização social. Colocar o professor como alguém que realiza um trabalho, é entender o conceito de trabalho na perspectiva de Marx de que o trabalho é pensado pelo homem, que realiza em sua mente antes da efetivação, qual será o resultado do processo. Trabalho ontológico idealmente orientado a um fim.

Pois bem, aqui se há sustentado que a prática escolar é o resultado de um processo articulado de três práticas diferentes. Este conjunto articulado de práticas se propõe o trabalho de uma matéria prima particular, através de meios de produção específicos, para a obtenção de um produto determinado. Neste sentido a atividade desenvolvida na prática educativa escolarizada é um processo laboral que possui seu objeto e seus meios próprios. (GONZÁLES, 1984, p. 212)

Na relação de ensino-aprendizagem como prática social ocorre, portanto, uma transformação radical da matéria prima, por um processo de trabalho criador, entendido como a produção do conhecimento. Por isso Gonzáles afirma que o trabalho na escola se caracteriza como um trabalho propriamente intelectual. A existência, portanto, de um processo criador de produção de conhecimento, possibilita pensar sobre o meios de produção intelectuais. Possibilita pensar sobre a qualificação da força de trabalho intelectual, e, assim, no trabalho efetivado na força de trabalho intelectual.

Abre-se a necessidade de meios de produção intelectuais que exerçam uma transformação radical da matéria prima, com bases científicas que demandam qualificação e criticidade. Além disso, pensar em meios intelectuais de produção leva a pensar também as condições materiais dessa produção. Que implica, na análise das relações sociais da produção como estudo dos vínculos desta prática social, ou seja, em que condições materiais ocorrem a produção intelectual. O trabalho na força de trabalho intelectual está relacionado a essa qualificação.

Nesse caso, criar condições para o trabalho na força de trabalho intelectual possibilita uma mudança nas condições de relação com os meios intelectuais de produção. Assim, para adquirir e desenvolver os meios intelectuais de produção na prática educativa escolar é preciso de trabalho na força de trabalho intelectual, e análise das relações sociais de produção intelectual, além das condições materiais de produção intelectual.

É possível exemplificar de maneira mais próxima desta investigação de mestrado. Ou seja, apontando as análises nas relações que envolvem o professor, a apropriação dos meios intelectuais de produção demanda a qualificação dos professores em sua relação com o conhecimento. A pós-graduação, por exemplo, institucionaliza o professor como produtor de conhecimento, ao mesmo tempo que

cobra sua produção intelectual. Pode-se pensar na análise das relações sociais da produção intelectual, ou seja, onde o professor está localizado no seio da sociedade e que funções está cumprindo. É possível pensar ainda, sobre as condições materiais de sua produção, o que torna possível o seu trabalho intelectual nos momentos do seu trabalho. Isso envolve questões materiais da escola e do tempo necessário a efetivação de seu trabalho, ferramentas materiais e hora-atividade são exemplos de ferramentas e condições.

Através da luta sindical, os professores de Araucária construíram seus espaços de formação continuada e seus momentos de hora-atividade (condições materiais de produção intelectual). Os professores de Araucária, que foram elencados para essa investigação, produziram trabalho na própria força de trabalho intelectual através da pós-graduação. Alguns deles ainda mantêm na militância sindical outro espaço de atuação, defendendo seus interesses enquanto categoria e enquanto trabalhadores intelectuais. A tabela abaixo foi formada com dados coletados durante as entrevistas e a partir da ferramenta para coletar outras informações relevantes (anexo III) que poderiam ficar de fora da entrevista principal. Essa ferramenta foi desenvolvida por Pacievitch (2007) e já havia aplicado na monografia citada anteriormente.

Tabela 1 – Escolaridade e atuação sindical⁸

Professor	Pós-graduação	Atuação sindical
ARMANDO	Doutorando em Educação	Filiado e participa de mobilizações, reuniões assembleias, paralisações, etc.
MILTON	Doutorando em Educação	Filiado e participa de mobilizações, reuniões assembleias, paralisações, etc.
JOSÉ ARNALDO	Mestre em Educação	Filiado e geralmente participa de mobilizações, reuniões assembleias, paralisações, etc.

⁸ Dados obtidos com a ferramenta de investigação do anexo III. Os nomes apresentados a partir deste momento são fictícios.

WILLIAN	Mestre em Educação	Filiado e participa de mobilizações, reuniões, assembleias, paralisações, etc. (teve atuação maior há alguns anos atrás)
MARCOS	Mestrando em Educação	Filiado e começou recentemente a participar de mobilizações, reuniões, assembleias, paralisações, etc.
MARILENA	Doutora em Educação	Filiada e participa esporadicamente de mobilizações, reuniões, assembleias, paralisações, etc.
VALDECIR	Mestre em Educação	Filiado e militante. Portanto, participa de mobilizações, reuniões, assembleias, paralisações, etc.

Na análise marxista, a definição *classe* ocorre a partir do lugar ocupado no processo de produção. Nesse sentido, é preciso levar em consideração o lugar político e ideológicos dos espaços ocupados. A esfera econômica segue determinante, significa como estão as condições de produção-consumo e divisão do que se produz no processo de produção. A classe está relacionada à forma como o trabalho está inserido nas relações de produção, com o objeto de trabalho, os meios e condições, as forças produtivas. Essas relações não estão determinadas, são construídas historicamente através das próprias relações efetivadas no tempo. A forma como essas relações estão construídas também envolvem interesses, do trabalhador direto com os meios de trabalho, do proprietário com os meios de trabalho, e da posse da capacidade de empregar os meios de produção. Ainda que as sociedades divididas em classe têm, como característica, a possibilidade de que o dono dos meios de produção explore o trabalhador, usurpando a mais-valia.

Para compreender as relações de classe na teoria marxista é preciso compreender os três níveis de análise em que se utiliza o conceito de classe. *Modos de produção*, que demonstra as classes antagônicas; *formação social*, onde se

combinam as classes; *conjuntura*, que define as características de uma determinada época e lugar. Assim a definição da classe é possível em relação ao processo histórico. “*Com isso se quer dizer que uma classe não existe historicamente a não ser na medida em que existe uma prática de classe que expresse e objetive a posição da classe definida estruturalmente no nível do processo de produção.*” (GONZÁLES, 1984, p. 217) É necessário pensar as classes mediando sua posição estrutural e suas práticas de classe. Só então é possível compreender seus papéis na relação econômica, política e ideológica.

No marxismo clássico há duas classes sociais antagônicas, que se definem de acordo com as relações com os meios de produção. As relações de propriedade ou não, de posse ou não dos meios de produção e as contradições estabelecem condições de luta. A contradição principal na sociedade capitalista se dá entre capital e trabalho. A definição da classe pelos meios materiais de produção ocorrem a partir das relações apropriativas das questões materiais, meios materiais de produção e produtos do processo de produção.

A contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual é anterior ao capitalismo, mas interessa saber como essa oposição está colocada na sociedade burguesa capitalista. A divisão entre trabalho manual e intelectual é gerada na base material da sociedade, assim como a oposição capital-trabalho é uma contradição das forças produtivas e das relações sociais nas forças produtivas. A contradição trabalho manual-trabalho intelectual está localizada no pólo trabalho da contradição principal. Aqui, interessa a contradição entre trabalho manual-trabalho intelectual, pois a escola meritocrática é um lugar de legitimação da superioridade do trabalho intelectual sobre o manual e essa contradição coloca uma terceira classe na sociedade capitalista, a classe intelectual. Toda essa revisão do texto de Gonzáles ajuda reforçar o papel de intelectuais dos professores entrevistados nesta investigação.

Na sociedade moderna, a escola se caracteriza como lugar de produção de força de trabalho intelectual. O maior ou menor valor dessa força de trabalho, depende do trabalho investido na força de trabalho intelectual.

a força de trabalho intelectual possuirá maior ou menor valor de acordo com o trabalho na força de trabalho que nela cristalice. Portanto, mais trabalho

mais valor; condição válida para um o outro tipo de mercadoria: a objetiva (meios materiais de produção e bens de consumo) e a subjetiva (força intelectual de trabalho e seus meios de produção). (GONZÁLES, 1984, p. 222)

A força de trabalho intelectual acaba valendo mais porque cristaliza mais trabalho na formação. A existência de um pólo manual com menor valor garante a existência de um outro, intelectual, mais valorizado. Essa relação está relacionada ao conceito de capital variável. Essa situação é caracterizada nas relações sociais de produção da força de trabalho, manual ou intelectual. A forma de existir de um ou outro tipo de classe acontece na própria luta de classes, ou seja na maneira pela qual as diferenças sociais influenciam na possibilidade das pessoas terem condições de efetivar trabalho na força de trabalho intelectual, ou seja, quais são as possibilidades das pessoas investirem tempo em formação intelectual. Outras contradições secundárias geram ideologias que se disfarçam nos sentimentos das classes, ou seja, nas práticas de classe.

Em um sentido amplo “os meios intelectuais de produção, são aqueles que se adquirem ao transformar o trabalho simples em trabalho mais ou menos complexo, independentemente do tipo de trabalho (intelectual ou manual) de que se trate.” (GONZÁLES, 1984, p. 225) Em um sentido mais estrito, se definem pelos instrumentos subjetivos mentais empregados intermediários entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. No caso da escola, os objetos de trabalho são objetos intelectuais.

É preciso diferenciar os *meios de produção*, dos *instrumentos de produção* intelectual. Os meios de produção mediam a ação do trabalho, e os instrumentos veiculam a atividade “os instrumentos intelectuais de produção são os conhecimentos e experiência, a metodologia que possibilita em diferentes graus de qualificação, levar a cabo um trabalho intelectual.”(GONZÁLES, 1984, p. 226). Nesse sentido de levar a cabo um trabalho intelectual, admite-se algumas contribuições de Shulman sobre as mobilizações dos saberes, características dos intelectuais agindo como professores.

O processo de trabalho dos professores, o ato de ensinar é de maneira simultânea o próprio processo de produção desta prática e então é um processo de trabalho. A escola é formada por professores, alunos e administração escolar, a

relação entre três processos de trabalho representa o processo de trabalho na força de trabalho intelectual que tem lugar na escola. As contradições na escola que reforçam a contradição trabalho intelectual-trabalho manual e devem ser percebidas como a forma em que a totalidade, que é a sociedade capitalista moderna, se faz presente na singularidade das relações escolares. Pois, cada indivíduo vai à escola de uma forma determinada por suas relações de classe e por suas práticas de classe.

Retomando nossa colocação da educação escolar como a estrutura articulada de três práticas, encontramos que no interior de cada uma delas existem relações de conflito; as expectativas “particulares” e a forma de reagir diante dos “objetivos” propostos, ou frente aos conteúdos e métodos de “ensino-aprendizagem”, estão condicionados pelo seu próprio habitus de classe e são a expressão da luta de classes. (GONZÁLES, 1984, p. 229)

Com a compreensão que as ideias dominantes de um tempo são as ideias da classe dominante, na sociedade capitalista, estas classes privilegiadas lutam para hegemonizar os ideais presentes no trabalho investido na força de trabalho intelectual. Desde a administração escolar, aos modelos de ensino-aprendizagem, assim como colocar os conhecimentos intelectuais em um patamar superior em relação aos conhecimentos práticos.

A intelectualidade se coloca na escola como ideologia de classe, ao mesmo tempo que faz da escola um espaço próprio ao desenvolvimento de uma classe intelectual. A luta dessa classe se estabelece em excluir, ao longo do processo, os filhos das classes trabalhadoras ao mesmo tempo que divulgam a própria ideologia burguesa.

Um exemplo deste complexo de interesses que lutam dentro do aparato escolar se expressa em três posições diferentes a respeito dos fins da educação. A burguesia lhe interessa estender a educação básica a mais amplos setores da população e a “multiplicação” “de carreiras curtas” que dão oportunidade a maioria de poder escolher “livremente” sua própria formação. Por parte das classes proletária-manual há uma luta por uma maior vinculação dos conteúdos escolares com sua vida e suas necessidades de sobrevivência; e por parte dos intelectuais, cuja posição valoriza a cultura como o fim mais alto, há uma demanda de “centros de excelência” que garantam a qualificação dos “mais capazes”. (GONZÁLES, 1984, p. 230)

As contradições e complexidades ocorrem na escola entre todos os que formam a realidade escolar. A análise do processo de produção do trabalho

intelectual deve ser estudado de acordo com a complexidade dessas realidades escolares. Um lugar de conflitos, perspectivados por diferentes classes com interesses e práticas diferentes, como espaço onde se apresentam um complexo núcleo de contradições, que servem como forma para perceber aspectos da totalidade em lugares definidos, de forma que se perceba a estrutura articulada no interior de práticas escolares que articulam sua estrutura. É preciso olhar a escola conforme o pensamento dialético.

Quer dizer, é possível partir do pressuposto teórico de que a escola é um aparelho ideológico do Estado, a partir do qual, a burguesia impõem sua ideologia às diferentes classes. No entanto, Gonzáles alerta que é necessário olhar no interior da escola como se fazem presentes as totalidades do sistema capitalista. Se a escola reproduz modelos de divisão social e reforça as contradições do capitalismo, é preciso perceber que a origem desse reforço está na base material da sociedade, na própria luta de classes e nas práticas sociais dos indivíduos que formam as classes. (GONZÁLES, 1984, p. 232-233)

A luta de classes no interior da escola não se define pela relação de oposição entre duas classes: burguesia e proletariado. São três classes sociais que se enfrentam. Está presente cada vez com mais "poder" a classe intelectual. Mas ainda é possível afirmar, neste contexto que no âmbito escolar o debate fundamental é entre a burguesia e a intelectualidade. (GONZÁLES, 1984, p. 234-235)

De acordo com a autora, há na escola três contradições, entre o capitalista e o trabalhador; entre o capitalista e o intelectual; e entre o trabalhador manual e o trabalhador intelectual. Quem está em desvantagem é o trabalhador manual que luta contra a burguesia e também contra os intelectuais. Pode ser mais comum que, intelectuais dominados pela ideologia dominante, assumam os posicionamentos das classes dominantes. A burguesia mantém a hegemonia a partir de processos que são mais amplos que as relações escolares, mas que lá estão presentes. Existe um processo de produção de conhecimento sobre a própria escola que retorna sobre a forma de diretrizes, parâmetros e encaminhamentos, que reforçam um processo de desposse de grandes camadas de intelectuais a respeito dos meios intelectuais de produção.

A qualificação da força de trabalho intelectual, ou seja, o trabalho na força de trabalho intelectual, é o processo pelo qual se desenvolvem os meios de produção intelectual. Estes meios intelectuais de produção se adquirem com o desenvolvimento dos instrumentos intelectuais de produção que possibilitam a qualificação do trabalho intelectual. Somente quem tem condições materiais consegue investir tempo em formação intelectual, sem dúvida uma camada restrita das sociedades capitalistas. A escola, por sua vez, pode colaborar ou não para a reprodução da contradição trabalho manual-trabalho intelectual na qual se define a posição de uma classe intelectual (GONZÁLES, 1984, p. 235-236).

A partir das conclusões de Gonzáles é possível afirmar que outras formas de relação com o conhecimento na escola podem criar condições e desenvolver meios de produção intelectuais. Esses meios não comportam apenas questões da relação com o conhecimento, mas também condições materiais que tornem possível o processo de produção de conhecimento. A socialização dos meios de produção intelectual pode criar uma revolução cultural, à medida que acabe com a contradição trabalho manual-trabalho intelectual. Esse processo pode se iniciar mesmo antes da socialização dos bens materiais de produção, colaborando de maneira a orientar transformações sociais. Para Gonzáles as transformações sociais devem colaborar para a formação de uma verdadeira sociedade socialista.

Os professores de Araucária entrevistados fizeram ou fazem pós-graduação strictu-sensu em universidades públicas, mesmo trabalhando na escola pública em regime as vezes maiores do que 40 horas semanais. Além disso, a trajetória demonstrada através, principalmente, do trabalho de Theobald (2007), indica que essas possibilidades iniciaram com a luta sindical, inclusive pela realização de greves e duras negociações com as gestões da prefeitura de Araucária. A partir da hora-atividade e dos espaços de formação continuada os professores estabeleceram uma relação orgânica com condições viabilizadoras da produção do conhecimento.

Atualmente, nem todos os professores que formam o Grupo Araucária participaram desse processo mas, um comentário de um dos professores entrevistados, aponta alguns elementos que, em sua opinião, viabilizam essas condições.

A hora-atividade significa espaço para o estudo, como condições de trabalho e instrumento de produção de trabalho na força de trabalho intelectual. A hora-atividade resulta na possibilidade de investigação e produção de conhecimento.

Quando nós começamos o trabalho lá no início [omito um pequeno espaço em que cita alguns nomes – nota de transcrição](...) algumas coisas importantíssimas para essa formação, nós não tínhamos. Que era a hora-atividade e o espaço para estudar. (Professor Valdecir)

A qualidade⁹ da hora-atividade proporciona aos professores melhores condições de trabalho na força de trabalho intelectual. Possibilita a dinamização do trabalho técnico e de trâmites burocráticos, mas principalmente libera o professor para pesquisa empírica e sistematização de resultados, assim como possibilita a produção do conhecimentos sobre as realidades em que atua. Torna possível o contato com a academia, enquanto espaço reconhecido historicamente como lugar de relação e produção de conhecimento. Possibilitando discussões entre os pares e a intervenção na qualidade da formação de novos professores.

Segundo, como melhorar essa hora atividade e preparar material nas reuniões. O sindicato sempre vai estar contribuindo porque está discutindo a melhor qualidade, das condições de trabalho e de formação. E aí vem esse contato que muitos tinham contato com a UFPR, ou porque eram coordenadores e tinham contatos aqui, e viam a necessidade de estudar, ou vinham pedindo professores, na época as primeiras formações eram assim se pediam para alguém ir lá (em Araucária) e trabalhar um determinado conteúdo. Via palestras e tal, sugestão de aula, mas isso foi criando uma necessidade maior, que não adiantava só isso, havia a necessidade de aprofundar isso, e ter uma relação com o que se estava fazendo em sala de

⁹ “Em 1990 foi efetivamente instituída a hora-atividade unificada, ou seja, os professores da pré-escola e das quatro séries iniciais passaram a ter a hora-atividade no mesmo dia da semana em todas as escolas do município, o mesmo ocorrendo com os professores das disciplinas nas quatro últimas séries do ensino fundamental. A hora-atividade unificada e o avanço por qualificação profissional possibilitaram a implementação, não sem conflitos, de um processo de formação continuada por meio de cursos e assessoramentos, dirigidos e implementados por Coordenadores de Áreas, criando condições materiais para a formação e continuidade do “Grupo” (TEOBALD, 2007 p. 67 – 68). Os professores de História realizam a hora-atividade sempre nas quarta-feiras, e possuem ¼ de hora-atividade, trabalham 15 horas semanais com os alunos, e possuem as 5 horas semanais que completam a carga horária relacionadas a atividades da escola, de formação, de pesquisa, estudo, enfim, esses elementos tornam possível apontar a qualidade dessa hora-atividade.

aula. (...) E onde vai acontecer o debate? Na hora atividade, na formação, nas trocas. “Eu fiz isso, estou fazendo aquilo, há aquelas possibilidades, olha aquele curso, essa ideia.” (...) Mas o cuidado, e essa é uma questão importante é, quanto que isso vai refletir lá no ensino público lá na sala de aula, esse reflexo tem que ser tranquilo. E foi sempre um dos questionamentos que eu fiz. Todo mundo que veio e estudou tem que ficar lá na sala de aula, porque é lá que se dá realmente todas essas ideias. E as ideias históricas, são essas crianças que estão vindo que precisam, não adianta eu ter uma formação apenas para eu galgar um cargo, se não não transformo nada. (Professor Valdecir)

Tais condições de trabalho foram negociadas no âmbito da organização da categoria pela luta sindical. Ao se apropriar dos meios intelectuais de produção, os professores alçaram condições mais adequadas de trabalho do ponto de vista ontológico, novas possibilidades de elaboração da realidade abriram-se aos professores. A atuação sindical foi central nesse processo:

Então o sindicato ele entra aí e em outros momentos, no sentido da luta para você, enquanto trabalhador, ter espaço, um salário para você poder viver dentro desse mundo, poder comprar livro, poder viver esse mundo. E ao mesmo tempo, você veja, o sindicato vai entrar como espaço de luta por direitos básicos que surgem no dia a dia de necessidade da educação, que você vai lá no dia a dia dentro da escola, você tem uma ideia, e aí você precisa sentar e centralizar, organizar em um lugar onde é que esse sonho de melhoria possa se colocar na prática. Então o sonho da escola vai para um lugar de luta no papel das reivindicações, aí entra o sindicato! Foi exatamente a partir da conquista, pois foram conquistas através de greves e tudo, dessa hora-atividade é que o sindicato vai se aproximar, e uma outra ideia que esta muito forte no sindicato que é a Educação Pública de Qualidade, muitas vezes a gente discutiu isso. (Professor Valdecir)

A relação com o sindicato foi necessária para a conquista de melhores condições de trabalho. A conquista da hora-atividade ocorreu através das negociações entre sindicato e prefeitura, uma vez que era demanda dos professores. A hora-atividade representou melhores condições de trabalho e saúde.

Juntamente com a formação continuada possibilitou novas formas de relação com o conhecimento:

terceiro momento que é dentro da conquista do sindicato, dentro dos sonhos, é o seguinte: cargo, carreira e vencimento! E aí, se cria algumas coisas na tabela, que quem vai dar é a universidade. São determinadas titulações, de pós, de mestrado e doutorado que vão estar lá. Então o sindicato conquista isso, e ao mesmo tempo a necessidade de então vamos estudar e correr atrás. (...) E assim vai se organizando. Porque as mesmas pessoas que estão ali fazendo hora-atividade são militantes. No meu caso eu nunca fui dirigente sindical lá. Mas nem por isso eu deixei de ser representante da base. (Professor Valdecir)

A necessidade e conquista de direitos trabalhistas e as novas condições de trabalho colocou os professores em relações diferenciadas com o trabalho (na conquista de plano de carreira e de vencimentos), ao mesmo tempo em que instigou a necessidade da progressão salarial, colocou os professores em relações diferenciadas com o conhecimento. Uma relação entre professores da educação pública com a universidade pública foi parte importante desse processo:

E a universidade, vai entrar. A Universidade Federal vai entrar exatamente aí, no contato com o sindicato. E ao mesmo tempo os professores que a gente tinha lá na sala de aula estão na militância sindical, e aí essa necessidade deles estudarem. O estudo lá dentro do sindicato, o estudo na universidade, de material e preparo, antes não tinha material e nada o que tinha era produzido ali. Então a primeira conquista é hora-atividade. (...) Daí a aproximação de todos os cursos na universidade. A educação Histórica foi nesse sentido que abriram-se a ligação com a universidade, novas propostas, pessoas que estavam aí na militância e na hora-atividade e ouvindo a discussão e aceitaram o convite e aí foram estudando e foi aprofundando a ideia a partir daí. (Professor Valdecir)

As relações que se estabeleceram nesse processo ampliaram o trabalho dos professores no sentido da superação da dicotomia entre trabalho manual-trabalho intelectual. Uma vez que os professores se apropriaram dos meios intelectuais de produção da sua ciência de referência torna-se possível afirmar que suas compreensões sobre as formas e funções da aprendizagem histórica se efetivam

como práxis, não em sentido filosófico, mas como categoria da teoria dialética da sociedade (KOSIK, 1976 p. 219).

Os professores demonstraram nas entrevistas que, não existe atuação como professores de forma contraposta à teoria, os elementos relacionados ao trabalho intelectual aparecem como componentes imbricados na totalidade enquanto elaboração de si, do trabalho, dos meios e condições de trabalho, em uma articulação que o envolve enquanto trabalhador. Essas formas de compreensão da totalidade são possíveis pela práxis.

Tomando como referência o trabalho de Theobald (2007), e a trajetória explicitada sobre o Grupo Araucária, é possível reafirmar a intelectualidade dos professores. Os professores criaram condições materiais para investir tempo na força de trabalho intelectual. E além disso, participaram da produção de conhecimento sobre o ensino de História, que significa a apropriação dos meios intelectuais de produção. Os resultados dessa apropriação são reconhecidos pelos pares e pela academia. O grupo Araucária concentra práticas de classe que garantem a intelectualidade reforçada nessa pesquisa.

Mesmo que atualmente nem todos os professores mantenham atuação sindical semelhante a do professor Valdecir, o histórico relatado demonstra que as condições iniciais foram criadas, e tornaram possíveis as condições diferenciadas que se observa em Araucária entre os professores de História. Com isso, busquei justificar a escolha do campo de pesquisa. O 'Grupo Araucária' demonstrou possibilidades interessantes para essa pesquisa relacionada aos professores e a vários referenciais da educação histórica. Sendo, por isso, tomado como campo empírico para essa investigação.

CAPÍTULO 2 – SABER COMO SE APRENDE PARA SABER COMO SE ENSINA: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O presente capítulo apresenta o referencial da aprendizagem histórica de acordo com elementos da própria ciência da História. Na primeira parte procurei situar a discussão sobre a aprendizagem histórica de acordo com a própria História, apresentando, a partir de Schmidt (2009) uma revisão sobre as formas como a aprendizagem da História foi pensada nas discussões relacionadas a didática da História no Brasil durante o século XX. Em seguida, a segunda parte do capítulo estabelece uma discussão sobre o referencial da aprendizagem histórica de acordo com a teoria e filosofia da História com base em Rüsen (2001, 2007 e 2007). Essas reflexões orientaram a construção do percurso da investigação, abordado na seguinte parte do capítulo.

2.1 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O campo de estudos da Educação Histórica se dedica as relações que envolvem ensino e aprendizagem de História em ambientes formais e não formais de educação, a produção do conhecimento histórico e sobre o ensino de história. Assim, esse trabalho insere-se no campo da Educação Histórica e defende a necessidade de incorporar a discussão sobre a teoria da Consciência Histórica, desde a formação dos professores até o desenvolvimento dos programas da disciplina para a melhoria do ensino de história como indicação a todos que pretendem realizar bem as funções que se relacionem a história, seja como pesquisador ou como professor, independente do ponto de maior atuação na matriz disciplinar da história (RÜSEN, 2001).

Parte-se da preocupação de que a aprendizagem histórica não está localizada no interior das discussões que levam em consideração teorias mais generalizantes sobre a aprendizagem, comuns na pedagogia e psicologia, mas orienta-se a discussão a partir dos pressupostos da sua própria ciência de referência, a História.

Neste sentido, para pensar a aprendizagem histórica, devem ser considerados todos os aspectos que propiciam a relação com o conhecimento histórico, seja na produção de manuais didáticos, nos processos de ensino-aprendizagem entre alunos e professores e nos processos informais de aprendizagem histórica. A professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt pontuou tal discussão em diálogo com a Ciência da História no texto “Cognição histórica situada: Que aprendizagem é esta?”(2009).

Segundo a autora, a concepção de aprendizagem de história, no Brasil, foi pensada e sistematizada em relação à pedagogia e a psicologia educacional. Através de pesquisa realizada em manuais didáticos destinados a professores de história, aponta que os textos publicados entre 1917 e 2004 sobre Didática da História no Brasil evidenciam o embate entre o que se chamou de “aprendizagem tradicional” e “aprendizagem crítica” da história.

A primeira apresenta concepções que percebem a aula como passiva, centrada na figura do professor sábio que reproduz os conhecimentos aos alunos. A segunda, que nasce em contraposição a tradicional, passa a cuidar das necessidades dos alunos, propõe reflexões a partir da realidade dos estudantes e indica a necessidade em partir do presente para iniciar os estudos históricos, tendo como referência os pressupostos da psicologia da aprendizagem.

Ainda, para Schmidt (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais, atualmente em vigor, estão intimamente relacionados às contribuições da psicologia de Jean Piaget e ao sócio-interacionismo de Vygotsky. Ademais, esses Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam a existência de um saber escolar diferente de outro científico, segundo Schmidt, “confundindo o aprender com o ensinar”.

O que a autora indica em seu texto, e que referencia a presente discussão, caminha em um sentido diferente das discussões do século XX:

Na perspectiva da cognição histórica situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da história. (SCHMIDT, 2009, p. 29)

A partir de pesquisas relacionadas a interesses dos alunos e, em diálogo com especialistas, professores e pesquisadores, Schmidt faz uma crítica concisa a

respeito da separação construída ao longo dos anos entre a produção do conhecimento e os sujeitos que utilizam os conhecimentos produzidos. A separação entre os grupos que dominam as instâncias de produção do conhecimento e os que apenas utilizam o que é permitido para a manutenção da existência, reforça as dicotomias presentes na sociedade e fazem com que as mesmas também ocorram na educação. Exemplo disso são discussões em torno da Transposição Didática, que percebem o conhecimento científico como diferente do que se ensina nos bancos escolares. Uma vez que o conhecimento é transformado, transposto com perdas ou reduções, ele deixa de ser o conhecimento inicial, torna-se outra coisa, que já não envolve os processos de produção do próprio conhecimento. Tais posicionamentos levam à profissionalização da história, à metodologização da pesquisa e empurram o ensino de história para longe da ciência da história e para perto da pedagogia e da didática geral.

De acordo com os referenciais que a presente investigação utiliza para observar o ensino de história, as discussões a respeito professor precisam priorizar a formação completa do profissional da história, com possibilidades de atuação na pesquisa e no ensino. Não os admite como âmbitos separados na relação com o conhecimento, pois os professores precisam pesquisar para conhecer a maneira pela qual sua ciência de referência produz conhecimento, para pesquisar e teorizar a partir da prática docente, considerando-se que o conhecimento surge do diálogo com o real, além de uma formação completa do ponto de vista do humanismo, que coloque os seres humanos em relação com o conhecimento, cultura e essências humanas.

Schmidt dialoga com o historiador e filósofo da história Jörn Rüsen para explicitar como seria a aprendizagem histórica pautada na ciência da História. Em *Aprendizado Histórico* Rüsen (2010), o autor aponta a necessidade de que a aprendizagem seja refletida de acordo com as especificidades da própria história. De acordo com suas idéias, a aprendizagem histórica ocorre quando se deixa de apenas adquirir e acumular os conhecimentos históricos já produzidos e sistematizados e se passa a elaborar perguntas, indagar sobre o passado a partir do presente e em relação aos conhecimentos históricos acumulados, tal processo

efetiva-se por motivações da vida prática, ou seja, relacionadas à experiência do passado e aos horizontes de expectativa do futuro.

Assim, a aprendizagem histórica está relacionada diretamente a capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo, ou seja, à consciência histórica. Sendo assim, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos que, na vida prática, efetivam uma movimentação das três expressões temporais, (presente, passado e futuro), com o intuito de interpretar o presente a partir da experiência no tempo e projetar ações referentes ao futuro.

Uma das formas de perceber como ocorre a orientação existencial dos indivíduos se dá através das narrativas, o tornar-se presente do passado ocorre através de uma atividade intelectual que se expressa na narrativa. Rüsen afirma que “O narrar passou a ser práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem” (2001, p.154). A partir disso é possível identificar formas de atribuição de sentido a passagem do tempo a partir das narrativas.

De acordo com os autores é na narrativa histórica que o pensamento histórico é exposto. A aprendizagem histórica, portanto, ocorre a partir de uma relação dialética entre o conhecimento de fatos objetivos do passado, tornados subjetivos quando interiorizados pelos sujeitos, como conhecimento histórico. Este movimento de auto-conhecimento se expressa sob a forma de narrativas históricas. Significa que os sujeitos adquirem conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvem, mesmo que de formas variadas, competências relacionadas a capacidade de aprendizagem histórica.

Isso acontece a medida que os indivíduos internalizam conteúdos e categorias históricas que viabilizam a subjetivação e a ação dos sujeitos. É preciso ter conteúdo para utilizar competências e ter competências para que os conteúdos ganhem significado. Esta relação faz parte e dá subsídios ao que Rüsen chama de consciência histórica, que é uma habilidade inerente ao ser humano que pode ser explicitada basicamente entre três momentos da cognição histórica: experiência, interpretação e orientação.

Todos os indivíduos, independente da forma ou complexidade que realizem tais operações, se orientam de acordo com a passagem do tempo. Utilizam a experiência, que é a aprendizagem, com a práxis, que se dá em vários âmbitos da

vida em sociedade, como na escola, no trabalho, na universidade e momentos culturais (lebenpráxis); tais experiências são mobilizadas de acordo com carências de orientações no presente, em relação às perspectivas de orientação, direcionadas ao horizonte de expectativa, o futuro.

De acordo com Rüsen, as formas de atribuição de sentido à passagem do tempo, as narrativas ou ações podem ocorrer geralmente de quatro formas: exemplar, tradicional, crítica e genética. E de acordo com (SCHMIDT, 2009) as mais indicadas para a modernidade seriam fruto de uma inter-relação entre as formas crítica e genética, para a autora isso seria a consciência crítico-genética.

Para o desenvolvimento de tais formas de consciência no ensino de História, o conceito de Literacia Histórica (LEE, 2006) trás dados empíricos e contribuições interessantes para a reflexão sobre a aplicabilidade do ensino, com preocupações relacionadas à Aprendizagem Histórica de acordo com a cognição histórica situada. Isso significa, conforme Lee (2006) Barca (2009) e Schmidt (2009) compreender o que é a história como o conhecimento que surge das indagações sobre o passado, conhecimento com organização e vocabulário específico e próprio. Que o ensino de História colabore para o reconhecimento de que existe mais do que aprender substantivamente sobre os assuntos tratados pela História, mas *como dos feitos surge a História, ou como:*

A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas e das diferentes formas nas quais elas podem ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente. Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva. (LEE, 2006, p. 140)

Nessa citação, Lee demonstra, por meio de trechos de entrevistas, que durante muito tempo, houve preocupações em fornecer um grande número de conteúdos históricos para os alunos, mas, na grande maioria dos casos, ao terminarem o estudo escolar, não eram capazes de criar uma narrativa com sentido, e tão pouco referenciavam fontes e documentos. E o que era pior, os alunos não atribuíam sentido à História escolar. Assim, na Inglaterra, foi necessário repensar o modelo de ensino de História e buscar o desenvolvimento da Literacia Histórica.

Existe uma dificuldade quando se propõe a Literacia histórica, no que diz respeito em como encontrar uma estrutura histórica utilizável, uma vez que, em cada aula os questionamentos e fontes com certeza irão variar e, então, as narrativas e conclusões temporárias podem demonstrar resultados bastante diferentes. Isso não significa que não seja possível pensar uma estrutura que, de acordo com os padrões da racionalidade, permitam orientações interessantes para a melhoria das relações humanas.

A História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou cidadãos críticos. Um conceito válido de literacia histórica poderia esboçar os diferentes elementos na educação histórica e executar as funções que esses substitutos parciais usurpam, mas – precisamente porque são parciais – não conseguem obter. Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação. (LEE, 2006, p. 148)

Tais considerações devem levar em conta a maneira como os estudantes acessam o passado e de que forma, e ainda como as relações que esse acesso ao passado tem em relação ao presente e ao futuro. Nessa perspectiva, o professor de história é o responsável direto sobre o desenvolvimento da literacia histórica. Como parte fundamental dos processos de ensino aprendizagem em História, os professores estão envolvidos nesse processo e, suas escolhas e preocupações com a aprendizagem histórica dos alunos demonstram que tipo de substância (história enquanto conhecimento produzido de acordo com parâmetros científicos) pretendem oferecer aos alunos, nesse caso, substâncias que orientem na perspectiva apresentada pelos professores.

2.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

O capítulo dois, do terceiro livro da trilogia composta por Jörn Rüsen, intitulado “Didática – funções do saber histórico”(2007) tem como tema principal a *Práxis como fator determinante da ciência*. O autor não se limita às muitas possibilidades

de aplicação prática do conhecimento histórico, mas aponta a relação intrínseca entre a produção do conhecimento e a vida prática, influenciada pela História. Ou seja, toda a produção da ciência da história compreende uma preocupação didática.

Rüsen (2007) defende que, na relação dos indivíduos com a História, há um aspecto interior e outro exterior, isto é, a história age para dentro e para fora, identidade e práxis. O termo Didática no título do capítulo indica as funções práticas do conhecimento histórico nos processos de aprendizagem e que aprender é uma função vital do ser humano e, como a aprendizagem histórica não ocorre apenas na sala de aula, é interessante pensar a relação com a história como *formação (Bildung)*. Para este autor, no campo da História o termo didática é controverso. Das várias formas que já se discutiram, há uma que contrasta, de forma grosseira, com o que se quer defender, aquela que encarrega o professor da função de transportar, traduzir, os produtos da ciência da história aos alunos. Se a Didática da História fosse uma disciplina totalmente autônoma, a teoria da história nada teria a dizê-la, mas o aprendizado da história influencia a consciência histórica dos alunos, “o aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história” (Rüsen, 2007, p. 91). A Didática da História ganha assim um vasto campo de atividades e funções da consciência histórica.

No campo da Educação Histórica já é consenso que, entre as contribuições da Didática Geral e as necessidades relacionadas ao ensino formal de história (currículo, diretrizes), é importante prestar atenção na aprendizagem histórica pautada pela ciência da história, o que se coloca, no campo escolar por meio dos conceitos históricos e de segunda ordem (RÜSEN, 2007 E LEE, 2001), bem como do desenvolvimento de processos cognitivos da própria reflexão e produção do conhecimento histórico, que auxiliam na resolução de problemas práticos de orientação, ligados à experiência.

A formação histórica é uma categoria relacionada ao desenvolvimento das competências comentadas anteriormente e significa a interação entre práxis e subjetividade. Rüsen (2007) coloca que a *formação* leva os indivíduos a se relacionarem de forma adequada com o mundo, com os grupos de pertencimento pela identificação, e consigo mesmo. Existe, então, utilização do conhecimento científico na prática, pois as apreensões do todo em relação ao âmbito mais

particular, quando confrontados às experiências e a partir das carências de orientação, são procedimentos relacionados também à produção do conhecimento científico da história. “(...) é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais” (Rüsen, 2007, p.101). Na vida prática do indivíduo, sendo ou não historiador, estão interligados a movimentação da consciência histórica a contemporaneidade e as carências de orientação.

O autor explicita também as três dimensões presentes no aprendizado da formação histórica. A primeira dimensão é chamada Competência Narrativa presente na consciência histórica. Para se alcançar a formação, que não se realiza apenas passando pelos anos escolares, formação no ensino médio ou faculdade, é preciso que o indivíduo desenvolva a capacidade da constituição narrativa de sentido. Consiste em reelaborar a experiência, gradualmente, até que se atinja o nível científico de interpretação, mas sempre em processo de reelaboração, de acordo com os enfrentamentos necessários à práxis. A Competência Narrativa se divide em outras três competências: experiência, interpretação e orientação.

A aprendizagem histórica é composto por dois âmbitos, um do indivíduo em relação às mudanças dos homens e de seu mundo no passado, e de outro lado determinações, auto-compreensão e orientações do presente para o futuro. A formação dos indivíduos está sempre relacionada a tais âmbitos, pois somente aprender substantivamente sobre o passado pode influenciar na forma como se atribui sentido ao tempo, mas de maneira limitada. O que é necessário é que os indivíduos se assenhem da história para determinar e determinar-se em relação ao mundo. A capacidade de reelaborar pode ser vista na práxis cotidiana dos cidadãos ou mesmo na pesquisa científica, exemplo disso são os temas do passado que se fazem presentes para que o que foi recalcado por algum motivo não continue e possa causar repetições não desejáveis.

Revisitar os acontecimentos da ditadura militar brasileira entre 1964 e 1985 ajuda a levantar véus que foram colocados sobre assuntos como a tortura e o terrorismo de Estado. Assim como popularmente se diz que não devemos cometer os mesmos erros do passado, a ciência da história reelabora suas produções com o intuito de adicionar elementos à experiência das pessoas, para que a orientação

existencial no decorrer do tempo seja pautada por horizontes de expectativa mais adequados a vida em sociedade. Por isso, a necessidade do desenvolvimento das competências explicitadas por Rüsen de acordo com a cognição histórica situada.

Para Rüsen (2007, 2010), a competência de **experiência** diz respeito ao aumento dos elementos que auxiliam na movimentação da consciência histórica. Mas não é apenas o conhecimento substantivo sobre o passado, é também o entendimento de que o passado é uma expressão temporal das coisas que já aconteceram, mas que podem ser reinterpretadas a partir do passado que está no presente. As necessidades no presente e as expectativas de futuro fazem o indivíduo olhar para o passado para que se construa uma imagem e plano condizente, que busque superar o passado e o presente qualitativamente. Olhar para o passado sem experiência diminui as possibilidades dos indivíduos, por outro lado uma experiência mais densa possibilita um ganho à segunda competência, a de **interpretação**.

Quando se aprende a história torna-se possível interpretá-la. Os ganhos de experiência com a história passam a ser organizados em novas possibilidades de interpretação e ocorre afastamento do dogmatismo das únicas versões possíveis. Os modelos de interpretação da experiência ficam mais flexíveis e a própria apresentação do conhecimento ganha qualidade de possível versão advinda da maneira como o passado foi interpretado. Torna-se possível problematizar os conteúdos para novas possibilidades de interpretação do passado a partir do presente. Com a competência de experiência e de interpretação ajustadas, o ganho na relação com as expressões temporais passa às expectativas de orientação existencial, que abrem a relação com a projeção e planejamento das expectativas de futuro, à competência de **orientação**. Tal competência possibilita aos indivíduos estabelecerem relações entre a experiência e o saber interpretativo repletos de história, com seu próprio presente, levando em consideração aspectos subjetivos de auto-entendimento e afirmação, relacionado à identidade e ainda em relação ao eu das outras pessoas, grupos e interesses, capacitando a relação com a sociedade no tempo.

O que Rüsen defende não é apenas aprender a aprender, embora esta seja uma faculdade importante do desenvolvimento do pensamento histórico. Apenas

isso, limitaria o aprendizado sempre progressivo, pois não existem regras sempre fixas para a busca do passado a partir do presente com vistas a satisfazer as carências de orientação no tempo. É este processo que progressivamente deve motivar a movimentação da consciência histórica e o desenvolvimento da Competência Narrativa. Rüsen defende:

As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas, e influenciadas, como aprendizado histórico, primeiramente sob o ponto de vista da aquisição da competência argumentativa. Essa competência deve incluir as três dimensões, experiência ou saber, interpretação e orientação. (RÜSEN, 2007, p. 120)

É a razão adequada a práxis, que precisa sempre se relacionar à vida prática, para não perder sentido e relação com os indivíduos. Além disso, é característica da ciência a relação aos elementos geradores da busca do passado. A busca que se realiza com formação é o modo como a ciência se faz presente.

A presente investigação se identifica com a concepção de aprendizagem da História pautado nos processos de produção do conhecimento histórico, tendo como pressuposto que o professor de história é parte importante no processo de formação histórica dos alunos. Então deve intervir no desenvolvimento da consciência histórica, consciência que é inerente ao ser humano, mas que merece a atenção da História enquanto ciência, para contribuir ao desenvolvimento de formas mais adequadas de relacionamento entre os seres humanos.

Diferente do estudo exploratório, que se deu através das escolhas dos livros didáticos e tinha o propósito de chegar a professores pela escolha que fizeram dos manuais, após as leituras dos trabalhos de Furmann (2006) e Theobald (2007), o Grupo Araucária demonstrou ser um campo empírico interessante para a realização da pesquisa aqui proposta.

Atualmente o município conta com 40 (quarenta) professores contratados, e entre eles foram selecionados para serem investigados, os docentes, entendidos como intelectuais, que apresentaram elementos de aproximação com a perspectiva da educação histórica e que demonstraram preocupações com a formação e aprendizagem histórica.

Para chegar aos professores, solicitou-se que o coordenador de área de História do município, entregasse a todos os professores um instrumento de

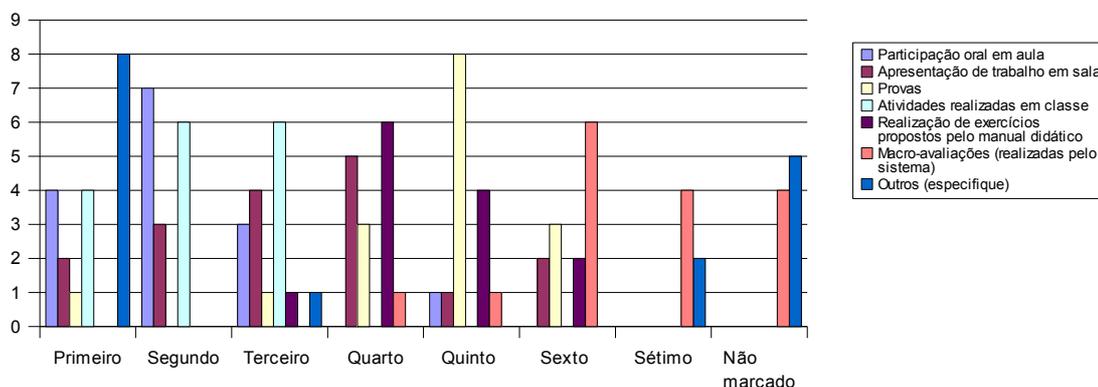
pesquisa (anexo II) que funcionou como um novo e mais delimitado estudo. A ferramenta, desenvolvida para esta situação específica, teve como objetivo principal aferir de que maneira os professores detectam a aprendizagem histórica dos seus alunos e, ainda, identificar aqueles que demonstram preocupações específicas sobre a forma de alcançar esses resultados.

Dezesseis (16) professores responderam ao questionário, o que oferece uma proporção de 40% (quarenta por cento), margem significativa para um estudo qualitativo com pretensões de aprofundamento e investigação das idéias históricas relacionadas a aprendizagem e formação histórica.

Foram oferecidas opções aos professores, para demonstrarem de que maneiras conseguem detectar melhor a aprendizagem dos alunos. O gráfico a seguir, demonstra, de forma geral, quais foram as escolhas dos professores. Da primeira à sétima posição, os grupos de colunas ilustram numericamente as escolhas.

Gráfico 1 – Aprendizagem de acordo com os 16 professores

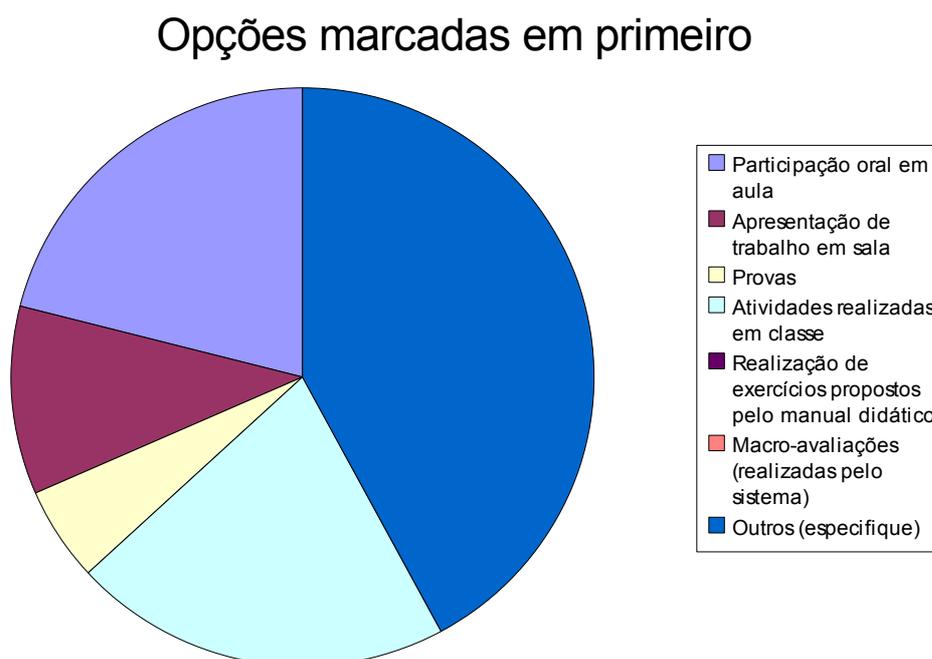
Os índices apresentam as alternativas elencadas pelos professores do primeiro ao sétimo lugar



Os resultados do grupo de colunas denominado “primeiro” permitem perceber que 8 (oito) professores escolheram a opção “OUTROS (ESPECIFIQUE)” como principal forma de detectar a aprendizagem (representado pela quarta coluna entre as primeiras e que alcança o topo do gráfico). Esses professores preferiram explicar com mais detalhes suas formas de perceber quando os alunos aprendem história. O gráfico 2, apresenta as alternativas elencadas em primeiro lugar pelos

professores. Neste caso, as opções “Realização de exercícios propostos pelo manual” e “Macro-avaliações (realizadas pelo sistema)”, não aparecem no gráfico, porque não foram marcadas em primeiro lugar por nenhum dos professores:

Gráfico 2 – PRIMEIRAS OPÇÕES DOS PROFESSORES:



As descrições das respostas apontaram preocupações mais específicas e relacionadas com a ideia de formação dos alunos, vejamos os exemplos:

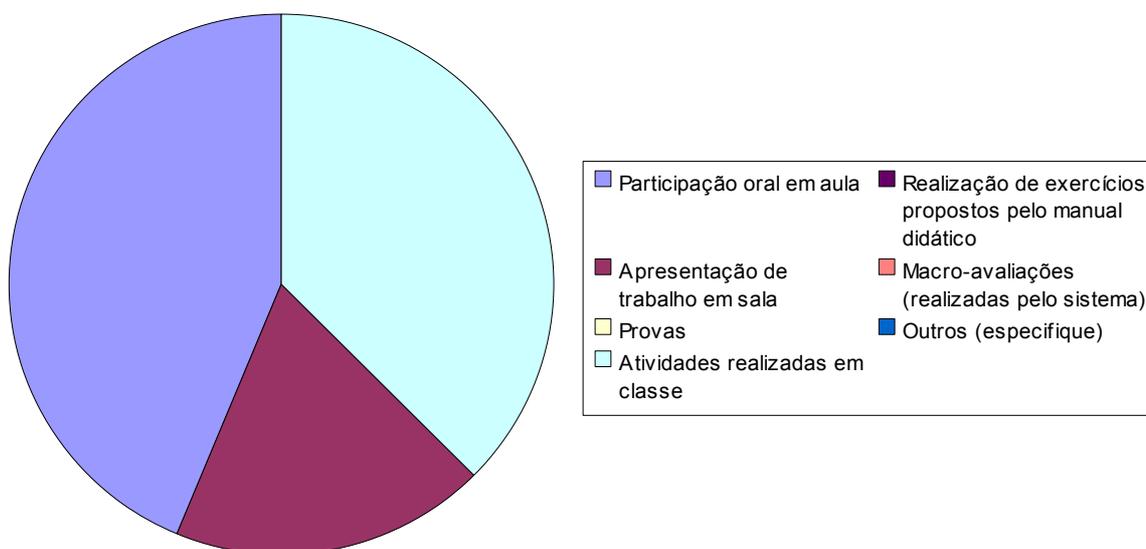
- “A partir dos conhecimentos prévios e interferência considerando-os”;
- “Quando os alunos dialogam entre si e fazem perguntas instigantes para além do conteúdo trabalhado”;
- “Por meio de Narrativas Históricas”;
- “Quando os alunos vem tirar dúvidas com o professor”;
- “Percebo uma melhor aprendizagem, em minhas turmas, quando conseguimos, professor e alunos, estabelecer uma relação de diálogo entre as situações apresentadas acima. O uso de fontes e documentos históricos em sala permite ao aluno perceber a possibilidade da interpretação histórica, porém este

processo deve ser mediado pelo docente solicitando a participação oral dos alunos. A apresentação de trabalhos e provas permite ao docente verificar como os alunos interpretaram as aulas (documentos e narrativas, o que possibilita uma nova intervenção didática)”;

A maioria dos professores também marcou como segunda melhor forma de detectar a aprendizagem a “Participação oral em aula”. Também em segundo lugar chama a atenção o número de professores que assinalaram a opção “Atividades realizadas em classe”. O próximo gráfico demonstra essa leitura:

Gráfico 3 – SEGUNDAS OPÇÕES DOS PROFESSORES:

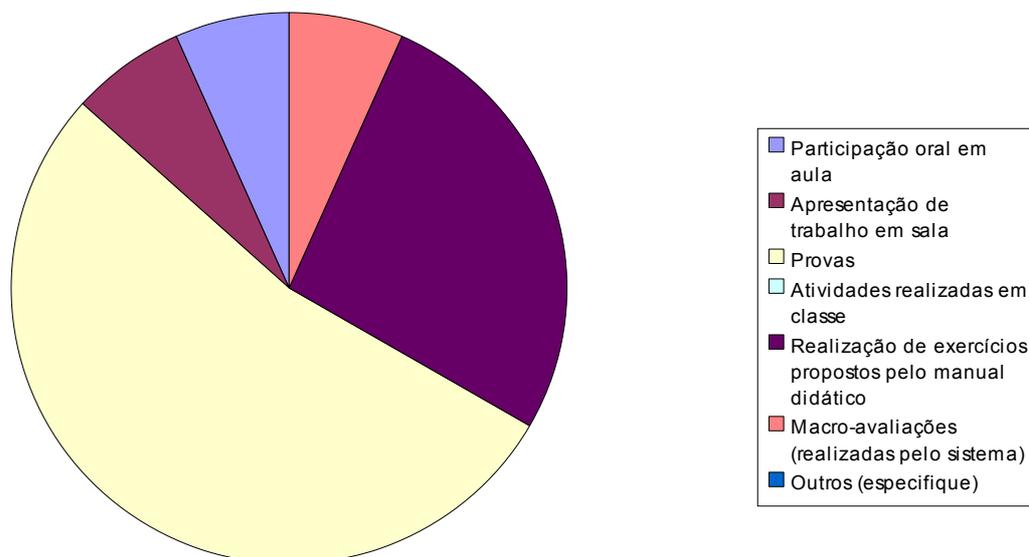
Opções marcadas em segundo



Outro dado que chamou atenção, foi a colocação em que a “Prova” apareceu. As provas foram as mais assinaladas apenas para o quinto lugar, como ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Opções marcadas em quinto lugar:

Opções marcadas em quinto



Os resultados deste estudo ajudaram a redefinir o campo empírico, instigando a realização de uma pesquisa sobre estes professores que demonstram uma preocupação diferenciada com a Aprendizagem Histórica de seus alunos. Há, em Araucária, um histórico de organização dos professores em defesa de condições mais adequadas de trabalho, como demonstrou Theobald (2007) em sua dissertação. Estes professores também defenderam um plano de carreira e a formação continuada, onde conseguiram estabelecer relação com a produção de conhecimento.

Existem produções sobre as experiências na área da Educação Histórica que ocorrem em Araucária. Por exemplo, a composição das unidades temáticas investigativas (FERNANDES, 2008), que permitiram apresentações de trabalhos em congressos científicos por parte de alguns professores do município. A dissertação de (THEOBALD, 2007) apresenta o papel intelectual de professores, e a existência de uma relação orgânica entre o Grupo Araucária e a Universidade Federal do Paraná. Esta afirmação já caracteriza um grupo diferenciado e a relação de tais professores com a Educação Histórica através do grupo Araucária, justifica a

possibilidade de explorar as opiniões destes professores em relação à aprendizagem, formação e consciência histórica.

Além disso, foi possível participar de uma reunião da formação continuada dos professores de Araucária-PR no dia 24 de agosto de 2011. A participação na reunião foi definitiva para a delimitação do campo, pois a palestra inicial, coordenada pelo chefe da área de História, foi pautada nas discussões a respeito da educação histórica. Os assuntos discutidos pelos professores também envolveram a preocupação com a aprendizagem histórica dos alunos, além de outros elementos ligados as novas tecnologias da comunicação e informação na perspectiva da educação histórica. Os fragmentos apresentados, a seguir, fazem parte das anotações do caderno de campo e demonstram como a reunião da formação continuada está de acordo com os referenciais utilizados na presente investigação:

O professor (chefe de área) iniciou as discussões apresentando que a proposta da formação continuada é a mesma que ocorre na SALA DIGITAL¹⁰ da UFPR, mas como a universidade está em greve e eles não deveriam esperar a greve acabar para dar continuidade ao curso, marcaram a reunião em Araucária. O tema da formação continuada é sobre a utilização de fontes históricas disponíveis na rede mundial de computadores na perspectiva da educação histórica. No “slide” projetado desde o início da reunião aparecia o título das discussões daquela tarde: “FONTES HISTÓRICAS E NARRATIVA HISTÓRICA: A MEDIAÇÃO COM AS TIC (TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO)”

(...)

De acordo com os slides apresentados pelo professor que coordenou a reunião, o primeiro encontro tratou especificamente de assuntos relacionados a Educação Histórica, tipologia de fontes históricas, os conceitos de evidência e inferência histórica, posição, intencionalidade e qualidade das fontes, idéias prévias dos alunos. (Anotações realizadas no Caderno de campo no dia 24 de agosto de 2011)

A partir desta visita ao curso de formação continuada dos professores de Araucária foi possível perceber que a perspectiva da reunião está de acordo com as discussões que envolvem a didática da história e educação histórica. Os referenciais citados e a maneira de se pensar como deve ocorrer o ensino de história em sua

¹⁰ A sala digital é uma sala de aula com carteiras digitais (o tampo das mesas é retrátil e comporta um computador ligado em rede as outras carteiras e ao servidor utilizado pelo professor), além das carteiras a sala possui uma tela interativa. Os professores de História de Araucária participam do projeto que possibilita a produção de conhecimento com os alunos, a partir de fontes históricas disponíveis na rede mundial de computadores. Projeto financiado pelo CNPQ sob coordenação da professora Maria Auxiliadora Schmidt.

relação com as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) também estão de acordo com as discussões do presente trabalho de investigação.

Nesse encontro, os trabalhos discutidos pelos professores foram projetos desenvolvidos por eles. Alguns já estavam em andamento e outros ainda seriam aplicados. São projetos que visam colocar os alunos em relação aos processos de produção do conhecimento histórico. E, mesmo os professores que deixaram perceber, através de suas falas, que ainda não estão tão próximos das discussões da educação histórica, também estavam participando das discussões dos projetos dos outros professores.

Ficou claro que a relação estabelecida com as TIC é fruto das discussões ligadas a Universidade Federal do Paraná, sobretudo na relação com a sala digital de educação histórica mas, também está relacionada a uma demanda demonstrada pelos professores na relação das TIC com o ensino de História. Os questionamentos dos professores sobre as possibilidades de utilizar fontes (iconográficas, escritas ou vídeos) da rede mundial de computadores no ensino da disciplina, demonstraram que eles querem participar deste movimento, por sentirem necessidades práticas e por perceberem nisso a possibilidade de melhoria do ensino de História.

Um dos professores fez uma fala categórica sobre a importância de ensinar história na perspectiva da educação histórica. Ele provocava os outros professores a imaginarem o dia em que eles estariam falando sobre qualquer assunto da história quando os alunos estarão em tempo real acessando a rede e pesquisando aquilo que eles acham interessante sobre os assuntos. Outro professor falou que em uma escola onde trabalha e que há rede sem fio para conexão já passou por experiências parecidas.

O outro professor continuou defendendo que os professores precisam ensinar história para que os alunos saibam se relacionar com o conhecimento histórico, um ensino que ajude a pensar historicamente compreendendo os processos que envolvem o pensamento histórico. Do contrário, os alunos podem procurar assuntos históricos, de acordo com os próprios interesses na rede mundial de computadores.

Os textos sobre o trabalho desenvolvido pelo “Grupo Araucária”, somado aos resultados da aplicação do questionário e a dinâmica da reunião do grupo, trouxeram elementos determinantes para definir esse grupo de docentes, como um

campo investigativo rico para o desenvolvimento das pesquisas relacionadas a educação histórica.

Todo o percurso contado a partir das investigações de (FURMANN, 2006) e de (THEOBALD, 2007) caracterizam uma relação entre militância sindical, formação continuada, relação orgânica com a universidade pública, envolvimento dos professores com a produção do conhecimento, conjugação entre teoria e prática, e ainda a preocupação dos professores com o aprendizado e a formação histórica dos alunos.

Para isso, foram entrevistados os 7 (sete) professores que destacaram-se em relação a preocupação com a aprendizagem histórica dos alunos, explorando suas opiniões a respeito das maneiras como detectam a aprendizagem e sobre quais são estas formas de aprendizagem.

Além da entrevista organizada a partir de um roteiro semi-estruturado (anexo IV), foi aplicado um questionário (anexo III), para absorver outras informações que poderiam escapar durante as entrevistas, tais como participação em movimentos sociais, atuação política ou mesmo outros elementos que os professores quisessem compartilhar. A partir da entrevista pretendeu-se identificar os professores que mais se aproximem do referencial da Educação Histórica.

A organização de um roteiro semi-estruturado de entrevistas (anexo IV), teve como finalidade detectar e explorar as ideias dos professores a respeito da Aprendizagem e Formação Histórica. Também foram investigados os elementos de suas narrativas que apresentassem seus ideais e as possíveis relações com “formar historicamente”, “formar para cidadania”, “formar um cidadão crítico” entre outros possíveis que as entrevistas possam demonstrar. Acredita-se que, quando os professores falam e narram suas práticas, eles deixam antever os projetos que as permeiam. A maior preocupação durante a elaboração deste questionário foi tentar captar a intencionalidade dos professores a partir de suas respostas.

O campo foi justificado a partir do histórico dos professores do grupo Araucária e suas relações com a formação continuada, com a universidade e o caráter Intelectual de professores do grupo, como apontou Theobald (2007).

Os professores indicados foram procurados e entrevistados conforme local, data e horário definido pelos próprios participantes. As entrevistas foram gravadas

digitalmente, realizadas sempre em ambiente escolhido pelos próprios professores, de acordo com a disponibilidade estrutural das escolas, ou outros espaços. Apenas uma professora foi entrevistada na presença de outras pessoas. Nas gravações foram registradas as datas, o local e quem era o entrevistado. As gravações das entrevistas, assim como suas transcrições encontram-se arquivadas.

Além destes materiais foi utilizado, para coleta de dados, um diário de pesquisa onde anotações foram realizadas, tanto em relação à observação dos gestos e expressões, quanto às idéias que ocorriam na hora e que poderiam servir para utilização posterior. As anotações do diário de campo não foram transcritas com as entrevistas.

As transcrições foram feitas o mais rápido possível, após as entrevistas, para tentar conservar as impressões do momento de realização. Todas as transcrições ocorreram no mesmo dia da realização da entrevista. As gravações foram transpostas para o computador e, posteriormente, copiadas em CDs, a fim de evitar perda de dados. Depois disso, as transcrições foram impressas e lidas pelos entrevistados para que autorizassem a utilização.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO E A APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: VISÃO DOS PROFESSORES

A estrutura interna do terceiro capítulo compreende o estudo principal da investigação. Após as aproximações com o materialismo histórico, os resultados das entrevistas foram analisadas levando em consideração o trabalho intelectual dos professores no sentido da práxis.

A primeira parte refere-se a apresentação dos professores e a explicação sobre os nomes fictícios escolhidos. A segunda parte trata das ideias frequentes nas respostas dos professores, ideias que apresentam elementos da teoria da consciência histórica e a relação com os alunos. Os subtítulos que seguem apresentam as possibilidades referentes a aproximação das respostas do professores com o referencial teórico que norteou a investigação. Essa organização se refere a categorização dos elementos presentes nas entrevistas. As possibilidades foram organizadas em: cognitivas, de sentido, de atribuição de significado e de uso da vida prática.

3.1 – O ENSINO E A PRÁTICA SOCIAL

Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses, foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos de sua trajetória, características pessoais, relação com o ensino de História, ou mesmo relacionado a algo dito durante as entrevistas, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos. Essa nomeação facilita na aproximação diante da dificuldade em lidar com a fonte, auxilia na organização didática e ainda facilita a compreensão dos possíveis leitores. O anexo III dessa pesquisa, aplicado durante as entrevistas com os professores, ajudou a traçar um perfil de cada um, e auxiliou na tarefa de escolha dos nomes fictícios.

O primeiro professor entrevistado é do interior do estado de São Paulo, atualmente mora em Curitiba e trabalha em Araucária. Entre os motivos que fizeram-no mudar para a capital do Paraná, talvez o principal, foi a possibilidade de realizar

seu doutoramento na área da Educação Histórica. O comprometimento com a profissão é algo que ressalta em sua personalidade. Esse profissional, assim como outros entrevistados, participa atualmente do Grupo de Educação Histórica da UFPR o que permitiu ampliar o contato e as discussões para além do que seria básico para essa pesquisa. Com base nos vários momentos em que conversamos o nome que escolhi para chamá-lo nessa pesquisa foi **Armando**¹¹.

O segundo professor entrevistado é filho de um operário da construção civil e de uma empregada doméstica e sempre estudou em escola pública, como ressaltou. Atualmente é aluno de doutorado e também participa do grupo de Educação Histórica da UFPR. Seu mestrado foi em História, característica que o diferencia dos outros entrevistados que possuem todo o percurso de pós-graduação em educação. Por conhecer sua rotina de estudo e trabalho não há como não ressaltar que assim como todos os professores, é um batalhador. Resolvi chamá-lo de **Milton**¹².

O terceiro professor entrevistado destaca-se pelo bom humor, carisma e por suas preocupações: tanto em relação ao futuro das escolas municipais em Araucária quanto pela preocupação com os alunos enquanto sujeitos históricos. Antes de iniciar a entrevista relatou suas preocupações relacionadas ao fato de que vários bons professores (mestres e doutores) estavam saindo da rede municipal em busca de melhores salários. Resolvi chamá-lo de **José Arnaldo**¹³.

O quarto professor entrevistado me chamou a atenção pela clareza das ideias e a calma com que abordava os assuntos relacionados a escola. Professor muito experiente que atua nas redes públicas e particulares há mais de vinte anos. Além disso possui contribuição significativa na área da educação histórica. Importante ressaltar que além de atuar no sindicato foi militante em partidos políticos desde 1989, e atualmente é dirigente. Por demonstrar enorme preocupação com os alunos

¹¹A escolha deste nome faz referência e homenagem a um reconhecido historiador brasileiro, Armando de Albuquerque Souto Maior (1926 - 2006) . Foi livre docente da Universidade Federal de Pernambuco e autor da obra "Quebra Quilos. Lutas sociais no outono do Império".

¹²Homenagem ao geógrafo brasileiro Milton Santos (1926 – 2001), neto de escravos e filho de professores primários, formou-se em Direito, mas teve ampla atuação na área do ensino e pesquisa da Geografia no Brasil.

¹³ Homenagem a outro professor que entrevistei em 2007. José Arnaldo trabalhou durante o dia para cursar Licenciatura em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa à noite. Durante oito anos lecionou em escolas particulares, mas há dezoito anos atua no estado. Dedicou-se exclusivamente ao ensino público, pois acredita que tem essa responsabilidade já que sempre estudou em escola pública.

que não acompanham a formação histórica que pretende construir resolvi chamá-lo de **Willian**¹⁴.

O quinto professor entrevistado, apesar de jovem como o primeiro e o segundo professor, possui uma experiência significativa em sala de aula. Trabalha 40 horas semanais e ainda faz mestrado em Educação em outra cidade. Utilizava conceitos teóricos e demonstrou proximidade com os referenciais dessa investigação. Vou chamá-lo de **Marcos**¹⁵.

O sexto entrevistado foi uma professora, a única mulher entre os sete profissionais. Chama a atenção a calma com que reflete e conta sobre suas experiências. Formou-se em filosofia, mas leciona História há muitos anos, possui mestrado e doutorado em Educação e atua na rede pública estadual e municipal em Araucária. Possui vasta experiência e uma trajetória de vida que chama a atenção. Seus pais não queriam que ela estudasse mais do que a oitava série, disse ela. Devido a formação em filosofia e a forma atenciosa com que refletia cada pergunta durante a entrevista chamarei-a de **Marilena**¹⁶.

O sétimo professor entrevistado demonstrou para mim a síntese entre anos de experiência no chão da sala de aula, militância sindical e pós-graduação. Juntamente com o professor Willan e a professora Marilena, está entre os mais experientes e que acompanharam a formação do Grupo Araucária. Não participa de movimentos religiosos ou sociais, mas sempre atuou no sindicato. Em sua fala é clara a importância da formação continuada que foi conquistada com a luta sindical e que hoje proporciona uma situação diferenciada aos professores de História de Araucária. Vou chamá-lo **Valdecir**¹⁷.

¹⁴William Hundert é o personagem principal do filme “O clube do Imperador” (2002). Willan é um professor de História preocupado com a formação humana e de caráter dos seus alunos. Enfrenta um grande drama quando percebe que um dos seus alunos permaneceu desonesto durante a vida.

¹⁵Tive poucos contatos com esse professor, então o nome Marcos não possui relações com o próprio entrevistado. Aparece aqui apenas como homenagem ao Subcomandante Insurgente Marcos, líder do Exército Zapatista de Libertação Nacional (Chiapas – México). Sub-Marcos atuava como professor antes de entrar para a guerrilha.

¹⁶ Homenagem a Marilena de Souza Chaui (Pindorama-SP, 4 de setembro de 1941), historiadora e livre docente em filosofia, professora de Filosofia Política e História da Filosofia Moderna da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

¹⁷Homenagem a Valdecir Bordignon, nascido no ano de 1970 em Marao-RS. Valdecir é presidente da Associação Cooperativa dos Produtores Rurais do Assentamento Estrela – ACOPRASE em Ortigueira – PR. Militante importante do MST no Paraná, teve parte de sua história contada no livro “Vozes da marcha pela

Para a sistematização durante o processo de pesquisa, foram utilizadas contribuições da metodologia proposta por Maria Laura Franco, em seu livro “Análise de conteúdo” (2007). A partir dessas contribuições, pode-se entender a fala dos professores durante as entrevistas como mensagens gestuais, silenciosas, figurativas documentais e diretamente provocadas.

(...) a emissão de mensagens está necessariamente articulada com as condições contextuais de seus produtores, condições estas que envolvem a evolução histórica, as situações econômicas e sócio culturais nas quais os emissores estão inseridos (FRANCO, 2007, p. 19).

As falas desses professores são diferentes, o que corresponde as formas características que encontram para explicitar a maneira como estão inseridos nos processos de ensino. Formas que envolvem experiências relacionadas ao ensinar-aprender história nos contextos sociais a que pertencem.

Como fontes foram utilizadas as falas dos professores durante as entrevistas. Esses professores estão vinculados ao município de Araucária, as escolas que trabalham, ao Grupo Araucária, a educação pública no Brasil, a universidade pública, ao sindicato, e outras formas de relações sociais. Assim produziram respostas que estão impregnadas de componentes do próprio pensamento, relações valorativas, questões ideológicas, discursos (FRANCO, 2007, p. 20), uma série de questões que envolvem a forma como esse trabalho compreende o professor em suas relações sociais. Essa forma de percepção ofereceu a possibilidade, a partir de um trabalho de pesquisa minucioso e dialético, buscar compreender a forma como expressam suas consciências históricas em relação a forma como compreendem a aprendizagem histórica.

A tentativa em compreender essas narrativas dos professores não se realizou apenas como a descrição da entrevista e tampouco com um encaixe automático em relação aos pressupostos teóricos do trabalho. As análises que foram encaminhadas demonstram a premissa da identificação das causas e efeitos das respostas dos professores.

Como indica Franco (2007, p. 25, 26) há duas questões que devem ser levadas em consideração para analisar conteúdos, é necessário levar em

consideração o *produtor* (pensando sobre quem e porque determinada forma de narrar), e, ainda o *receptor* (quando se pensa nos efeitos que as mensagens podem causar). Com relação ao produtor da fala, ou seja, os professores que participaram das entrevistas, foram levadas em consideração três pressupostos básicos:

- Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representantes sociais, motivações, expectativas, etc.
- O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções de que de seus próprios senhores.
- A “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes, para quem se propõe fazer análise de conteúdo (FRANCO, 2007. p. 26).

Não se deve desconsiderar esses pressupostos pois as respostas dos professores estão inseridas em questões mais amplas como explicitado acima. Há relações intersubjetivas que influenciam na delimitação sobre o que o professor responde. Quando o professor fala, conta sua história, conta aspectos do seu cotidiano, as formas como compreende a aprendizagem histórica de seus alunos, o que pensa sobre sentido e formação histórica, como avalia seus alunos a partir das aulas que ocorreram, as formas que se refere a práxis, de que maneira projeta o futuro, se percebe resultados de suas intervenções, nesses momentos os professores buscam mostrar quem são como indivíduo, e definir seu lugar social e relações sociais. Dessa forma o professor nos mostra facetas que no dia a dia escolar podem se esconder, pode nos revelar detalhes que a direção ou a coordenação não pode nos oferecer, e acima de tudo se apresentar como professor que se diferencia de outros.

A análise do conteúdo das entrevistas levou em consideração essas características, e a partir da leitura das transcrições das entrevistas foi possível identificar algumas ideias recorrentes entre os professores. Essas ideias ajudaram a

gerar a organização, que permitiu em seguida categorizar as respostas. A primeira etapa correspondeu a identificação das ideias a partir de uma leitura detalhada de cada uma das entrevistas. Geralmente essa primeira leitura é explicada como *leitura flutuante*, no caso desta investigação a primeira leitura foi cuidadosa para perceber os elementos que se cruzavam entre todas as entrevistas, e ao mesmo tempo identificar também aquelas ideias que poderiam aparecer em pontos específicos e diferenciados em cada uma das falas.

3.2 RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COM A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS: POSSIBILIDADES

A partir das entrevistas dos professores foi possível perceber que algumas ideias apareceram com frequência entre as respostas. As ideias recorrentes foram: a progressão das ideias dos alunos, a relação dos conhecimentos históricos com a vida prática, a avaliação das narrativas dos jovens alunos, as dificuldades impostas pelas formas escolares, a orientação do aluno através da aprendizagem histórica, a utilização de documentos e fontes históricas nas aulas de história, a formação histórica dos alunos com preocupações relacionadas a humanização, a dificuldade de pesquisa mais sistematizada sobre a aprendizagem histórica, percepção do aluno como um sujeito que não é só aluno (questões culturais), os resultados da intervenção, utilização do conhecimento histórico para argumentação.

Foi possível perceber que algumas das ideias, recorrentes entre as falas dos professores, estão perspectivadas pela teoria da consciência histórica. Os parágrafos abaixo representam uma primeira aproximação dos referenciais que em seguida serão categorizados.

- *A progressão das ideias dos alunos*: durante as entrevistas, em vários momentos os professores utilizaram o conceito progressão das ideias históricas, ou progressão da consciência histórica. Esse conceito se aproxima do referencial da Educação Histórica. Peter Lee (2001) apresenta resultados de uma progressão das ideias históricas a partir de

aulas diferenciadas que ocorreram a partir do Projeto CHATA¹⁸, na Inglaterra. A ideia central é que se os alunos se relacionarem com situações específicas sobre o passado e que haja uma intervenção para a interpretação é possível ocorrer a progressão das ideias históricas.

- *A relação dos conhecimentos históricos com a vida prática* é uma preocupação demonstrada pelos professores durante as entrevistas. A teoria da consciência histórica apresenta em suas discussões que a busca pelo passado ocorre sempre mediante motivações da vida prática. O passado é buscado a partir de carências de orientações relacionadas a vida prática: “São situações genéricas e elementares da vida dos homens (experiência e interpretação do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 54). No mesmo sentido os professores apontaram também se preocupar se a aprendizagem histórica se evidencia através da *utilização do conhecimento histórico na vida prática*.

- De formas variadas, os professores entrevistados demonstraram que procuram realizar um *levantamento dos conhecimentos prévios* dos alunos em suas aulas de História. A Educação Histórica possui contribuições significativas sobre a aula na perspectiva da progressão das ideias dos alunos em História. A “aula oficina” (BARCA, 2004) e também a “unidade temática investigativa” (FERNANDES, 2008) apresentam a necessidade de levar em consideração aquilo que os alunos já sabem sobre História para, então, desenvolver a intervenção necessária para ocorrer a aprendizagem histórica com maior qualidade.

- Os professores entrevistados indicaram que utilizam a *avaliação das narrativas* dos jovens alunos. A narrativa histórica pode ser entendida como o tornar-se presente do passado a partir de carências de orientação do presente relacionadas ao futuro e ao passado, assim é a própria expressão da consciência histórica (RÜSEN, 2001). O

¹⁸O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados a diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História.

pensamento histórico dos alunos é levado em consideração pelos professores.

- Entre esses apontamentos outra ideia recorrente foi *a dificuldade de uma maior sistematização da aprendizagem histórica*. Apontam que mesmo realizando o levantamento dos conhecimentos prévios, não é sempre que conseguem sistematizar de acordo com os referenciais da “unidade temática investigativa”, por exemplo. Apontam assim, que há o conhecimento da discussão sobre a cognição situada e a sistematização dos elementos interessantes da aprendizagem, porém, reafirmam as dificuldades estruturais da escola.

- O referencial da consciência histórica, tem como pressuposto, que essa capacidade inerente aos seres humanos, possui funções de orientação. E, entre as falas dos professores, foi comum a preocupação com *a orientação do aluno através da aprendizagem histórica*. O que Rüsen (2007) chama de competência narrativa é o resultado do desenvolvimento de funções da aprendizagem histórica, para a orientação. “A competência de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, premissas da experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida e de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente” (RÜSEN, 2007, p.116).

- Uma das principais características da cognição histórica situada, e que a diferencia das aulas de história em geral, é o trabalho com a fonte histórica. O trabalho do historiador é sempre relacionado ao trabalho com a historiografia existente e a produção de conhecimentos que ocorrem a partir do trabalho com as fontes. Nesse processo os professores apontaram que *utilizam documentos e fontes históricas nas aulas de história*. O trabalho com conceitos epistemológicos pode ser realizado, levar os alunos a detectar evidências a partir das fontes, e então, realizar inferências, é fundamental na perspectiva cognição histórica situada. Em geral, os professores apontaram essa utilização das fontes e a preocupação com conceitos epistemológicos.

- Este trabalho, pautado nos referenciais de Rüsen e Paulo Freire, defende que a escola, assim como o ensino de História, precisam possuir uma razão. Rüsen defende, que entre as formas e funções do conhecimento histórico, *a formação histórica dos alunos, com intuito de humanização* seria fruto de um desenvolvimento racional da consciência histórica. Para o autor “a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia” (RÜSEN, 2007, p. 124) seriam algumas características dessa humanização. Apontamentos semelhantes foram realizados pelos professores entrevistados.
- Foi recorrente, entre as ideias detectadas a partir das entrevistas com os professores, que eles conseguem perceber os resultados da própria intervenção (como professores de história), assim como também indicaram, em alguns casos, que percebem os resultados das intervenções de outros professores. Esse processo de aprendizagem é percebido na relação aula de história – tempo. Os professores apontam que estão percebendo formas de aprendizagem mais interessantes para a relação com o ensino de história.
- Outra ideia característica, que apareceu entre as falas dos professores, foi a clara percepção do aluno como um sujeito que não é só aluno. Os professores enxergam os alunos como crianças, adolescentes, jovens e apontaram a necessidade de levar isso em consideração, pois esses sujeitos, possuem outras relações sociais que não são apenas as escolares. E, a vida fora da escola está relacionada as experiências dos alunos, que se consideradas podem influenciar na aprendizagem.

A partir dessa relação de ideias é possível partir para a categorização. A forma como os professores falam sobre as possibilidades e limitações da escola, entre estruturas coercitivas e ações estruturantes, influenciará na análise das respostas dos professores. Além disso, a forma como abordaram o olhar sobre o aluno, também influencia nas análises dessa pesquisa, nesse sentido são fundamentais as

contribuições do sociólogo François Dubet (2004) e Dubet & Martuccelli (1998), no sentido de uma sociologia da experiência escolar.

3.2.1 – Possibilidades cognitivas

Como parte do momento de pré-análise, foi realizado o processo de categorização como classificação de elementos constitutivos a partir de aproximações com os referenciais da teoria da Consciência Histórica. Foram elaborados quadros que agrupavam as falas dos professores de acordo com processos do pensamento histórico e pressupostos da aprendizagem histórica com base na teoria da consciência histórica. A partir disso, em um segundo momento, foi possível realizar um processo de reorganização dos quadros a partir de temas que agrupavam as categorias estabelecidas, a partir, do referencial teórico em que me apoio nesta investigação.

Este passo ocorreu a partir de categorias que não foram definidas a priori. De acordo com Franco, *“As categorias não são definidas a priori. São as que emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.”* (FRANCO, 2007, p. 61) O que significa que as categorias foram definidas depois de idas e vindas entre as entrevistas e a teoria, tais categorias surgiram da fala dos professores que foram confrontadas com a teoria e então foi possível defini-las e agrupá-las para a realização das análises. Como a pesquisa científica sempre oferece elementos inesperados, foi necessário buscar mais elementos teóricos que auxiliassem na compreensão e explicação desses elementos.

No trabalho de criação das categorias, (FRANCO, 2007) apresenta requisitos necessários e que se buscou respeitar:

A exclusão mútua: (...) homogeneidade das categorias, um único princípio de classificação deve orientar sua organização. A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. A objetividade e a fidedignidade: As diferentes partes de um mesmo material (...) devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises A produtividade: Um conjunto de categorias é produtivo desde que

concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. (FRANCO, 2007. p. 67-68)

As contribuições da autora serviram como base para a categorização da presente investigação. O trabalho foi realizado com respeito as falas dos professores durante as transcrições, e o mesmo critério foi utilizado em relação a leitura de cada uma das entrevistas, nas correções de algumas extrapolações relacionadas a subjetividade dos entrevistados. Também se tomou cuidado para que o aprofundamento nas teorias não inflacionassem ideias sem base na realidade. Tais posicionamentos foram mantidos no processo de criação das categorias.

A partir dessa forma de analisar os dados obtidos pelas entrevistas foi possível criar uma categorização que demonstrou que existem substratos da cognição histórica situada, que é a aprendizagem histórica referenciada na teoria da consciência histórica, na própria consciência histórica desses professores. A partir das categorias abaixo é possível apontar como a cognição histórica situada aparece nas falas dos professores. As falas foram organizadas em tabelas de acordo com as categorias. Os espaços que estiverem em branco dentro das tabelas significam que, os professores correspondentes não efetivaram falas que se encaixassem na categoria indicada. É importante ressaltar que não são as categorias isoladas que formam o sentido das análises, mas os temas que agrupam as categorias.

3.2.1 a) Evidência

As fontes históricas vem sendo utilizadas no ensino de história desde muito tempo, porém, a forma como são utilizadas já sofreu alterações significativas. A fonte histórica já foi utilizada de forma exemplar como comprovação das narrativas dos historiadores, como prova irrefutável do real, mas mudou com o passar dos anos. As mudanças na historiografia e sobretudo com as mudanças nas formas escolares de relação com o conhecimento histórico.

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 de 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. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 116)

O trecho citado acima faz parte de uma produção voltada a professores de história, comumente discutida nos espaços de formação continuada dos professores de Araucária. O trabalho com fontes históricas, de acordo com o referencial da educação histórica possibilita que os alunos realizem operações do pensamento histórico que são próprios da produção científica do conhecimento. Mesmo com diferenças fundamentais entre as formas apontadas pelos professores para o uso da fonte, a utilização das fontes foi outro ponto comum entre as respostas como é possível perceber no quadro abaixo:

Tabela 2 – Fonte histórica

Professor	Categoria FONTE HISTÓRICA
ARMANDO	“Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da OITAVA série eu trabalho filmes” “ E eu quero ver como vai ser esse embate a hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda.”
MILTON	“trago um documento, trago alguma coisa para eles analisarem,” “um documento, por exemplo, eu dei um trabalho que tinha um documento do Getúlio Vargas, e eu pedia para os alunos expressarem o que que significava tais conceitos a partir do Getúlio tinha escrito em sua carta testamento” “aí eu acho que o documento é interessante porque o aluno sente segurança com isso” “você pode um monte de documentos e fazer um livro de documentos, talvez a carência a necessidade de relação com o conhecimento que você precisa na hora, nenhum daqueles documentos que está lá no livro vai te servir.”
JOSÉ ARNALDO	“Documentos do livro didático mesmo. Então, é, claro, eu trago as vezes um ou outro documento, impresso quase não, mas em termos de novas linguagens mesmo, música ou vídeo, ou clip, alguma coisa assim, que então podem ser confrontados assim com alguns documentos escritos do livro. Mas, isso, essas outras são de vez em quando, mas semanalmente tem atividades com base de confronto com documentos do livro mesmo” “eu estava trabalhando sobre o bandeirantismo, imagens do Domingos Jorge Velho, uma imagem produzida 200 anos depois dos bandeirantes terem vivido,

	e junto dessa imagem, por isso eu digo que esse livro é interessante, porque eles colocam imagens para você confrontar, ou documentos para ser confrontado, então tinha um texto, um fragmento de um texto de um jesuíta que falava que Domingos Jorge Velho não sabia nem falar português, porque ele provavelmente era um mestiço que junto com outros índios ia desmatando ia, aprisionando indígenas e tal, e daí nesse fragmento do jesuíta dizia que ele tinha um monte concubinas pro seu prazer e tudo mais”
WILLIAN	“Muito texto e imagem. Filme, duas ou três vezes por ano, a gente trabalha com filme também né. Mas a maioria são textos e imagens que estão no livro didático. Esse ano eu fiz um trabalho com as fontes que estão disponíveis na internet.”
MARCOS	“você tem a substância do passado que a gente imagina que ele deva dominar, assim como também uma dimensão que de conta de instrumentos, de interpretação, de trabalho com fontes”
MARILENA	“(folheando a revista e procurando onde estava a foto de Hitler com a esposa) ... Em algum lugar eles olharam aqui e vieram me perguntar se ele tinha filhos... pois se era casado talvez tivesse filho... Isso aqui (campos de concentração) eles ficam muito chocados... você veja, lá por exemplo, o filme “O menino do pijama listrado”, ou então “A vida é bela” e eu fiquei muito chocada com esse documentário, das salas de execução e aí comentei com eles e acho que isso despertou certa curiosidade... não tem como eles não olharem e não virem fazer uma pergunta pra gente.”
VALDECIR	“já na pré-seleção do conteúdo e dependendo das ideias dos alunos a gente seleciona um documento, da mídia por exemplo, pode ser um filme, pode ser imagens, e aí depende do andamento” “E uma coisa que funciona muito bem, já que estamos usando como documento histórico, tanto a imagem quanto o filme”

Narrativa

Nesse texto já foi apresentado como o paradigma narrativista compreende *como dos feito surge a história*. Porém, antes da narrativa se efetivar há momentos processuais e substanciais no pensamento histórico que, como fase do processo de produção do conhecimento histórico, levam das carências efetivadas como perguntas históricas, até a composição da narrativa histórica. Um exemplo comum, e apontado pelos entrevistados, foi a possibilidade de, a partir de uma fonte histórica, detectar evidências e produzir inferências sobre a história.

Os professores entrevistados apontaram que buscam detectar aspectos próximos dos processos que envolvem a produção do conhecimento histórico para avaliar os alunos a partir de suas narrativas¹⁹ (faladas ou escritas):

Tabela 3 – Operações do pensamento histórico

Professor	Categoria OPERAÇÕES DO PENSAMENTO HISTÓRICO
ARMANDO	<p>tem que ser em forma de narrativa, mas não precisa ser uma narrativa oral, pode ser uma narrativa escrita, no caso das séries dos anos iniciais uma narrativa em forma de desenho, gráfica, porque as vezes eles não conseguem articular as ideias em palavras, no caso das quintas séries, por exemplo, muitas vezes o desenho que eles fazem, eu peço em provas que eles desenhem, que eu acho que eles conseguem demonstrar mais a ideia dele, a consciência dele no desenho do que em palavras. Então um exemplo, eu pedi para eles desenharem depois da aula sobre cidadania na Grécia, e educação na Grécia, em Esparta e Atenas, pedi para eles fazerem um desenho sobre a educação em Esparta e a educação hoje como seria, dois quadrinhos para eles desenharem. Então ali no desenho dos alunos você percebe que eles colocam armas de fogo, e eles não escreveram isso na resposta deles, e aparece no desenho, e você percebe que existe ali uma carência de orientação nesse aspecto de projetar o presente no passado. Uma educação violenta que é o que eles entenderam, que era uma educação militar, então eles projetam o que é o militar hoje com o que era o militar do passado e eles levam armas de fogo, tanques de guerra para o passado, na escrita você não verifica isso. Então através da escrita da narrativa oral, do desenho você consegue perceber as ideias históricas dos alunos.</p>
MILTON	<p>“eu dei um trabalho que tinha um documento do Getúlio Vargas, e eu pedia para os alunos expressarem o que que significava tais conceitos a partir do Getúlio tinha escrito em sua carta testamento sabe, e muitos alunos reproduziam trechos, e olha só que interessante. Porque eu perguntei: onde aparece o nacionalismo no discurso do Getúlio? E eles conseguiam recortar um trecho que falava, que o Getúlio falava “ eu sou o defensor da pátria, da liberdade do povo”, mas em momento algum a maioria desses alunos conseguia explicar isso. Aí eu lembro que nessa turma que foi que TRÊS ou QUATRO alunos conseguem explicar isso claramente. Então quando há o registro, mas o problema não é eles não entenderem, o problema é eles não conseguirem escrever isso.</p>

¹⁹A narrativa foi apontada pelos professores como expressão da própria consciência histórica. Apesar da categoria “Operações do pensamento histórico” assemelhar-se da própria “narrativa” resolvi dividir para explorar alguns momentos muito interessantes das respostas de alguns professores. Pois alguns trechos das entrevistas demonstraram que além dos professores perceberem a narrativa dos alunos, não como metodologia de avaliação, mas sim de acordo com o lugar que a narrativa tem na teoria da história, percebem operações que levam a produção da narrativa, como será explorado adiante.

	<p>Essa Literatura Histórica ela exige um domínio da linguagem também, e eles não dão conta. E a maioria dos alunos, então geralmente, os alunos que eu me sinto satisfeito quando eu vejo um trabalho escrito, são os alunos que tem uma facilidade para escrever, os alunos que não tem eu tenho que perceber que eles aprenderam, mas eu tenho que ir um pouco pelo paradigma indiciário,”</p> <p>“Outros alunos copiaram esse trecho, mas não conseguiram explicar que isso era uma <i>evidencia histórica</i>. Por isso que digo que os alunos que tem mais domínio da escrita e da leitura, eles conseguem explicar uma <i>evidência histórica</i>, os outros não, eles fazem recortes do texto, e colocam ali”</p> <p>“Aí muitos alunos, como o texto oferecia uma resposta, muitos alunos copiavam a resposta do texto, ou parafraseavam a resposta do texto.”</p> <p>- “pensar como a gente constrói uma ideia histórica, porque muitas vezes a gente não consegue dizer aquilo, escrever aquilo, mas percebe que ali tem uma informação, e que essa informação é valiosa. Então esse caminho do historiador de estar preocupado com uma ideia e de ir na trilha daquilo ali, eu tento ver isso um pouco nos alunos, essa angustia de talvez entender, mas não saber explicar.”</p> <p>- “As vezes eu não ajo como historiador, mas é por uma questão de necessidade, porque o conhecimento eu acho que ele não sai de imediato, você tem que amadurecer algumas ideias.”</p>
<p>JOSÉ ARNALDO</p>	<p>“Então eu acredito mesmo que a partir de inferências de fontes, a partir de evidências. Quando o aluno tem alguma, ele esboça, mesmo que não seja em termos de uma narrativa formada, mas quando na relação com a fonte ele estabelece essa relação de evidência, e explicita essa relação de evidência através de uma inferência, eu acredito que ali está a Aprendizagem Histórica”</p> <p>“alguns alunos você consegue perceber que existe uma expressividade em relação narrativa do livro, em relação as fonte que você julga que ele aprendeu mais História, aprendeu mais, teve um progresso maior em sua aprendizagem Histórica. Mas, são como eu te disse, são inferências, são relações ali, é algumas coisas que são ali só no, que agente vai percebendo ao longo do nosso trabalho. E não é nada muito relatado assim, ah tal aluno ele... consegue interpretar bem documentos... não é nada muito relatado. É uma coisa que você detecta e estimula ainda mais, só que fica ali no âmbito teu, de você saber e conversar com outro colega, ou com o próprio aluno e estimular. Mas não é algo que fica registrado, por exemplo notas ou outras... avaliações assim sabe. ”</p>
<p>WILLIAN</p>	<p>“principalmente as questões de segunda ordem, no caso da História. Elas se evidenciam, as lacunas, nas perguntas que o aluno faz sobre a atividade, quando a atividade provoca esse tipo de aprendizado no aluno. Então principalmente a partir do trabalho.”</p>

	“essa didática mais voltada para educação histórica, a gente prepara atividades que instiga o aluno a fazer inferências nas imagens que têm, inferências no tempo né, e aí é Batata, porque eu não explico antes”
MARCOS	“quando ele começa a utilizar conceitos históricos de modo fundamentado, quando começa a colocar o conceito no seu tempo certo. Ou quando começa a utilizar ferramentas de construção do conhecimento como forma de argumentação do pensamento. Ou seja, ele sabe disso por causa disso”
MARILENA	<p>“Investigar o passado. Quais são os vestígios que eu tenho acesso e como que eu posso pensar sobre eles, ver a partir de vários documentos, de várias informações, né. Ter uma certa, um distanciamento, não, sem julgar, mas para conhecer. Então essa relação, é primordial para o aprendizado. Que ele consiga aprofundar a medida que ele vai entendendo as questões, a medida que ele vai tendo curiosidade.”</p> <p>- “Veja, aqui eu pedi 10 informações sobre as Guerras Mundiais, 10. (Marilena lê a resposta de uma aluna): “Na primeira guerra Mundial não havia tanta tecnologia, por isso ela foi tão precária” (risos) tá assim, eles não gostam muito que você faça observações sobre o que eles escreveram, que lembre eles. Então isso, foi a partir de uma revista que a gente comentou, que quando faltava bala (se referindo a munição, projéteis) uma tecnologia melhor, eles usaram até tijolos ou pau, era uma guerra de trincheiras e tal. Então, a gente foi conversando informalmente e a ideia agora é passar mais imagens, tiradas da internet e passo para eles na TV pen-drive lá.”</p>
VALDECIR	“aí a História como ciência, pega os documentos desses sujeitos e vai tentar interpretar e escrever para tentar compreender o próprio mundo. Até o historiador estar ali com aquela proposta de como está acontecendo. Porque ele tem uma proposta de dizer olha mundo foi pensado assim assim assim, hoje estamos assim e aí como será esse futuro quem vai determinar são os sujeitos que estiverem aí vivendo. A partir do que pegaram desse passado. Então é nessa ideia que você vê que a criança esta aprendendo, é nesse debate”

Uma das formas apontadas pelos professores, para perceber como ocorre a orientação existencial dos indivíduos foi a narrativa. O tornar-se presente do passado ocorre através de uma atividade intelectual que se expressa na narrativa. Rüsen afirma que “O narrar passou a ser práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem”(2001, p.154).

Como já foi apontado nessa investigação, de acordo com Rüsen, é na narrativa histórica que o pensamento histórico é expressado. O aprendizado histórico,

portanto, ocorre a partir de uma relação dialética entre o conhecimento de fatos objetivos do passado tornados subjetivos quando interiorizados pelos sujeitos como conhecimento histórico. Este movimento de auto-conhecimento se expressa sob a forma de narrativas históricas. Significa que os sujeitos adquirem conhecimento e ao mesmo tempo desenvolvem, mesmo que de formas variadas, competências relacionadas a capacidade de aprendizado histórico.

A narrativa histórica, foi colocada pelos professores no lugar que ela possui nas discussões sobre a teoria da História. Não como recurso metodológico de avaliação ou como forma de detectar habilidades e competências na produção de um texto, ou na relação com os acontecimentos. A narrativa foi referenciada como expressão da consciência histórica dos alunos. As falas que fornecem esses indícios serão problematizadas a diante, mas, o quadro abaixo, representa, como as categorias anteriores, uma sistematização das respostas que serão exploradas na discussão dos temas.

Tabela 4- Narrativa como expressão do pensamento histórico

Professor	Categoria NARRATIVA COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO
ARMANDO	<p>- “ao final de um trabalho, é difícil falar ao final de uma aula, porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. É eu acho que verificar como que ele narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula, seria uma forma de você qualificar essa aprendizagem, <i>verificar como que ele se coloca em relação com o conhecimento se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso</i>”</p> <p>- “foi interessante, e aí eu acho que teve um progresso de aprendizagem histórica. Que no começo, oralmente, a princípio, eles disseram que não conheciam que eles não sabiam ... quando você consegue uma resposta complexa do aluno em um determinado tema, eu acredito, na opinião que houve uma aprendizagem histórica.”</p> <p>- “E depois que eu trabalho esses documentos eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. E minha avaliação é exatamente essa Progressão das ideias. ... Então a própria avaliação serve como um instrumento, então como eu vou ter que corrigir a prova</p>

	<p>(risada) e dar uma nota, eu já utilizo como forma de perceber se está dando certo esse tipo de aula.”</p> <p>- “é interessante você perceber que existe uma diferença de entendimento, de progressão das ideias, de perspectiva de futuro. Então eu acho que na perspectiva da Educação Histórica, isso trás uma riqueza muito grande para a sociedade. As pessoas pensarem de forma diferente, mas a partir das mesmas fontes, que foi as mesmas fontes que nós utilizamos.”</p>
MILTON	<p>- “eu faço, sempre faço provas em que os alunos tem que produzir textos, algumas eu faço perguntas direto, avalio o caderno também, uma aula por exemplo, hoje a gente vai discutir esse tema e eles precisam escrever e depois eu avalio o caderno e dou uma nota. Outra é realmente na prova, quando eu dou prova, que é bem pouco também, eu sempre dou perguntas que o aluno tem que desenvolver e dissertar sobre o assunto. E eu tento captar isso que eu já falei. Tento captar se o aluno caminhou nessa direção de tentar responder e raciocinar historicamente,”</p>
JOSÉ ARNALDO	<p>- “alguns alunos você consegue perceber que existe uma expressividade em relação narrativa do livro, em relação as fonte que você julga que ele aprendeu mais História, aprendeu mais, teve um progresso maior em sua aprendizagem Histórica.”</p> <p>- “o que eu quis dizer é que de progredir na sua forma de compreensão do passado na relação com o presente e tudo mais. Isso é que eu tenho a minha concepção que eu também faço ali as minhas uma avaliação ali pessoal dos alunos” (relacionada ao esforço)</p>
WILLIAN	<p>- “E essa quantia de atividades faz com que o aluno chegue nesse processo agora em outubro novembro, e ele dá saltos de qualidade. A gente percebe isso. Também nessa questão de acompanhar os questionamentos que eles fazem. Eles vão dominando o jeito de fazer leitura do texto histórico, da imagem histórica, do filme que a gente trabalha com eles. E isso é claro, isso é uma coisa que não cai do céu, é um aprendizado”</p> <p>- “Ficam espertos, como diria, o que eles levavam duas três aulas para fazer eles passam a fazer em meia aula uma aula. Eles evoluem muito. E aí sétima, oitava série, eles já, este ano não tenho oitavas, mas já trabalhei com oitavas séries, e aí eles são muito rápidos. Se eles ficam com você durante dois, três anos, eles no final são muito ágeis, na relação com o texto histórico.”</p>
MARCOS	<p>- “Normalmente eu coloco uma redação no final da prova, ou talvez um desenho, uma construção de um desenho, de modo que ele se relacione com alguma coisa do presente. De forma simples acho que é isso. Sempre uma pergunta, uma situação provocadora, sempre algo do presente que normalmente passaria batido, mas que eu começo a questionar para que ele passe a perceber que as coisas não são tão simples, ou não são tão</p>

	<p>banais, e que nem sempre as coisas foram como estão sendo, não foi sempre assim”</p> <p>- “É possível fazer se você pegar contínuas redações da mesma forma ... eu acho que quando você faz um diagnóstico antes e um diagnóstico depois das intervenções e você compara depois, já é possível perceber isso. E se for o caso depois desse diagnóstico depois, se ainda demonstrar ideias que podem novamente ser consideradas iniciais, aí é o caso de mais uma intervenção, e novamente... E por isso cai a ideia de currículo, porque o currículo pode existir, mas não pode ser engessado.”</p>
MARILENA	<p>- “Veja, aqui eu pedi 10 informações sobre as Guerras Mundiais, 10. (Marilena lê a resposta da aluna Camila): “Na primeira guerra Mundial não havia tanta tecnologia, por isso ela foi tão precária” (risos) tá assim, eles não gostam muito que você faça observações sobre o que eles escreveram, que lembre eles. Então isso, foi a partir de uma revista que a gente comentou, que quando faltava bala (se referindo a munição, projéteis) uma tecnologia melhor, eles usaram até tijolos ou pau, né era uma guerra de trincheiras e tal. Então, a gente foi conversando informalmente e a ideia agora é passar mais imagens, tiradas da internet e passo para eles na TV pen-drive lá. Antes de fazer isso, eu quis que eles anotassem 10 informações sobre a guerra. (lê outra resposta: “As mulheres tinham que sair de suas casas para servir com enfermeira para o seu país” - ri um pouco) Não é bem isso, sabe ...”</p> <p>- “a gente explora nos detalhes, um parágrafo, essa coisa do desenho, das figuras para mim eu acho bem relevante e as experiências deles. Então as vezes algum comentário, as vezes alguém falando de um negócio mal feito, não sei o que... fez um aluno pensar bastante sobre o tema. Então esse momento que eu peço para eles escreverem é para eu descobrir mais detalhes. E aí esses detalhes, a obrigação da gente como professor é ir atrás de mais conteúdo. ... não pode esquecer dessa função de professor que é caminhar, ver, mostrar que eles tiveram uma Progressão desse conhecimento”</p>
VALDECIR	<p>- “aí a gente sempre encerra o conteúdo trabalhado e a aula, observando com os alunos o que e como e quando e aonde, como é que isso se dá e pode ser usado isso na nossa vida. Como é que se dá na nossa vida, como se dá no nosso mundo e como é que a gente continua com essas ideias históricas no nosso mundo, o que ela vai contribuir oque é possível e o que não é. As possibilidades e tudo isso. E Sempre no fechamento eles fazerem uma Narrativa nessa perspectiva, que aí vai servir como avaliação do processo”</p> <p>- “a questão do tempo, pois o tempo é fundamental, se o aluno conseguiu se colocar naquele tempo histórico e se ele consegue</p>

	<p>trabalhar aquele tempo histórico, com o seu tempo presente e muitas vezes com a própria perspectiva de futuro. Se ele conseguir trabalhar estes três tempos da História e da Narrativa e as discussões na narrativa a gente consideraria como um 100 (nota máxima) dentro de uma aprendizagem histórica sobre aquilo. Então são essas três perspectivas que são as ideias principais para avaliar porque eu tenho que dar um conceito de 0 (zero) a 10 (dez) para eles. Então se ele fugiu totalmente, a gente ver que tem vamos ter que procurar uma outra forma, outros documentos, para tentar trazer esse aluno para que pense aquele conteúdo, dentro daquele tempo. Porque o aluno tem que entender que aquilo foi naquele tempo, e que hoje ele está produzindo no seu tempo e a partir do olhar do seu tempo aquele tempo, e aí o que ele vai levar para o futuro, sua vida, como ele vai trabalhar isso. Sem isso não tem como. Então essas coisas você percebe na narrativa dele, como é que ele trabalha isso.”</p>
--	---

3.2.2 – Possibilidades de sentido

Inicialmente pode-se dizer que o conceito está relacionado ao campo de interpretação do mundo e de si mesmo, em que os seres humanos precisam movimentar a consciência histórica. Na vida prática, Rüsen indica que, não são apenas carências de orientação da cognição histórica situada no conhecimento histórico e para ele mesmo, mas que existem outras esferas da vida prática que necessitam orientação, estas são políticas, estéticas e éticas. O autor deixa de fora desta discussão as religiosas. Mas, as ideológicas são vistas como variantes da cognitiva.

Rüsen discute no livro Razão histórica, o subtítulo: “Ciência e sentido histórico”, que na amplitude das possibilidades das produções científicas é necessário formar algo semelhante a tradição, formas gerais de aceitação, como uma invariável universal antropológica, que permite afirmações a partir de determinados pontos.

O cientista não pode ser criador de sentido, diferente disso seria arte, religião e ideologia que reivindicam a competência de criar sentido. Na ciência da História não significa que o sentido seja entendido apenas por aqueles que procuram o conhecimento produzido pela ciência, e que apenas estes realizem pela consciência

histórica o sentido de orientação. Não, o autor permite dizer que a historiografia, para ser mais plausível e modesta, *rememore* o sentido (RÜSEN, 2001, p. 78). Alerta que o historiador, no processo de produção de conhecimento histórico, não pode pretender sentido pelo passado que torna presente, pois este sentido está manifesto na procura pelo passado, a partir do presente e em relação as suas expectativas de futuro. A racionalidade com que a ciência se engaja na produção de conhecimento no tempo presente contém sentido que irá adentrar as relações temporais das consciências históricas.

Mais de uma vez, durante suas contribuições, Jörn Rüsen traz como exemplo a relação contemporânea com os direitos do homem e do cidadão. Colocados como um lugar de reconhecimento quase global que pode ser entendido como algo aceito, “uma certa forma de comunicação marcada pela humanidade, tanto em conformação empírica, quanto em sua conformação narrativa”(RÜSEN, 2001, .80). Existem formas diferenciadas em que o sentido pode aparecer, mas Rüsen considera que a ausência de um sentido claro pode evitar o falso conforto das formas simplistas. Mesmo assim quando se compreende de acordo com o próprio autor como dos feitos surge a história, torna-se perceptível a relação entre vida prática e ciência especializada, entre carências de orientação e ideias, métodos e formas da própria ciência especializada, o sentido que há na busca pelo passado.

Uma vez que os professores entrevistados já tomaram, em alguma medida, conhecimento da teoria da consciência histórica, suas falas em relação ao ensino de história permitem a composição da categoria sentido. As falas que permitem essa conclusão se encontram na tabela 5:

Tabela 5 - Sentido

Professor	Categoria SENTIDO
ARMANDO	
MILTON	
JOSÉ ARNALDO	
WILLIAN	
MARCOS	“Não sei se isso é resumir a ideia de que tem que servir para alguma coisa, mas me parece que há necessidade, pois se você não utiliza a História para orientar o presente, a impressão que me dá é que

	“você acaba se tornando refém da própria História. E movido por ela.”
MARILENA	
VALDECIR	“Quer dizer ele deu Sentido. Aquilo está dando sentido para a vida dele, mas não em um sentido apenas para automaticamente ir em uma avaliação e tirar nota. Não, não é isso. É um sentido, de sentido da História que faz com que ele compreenda o mundo que ele vive, as relações que ele vive, relações dialéticas entre as coisas que acontece, e que ele vive.”

É na ação dos sujeitos, em determinado espaço e determinado tempo que a história se faz, ou acontece. As formas como as ações são efetivadas ultrapassam a conformação do eu, e atingem um patamar social de convivência. Tanto a história ciência, quanto a consciência histórica dos indivíduos na vida prática se relacionam com a história e fazem uso da história disponível, em diferentes formas, de modo a se orientar e realizar suas ações no tempo. Portanto, a utilização do conhecimento histórico, uma vez que se aceite a teoria da consciência histórica, ocorre o tempo todo. É interessante perceber a forma como se dá essa utilização, devido a preocupação com as ações, entendidas como superávits de intencionalidade que são produzidas mediante a relação com a experiência, interpretação e orientação.

O trecho a seguir explicita a forma como a utilização do conhecimento histórico pensado na perspectiva do ensino de história, principalmente entre os expectadores das aulas, importa a essa discussão.

cada indivíduo carece orientar-se no agir concreto por um pensamento (intencional, na medida em que é racional) no qual é indispensável a transformação, em história, do tempo vivido na experiência do dia a dia (o que inclui memória e a tradição do passado) – transformação essa operada pela reflexão. Tal reflexão é um elemento-chave da constituição do sujeito histórico, tomado individualmente. Não basta, pois, que haja quem tenha chegado a um patamar de consciência histórica por si. Importa que cada um e todos realizem essa apropriação. (MARTINS, 2008, pág. 13)

Todo indivíduo possui a necessidade de orientar-se no tempo, essa orientação se dá pela experiência interpretada. Dependendo da forma como a experiência está disponível, e de como os padrões de interpretação operam, as ações terão caráter diferente. A existência de preocupações, por parte dos professores entrevistados,

em relação ao reconhecimento da utilidade da história, e principalmente as formas como os alunos utilizam o conhecimento histórico, demonstram a possibilidade da composição da categoria anunciada acima e exemplificada pelas falas de alguns professores:

Tabela 6 – Sentido para si e para o outro

Professor	Categoria Sentido para si e para o outro
ARMANDO	
MILTON	<p>“quando o aluno começa a pensar nas coisas da vida dele, na forma como ele se posiciona, sobre aquilo que ele achava que era natural, sobre aquilo que ele achava que a verdade absoluta, e ele começa a refletir sobre isso na própria conduta dele, na própria forma de ele pensar na vida sabe. Então eu digo que resultado porque os alunos começam realmente a assimilar algumas coisas para a própria vida deles”</p> <p>“e destacam entre aspas, são os alunos que alcançam essa fluência na hora de expressar essas ideias, os que não alcançam eu também não, eu dificilmente dou nota baixa.”</p>
JOSÉ ARNALDO	
WILLIAN	
MARCOS	<p>“ eu vou pegar o exemplo que estávamos conversando agora a pouco. Penso que quando o aluno começa a entender e conhecer as desigualdades que ocorreram com relação aos afro-descendentes no Brasil e ele começa a se mostrar, quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha, que era uma opinião popular que existe de que as “cotas não deveriam existir”, quando ele começa a se utilizar da História para se colocar talvez favorável as cotas. E, de modo argumentativo. Eu acho que isso é um exemplo. Ou com relação a posição da mulher também, quando a menina se percebe na sala de aula e ela demonstra que percebeu que ela faz parte de um movimento histórico, e que as avós dela não tiveram essa possibilidade, e que ela passa a ter essa possibilidade, e que talvez seja por isso ainda que ela encontra muitos problemas de aceitação social e etc.”</p>
MARILENA	<p>“E é interessante lá na minha região, que as experiências são muito particulares, se você for comparar com tudo que eu já vivi no ensino público aqui em Curitiba nessa disciplina. Lá é assim extremamente particular, as experiências são diversas da área urbana. Então é assim, os alunos vem dando exemplos, por exemplo do Capital, por exemplo, quantos porcos eu tenho, quantos cavalos, querem que eu conheça o cavalo deles. Sabe é uma coisa assim, o negócio mal feito de uma égua que não</p>

	anda, sabe? Então assim, eu acho que a experiência deles, eu tento sempre pegar a experiência deles.”
VALDECIR	“o próprio aluno diz “lembra daquela ideia que a gente discutiu professor?” Na relação eles trazem, principalmente quando é criança mais, mas o próprio adolescente também, e o jovem também, mas com a criança é mais visível, transparece mais. Como que ele conversou aquilo em casa, eles trazem isso. Trocou opinião com o pai e com a mãe, quer dizer é uma mudança, ou o próprio jovem entre eles. Depois você vê, você pega em um ano e depois no outro eles não são seus alunos mais, e então eles vem comentar. Ou você pega alunos que não tinham sido seus, mas você percebe a mudança nas ideias históricas dos alunos a partir das intervenções de outro professor, aí os alunos vem debater contigo determinadas ideias históricas.”

As formas de atribuição de sentido dividem-se em quatro. Sendo tradicional, exemplar, crítica e genética. Na primeira, os seres humanos buscam apenas adaptarem-se as regras e padrões já estabelecidos. Para ocorrer identificação o tempo é percebido como uma eternidade. Os mitos de origem servem de exemplo a esta forma de orientação que é também a predominante.

Na segunda, a forma de atribuição de sentido a história passa a ser percebida como um processo, e não mais como tradição. Aqui, os indivíduos buscam no passado exemplos que gerem orientação no presente, a história é entendida para que tirem lições da mesma.

Quando Rüsen (2007) trata das formas de atribuição de sentido a experiência humana no tempo como formas e *topoi* complexas, aponta que o tipo da constituição crítica de sentido funciona como o meio e o catalisador das transições entre a forma exemplar para a tradicional, e da tradicional para a quarta forma, a genética. Ao longo da práxis o conteúdo da experiência aumenta e a interpretação pode caracterizar a necessidade de novas interpretações (RÜSEN, 2007 p. 64). Para o autor, a práxis é o fator determinante da ciência (RÜSEN, 2007 p. 85), portanto, é possível apontar que a preocupação com o aprendizado histórico relacionado a carências de orientação oriundas da práxis da vida, podem caracterizar a ideia de sentido histórico de maneira tal, que a atinja as potencialidades racionais da formação histórica discutida pelo autor.

A última forma de atribuição de sentido é a genética, nesta surge a habilidade de perceber a mudança como foco principal da história. Entre os historiadores discute-se a questão das continuidades e rupturas, sendo que neste modo de atribuição de sentido este reconhecimento é efetivado para a orientação existencial. Existe o reconhecimento da diferença não apenas como defesa, a exemplo do modo crítico, mas para entendimento da própria particularidade. Nesta forma as outras maneiras de perceber a passagem do tempo coexistem de maneira clara, para que se oriente de maneira mais clara em cada situação. A consciência histórica genética, ou ainda a ontogenética, seria uma forma de relação com a experiência humana no tempo em que as compreensões se tornam mais complexas e mais adequadas. Algumas falas dos professores indicaram essas preocupações relacionadas ao desenvolvimento de formas complexas de atribuição de sentido a partir da intervenção na consciência histórica dos seus alunos com base na relação com a vida prática:

Tabela 7 – Sentido e mudança

Professor	Categoria: sentido e mudança
ARMANDO	“quando você consegue uma resposta complexa do aluno em um determinado tema” “tornar a consciência desse aluno mais elaborada, com muitas perspectivas”
MILTON	
JOSÉ ARNALDO	
WILLIAN	
MARCOS	“ é possível de ver se ele está tendo uma espécie de (abre aspas) “evolução”, mas eu não concordo muito com esse conceito, mas para ver se ele está se utilizando do passado como forma de orientação.” ... “uma situação provocadora, sempre algo do presente que normalmente passaria batido, mas que eu começo a questionar para que ele passe a perceber que as coisas não são tão simples, ou não são tão banais, e que nem sempre as coisas foram como estão sendo, não foi sempre assim”
MARILENA	“formar uma consciência histórica mesmo, sem julgamento, mas do que o homem é capaz, o que que eu posso fazer, e isso só vai ficar visível nesse tipo de interação.”
VALDECIR	

3.2.3 – Possibilidades de atribuição de significado

A formação histórica é o que garante a não instrumentalização da ciência pela política. A história deve servir para abrir as discussões que envolvem o passado e podem influenciar a dimensão política de maneira que todos possam participar (RÜSEN, 2001, p. 126). Na relação com a política “legitimidade” é a categoria que assegura condição a formação histórica, em sentido amplo, critica e regula tal categoria. Rüsen considera que os direitos do homem e do cidadão estão ligados a cultura histórica, de forma que funciona como ganho experiencial àqueles que conquistaram, e horizonte de expectativa daqueles que ainda não alcançaram. Seria a formação de uma plenitude o momento que as privações de tais direitos se acabem. É possível assegurar a razão do conhecimento histórico a partir disso. Outro exemplo de Rüsen é a questão da Alteridade como formação contrária a identidade nacional violenta. O ganho experiencial do aprendizado histórico assegura auto-afirmação do outro que compreende o reconhecimento a identidade pela alteridade.

Tabela 8 – Significância

Professor	Categoria: Significado da história
ARMANDO	
MILTON	“ a História enquanto conhecimento humano, enquanto preocupação com a sociedade, com a injustiça, eu acho que a História é um caminho para gente tentar entender os meandros da sociedade, onde as injustiças nascem, como que elas se articulam, como que ela se mantém, e eu acho que é um campo de ação política também”
JOSÉ ARNALDO	“Mas eu acho que essa formação ela é exatamente esse confronto, no sentido de uma sociedade que tem uma estrutura e tem condições que são determinadas historicamente, que... e também não da para ficar em termos, não da para ficar iludindo. Essa formação deve ser priorizando essas duas coisas: a relação de subjetividade do aluno com essa especificidade subjetiva na relação historicamente desenvolvida assim, com a Sociedade que ele vive que é a tal da Vida Prática”

WILLIAN	
MARCOS	“eu não entendo a formação como um estado a se chegar, eu entendo como um processo contínuo, e um processo contínuo de se apropriar do passado como forma de orientação. E de tal forma que isso gera uma nova curiosidade, um novo interesse, e que ele vai continuamente se interessando pelo passado ao mesmo tempo que se esclarece o presente. Acho que é o presente que evoca o passado a ser buscado, ele vai até o passado de tal forma que a alteridade do outro no passado provoca também uma nova dúvida no presente e assim vai. Não é um local a se chegar, acho que você vai fazendo aos poucos e torcendo para que dê certo.”
MARILENA	“ele precisa ir tendo uma consciência, e uma opinião, e uma informação e que ele atente para essas coisas”
VALDECIR	

3.2.4 – Possibilidade de uso da vida prática

Como já foi afirmado na presente discussão, o conhecimento histórico nasce em relação a vida prática. São as carências de orientação que mobilizam a busca pelo passado mediante interpretação da experiência para gerar orientação. Quando se aprende a história torna-se possível interpretá-la. Os ganhos de experiência com a história passam a ser organizados em novas possibilidades de interpretação e ocorre afastamento do dogmatismo das únicas versões possíveis.

Os modelos de interpretação da experiência ficam mais flexíveis e a própria apresentação do conhecimento ganha qualidade de possível versão advinda da maneira como o passado foi interpretado. Torna-se possível a problematizar os conteúdos para novas possibilidades de interpretação do passado a partir do presente. Com a competência de experiência e de interpretação ajustadas o ganho na relação com as expressões temporais passa as expectativas de orientação existencial, abre de forma mais ampla a relação com a projeção e planejamento das expectativas de futuro, a competência de **orientação**.

Tal competência, possibilita os indivíduos, a estabelecer relações entre a experiência e saber interpretativo repletos de história com seu próprio presente.

Levando em consideração aspectos subjetivos de auto-entendimento e afirmação relacionado a identidade, e ainda em relação ao eu das outras pessoas, grupos e interesses, capacitando a relação com a sociedade no tempo. As afirmações abaixo apresentam a preocupação dos professores com o horizonte formativo que a aprendizagem histórica acarreta para as possibilidades de orientação dos alunos:

Tabela 9 – Função da História

Professor	Categoria Relação com a vida prática
ARMANDO	<p>“onde eu aumentei o subsídio desses alunos buscarem as informações, para que o aluno possa se orientar”</p> <p>“Não foram todos que responderam a mesma coisa um interpretou e ele viu as suas necessidades ele conseguiu entender, o que é mais importante para ele, ele entendeu os dois lados e ele consegue pensar no futuro dele.”</p> <p>“Então é interessante você perceber que existe uma diferença de entendimento, de progressão das ideias, de perspectiva de futuro”</p>
MILTON	
JOSÉ ARNALDO	<p>“A História ela te dá um norte, pensando lá, ela te dá horizontes de expectativa. Ela te ajuda, a partir do passado, ela te encaminha, ela pode te ajudar a se humanizar, entendeu? E Essa humanização tendo um norte aí. E a minha concepção de História e é o que eu procuro, e porque que eu escolhi a História. Lógico que hoje em dia também já penso em, naquilo que a gente já falou. Mas existe o sonho de você estar em sala de aula e exatamente tentar provocar essa reflexão sobre o passado, para indicar horizontes de expectativa nos alunos.”</p>
WILLIAN	<p>“A orientação histórica no tempo é fundamentalmente necessária, principalmente agora que estamos em um período de mudança, onde a necessidade de orientação é muito maior.”</p> <p>“Agora quando a gente consegue contribuir para ele se orientar na vida eu acho que é a nossa parte da contribuição.”</p>
MARCOS	
MARILENA	
VALDECIR	

As preocupações que mobilizam a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, são preocupações relacionadas ao desenvolvimento e formação da consciência histórica dos seres humanos, para alcançar formas de relação com o conhecimento histórico que possibilitem a construção de realidades mais adequadas

para a vida em sociedade. Também é, preocupação dessa investigação, contribuir com reflexões sobre a aprendizagem histórica que possibilitem essa construção. Detectar, a partir das falas de professores sobre suas compreensões relacionadas a aprendizagem histórica dos alunos e suas preocupações intrínsecas as relações de ensinar-aprender história, possibilitam perceber quais são os planos por trás dessas relações.

Rüsen aponta que a práxis é a função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana (RÜSEN, 2007, p. 87). A orientação histórica da vida humana acontece em relação subjetiva (para dentro) na formação da identidade, e também na relação das subjetividades inter-relacionadas (para fora), ou seja, interesse de todo o pensamento histórico. Os professores entrevistados apontaram que o interesse que norteia o ensinar-aprender história está relacionado ao que foi categorizado como *humanização*:

Tabela 10 – Orientação como humanização

Professor	Categoria HUMANIZAÇÃO
ARMANDO	“eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos, eu percebendo uma atitude preconceituosa, e a gente ao longo da História percebeu que atitudes preconceituosas levam a atitudes desumanas, eu quero mostrar para ele a partir da História, que essa perspectiva dele através da História, de não entender o outro, ou de tentar entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade”
MILTON	“eu me sinto bem trabalhando, é que eu como uma pessoa de origem, filho de um trabalhador, filho de um operário e de uma empregada doméstica, eu acho que o conhecimento emancipa as pessoas da dependência. Então eu me sinto uma pessoa com plena consciência da minha, do meu lugar no mundo da minha situação, por causa do conhecimento.” ... “eu vejo que no fundo essa ideia de emancipa a pessoa e emancipar em um sentido de que a pessoa comece a ter uma relação diferente com o conhecimento, isso que faz eu insistir em algumas coisas, mas o é não sei acho é basicamente isso. Essa preocupação no fundo de que se eu não posso fazer tudo, alguma coisa eu tenho que fazer, saca? Eu não acho que vá resolver a vida dos alunos, eu não acredito nem que se eu tivesse a aula ideal eu iria resolver a vida de todo mundo, porque eu acho que é um pouco idiossincrático, a individualidade é muito forte, e não é uma sala de aula que vai mudar a perspectiva de todo mundo. Mas a ideia de plantar algumas sementes assim, talvez

	no futuro isso de alguma mudança social” ... “Então ensinar História é semear alguma ideias, semear algumas coisas, para além da formalidade da escola.”
JOSÉ ARNALDO	<p>“Essa ontologia marxista, talvez antes de entrar no mestrado talvez eu já tivesse isso, mas não sabia me expressar dessa maneira, mas eu acho que é ver a sociedade como um, e o sujeito como um reflexo dessa sociedade, que existem antagonismos, que existe uma pluralidade, mas que tem também uma História, existem condições históricas aí ... formar o sujeito para garantir sua Autonomia ... formação humana, que admite a formação histórica e social”</p> <p>“essa ideia da formação humana ela engloba. Porque talvez muitos professores falem “A minha concepção de aprendizagem é essa... mas eu sou obrigado a trabalhar dessa maneira por que as escolas”... e eu... Eu não sei se eu consigo me expressar bem, mas eu trabalho junto porque eu acredito também que exista uma linha, então... eu tenho uma, a história compreende, que a História é uma Ciência que proporciona essa, digamos que, Aprender História pode proporcionar ao aluno exatamente essa Humanização, dele. Entende. Agora... (ri e brinca – Humanização, Homem, estou aqui com o Marx) Então, mas eu acho que é, sabe. E essa Humanização que a História, que a Aprendizagem , a História pode proporcionar ao aluno eu acho que é tem a ver com o que eu acredito, que o conhecimento histórico pode ajudá-lo nesse enfrentamento. Tanto no desenvolvimento da sua relação com o passado, quanto da sua relação em termos de vida prática. E eu acredito que a História tem essa, pode ter, essa concepção que eu acredito. (...) a História contribui para essa formação humana, humana não no sentido de ser humano, mas HUMANIZADORA, entende. E eu acho que não vou dizer das outras, todas devem ter o seu valor, mas pensando que a nossa disciplina tem esse valor digamos assim... Então tem outras duas questões, a outra questão é a seguinte. A História ela te dá um norte, pensando lá, depois você associa os teóricos, mas ela te dá horizontes de expectativa. Ela te ajuda, a partir do passado, ela te encaminha, ela pode te ajudar a se humanizar, entendeu? E Essa humanização tendo um norte aí. E a minha concepção de História e é o que eu procuro, e porque que eu escolhi a História.”</p>
WILLIAN	
MARCOS	<p>“Eu acho que o papel da escola é muito importante na formação do aluno e ainda mantém que ele deva continuar dessa maneira, a ponto de um aluno que saia da escola que ele de conta de compreender o mundo que vive. E não só compreender, mas,... não diria não indo ao chavão, mas ele precisa compreender e tomar ações conscientes levando em consideração a humanidade como um todo. Eu acho que é isso, e essa ação consciente se refere as vezes a escapar do passado que orienta ele de forma equivocada, e forma as vezes construindo uma visão e mundo que não é a mais</p>

	<p>interessante para o mundo hoje. Eu acho que é possível dentro dessas condições, eu sei que é limitado, mas eu acho que é parte do que nos cabe. Não tenho uma expectativa messiânica de escola transformadora do mundo, mas sei que ela é parte dessa transformação. ”</p>
MARILENA	<p>“ele precisa ir tendo uma consciência, e uma opinião, e uma informação e que ele atente para essas coisas. Para uma formação mais humana. E eu acho que eles são hoje muito muito muito melhores do que nós. Isso me encanta”</p> <p>“Então assim eles estão preocupados com um mundo mais justo, com uma vida mais digna, apesar de perguntar quem ganhou e quem perdeu, isso é uma pergunta que revela preocupação com a situação da humanidade, de sobrevivência de ... ele mesmo fazendo essa pergunta tão pontual ele é um pontapé inicial para entender a situação e eu acho assim que eles são mais preocupados com uma vida mais, menos sofrida, menos violenta. Essa coisa do trabalho infantil, da exploração, do abandono, descaso com crianças. Eles enquanto jovens, adolescentes, essa coisa eu acho que a gente não tinha quando era aluno. Não sei me parece assim que a gente fazendo essa parte de eles tomarem para si as responsabilidades pelo mundo, como as coisas vão se desencadeando, é muito bacana. Colocá-los na situação de sujeito, de que eles são os responsáveis, eles vão dirigir a sociedade.”</p>
VALDECIR	<p>“Essa é uma preocupação de dizer o seguinte, seja o lugar onde você estiver você tem que tentar a partir das suas ideias criar um mundo onde a palavra que nos tornou seres como, que teríamos um comportamento, uma vida melhor, Humanos. Humano, um mundo de humanos, que essa humanidade seja uma humanidade política, ética e artística, enfim. Que ele consiga pensar e participar dessa forma, que é uma humanidade que vai se tornar cada vez mais humana pelos humanos. Não tem outra forma, não tem outro jeito. Uma perspectiva mesmo de, todas essas diferenças, e entendendo a humanidade no seguinte sentido, de não criar um sujeito dogmático e como é que a gente pode dizer, e cego para humanidade e dizer é isso ou eu arrebento. Não, a História é uma produção humana, de vivência e de interpretação. E essa interpretação tem que ajudar a melhorar essa vivência, mas uma vivência humana, de humanos, de sujeitos humanos, de humanidade melhor. De uma humanidade que pensa a própria humanidade como humana.”</p> <p>“formar a identidade. Porque a História vai ajudar na identificação da nossa identidade enquanto humanidade e enquanto sujeito. É uma das coisas que ela contribui. Por que? Porque ela vai me ajudar a pensar o passado, o meu presente, e as minhas perspectivas de futuro. Como sujeito e dentro de uma identidade, existe uma humanidade mas essa humanidade enquanto identidade para pensar, mas ela cria uma identidade local querendo ou não.</p>

	Sempre com essa perspectiva, nunca perde a referência de humanidade como todo. E no caso do Brasil a identidade como Brasil, mas não perde essa referência, mas tem sua identidade local e conseguir pensar tudo isso. Esse passado de humanidade, esse presente de humanidade mas de sujeito, e esse futuro de humanidade e de sujeito, porque ele é ele sujeito, mas que está inserido no contato com uma série de pessoas.”
--	--

Os professores entrevistados demonstraram, através de suas falas, a utilização de o que poderia compor parte de uma metodologia da cognição histórica situada. Um desses elementos é a verificação de ideias históricas, ou sobre a história, que já fazem parte da experiência dos alunos. Tanto a aula oficina, quanto a unidade temática investigativa, já citadas nesse texto, apresentam como encaminhamento metodológico o levantamento dessas ideias durante as aulas. Rüsen apresenta uma compreensão interessante em relação a essas ideias prévias, pois elas envolvem conhecimentos históricos prévios como elementos do presente na consciência histórica dos sujeitos, assim como elementos que compõem a cultura Histórica:

(...) a memória histórica e sua realização pela consciência histórica contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas é possível demonstrar que esses elementos também possui função genuinamente narrativa, quer dizer, sem rupturas nem coerções, são absorvidos e formam parte do contar histórias. Se tratam de imagens e símbolos, que integram a atividade memorativa da consciência histórica e através dos quais se leva a cabo; mas eles não são todavia as histórias. Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas) fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente. (RÜSEN, 1994, p. 9, 10) (tradução própria)

As formas que os professores fizeram referência a essa prática em suas aulas possibilitou a composição de um princípio temático 'significado: *para mim e para o outro*'. Ainda que cada professor aponte essa realização sob formas variadas, esses apontamentos fornecem indícios interessantes sobre como as discussões a respeito da educação histórica estão presentes nas consciências desses professores.

As falas dos professores demonstram que não existem receitas para o ensino de História, tampouco que suas aulas possuem um nível diferenciado em relação a

concentração ou a participação dos alunos. Por outro lado, há o reconhecimento de uma teoria que perspectiva a prática dos professores, o que não significa que o reconhecimento de uma teoria reforce a dicotomização teoria-prática, e sim, demonstram formas de compreensão que envolvem os alunos, o contexto escolar, a relação com a vida prática, as experiências, a ciência de referência, o trabalho em seu sentido ontológico, em processos de inter-relações em que aspectos da totalidade são levados em consideração na dinâmica social, assim como os fins de suas compreensões levam em consideração a influências do trabalho na totalidade. O processo relatado nessa pesquisa compreende a atuação dos professores entrevistados como práxis, de maneira que a totalidade pertence também aos professores e alunos, como seres finitos em relação ao infinito, tal abertura dos seres possibilita, como práxis, o desenvolvimento da compreensão e da ação relacionadas a linguagem, a poesia, a pesquisa e ao saber (KOSIK, 1976 p. 227).

CAPÍTULO 4 – A HUMANIZAÇÃO COMO PRÁXIS: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As falas dos professores durante as entrevistas indicaram a possibilidade de realizar uma sistematização temática. De acordo com Franco (2007), o tema é uma asserção relacionada a determinado assunto. Isso significa que, a recorrência das indicações dos professores em relação a utilização da narrativa como forma de detectar a aprendizagem histórica, somada às preocupações humanistas dos professores, possibilitou uma asserção que ganhou forma em dois princípios temáticos que norteiam o quarto capítulo. Essa sistematização foi desenvolvida tendo como respaldo teórico um diálogo entre a epistemologia da História de Jörn Rüsen e a teoria educacional de Paulo Freire, cruzando os dois campos teóricos pertencentes a educação histórica: o campo da teoria da história e o campo da educação. Assim, esse capítulo foi organizado em três sub-itens. O primeiro concentra as aproximações teóricas formando um diálogo possível entre Jörn Rüsen e Paulo Freire. Seguidos pelos dois princípios temáticos detectados no trabalho dos professores, a finalidade do ensino de História e a relação consigo e com o outro expressa na e pela narrativa.

4.1 DIÁLOGO ENTRE JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE

As aproximações possíveis entre o pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire ocorreram na tentativa de identificar caminhos para o ensino de história, que estejam pautados na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com a perspectiva de um mundo mais justo, humano e igual. Nesse sentido, o conceito humanização apareceu como finalidade para o ensino de História, tanto nos referenciais estudados, quanto no estudo empírico, nas respostas dos professores.

Os primeiros passos desta caminhada foram traçados no volume IV dos Cadernos Paulo Freire, publicado em 2006 (SCHMIDT & GARCIA, 2006). O texto “Consciência histórica e crítica em aulas de História”, tem como referência o projeto

Recriando Histórias²⁰, que desenvolveu trabalhos com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, em que utilizavam fontes históricas em estado de arquivo familiar, para produção de conhecimento histórico nas aulas de história. Permitindo a discussão sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças”(RÜSEN, 1992, p. 29). Essa concepção molda os valores morais em um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta sobre se a humanização é possível. (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.12 -13)

As autoras aproximaram Freire e Rüsen, e demonstraram que a consciência histórica relaciona identidade e orientação, que envolve perspectivas morais relacionadas à história, e que o ensino, nessa perspectiva, possui funções práticas. Schmidt & Garcia puderam perceber princípios, que ajudam a nortear novas práticas para o ensino de História no sentido apontado, a formação da consciência histórica e crítica.

O primeiro princípio, é que a relação com as fontes ligadas a história das famílias, auxiliou na articulação entre história vivida e percebida, tarefa difícil para o ensino de história. Segundo, colocou os alunos em relação metodológica com a História, e o aprendizado gerado a partir dessa relação transborda para outras formas de apresentação do conhecimento histórico. E terceiro, que a experiência apreendida não se restringe ao aluno e sua família, mas se articula com outras experiências, mesmo que de outros tempos e lugares.

A partir disso, elaboraram uma aproximação entre a consciência histórica (Rüsen) e a consciência crítica (Freire):

²⁰“O Projeto Recriando Histórias é desenvolvido desde 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e Prefeituras de municípios da Região Metropolitana de Curitiba (PR). Entendido como projeto de ensino, extensão e pesquisa, envolve alunos bolsistas de graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais. Voltado ao objetivo principal de renovação do Ensino de História nas séries iniciais, desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular e de produção de materiais didáticos para o ensino de História.” (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.20). Nota copiada do caderno citado – onde diz “terceira série”, deve ser lido como 4º ano [quarto ano] na nomenclatura atual.

Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de História tem de formar a consciência crítico-genética: *crítica*, porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas; *genética*, porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências (RÜSEN, 1992). (SCHMIDT & GARCIA, 2006)

O que as autoras apontaram como consciência crítico-genética, é fruto de uma inter-relação entre a proposta de Paulo Freire e de Jörn Rüsen para o desenvolvimento das formas de consciência. Para Paulo Freire, o ensino deve colaborar para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Significa que mediante esse processo, os alunos e professores em relação de ensino aprendizagem, adquirem formas mais complexas de compreensão sobre o mundo. Rüsen indica que a forma mais adequada de atribuição de sentido à experiência humana no tempo é a forma genética. Nessa, ocorre a aceitação de diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente, para o desenvolvimento comum, onde a mudança é a principal característica da História, e serve a temporalização dos valores morais.

Em 2007, durante a realização do trabalho de conclusão de curso já citado neste texto, utilizou-se a teoria da consciência histórica e a discussão sobre a competência narrativa de Rüsen, para identificação dos chamados bons professores, de acordo com a didática da história. Para diferenciar os vários professores observados naquele momento, a opção foi realizar uma aproximação entre os referenciais da didática específica da história, em Rüsen, com os “saberes necessários a prática educativa”, presentes na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Os professores considerados “bons”, de acordo com este parâmetro, foram aqueles que apresentavam a competência narrativa, e ainda demonstravam formas de engajamento que iam além do cumprimento do programa. Professores preocupados com perspectivas de orientação, na relação com o ensino de história.

Além do IV volume dos Cadernos Paulo Freire, a professora Schmidt (2010) no texto, “Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?”, fez aproximações entre Rüsen, Freire e Mészáros. Na introdução do livro “Jörn Rüsen e o ensino de história”, organizado por Schmidt, Garcia e Barca (2010, p. 13), há uma citação

sobre a possibilidade de aproximação entre Rösen e Freire no mesmo sentido comentado anteriormente.

Para o texto dos eventos citados, a obra de Paulo Freire que fora utilizada, foi *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Esta é uma das obras em que o autor explicita suas crenças a respeito da educação de forma mais concisa e madura, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*, está dividida em três capítulos: 1) Não há docência sem discência, 2) Ensinar não é transferir conhecimento, e 3) Ensinar é uma especificidade humana. Nas apresentações citadas, as aproximações se limitaram ao primeiro capítulo da *Pedagogia da Autonomia*. Os próximos parágrafos são parte do texto apresentado nos eventos.

Chama a atenção, a convicção de Freire no item em que defende que ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996, p. 29). “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho e intervindo educo e me educo”. É possível aproximar a afirmação de Freire, ao que Rösen defende sobre a relação entre o conhecimento e a vida prática, que esquematiza na matriz disciplinar da ciência da história, onde a produção do conhecimento e as motivações da vida prática se inter-relacionam (RÜSEN, 2001, p.164). Leva em consideração as necessidades de pesquisa, e seu contexto no seio da sociedade. Freire defende, que a curiosidade humana faz parte do fenômeno vital que leva o ser humano em busca de novas formas de entendimento e conhecimento, fenômeno vital, portanto histórico e socialmente construído e reconstruído (FREIRE, 1996, p. 31).

Sobre a passagem da consciência ingênua a consciência crítica, Freire afirma o seguinte:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

Mesmo sem diferença entre o que motiva a curiosidade nas diferentes formas de buscar o aprendizado, é possível perceber desenvolvimento no indivíduo que pensa, o que leva o aprendizado a conseguir formas mais satisfatórias de

conhecimento sobre a realidade, que por sua vez, possibilita a busca de formas mais complexas de entendimento.

Sobre a Consciência Histórica, Rösen esclarece:

As formas de aprendizado diferenciadas por tipos de narrativas deixam-se interpretar (ainda muito hipoteticamente) como níveis no processo de aprendizado, quando este for projetado sobre o desenvolvimento ontogenético como processo de individualização e socialização.

(...)

A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individualização) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação da existência (RÜSEN, 2010, p. 46 - 47)

O processo de intersubjetividade dos sujeitos em sua relação com a sociedade, também é comentado por Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

Tanto Freire quanto Rösen, comentam sobre o desenvolvimento do pensamento, raciocínio, aprendizado e consciência, mas os dois fazem ressalvas quanto a preconceitos pejorativos relacionados às formas de atribuição de sentido. Uma vez que a curiosidade para Freire é um fenômeno vital, assim como as carências de orientação em Rösen são inerentes à vida humana em sociedade, cada forma de consciência é precedente da outra, na visão freireana, a consciência crítica é a melhor forma de relação com a realidade, e a maneira como Freire explica tal criticidade, é muito próxima da preferência de Rösen, em relação a forma ontogenética.

Com a frequência de ideias semelhantes nos autores, é preciso realizar apontamentos mais aprofundados sobre as características da produção de cada autor, para então realizar as aproximações que podem gerar contribuições

relacionadas a discussão sobre professores e ensino de história. Primeiramente o autor relacionado especificamente a História.

O historiador e filósofo da História, Jörn Rüsen, defende uma formação histórica que possibilite a humanização filosófica dos indivíduos, para que na ação social, priorizem as formas mais adequadas de convivência. Rüsen apresenta uma noção de aprendizagem histórica, que influencia na formação das capacidades de interpretação e geração de sentido a experiência no tempo. A consciência histórica, segundo o autor, é inerente aos seres humanos e apresenta formas diferenciadas de orientação. A produção do conhecimento histórico para Rüsen é científica, possui uma razão filosófica e é envolvida por questões morais. Seus posicionamentos vieram como resposta a uma série de autores com produções que questionaram a cientificidade e razão da História, tais como Hayden White e Paul Veyne.

A partir da segunda metade do século XX, acontecimentos da história mundial, como o movimento estudantil de “maio de 1968”, a queda do muro de Berlim em 1989 e o neoliberalismo do início da década de 1990, serviram como elementos para questionar a razão do conhecimento histórico.

Com os caminhos tomados pela humanidade no capitalismo neoliberal, a vida tornou-se menos digna, deteriorando os sistemas públicos de educação e saúde. Além disso, com as produções filosóficas de impacto, como “Arqueologia do saber” de Michel Foucault, publicada em 1969, e “Meta-História” de 1970, de autoria de Hayden White, os historiadores tiveram as características de suas obras e de produção do conhecimento colocadas em cheque.

Hayden White indicava que a História era um tipo específico de discurso, um artefato verbal em prosa sobre o passado, e nele não haveria nenhum controle experimental por parte dos historiadores (e filósofos da história). A História seria uma representação do passado, assim como as fontes utilizadas pelo historiador já o seriam. E por isso ela não seria uma ciência, estando mais próxima da arte, uma vez que seu discurso não era realista e o que os historiadores faziam era uma construção de versões que se diversificavam de acordo com as circunstâncias da época. Ou ainda, de acordo com os lugares sociais de onde estivessem falando, dos problemas que levantavam e os instigavam em suas pesquisas. Para ele a ‘história vivida’ não traria um sentido, ou mesmo uma lógica interna no seu desenrolar, ou mesmo uma racionalidade, que seriam reconstruídas pelo historiador. Os historiadores ao escreverem sobre as sociedades passadas é que produziram um efeito explicativo, e os acontecimentos seriam convertidos dentro de um sentido, apenas retrospectivamente elaborado, e de acordo com as ‘urdiduras’ de enredo usadas pelo historiador. (ROIZ, 2006, p. 2)

Diante de tais questionamentos, a teoria e filosofia da história, precisaram reafirmar de onde falavam em relação a produção do conhecimento histórico. A existência da Filosofia da História indica que, a priori, há uma razão para a produção da História, mas isso fora questionado. O projeto iluminista de que a história caminha para a razão, e que a mesma seria trazida pelas luzes do conhecimento, havia falhado no entendimento dos autores que criticavam a razão histórica. O Positivismo anunciou que a razão estava no progresso e desenvolvimento tecnológico, que melhoraria a vida dos seres humanos, e também não cumpriu sua função. O projeto marxista, de que a razão estava na construção de uma sociedade sem divisão de classes, também não alcançou seus objetivos, além disso, o muro de Berlim havia caído e o capitalismo anunciava-se vitorioso sobre a derrocada da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Em 1983, Jörn Rüsen publicou na Alemanha o livro *Razão Histórica*, em um diálogo principal com Hayden White e Paul Veyne, que alegavam que a história nada mais era do que uma narrativa verídica, distante da ciência e próxima à arte. Rüsen devolveu a razão à produção do conhecimento histórico e defendeu sua cientificidade. Para Rüsen, a cientificidade do conhecimento histórico está em sua relação entre vida prática e produção do conhecimento. São carências de orientação no tempo que levam a produção do conhecimento. A matriz disciplinar sobre a produção do conhecimento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35), coloca entre ciência especializada e vida prática, os fatores que levam ao conhecimento científico da História. Funções de orientação existencial, interesses relacionados às carências de orientação interpretadas, métodos como regras de pesquisa e as formas de apresentação que geram novas funções e carências. Assim, Rüsen organizou fatores de interdependência do pensamento histórico.

Os métodos relacionados a pesquisa possuem validade intersubjetiva, utilizam fontes que passam por processos cognitivos de produção do conhecimento, e que garantem a validade da reconstrução do passado através da narrativa. A produção do conhecimento histórico adquire então estatuto científico, a narrativa da ciência da história é produzida em um âmbito relacionado à vida prática, mas ao mesmo tempo, mais elaborado e seguro. Processos de construção da história tais

como heurística, crítica, interpretação; além das operações substanciais como hermenêutica, analítica e dialética, garantem a cientificidade da história.

Rüsen escreveu a trilogia sobre teoria e filosofia da história, em um diálogo específico com autores que questionaram a validade do caráter científico da história. A partir disso, criou a categorização sobre as formas de consciência histórica que já foram discutidas neste trabalho. Sua análise principal ocorreu em relação as características da historiografia e menos nas ações pessoais da vida prática. O autor afirma, que o pensamento histórico tem como princípio epistemológico um caráter narrativo, e que as narrativas são apresentadas a outros historiadores e ao público em geral.

Portanto, é preciso ter um cuidado didático que é específico da própria História. Pois as narrativas são dotadas de sentido e se relacionam de forma cognitiva, estética e política com a cultura histórica dos povos, e por isso devem ser pensadas com ética e valores morais, de uma racionalidade indicada pelo humanismo filosófico da modernidade atual. Já as preocupações que levaram Paulo Freire a criar suas categorias de consciência, estão muito mais ligadas ao ensino e as ações dos seres humanos na vida em sociedade.

As características do pensamento de Paulo Freire, estão ligadas diretamente a educação como prática dialética de emancipação dos seres humanos em relação a vida, em um mundo caracterizado pelas desigualdades geradas pela exploração do homem pelo homem. Prescreve uma formação ontológica, que passa pela progressão das formas de consciência. Progressão que leva a novas formas de organização da sociedade que superem o capitalismo. A educação é entendida como um ato político.

A obra e pensamento de Paulo Freire, são caracterizados pela perspectiva de mudança da realidade através da educação. O autor produziu grande parte de sua obra, acompanhando os mesmos acontecimentos da história da humanidade que influenciaram as produções filosóficas da segunda metade do século XX (comentadas acima), mas suas preocupações estavam voltadas aos excluídos da terra – condenados da terra – esfarrapados do mundo (FREIRE, 1996, p. 14 e 15). Trabalhadores analfabetos, principalmente do meio rural, pessoas que sofreram com o processo de concentração de terras nas mãos dos latifundiários e que

engrossavam as estatísticas do êxodo rural, pessoas que viviam excluídas e em busca de emprego nas cidades, trabalhadores rurais sem terra, entre outros exemplos característicos das sociedades marcadas pelas divisões de classes.

O educador brasileiro desenvolveu um método de alfabetização, em que as experiências dos sujeitos são utilizadas para gerar sentido ao aprendizado, abrindo perspectivas de uma vida mais justa. Freire percorreu várias realidades sociais no Brasil e na América Latina, e sua produção, toda relacionada à educação, esteve voltada para uma ação educacional preocupada com a melhoria das condições de vida dos seres humanos. A preocupação de Freire, foi educar os seres humanos para que se entendessem no mundo e com o mundo, essa educação ontológica esteve pautada em uma conscientização progressiva, que eleva a complexidade da compreensão dos indivíduos sobre as relações sociais.

O caráter da educação proposta pelo autor brasileiro, é de que a educação só pode ocorrer em sentido dialógico, onde aquele que ensina aprende ao ensinar e aqueles que aprendem ensinam ao aprender. Essa relação ocorre mediada pelo mundo, pelas condições materiais de sobrevivência e de relação com o conhecimento. Suas propostas defendem uma razão emancipadora, pautada no humanismo e na construção política de uma vida mais digna.

As ideias de Paulo Freire, estão intimamente ligadas aos problemas das sociedades por onde passou e viveu, juntamente com a preocupação sobre a maneira como as pessoas eram educadas. Ao invés de apenas criticar as limitações das formas de ensino e alfabetização, o autor testou novas formas de educação, sistematizou seu pensamento e propôs uma educação emancipadora, voltada a superação dos problemas do capitalismo.

A compreensão de Freire sobre as formas como as pessoas estão no mundo, levou-o a categorização de elementos de consciência onde as formas mais simples de compreensão não possuem abstrações, mas são diretamente ligadas à vida material. A consciência, para ele, é a consciência do mundo, por isso suas propostas para educação são marcadas pela ação e intervenção. Frei Beto, amigo de Paulo Freire e companheiro de militância da teologia da libertação²¹, afirmou que o método

²¹A Teologia da Libertação é um movimento cristão de teologia politizada que utiliza a interpretação dos ensinamentos do profeta Jesus Cristo para uma atuação religiosa pautada na emancipação dos seres humanos em uma perspectiva de superação das condições sociais, políticas e econômicas consideradas injustas e desumanas. A teologia da libertação teve no Brasil e na América Latina processos importantes nos períodos

Paulo Freire permite que os excluídos da terra aprendam que “Ivo viu a uva, e que a uva que Ivo viu e não comprou é cara porque o país não dispõe de política agrária adequada e nem permite que todos tenham acesso a alimentação básica”, e que tais compreensões fizeram com que as pessoas ocupassem espaços nos movimentos sociais e exigissem melhoria de suas condições.

O pensamento freireano apresenta algumas diferenças fundamentais em relação ao pensamento rüseniano, a principal delas está no caráter da ação revolucionária, necessária a prática educativa. Freire trouxe contribuições praxiológicas, enquanto o pensamento rüseniano apresenta maiores preocupações com a produção do conhecimento histórico, ainda que leve em consideração os aspectos políticos presentes nesta atividade.

Tais diferenças, não impedem a aproximação dos dois autores nesta investigação. Ao mesmo tempo em que existem as diferenças apontadas, ambos apresentam a preocupação com uma formação ontológica dos seres humanos e defendem uma relação completa das pessoas com o conhecimento. Defendem também, a existência de uma razão do conhecimento, a necessidade de criar condições para a melhoria da humanidade (mesmo com a diferença nos projetos de realização), e principalmente, a afirmação de um humanismo filosófico que orienta a construção de um mundo melhor. Além disso, ambos os autores perceberam que existem formas diferenciadas de consciência, e que a relação com o conhecimento pode ajudar na progressão das consciências das pessoas, criando relações mais adequadas para os indivíduos e sociedades.

A aproximação apontada até o momento entre Rüsen e Freire, ocorre pela compreensão de que ensinar História diante das realidades educacionais da atualidade, exige o comprometimento de formar historicamente os seres humanos na perspectiva da educação histórica, e que, além disso, esta formação envolve questões éticas e morais que necessitam da ação transformadora, proposta pelo pensamento freireano. A princípio, o ensino de história deve ser pensado para que as pessoas aprendam a se relacionar com a História, que adquiram a literacia histórica, mas é necessário vislumbrar além do aprendizado histórico. Propõe-se com este texto, que os professores realizem intervenções nas formas de

consciência, e que estas intervenções sejam pautadas por *ações reflexivas* que comunicam a possibilidade de um mundo mais justo.

O conceito de consciência histórica em Jörn Rüsen, assim como o conceito de competência narrativa, envolvem a experiência – interpretação – orientação, que já foram explicadas nesse texto. A citação de Paulo Freire que vem em seguida, assemelha-se a esses momentos da consciência indicados pelo autor alemão:

(...) três relances. Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão e compromisso. (FREIRE, 1987, p. 10)

A forma como Freire aponta que a opção, decisão e compromisso se efetivam, demonstra-se bastante próxima da maneira que, na relação do indivíduo na vida prática com o pensar a história, resulta na ação como superávit de intencionalidade. A forma como Rüsen explica a consciência histórica, como inerente ao ser humano, que não separa presente-passado-futuro formando um nexos significativo a existência humana, impressiona com a semelhança do fragmento escrito por Freire:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isso, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano. (FREIRE, 1987, p. 14)

O motivo pelo qual o presente texto realiza essas aproximações, não diz respeito apenas a um caráter demonstrativo dessas possibilidades, coisa que o leitor poderia realizar a partir da leitura das obras citadas nesta investigação. Ao contrário disso, o esforço se concentra em demonstrar pelas falas dos professores durante as entrevistas, as possibilidades de um ensino de história pautado na cognição histórica situada, e, além disso, um ensino que se pretende emancipador, libertador a partir da humanização.

A constituição de sentido da consciência humana, aplicada ao tempo, não se esgota na memória. Dão-se saltos utópicos para o futuro, que superam sempre o conteúdo factual do passado. É nessa ultrapassagem que reside seu sentido próprio: esses saltos vivificam a esperança e a nostalgia como impulsos importantes de auto-compreensão humana e do agir humano transformador do mundo. Eles fazem desses saltos fatores de orientação existencial, que a consciência histórica sozinha não conseguiria gerar. Os saltos utópicos para o inteiramente outro com respeito as circunstâncias dadas da vida permitem identificar, exemplarmente, os limites racionais da cultura histórica e sua dependência das constituições meta-históricas de sentido. O inédito, no trabalho de constituição de sentido da consciência humana, consiste justamente em que nela pode ocorrer um ato de transcendência de tudo que é dado. É nesse ato que refulge a possibilidade do inteiramente outro, a qual se insere, como elemento conformador, na organização cultural das circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2007, p. 136)

Sobre essa capacidade humana de projetar situações mais adequadas a partir da própria experiência, os autores se aproximam:

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo. (FREIRE, 2007, p. 78)

Tanto para um autor quanto para o outro, a força da consciência humana, em relação a transformação da realidade, está, justamente, na capacidade de objetivar as limitações que condicionam a ação, e assim, transcender. Transcendência, nesse contexto, significa ir além das condições objetivas, pensar em sua transformação.

A consciência utópica baseia-se num superávit de carências com respeito aos meios dados de sua satisfação. Ela possui a função vital de orientar a experiência humana por representações que vão, por princípio, além do que é empiricamente, o caso. Utopias funcionam como sonhos da consciência histórica sempre que se trata de articular conscientemente (despertas), como orientadoras do agir, representações de circunstâncias de vida desejáveis. As utopias são, pois, os sonhos que os homens tem de sonhar com toda a força de seu espírito, para conviver consigo mesmos e com seu mundo, sob a condição da experiência radical da limitação da vida. (RÜSEN, 2007, p. 138)

Toda a força das palavras de Rösen, que motiva o pensamento utópico como importante e necessário para a vida, está contemplado no pensamento de Paulo

Freire, quando explica que a denúncia das realidades injustas, ao mesmo tempo que demonstra a dificuldade de um mundo mais justo, também o anuncia.

A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos.

“Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estaques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. (...) Uma unidade epocal caracteriza-se pelo conjunto de ideias de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. (FREIRE, 1987, p.14, 92)

A consciência histórica, nos dois autores, demonstram que possui um aspecto de identidade, de afirmação do eu, ao mesmo tempo que essa identificação do eu ocorre na vida em sociedade, a partir da identificação com grupos e comunidades. Identidade e identificação; subjetividade e subjetivação. Há uma conscientização para dentro e para fora.

Na constituição de consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e como consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se opõem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade. (FREIRE, 1987, p. 16)

Em sintonia Rüsen aponta:

Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos tem de se orientar historicamente e têm de formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal, esse é o interesse de qualquer pensamento histórico.(RÜSEN, 2007, p. 87)

A partir das contribuições de Rüsen, é possível entender que se o conhecimento histórico é buscado a partir de carências de orientação no tempo, e que na busca de suprir essas carências utilizamos nossas experiências, Paulo Freire apontou que para envolver os educandos no processo de conscientização, é

necessário pesquisar o universo de temas geradores. Assemelha-se também, ao que Rûsen chamou de protonarrativas ou semióforas. Como é possível observar nos fragmentos dos autores:

Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como, também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano.” (...) “Estas palavras são geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. (...) Tais combinações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filmicas, etc., representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a descodificar.”
 “O momento deste buscar é que instaura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores* (FREIRE 1987, pág. 11, 87)

Em Rûsen:

(...) a memória histórica e sua realização pela consciência histórica contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas é possível demonstrar que esses elementos também possui função genuinamente narrativa, quer dizer, sem rupturas nem coerções, são absorvidos e formam parte do contar histórias. Se tratam de imagens e símbolos, que integram a atividade memorativa da consciência histórica e através dos quais se leva a cabo; mas eles não são todavia as histórias. Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas) fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente. (RÛSEN, 1992, p. 9 - 10) (tradução própria)

A partir de um momento de pesquisa sobre esses conhecimentos, que já fazem parte das consciências dos indivíduos, é possível pensar em aproximações sobre as formas de consciência entre os autores.

Quando Paulo Freire fala sobre os níveis de consciência, antes de mais nada, deixa claro que não está percebendo a realidade como reprodução das estruturas sociais. Mas tenta compreender os níveis de consciência, em suas relações dialéticas com as condições materiais da sociedade. Insiste que a sociedade não é a

soma, nem a justaposição entre estrutura e superestrutura. E sim, a dialetização entre as duas coisas. Ressaltando ainda a importância da cultura para se efetivar esse olhar sobre a sociedade. (FREIRE, 2007, p. 82)

Antes ainda de analisar os níveis de consciência, Freire problematiza o que chama de cultura do silêncio, referenciado por Schmidt (2011). O autor aponta, que mesmo que a existência de uma cultura do silêncio, pressuponha a existência de uma cultura dominante, é necessário levar em consideração que há na cultura do silêncio, algo próprio dos oprimidos que se amuralham. E aí reside a importância da liderança revolucionária.

A primeira forma de consciência discutida por Freire é a da imersão, caracteriza-se por sua aderência a realidade objetiva, essa forma de consciência dominada, não se distancia da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente. Freire chama essa forma de consciência de semi-intransitiva. A semi-intransitividade é uma consciência fatalista, que não percebe os problemas do mundo como fruto da forma como estão organizadas as relações sociais. A semi-intransitividade coloca a culpa dos problemas do mundo nos desígnios de Deus, ou na imutabilidade das coisas. O que não significa que as consciências não possam progredir.

Essa transição histórica corresponde a uma nova forma de consciência popular – a “transitivo-ingênuo”. Se ao nível da “semi-intransitividade”, são os problemas vitais que mais facilmente se destacam, ao nível da transitividade ingênuo a capacidade de captação se amplia e, não apenas o que antes não era percebido passa a ser, mas também muito do que era entendido de uma certa forma o é agora de maneira diferente.” (FREIRE, 2007, p. 88) “Dessa maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. (FREIRE, 1987, p. 102)

O autor ainda esclarece, que a medida que avança a compreensão das classes dominadas, que passam a romper com a cultura do silêncio, ocorre também progressões nas consciências das classes dominantes que se apressam em silenciar os dominados, nesse processo, ambas as classes demonstram suas ansiedades. Paulo Freire, então, reafirma a importância da utopia no pensamento humano, pois no processo de conscientização é necessário adequar a ação às condições históricas, “realizando o possível de hoje para que possam viabilizar amanhã o impossível de hoje.” (FREIRE, 2007, p. 94)

Assim, torna-se possível alcançar uma outra forma de consciência, que supera a semi-intransitiva e a transitiva-ingênua. Essa forma mais adequada de consciência, de acordo com Freire, seria a consciência crítica. O método de conscientização Paulo Freire é pautado na superação das condições desumanizantes do hoje, é um exercício de libertação, de alcance da autonomia, e implica a necessidade de uma revolução cultural, que pode iniciar antes das mudanças estruturais e econômicas de uma sociedade.

“Uma relação estreita foi estabelecida entre a ação cultural para a libertação, a conscientização como uma característica desta forma de ação e a superação da semi-intransitividade e da ingenuidade pela consciência crítica das classes dominadas – sua consciência de classe.” (FREIRE, 2007, p. 96)

Paulo Freire fala da progressão da consciência em uma perspectiva revolucionária, a consciência crítica, para ele, se constitui na práxis – ação e reflexão. A partir da denúncia-anúncio, (a denúncia da realidade desigual que limita a ação, ao mesmo tempo abre o horizonte para o anúncio de uma realidade mais adequada), o exercício do pensar crítico pressupõem a superação da dicotomia trabalho-manual – trabalho-intelectual; em acordo com a proposta de Gonzáles (1984), e com a forma como pode ser percebido os professores de Araucária nessa investigação.

As aproximações realizadas entre as contribuições de Rösen e Freire, ocorrem a partir do tema da humanização que foi identificado e inferido a partir das respostas dos professores durante as entrevistas. De acordo com Rösen:

consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais para a argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. (RÜSEN, 2007, p. 124)

No mesmo sentido, para Freire (1987, p. 115): “Não pode ser outra a nossa posição em face do tema que agora nos reúne – tal o da humanização dos homens e suas implicações educativas”. A semelhança entre as ideias dos autores já havia sido apontada por Schmidt, mas em 2011, a autora aprofundou a proposta. O

fragmento a seguir, abriu as possibilidades para a realização da discussão que propus nesta investigação:

Tendo como referência o 'método de conscientização' no sentido da formação da consciência crítica de Paulo Freire e o princípio da formação da consciência crítica e genética de Rösen, entende-se que, a partir do seu presente e de sua cultura experiencial, alunos e professores se apropriam da História como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente, sem abrir mão dos padrões de racionalidade que visam a eliminação da fome e da miséria, bem como a conquista de autonomia e discursividade. A passagem da consciência intransitiva e transitiva ingênua para a consciência crítica genética histórica repõe a necessidade de que a educação contribua para a formação de juízos históricos críticos, que mostrem no passado o que não foi cumprido e o que foi feito de errado, no sentido de construir horizontes de expectativas para um futuro da emancipação dos "excluídos do mundo". Para isto, devem ser colocados numa relação fundamental com a vivência histórica de alunos e professores e sua relação com uma vida mais humanizada. (SCHMIDT, 2011 p. 36)

O texto de Schmidt (2011) adota o conceito de cultura para a aproximação dos referenciais röseniano e freireano. A pesquisadora afirma que a cultura deve ser apreendida nos processos de relações sociais como resultado de condições humanas universais, como "tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores da cultura" (SCHMIDT, 2011 p. 29). Afirma que, assim, a cultura pode ser pensada em asserções categoriais como a cultura escolar e a cultura histórica.

A realização de relações dialógicas entre as formas de consciência de Jörn Rösen e de Paulo Freire, perspectivadas pela cultura, trazem, de acordo com Schmidt, implicações para uma didática da educação histórica. Schmidt afirma, com base na aproximação realizada, que o crescimento simultâneo da consciência de mundo e da consciência de si requer compromissos éticos. Os pressupostos para essa implicação estão indicados no princípio do "dar-se conta" discutido por Paulo Freire, na ideia do "tem a ver com – diz respeito a mim, e ao outro" discutido por Martins (2008), envolvendo questões relacionadas ao "ser" (identidade) e ao dever (ação) discutidos por Rösen (2007), de maneira que as experiências dos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem precisam ser consideradas de acordo com a importância da cultura (SCHMIDT, 2011 p. 38).

“(…) esse processo indica a **necessidade de uma didática humanística da história**, em que as competências necessárias a produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas a diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo (SCHMIDT, 2011 p. 37)” [grifo nosso]

A partir desses referenciais e das respostas obtidas pela pesquisa empírica, é que se torna possível realizar essa discussão. Como já foi explicado anteriormente, de acordo com as respostas dos professores as entrevistas foram encaminhadas com algumas diferenças, mesmo assim, a estrutura que norteou todas as sete entrevistas foi a mesma. E todas levaram a identificação de ideias referentes a essa didática humanística como orientadora de suas práticas no trabalho.

A partir das categorias que foram definidas no capítulo 3 e o diálogo entre Jörn Rüsen e Paulo Freire foi possível perceber e demonstrar que através das respostas dos professores, suas consciências históricas estão perspectivadas pela teoria da consciência histórica. Mais do que esse referencial, as respostas dos professores apontam apropriações relacionadas a práxis. Essa apropriação levou a construção de dois princípios temáticos que organizam o trabalho dos professores.

De acordo com Franco (2007):

O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas, ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre conotações atribuídas a um conceito. (FRANCO, 2007, p. 42-43)

Foi possível perceber que as categorias se aproximavam de temas que agrupavam elementos, que por sua vez, tornaram possível perceber de que forma os professores utilizam a cognição histórica situada. Os temas permitiram inferir a forma como a aprendizagem histórica na perspectiva da cognição histórica situada está na consciência histórica desses professores. Essa foi a parte dedutiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

Vale ressaltar, que a partir da metodologia escolhida para a realização das entrevistas (semi-estruturada), teve encaminhamentos diferenciados de acordo com as respostas dos professores. No entanto, a intenção das perguntas dizia respeito

sempre a mesma proposta de investigação, ou seja, explorar as formas que os professores compreendem e detectam a aprendizagem histórica de seus alunos, e ainda que objetivos estão por trás desses encaminhamentos.

A partir disso, foi possível apontar dois princípios temáticos que organizam a prática dos professores e que serão explicitados no decorrer do texto. O primeiro diz respeito a “**A finalidade do ensino de História**”. A história sempre está relacionada a práxis, o ensino de história é fundamental nesta relação de acordo com sua amplitude, e com isso justifica-se a preocupação com a aprendizagem histórica e com as formas de atribuição de sentido dos profissionais que estão mergulhados na relação de ensino-aprendizagem da história. A partir das respostas que foram analisadas, tem-se a pretensão de perceber a racionalidade no ensino de história desde sua origem na vida comum.

O segundo princípio temático delimitado foi “**Relação consigo mesmo e com o outro expressa na e pela narrativa**”. As respostas dos professores, sobre as formas de perceber a aprendizagem histórica dos alunos, e que elementos observam para detectar a aprendizagem, possibilitaram um nível de abstração que colocou a narrativa em seu lugar de acordo com a teoria da História. A narrativa, de acordo com o que os professores responderam nas entrevistas, além dos encaminhamentos durante suas aulas e momentos de avaliação, conferiram à narrativa o papel de metacognição da aprendizagem, ou seja, os professores observam as narrativas com o objetivo de perceber o que ou *de que formas os alunos pensaram quando pensaram historicamente e como eles expressaram o que eles pensaram*. A avaliação dessas narrativas é uma maneira de perceber como os alunos pensaram sobre o processo da própria aprendizagem que é resultado também da intervenção dos professores.

4.2 A FINALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA

Para a exploração desse princípio temático nas entrevistas tomei como apoio a trilogia da teoria da história, de Jörn Rüsen, e também os textos “A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino”, (2008) do historiador e referência brasileira

sobre o pensamento de Rüsen, Estevão de Rezende Martins; e “A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen” da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, referência da educação histórica, como campo que envolve educação e teoria da história. De acordo com os autores, são as situações genéricas e elementares da ação dos homens no tempo, que mediante interpretação da experiência e orientação das ações, geram a consciência histórica. Os resultados das ações dos homens, que são ações individuais, acabam por ultrapassar o âmbito da individualidade, uma vez que somos seres sociais e vivemos em sociedade. Também já se afirmou que existe como cultura histórica, uma série de elementos que estão à disposição dos indivíduos, em suas relações de interpretar a experiência humana no tempo. O ensino de história, porém, abre possibilidades bastante amplas e que precisam ser pensadas de acordo com suas características próprias e em relação às sociedades.

É ponto comum para a discussão da cognição histórica situada, que são as situações gerais e elementares da vida prática que mobilizam os fenômenos do pensamento histórico. De acordo com Rüsen, essas operações ou fenômenos do pensamento histórico ocorrem à medida que há inserção na vida, ou seja, são resultantes da vida dos indivíduos em sociedade. A consciência histórica é, portanto, “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam, orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57)

A expressão da consciência histórica, ocorre na e pela narrativa histórica. A narrativa é o resultado intelectual dos fenômenos da consciência histórica. A consciência histórica é mobilizada sempre que o passado é tornado presente, mediante o movimento da narrativa, o que ocorre de acordo com as necessidades impostas pelo tempo presente em sua imbricação ao futuro. O ponto abstrato de inter-relação entre presente-passado-futuro, que ocorre por operações mentais e que se expressa por meio de narrativas, é chamado consciência histórica. Toda narrativa histórica está marcada pela necessidade de orientação que os seres humanos necessitam, para não se perder no fluxo das mudanças sociais no tempo. Por isso, a consciência histórica é uma relação de auto-identidade. A necessidade

de identificação, do eu e do outro, nasce explicitamente na vida prática, ou seja, nas relações do eu consigo mesmo, e do eu com o outro e com os outros. Por isso, o título do capítulo levar a palavra “pragmática” em destaque.

De acordo com Martins (2008), o ensino de história possui uma dupla perspectiva, por um lado tem um potencial tradicional ligado as aulas de história em sua conformação institucional, por outro lado, possui uma característica potenciadora, na qual está marcado por suas características estéticas da História como comunicação social, e seus efeitos de formação e conformação das consciências históricas das sociedades.

Em ambos os casos requer-se a consciência histórica de cada indivíduo, na qual ele coloca em perspectiva sua própria experiência refletida do tempo, cujo sentido histórico somente vem a ser articulado quando se dá a devida identificação de seus componentes culturais e de seu efeito conformador no presente. Ou seja: cada indivíduo carece de orientar-se no agir concreto por um pensamento (intencional, na medida em que é racional) no qual é indispensável a transformação, em história, do tempo vivido na experiência do dia a dia (o que inclui a memória e a tradição do passado) transformação essa, operada pela reflexão. Tal apropriação é um elemento-chave da constituição do sujeito histórico, tomado individualmente. Não basta, pois, que haja quem tenha chegado a um patamar de consciência histórica por si. Importa que cada um e todos realizem essa apropriação. (MARTINS, 2008, p. 13)

Os sujeitos realizam tais processos de pensamento, na relação com a experiência no tempo, durante toda a vida. Esses processos são cotejados por escalas de valores que não são fixas, pelo contrário, as atribuições de sentido, por vezes, são modificadas, rejeitadas e mesmo utilizadas novamente.

Martins afirma que o primeiro ambiente formal em que se dá a apropriação da consciência histórica, é o sistema escolar. Os ambientes familiares ou inespecificamente sociais, acompanham as mobilizações da consciência histórica inicial no ambiente escolar. Primeiramente a história escolar se apresenta como exemplar. “A história ensinada aparece, nesses contatos, como uma história de exemplos – de atos merecedores de destaque ou de comportamentos que merecem ser notados” (MARTINS, 2008, p.14). Esses exemplos, servem como referência para o que o autor chama de uma segunda vertente do ensino, a da problematização. “Chama-se de problemas, nesse tipo de abordagem do ensino, as questões que emergem das experiências atuais do grupo e que o motivam para

interessar-se pela origem do estado de coisas, no passado” (MARTINS, 2008, p. 16).

Para o ensino, nessa segunda vertente, é necessário que o historiador-professor esteja instrumentado, tanto em conteúdo, como em recursos didáticos, para que não ocorram saltos que se configurem de maneira impossível aos alunos, ou mesmo fragmentações que acabem por contrariar a seriedade necessária a relação com os tempos históricos.

É igualmente necessário que as perguntas que surgem no contexto das carências próprias de orientação da sociedade em que se vive atualmente possam ser organizadas em problemas. Assim, por exemplo, o tema politicamente atual da corrupção na administração pública, com que o grupo é frequentemente confrontado no noticiários cotidiano, gera espontaneamente perguntas sobre as origens e as razões da questão. A problematização no ensino de história permite articular a busca das respostas ao longo do fio condutor do patrimonialismo, do clientelismo e do personalismo na organização social brasileira. (MARTINS, 2008, p. 16)

É dessa forma, que o ensino da história em sua versão escolar, ganha sua missão mais importante no que diz respeito à relação com a vida prática. O ponto de partida do ensino de História deve coincidir exatamente, com aquele momento em que a vida dos sujeitos no presente, não se explicita mais de forma compreensível, quando se motiva a busca pelo passado para a interpretação e orientação necessárias a vida prática.

O encontro do lugar atual e do lugar do passado na experiência dos alunos (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensejar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [a nós]”. A noção de “dizer respeito a”, enquanto categoria relevante para o ensino de história significa que determinados conceitos históricos, para o grupo, não são simplesmente “coisa do passado”, mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente. (MARTINS, 2008, p. 16)

O “dizer respeito”, indicado pelo autor, inicia com as questões emocionais de identificação, singular ou comunitária, que em um segundo momento expande para a crítica histórica, que colabora para expansão da compreensão do outro pela auto-compreensão. Martins alerta, para que não ocorram apropriações subjetivas e instrumentalizações particulares na relação com o passado.

O momento seguinte ao da problematização, seria aquele, em que a descoberta do “dizer respeito”, passe a ocorrer por conta própria dos alunos, a medida que alcancem as possibilidades de relação adequada, de um ponto de vista geral e comum, com o conhecimento histórico disponível, principalmente com a cultura Histórica das sociedades ou grupos aos quais fazem parte. Esse ponto em que ocorra relações adequadas com o “histórico” disponível ou acessível, seria uma forma de consciência histórica capaz de gerar orientações interessantes para a vida em sociedade, pautados pela ética racional do agir histórico.

O número de aspectos que envolvem o ensinar-aprender história na escola é bastante variado. Entre uma série de convites a reflexão efetivados por Martins, destacar-se-á nesse texto, alguns pontos interessantes relacionados a importância da História e sua relação com a vida prática. Sobre a relação concreta da história com a vida de todos e de cada um, o autor destaca: “tempo, socialização, identidade, consciência do cotidiano, memória, lembrança, cultura, consciência histórica, imaginação histórica (pela palavra e pela imagem), linguagem, argumentação e demonstração, realidade e utopia, consciência nacional e nacionalismos, (...)” (MARTINS, 2008, p. 18).

Relacionado ao ensino de história e suas funções didáticas na sociedade, em suas formas e funções ligadas a transmissão da cultura, o autor destaca:

a história das formas de ensino e de prática didática da história, o aprendizado histórico (formas históricas de definir aprendizado histórico e formas históricas de atribuir conteúdos determinados ao aprendizado da história), relevância presente e inserção futura, identidade individual e grupo e emancipação crítica, escolha de temas e sua responsabilidade social, o uso da cronologia, sua utilidade e sua relativização, exemplos e problematizações, saber histórico e representação da história, uso da linguagem escrita e visual no ensino, , personalização e abstração, valores, conceitos e pré-conceitos, multiplicidade de interpretações e critérios de orientação, inclusão e discriminação na consciência social, interação pessoa-sociedade-Estado em um mundo preenchido pela história, e outro análogos. (MARTINS, 2008, p. 18-19)

Martins conclui que há no ensino de História uma dimensão interna e outra externa, que precisam ser levadas em conta. A dimensão interna, está relacionada a tudo que diz respeito aos próprios professores, sua formação, o desenvolvimento de materiais e práticas. A dimensão externa, envolve dois grupos de questões, primeiro as condições em que ocorrem as relações com a história, enquanto historiografia e

enquanto ensino de história. E a segunda, as repercussões que as produções relacionadas a história, em ambiente escolar, causam às consciências e a cultura histórica dos envolvidos no ensinar-aprender história. Finalmente aponta, que por tudo isso, e outros elementos que não foram trazidos a esse texto, o ensino de história é profissão e missão. Ao que acrescento trabalho intelectual e humanista.

De acordo com a apropriação das contribuições de Freire realizadas por Schmidt (2011), é necessário ao ensino da História um processo de explicitação, em que a injustiça torne-se perceptível, para que os indivíduos possam inserir-se no processo histórico e buscar afirmação. Essa inserção no processo proporciona que sujeitos percebam que sabem pouco de si, e nesse “dar-se conta” procuram respostas que os ajudam no processo de emancipação.

“Na esteira do pensamento de Rûsen e Freire, no momento em que os sujeitos se aproximam crítico-geneticamente do passado e o reconhecem como algo que diz respeito a si e ao outro, podem apreendê-lo, não como algo abstrato, mas como um “desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos(...) (FREIRE, 1976, p. 158)” (SCHMIDT, 2011, p. 37)

A partir dessas contribuições foi possível perceber a importância conferida pelos professores entrevistados à experiência dos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem da História. A cultura, o lugar-social e a experiência dos sujeitos fazem parte das preocupações dos professores. Assim como a teoria da história e as preocupações humanistas perspectivam o trabalho com o conhecimento efetivado em determinadas condições históricas e sociais que permitiram apontar a práxis como categoria que contempla essas relações.

Vejamos o que disseram os professores²²:

“Quer dizer ele deu Sentido. Aquilo está dando sentido para a vida dele, mas não em um sentido apenas para automaticamente ir em uma avaliação e tirar nota. Não, não é isso. É um sentido, de sentido da História que faz com que ele compreenda o mundo que ele vive, as relações que ele vive, relações dialéticas entre as coisas que acontece, e que ele vive.” (Professor Valdecir)

²² As falas dos professores foram transcritas entre aspas, em fonte arial, tamanho 12, e em itálico.

“Não sei se isso é resumir a ideia de que tem que servir para alguma coisa, mas me parece que há necessidade, pois se você não utiliza a História para orientar o presente, a impressão que me dá é que você acaba se tornando refém da própria História. E movido por ela.” (Professor Marcos)

Essas duas respostas, apareceram entre os professores, quando indagados sobre as formas como percebem a aprendizagem histórica de seus alunos. Demonstram que é sim, necessário que os alunos relacionem aquilo que estão aprendendo na escola, com outros âmbito da vida prática.

Entre as respostas dos professores, foi possível evidenciar que através de expressões orais dos alunos, e compreendidas enquanto narrativas pelos professores, é que torna-se possível detectar a aprendizagem histórica dos alunos durante as aulas. Ainda que durante as entrevistas, as perguntas sofressem pequenas alterações, o sentido e o encaminhamento das entrevistas foram sempre os mesmos, ligados a estrutura de perguntas do anexo IV.

Quando busquei esclarecer alguns detalhes sobre a aprendizagem, mencionada pelos professores, o tema da relação com a vida prática, foi reforçado a partir do que apontaram sobre a utilização do conhecimento histórico:

“Então nessa perspectiva eu acredito que a gente consegue tirar a história um pouco dos livros, das enciclopédias, da internet, dos filmes e da própria vida das pessoas, do próprio presente e colocar ela dentro dessa, desse entendimento do que é História e de como ele vai se relacionar com o tempo ... uma associação de que o sistema ele é formado por pessoas também, a sociedade é formada por pessoas, e eu entendo que eles se percebem como sujeitos históricos.” (Professor Armando)

“Quando o aluno começa a pensar nas coisas da vida dele, na forma como ele se posiciona, sobre aquilo que ele achava que era natural, sobre aquilo que ele achava que a

verdade absoluta, e ele começa a refletir sobre isso na própria conduta dele, na própria forma de ele pensar na vida sabe. Então eu digo que resultado porque os alunos começam realmente a assimilar algumas coisas para a própria vida deles ... me deu muita satisfação, de ver alunos entre si, combatendo atitudes preconceituosas. Os próprios alunos dizendo “Você não viu que o professor falou que isso está errado, você não viu que o professor mostrou que ninguém é melhor do que ninguém, que os cientistas mostraram que todo mundo é igual”, então esse tipo de resultado que estou falando, quando a atitude do aluno na vida dele passa a ser transformada pelo que ele estudou.”(Professor Milton)

Os professores demonstram preocupações em relacionar os assuntos estudados à vida prática dos alunos. É necessário ressaltar, e isso ficará claro mais adiante, que é muito diferente da ideia comumente apresentada nos PCN's, por exemplo, de que é necessário partir da realidade dos alunos. Uma vez que a história é uma ciência que estuda o passado, a partir de carências de orientações ligadas ao presente e as expectativas de futuro, não é indicado ficar restrito ao presente dos alunos. O fragmento de entrevista abaixo deixa isso bastante claro:

“Eu vou pegar o exemplo que estávamos conversando agora a pouco. Penso que quando o aluno começa a entender e conhecer as desigualdades que ocorreram com relação aos afro-descendentes no Brasil e ele começa a se mostrar, quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha, que era uma opinião popular que existe de que as “cotas não deveriam existir”, quando ele começa a se utilizar da História para se colocar talvez favorável as cotas. E, de modo argumentativo. Eu acho que isso é um exemplo. Ou com relação a posição da mulher também, quando a menina se percebe na sala de aula e ela demonstra que percebeu que ela

faz parte de um movimento histórico, e que as avós dela não tiveram essa possibilidade, e que ela passa a ter essa possibilidade, e que talvez seja por isso ainda que ela encontra muitos problemas de aceitação social e etc.” (Professor Marcos)

Esse fragmento demonstra formas interessantes de relações do conhecimento histórico, com a sua utilização na vida prática, como forma de argumentação. O exemplo a seguir, demonstra que a relação com as experiências dos alunos, não fica restrita, também pode ser levada em consideração, desde que haja formas de perceber como o passado está no presente do aluno.

“E é interessante lá na minha região, que as experiências são muito particulares, se você for comparar com tudo que eu já vivi no ensino público aqui em Curitiba nessa disciplina. Lá é assim extremamente particular, as experiências são diversas da área urbana. Então é assim, os alunos vem dando exemplos, por exemplo do Capital, por exemplo, quantos porcos eu tenho, quantos cavalos, querem que eu conheça o cavalo deles. Sabe é uma coisa assim, o negócio mal feito de uma égua que não anda, sabe? Então assim, eu acho que a experiência deles, eu tento sempre pegar a experiência deles.” (Professora Marilena)

“O próprio aluno diz “lembra daquela ideia que a gente discutiu professor?”. Na relação eles trazem, principalmente quando é criança mais, mas o próprio adolescente também, e o jovem também, mas com a criança é mais visível, transparece mais. Como que ele conversou aquilo em casa, eles trazem isso. Trocou opinião com o pai e com a mãe, quer dizer é uma mudança. Ou o próprio jovem, entre eles. Depois você vê, você pega em um ano e depois no outro eles não são seus alunos mais, e então eles vem comentar. Ou

você pega alunos que não tinham sido seus, mas você percebe a mudança nas ideias históricas dos alunos a partir das intervenções de outro professor, aí os alunos vem debater contigo determinadas ideias históricas.” (Professor Valdecir)

A relação com a vida prática, sistematizada nesse tema, envolve também a preocupação com a consciência histórica dos alunos. Quando as respostas acima foram exploradas mais a fundo, de acordo com o que os professores respondiam, eles manifestaram tais preocupações:

“Quando você consegue uma resposta complexa do aluno em um determinado tema” “tornar a consciência desse aluno mais elaborada, com muitas perspectivas” (Professor Armando)

“ É possível de ver se ele está tendo uma espécie de (abre aspas) “evolução”, mas eu não concordo muito com esse conceito, mas para ver se ele está se utilizando do passado como forma de orientação.” ... “uma situação provocadora, sempre algo do presente que normalmente passaria batido, mas que eu começo a questionar para que ele passe a perceber que as coisas não são tão simples, ou não são tão banais, e que nem sempre as coisas foram como estão sendo, não foi sempre assim” (Professor Marcos)

“Formar uma consciência histórica mesmo, sem julgamento, mas do que o homem é capaz, o que que eu posso fazer, e isso só vai ficar visível nesse tipo de interação.”(Professora Marilena)

Esses elementos apareceram, nas perguntas relacionadas a aprendizagem histórica que os alunos manifestam durante suas expressões orais durante as aulas. Além de uma preocupação com as relações da História com a vida prática, os professores apontaram que se preocupam com a orientação dos alunos na vida prática. Processo possível a partir do ensino de História.

“Onde eu aumentei o subsídio desses alunos buscarem as informações, para que o aluno possa se orientar ... Não foram todos que responderam a mesma coisa um interpretou e ele viu as suas necessidades ele conseguiu entender, o que é mais importante para ele, ele entendeu os dois lados e ele consegue pensar no futuro dele ... Então é interessante você perceber que existe uma diferença de entendimento, de progressão das ideias, de perspectiva de futuro” (Professor Armando)

“A História ela te dá um norte, pensando lá, ela te dá horizontes de expectativa. Ela te ajuda, a partir do passado, ela te encaminha, ela pode te ajudar a se humanizar, entendeu? E Essa humanização tendo um norte aí. E a minha concepção de História e é o que eu procuro, e porque que eu escolhi a História.” (Professor José Arnaldo)

“A orientação histórica no tempo é fundamentalmente necessária, principalmente agora que estamos em um período de mudança, onde a necessidade de orientação é muito maior ... Agora quando a gente consegue contribuir para ele se orientar na vida eu acho que é a nossa parte da contribuição.” (Professor Willian)

Esses professores apontaram que possuem preocupações com a consciência histórica dos alunos durante o ensino-aprendizagem da História. A consciência histórica manifesta-se em todas as ocasiões, em que o pensamento utiliza relações temporais entre presente-passado e futuro, ou seja, situações elementares relacionadas à vida prática. O fato de esses professores apontarem essa preocupação, demonstra um enorme avanço para se pensar sobre o ensino de História, e ao mesmo tempo, perceber as contribuições que as discussões relacionadas à educação histórica são capazes de oferecer.

Significa também a práxis, da maneira como é apontada por Rüsen, como relacionada à produção de conhecimento histórico voltado a suprir as carências de

orientação da vida prática, com vistas a gerar a orientação temporal, com bases no desenvolvimento de formas mais adequadas para as sociedades atuais. Práxis, para Paulo Freire, é “(...) ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1970, p. 38). O que abre um amplo campo de discussões. Para a teoria da história, cria-se a necessidade de ampliar os debates sobre as potencialidades orientadoras da práxis historiográfica. E para esta investigação de mestrado, torna-se, agora, necessário apresentar, como os professores demonstraram que detectam a aprendizagem histórica dos alunos, de forma que conseguem perceber o que já foi apontado até aqui.

4.3 RELAÇÃO CONSIGO MESMO E COM O OUTRO EXPRESSA NA E PELA NARRATIVA HISTÓRICA

Em diálogo com a contribuição de Monteiro (2002) para o ensino de História, busquei demonstrar como a autora compreendeu o referencial da narrativa histórica no ensino de história escolar. De acordo com Monteiro, a história na escola é narrativa, seja na fala do professor ou no livro didático, assim como nos documentos. Monteiro afirma que o professor é responsável pelo sentido da história e que a escola possui um método que não é *strictu sensu*. Apontei que Monteiro utilizou a Narrativa como metodologia “a narrativa está no dizer-se do aluno e na fala do professor”.

Essa forma de compreensão da narrativa, como metodologia, também está presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História. Sobretudo ao se prestar atenção entre os objetivos gerais para o ensino de história nas séries finais do ensino fundamental.

dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; (BRASIL, 1998, p.43)

A produção de texto, neste caso é apontada como atividade, como momento da aula de história, como fica perceptível em outros momentos do PCN's. O fragmento a seguir é ainda mais específico:

Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; **e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões.** (BRASIL, 1998, p. 43) grifo nosso

A partir da análise do fragmento fica claro que a produção que compete aos alunos é muito mais uma atividade do que uma forma de perceber o pensamento histórico dos alunos. Elaborar textos, diferenciar conceitos, organizar os estudos, são características de uma idéia de formação e aprendizagem geral, que não estão diretamente relacionados a História enquanto ciência e suas importâncias para a formação histórica dos indivíduos.

Esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno. (BRASIL, 1998, p. 47)

Apesar dos PCN's terem significado em 1998 um avanço em relação aos momentos anteriores, em que não havia uma estruturação dos objetivos do ensino de história, ainda estão aquém das discussões sobre a aprendizagem histórica pautada na própria didática específica da história. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados, por exemplo, de acordo com o documento, é de total responsabilidade dos professores.

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (BRASIL, 1998, p. 46)

A proposta fornece indicações sobre relações do conhecimento histórico com a vida dos alunos e as realidades sociais em que estão inseridos. A forma como o

documento indica essas relações, abre margens para abordagens mais sociológicas do que históricas, como Monteiro (2002) observou durante sua investigação de doutorado. Pois, se o objeto da História é o conhecimento sobre o passado, seria mais interessante perceber as formas pelas quais aspectos do passado ainda fazem parte do presente dos alunos. E os PCN's indicam partir da realidade (presente) dos alunos.

O fragmento a seguir, trata do trabalho com fontes históricas, mas as propostas dizem respeito muito mais a habilidades e competências que podem ser aplicadas a qualquer tipo de documento, do que processos do pensamento histórico que estejam relacionados a vida prática do indivíduos, observe:

Estudando a questão do trabalho no Brasil é possível, por exemplo, escolher uma gravura de Jean Baptiste Debret. Na prancha O colar de ferro - castigo dos fugitivos, o aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões . o que observa. Depois identificar personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados e adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo e o estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre os personagens, suas vestimentas e ações, se os personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena retratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista já conhecido. Além dessas indagações, o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura foi feita, qual o lugar que retrata, quais as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada etc. É possível, também, incentivar o aluno a relacionar a gravura com contextos históricos mais amplos, solicitando que identifique ou pesquise outros eventos da História brasileira relacionados a ela. (BRASIL, 1998, p. 87)

Não se deve entender que as habilidades indicadas pelo fragmentos dos PCN's não tenha valor algum para o pensamento histórico, pelo contrário. No entanto, não significam a maior contribuição que a aprendizagem histórica pode proporcionar. Ao contrário do que se evidencia nos PCN's, os processos de produção do conhecimento histórico, ou melhor, o próprio pensamento histórico vai além de identificar, analisar e diferenciar. O pensamento histórico ligado a produção do

conhecimento envolve a compreensão daquilo que se identifica como uma evidência histórica, e a partir de evidências, é possível inferir sobre determinados assuntos relacionados a história. Os professores entrevistados nesta investigação demonstraram essa possibilidade, e explicaram como detectam o pensamento e a aprendizagem histórica dos alunos de acordo com a cognição histórica situada.

Como foi demonstrado anteriormente no diálogo com Monteiro (2002), de acordo com a teoria da História, a narrativa não se apresenta apenas como metodologia da produção do conhecimento, ou recurso para o ensino da História na escola. Ela é, sim, a própria expressão da consciência histórica, uma vez que toda forma de pensar historicamente se efetiva mediante a narrativa.

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa. (RUSEN, 2001, p. 149)

A partir disso, torna-se possível, não apenas pela teoria, mas pelas respostas dos professores nas entrevistas, devolver ao ensino de história, e principalmente as formas de se pensar a aprendizagem histórica, o seu lugar de acordo com as discussões da teoria e filosofia da história. A cognição histórica pode ser compreendida a partir de dois pontos, um objetivo, que está relacionado as fontes e vestígios do passado, e o outro, subjetivo, no que se refere aos problemas de orientação na vida prática e sobre as formas pela qual busca-se o passado, seja em aulas de história ou em qualquer outra forma de relação com o pensamento histórico.

Nesse princípio temático juntei as categorias: protonarrativas; fonte histórica; operações do pensamento histórico; e narrativa. Foi possível perceber, a partir das respostas dos professores, que eles fazem um levantamento das formas como os alunos conhecem a história a partir de narrativas, utilizam fontes históricas, e percebem as operações do pensamento histórico dos alunos a partir de suas narrativas. As narrativas interpretadas pelo professores levam a novas intervenções.

As falas transcritas a seguir, indicam as respostas ligadas aos momentos em que, a partir das respostas dos professores, tentei explicitar melhor sobre como eles trabalhavam as perspectivas que vinham apresentando nos momentos em que foram entrevistados.

O professor Armando, por exemplo, relatou de maneira bastante completa a forma como estava iniciando um trabalho relacionado às carências de orientação que vinha detectando nos alunos. O município de Araucária em 2011 recebeu uma grande leva de migrantes que foram para lá trabalhar em uma gigantesca obra da Petrobras. Com a vinda destes trabalhadores o professor Armando percebeu o início de um processo de discriminação relacionada ao que os alunos vinham chamando pejorativamente de “bairanos”. O termo refere-se não unicamente a trabalhadores vindo do estado da Bahia, mas a todos os outros trabalhadores, que vieram de outros estados, de várias regiões do Brasil. Pensando nisso, o professor Armando resolveu trabalhar a História da exclusão com seus alunos. E realizou um levantamento das ideias históricas prévias de seus alunos:

“Então eu fiz o levantamento dos conhecimentos prévios deles de forma oral, mas não fiz nenhuma tabulação, ” “ Então no caso da cidadania, primeiro eu pergunto se eles sabem sobre o assunto se eles sabem quais são os direitos das pessoas, se esses direitos sempre foram assim, se eles conseguem perceber uma historicidade no tema que a gente vai trabalhar.” (...) “eu vou sistematizar, e esse trabalho que eu vou fazer agora sobre exclusão, a História da exclusão na sociedade, eu comecei com um levantamento prévio das idéias dos alunos sobre o que que era exclusão, é quais as formas que eles conheciam de exclusão , as causas, como isso está na sociedade” (Professor Armando)

É possível perceber, neste caso, além da relação com a vida prática, que o professor está preocupado com as formas em que os conhecimentos históricos estão na consciência histórica dos alunos. Outros professores também indicaram que

realizam esse processo. Alguns falaram desse processo com algumas ressalvas relacionadas as dificuldades relacionadas ao tempo escolar:

“Tempo para sistematizar, você na hora que está ali na frente você tem que dar conta de desenvolver essas ideias, mas não dá para parar para registrar aquilo, e se eu gravo, ah tal aluno falou isso e eu vou colocar no papel, a gente não tem tempo para isso, nenhum professor tem. Uma pesquisa que a gente faz, para investigar ideia prévia de aluno, uma aula você usa para os alunos registrar, mas você pega aqueles 40 questionários e você leva umas seis sete horas para sistematizar para tabular aquilo ali.” (Professor Milton)

“A gente quer que o aluno se expresse, aí você avalia essa expressividade do aluno e depois leva para, intervem e verifica de que maneira que essa intervenção foi boa, ou ruim, mas é complicado porque , é muito sutil você observar, por isso eu disse que não tem registros, a não ser quando você realmente está em processo de pesquisa” (Professor José Arnaldo)

“Eu acho que assim, para querer algum resultado de aprendizado você tem que estar muito atento ao que eles já sabem e o que que interessaria a eles em aprofundar esse conteúdo. Se você não tiver ligado nessas questões, não funciona. A aula será uma aula para você. Não vai ser uma aula para os alunos. E sem as perguntas deles, sem as participações deles é complicado, só que isso é ir um pouco contra o sistema. Porque o que a escola, culturalmente, tem previsto é o uso do material didático, é o professor com a chamada absolutamente em ordem com os conteúdos” (Professora Marilena)

O professor Valdecir demonstrou que sempre realiza o levantamento inicial das ideias históricas prévias dos alunos, mas, também deixou subentendido que nem sempre ocorre como forma de pesquisa, como indica a unidade temática investigativa (FERNANDES, 2008):

“Sempre antes de abrir qualquer conteúdo eu costumo, por escrito, ou outras vezes entregando uma folhinha, rapidinho ali uns cinco minutos ou dez antes da aula, então cada um se manifesta sobre aquele conteúdo, o que que ele já sabe, o que que ele ouviu falar, que os alunos escrevam sobre o que eles sabem disso. Ou muitas vezes, pois nem sempre você tem material e tudo para você realizar no papel bonitinho. Então no quadro mesmo, eu faço o levantamento, ou vou por fila, você você, ou deixo aberto levanta a mão quem sabe sobre isso e tal. E aí vou anotando ali do lado do quadro de giz as ideias, a partir daí dessas ideias a gente começa a colocar para os alunos qual é o objetivo daquele conteúdo daquela história. E com as ideias dos alunos é que você as vezes faz o trajeto do seu trabalho. Não, isso aqui precisa de um texto, a partir disso nós vamos precisar de um texto para discutir”
(Professor Valdecir)

A partir da fala do professor Valdecir, é possível perceber mais um elemento de aproximação com a ciência e teoria da História. Fica esclarecido que a utilização da fonte histórica sofre interferência dos resultados desse levantamento inicial. Quando indagado sobre o encaminhamento das aulas nessa perspectiva, o professor Valdecir apontou:

“Já na pré-seleção do conteúdo e dependendo das ideias dos alunos a gente seleciona um documento, da mídia por exemplo, pode ser um filme, pode ser imagens, e aí depende do andamento” (...) “E uma coisa que funciona muito

bem, já que estamos usando como documento histórico, tanto a imagem quanto o filme”(Professor Valdecir)

Isso demonstra que a continuidade de sua intervenção está condicionada aos resultados do levantamento das ideias históricas dos alunos. O professor Armando comentou sobre como seria a continuidade do seu trabalho relacionado a história da exclusão:

“Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da OITAVA série eu trabalho filmes” (...) “ E eu quero ver como vai ser esse embate a hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda.” (Professor Armando)

O fato do professor Armando adiantar seus pensamentos sobre um trabalho que ainda estava em andamento demonstra a forma como o referencial da educação histórica auxilia os professores no encaminhamento de suas aulas. Não há preocupações relacionadas a dar conta de todo o conteúdo, e sim tornar mais complexa as formas de atribuição de sentido dos alunos. Os outros professores também apontaram o uso da fonte em suas falas:

“Trago um documento, trago alguma coisa para eles analisarem,” (...) “um documento, por exemplo, eu dei um trabalho que tinha um documento do Getúlio Vargas, e eu pedia para os alunos expressarem o que que significava tais conceitos a partir do Getúlio tinha escrito em sua carta testamento” “aí eu acho que o documento é interessante porque o aluno sente segurança com isso” (...) “você pode

colocar um monte de documentos e fazer um livro de documentos, talvez a carência a necessidade de relação com o conhecimento que você precisa na hora, nenhum daqueles documentos que está lá no livro vai te servir.” (Professor Milton)

Nem sempre a utilização das fontes históricas está longe das ferramentas mais comuns em sala de aula, como o livro didático, por exemplo. Os professores demonstraram de que maneira utilizam os documentos históricos que estão presentes nos manuais:

“Documentos do livro didático mesmo. Então, é, claro, eu trago as vezes um ou outro documento, impresso quase não, mas em termos de novas linguagens mesmo, música ou vídeo, ou clip, alguma coisa assim, que então podem ser confrontados assim com alguns documentos escritos do livro. Mas, isso, essas outras são de vez em quando, mas semanalmente tem atividades com base de confronto com documentos do livro mesmo” “eu estava trabalhando sobre o bandeirantismo, imagens do Domingos Jorge Velho, uma imagem produzida nos anos, 200 anos depois dos bandeirantes ter vivido, e junto dessa imagem, por isso eu digo que esse livro é interessante, porque eles colocam imagens para você confrontar, ou documentos para ser confrontado, então tinha um texto, um fragmento de um texto de um jesuíta que falava que Domingos Jorge Velho não sabia nem falar português, porque ele provavelmente era um mestiço que junto com outros índios ia desmatando ia, aprisionando indígenas e tal, e daí nesse fragmento do jesuíta dizia que ele tinha um monte concubinas pro seu prazer e tudo mais” (Professor José Arnaldo)

“Muito texto e imagem. Filme, duas ou três vezes por ano, a gente trabalha com filme também né. Mas a maioria são

textos e imagens que estão no livro didático. Esse ano eu fiz um trabalho com as fontes que estão disponíveis na internet.”
(Professor Willian)

Lógicamente os professores não esquecem da substância da História como ressaltou o professor Marcos:

“Você tem a substância do passado que a gente imagina que ele deva dominar, assim como também uma dimensão que de conta de instrumentos, de interpretação, de trabalho com fontes” (Professor Marcos)

Na fala da professora Marilena, por exemplo, há também uma preocupação com a própria participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da História, a partir da forma como explicou o trabalho com esses tipos de documentos.

“(folheando a revista e procurando onde estava a foto de Hitler com a esposa) ... Em algum lugar eles olharam aqui e vieram me perguntar se ele tinha filhos... pois se era casado talvez tivesse filho... Isso aqui (campos de concentração) eles ficam muito chocados... você veja, lá por exemplo, o filme “O menino do pijama listrado”, ou então “A vida é bela” e eu fiquei muito chocada com esse documentário, das salas de execução e aí comentei com eles e acho que isso despertou certa curiosidade... não tem como eles não olharem e não virem fazer uma pergunta pra gente.” (Professora Marilena)

A forma como a professora Marilena apontou na entrevista a utilização da fonte histórica não parece diretamente relacionada a teoria da História explicitada nessa pesquisa, mas demonstra a presença do trabalho com as fontes mesmo quando não está explicitada a teoria por trás de tal utilização.

Durante as entrevistas o encaminhamento das perguntas sofria alterações de acordo com as respostas dos professores. Mesmo assim, em todos os casos, os professores demonstraram preocupações com as formas como operam o pensamento histórico dos alunos. Os professores demonstraram a importância da utilização da fonte histórica no ensino de história para que os alunos demonstrem como estão pensando historicamente. Através do trecho a seguir é possível perceber que o professor está preocupado sobre como os alunos pensam enquanto pensam historicamente:

“Eu dei um trabalho que tinha um documento do Getúlio Vargas, e eu pedia para os alunos expressarem o que que significava tais conceitos a partir do Getúlio tinha escrito em sua carta testamento, e muitos alunos reproduziam trechos, e olha só que interessante. Porque eu perguntei: onde aparece o nacionalismo no discurso do Getúlio? E eles conseguiam recortar um trecho que falava, que o Getúlio falava “ eu sou o defensor da pátria, da liberdade do povo”, mas em momento algum a maioria desses alunos conseguia explicar isso. (...) Então quando há o registro, mas o problema não é eles não entenderem, o problema é eles não conseguirem escrever isso. Essa Literatura Histórica ela exige um domínio da linguagem também (...) E a maioria dos alunos, então geralmente, os alunos que eu me sinto satisfeito quando eu vejo um trabalho escrito, são os alunos que tem uma facilidade para escrever, os alunos que não tem eu tenho que perceber que eles aprenderam, mas eu tenho que ir um pouco pelo paradigma indiciário,” (...) Outros alunos copiaram esse trecho, mas não conseguiram explicar que isso era uma evidencia histórica. Por isso que digo que os alunos que tem mais domínio da escrita e da leitura, eles conseguem explicar uma evidência histórica, os outros não, eles fazem recortes do texto, e colocam ali (...) Ai muitos alunos, como o texto oferecia uma resposta, muitos

alunos copiavam a resposta do texto, ou parafraseavam a resposta do texto (...) “pensar como a gente constrói uma ideia histórica, porque muitas vezes a gente não consegue dizer aquilo, escrever aquilo, mas percebe que ali tem uma informação, e que essa informação é valiosa. Então esse caminho do historiador de estar preocupado com uma ideia e de ir na trilha daquilo ali, eu tento ver isso um pouco nos alunos, essa angustia de talvez entender, mas não saber explicar. As vezes eu não ajo como historiador, mas é por uma questão de necessidade, porque o conhecimento eu acho que ele não sai de imediato, você tem que amadurecer algumas ideias. (Professor Milton)

Esse longo trecho apresenta preocupações complexas do professor Milton a respeito do pensamento histórico dos alunos. O que fica claro aqui é que o professor Milton busca perceber a forma como seus alunos estavam pensando enquanto pensavam historicamente. O professor Milton também demonstrou a importância do que chamou de “Literatura Histórica”, como algo que envolve os processos do pensamento histórico (literacia), e também a capacidade de escrita enquanto letramento. Esses apontamentos demonstram um pensamento de historiador, mas ações de professor, como ele mesmo ressaltou.

As preocupações dos professores sobre a forma como os alunos pensaram enquanto pensam historicamente não aparecem apenas ligadas a narrativa escrita. O professor Armando explicitou preocupações semelhantes as preocupações presentes na fala acima, mas, neste caso, essas expressões do pensamento foram percebidas a partir de outras formas possíveis de narrar a história:

“Tem que ser em forma de narrativa, mas não precisa ser uma narrativa oral, pode ser uma narrativa escrita, no caso das séries dos anos iniciais uma narrativa em forma de desenho, gráfica, porque as vezes eles não conseguem articular as ideias em palavras, no caso das quintas séries, por

exemplo, muitas vezes o desenho que eles fazem, eu peço em provas que eles desenhem, que eu acho que eles conseguem demonstrar mais a ideia deles, a consciência deles no desenho do que em palavras. Então um exemplo, eu pedi para eles desenharem depois da aula sobre cidadania na Grécia, e educação na Grécia, em Esparta e Atenas, pedi para eles fazerem um desenho sobre a educação em Esparta e a educação hoje como seria, dois quadrinhos para eles desenharem. Então ali no desenho dos alunos você percebe que eles colocam armas de fogo, e eles não escreveram isso na resposta deles, e aparece no desenho. E você percebe que existe ali uma carência de orientação, nesse aspecto de projetar o presente no passado. Uma educação violenta que é o que eles entenderam, que era uma educação militar, então eles projetam o que é o militar hoje como o que era o militar do passado e eles levam armas de fogo, tanques de guerra para o passado, na escrita você não verifica isso. Então através da escrita da narrativa oral, do desenho você consegue perceber as ideias históricas dos alunos.” (Professor Armando)

A resposta do professor Armando, assim como resposta anterior, do professor Milton, são esclarecedoras para perceber como essas entrevistas colocaram a narrativa em seu lugar de acordo com a teoria da história. A forma como os professores procuram detectar as operações do pensamento histórico dos alunos envolvem uma série de processos da própria produção do conhecimento histórico em âmbito de produção historiográfica científica. A fala do professor José Arnaldo demonstra a relação proposta nesse tema entre narrativa, aprendizagem histórica e teoria da história:

“Então eu acredito mesmo que a partir de inferências de fontes, a partir de evidências. Quando o aluno tem alguma, ele esboça, mesmo que não seja em termos de uma narrativa formada, mas quando na relação com a fonte ele estabelece

essa relação de evidência, e explicita essa relação de evidência através de uma inferência, eu acredito que ali está a Aprendizagem Histórica” (...) “alguns alunos você consegue perceber que existe uma expressividade em relação a narrativa do livro, em relação as fonte que você julga que ele aprendeu mais História, aprendeu mais, teve um progresso maior em sua aprendizagem Histórica (...) (Professor José Arnaldo)

Os professores apontaram que a partir das relações dos alunos com as fontes históricas, e, as relações de evidência e inferência, torna-se possível detectar a aprendizagem histórica. Essas observações são realizadas a partir das narrativas dos alunos, seja de forma oral, escrita, ou mesmo através de desenhos. Cada professor explicou a forma como detecta o pensamento histórico dos alunos, e esse processo envolve operações processuais e substanciais do pensamento e da pesquisa histórica.

“Principalmente as questões de segunda ordem, no caso da História. Elas se evidenciam, as lacunas, nas perguntas que o aluno faz sobre a atividade, quando a atividade provoca esse tipo de aprendizado no aluno. Então principalmente a partir do trabalho.” (...) “ essa didática mais voltada para educação histórica, a gente prepara atividades que instiga o aluno a fazer inferências nas imagens que têm, inferências no tempo né, e aí é Batata, porque eu não explico antes” (Professor Willian)

“Quando ele começa a utilizar conceitos históricos de modo fundamentado, quando começa a colocar o conceito no seu tempo certo. Ou quando começa a utilizar ferramentas de construção do conhecimento como forma de argumentação do pensamento. Ou seja, ele sabe disso por causa disso” (Professor Marcos)

As relações de evidência e de inferência foram as que mais apareceram, mas, no caso do professor Marcos, há uma indicação de relações causais que os alunos indicam. Outro relato que chamou a atenção, foi a maneira como a professora Marilena explicou que corrigia e utilizava as respostas dos seus alunos a partir de um exercício aparentemente simples:

“Veja, aqui eu pedi 10 informações sobre as Guerras Mundiais, 10. (Marilena lê a resposta de uma aluna): “Na primeira guerra Mundial não havia tanta tecnologia, por isso ela foi tão precária” (risos) tá assim, eles não gostam muito que você faça observações sobre o que eles escreveram, que lembre eles. Então isso, foi a partir de uma revista que a gente comentou, que quando faltava munição, uma tecnologia melhor, eles usaram até tijolos ou pau, era uma guerra de trincheiras e tal. Então, a gente foi conversando informalmente e a ideia agora é passar mais imagens, tiradas da internet e passar para eles na TV pen-drive.” (Professora Marilena)

O exercício aparentemente simples, “descrever características da primeira guerra mundial”, revela uma forma de detectar a aprendizagem dos alunos. Durante a entrevista, a professora Marilena portava algumas atividades dos alunos e algumas fontes que utilizou em suas aulas, então, enquanto respondia algumas perguntas, de repente retomava um assunto anterior por haver encontrado um exemplo. Assim a professora avançava e retornava sobre os comentários que fazia sobre suas aulas ou sobre suas compreensões sobre a aprendizagem histórica. No caso desse relato sobre o exercício foi capaz de demonstrar que os alunos não haviam assimilado o trabalho com as fontes escritas sobre a primeira guerra. Sua intenção seguinte era trabalhar fontes iconográficas sobre a guerra de trincheiras.

Cada professor demonstra formas específicas de apropriação das teorias e mesmo da forma como encaminham seu trabalho. Mas todos eles, demonstraram que a narrativa é a expressão do próprio pensamento histórico dos alunos. Como havia apontado anteriormente, toda atividade de tornar o passado presente ocorre

através de uma atividade intelectual compreendida como narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149). Os trechos a seguir demonstram que os professores entrevistados compreendem a narrativa como a “materialização” dessa atividade cognitiva quando analisam as narrativas históricas dos alunos.

“Ao final de um trabalho, é difícil falar ao final de uma aula, porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. É eu acho que verificar como que ele narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula, seria uma forma de você qualificar essa aprendizagem, verificar como que ele se coloca em relação com o conhecimento se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso” (...) “E depois que eu trabalho esses documentos eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. E minha avaliação é exatamente essa progressão das ideias. ... Então a própria avaliação serve como um instrumento.”
(Professor Armando)

Quando os professores foram indagados sobre a forma como detectam a aprendizagem histórica dos alunos através das narrativas foi possível perceber a clareza com que a narrativa é percebida enquanto expressão do pensamento histórico. Além disso, foi possível perceber que os professores utilizam a narrativa como forma de avaliação em suas aulas, o que acaba por instrumentalizar o cotidiano do professores e otimiza suas intervenções relacionadas as preocupações com as carências dos alunos ligadas a vida prática.

“É realmente na prova, quando eu dou prova, que é bem pouco também, eu sempre dou perguntas que o aluno tem que

desenvolver e dissertar sobre o assunto. E eu tento captar isso que eu já falei. Tento captar se o aluno caminhou nessa direção de tentar responder e raciocinar historicamente.”
(Professor Milton)

“O que eu quis dizer é que de progredir na sua forma de compreensão do passado na relação com o presente e tudo mais. Isso é que eu tenho a minha concepção que eu também faço ali as minhas uma avaliação ali pessoal dos alunos”
(Professor José Arnaldo)

Como forma de avaliação, as narrativas dos alunos servem como forma dos professores perceberem os resultados de suas intervenções. Além disso, os professores apontaram que utilizam essas narrativas para perceberem novas carências de orientação, o que vai influenciar e gerar suas novas intervenções.

“É possível fazer se você pegar contínuas redações da mesma forma ... eu acho que quando você faz um diagnóstico antes e um diagnóstico depois das intervenções e você compara depois, já é possível perceber isso. E se for o caso depois desse diagnóstico depois, se ainda demonstrar ideias que podem novamente ser consideradas iniciais, aí é o caso de mais uma intervenção, e novamente... E por isso cai a ideia de currículo, porque o currículo pode existir, mas não pode ser engessado.” (Professor Marcos)

“Aí a gente sempre encerra o conteúdo trabalhado e a aula, observando com os alunos o que e como e quando e aonde, como é que isso se dá e pode ser usado isso na nossa vida. Como é que se dá na nossa vida, como se dá no nosso mundo e como é que a gente continua com essas ideias históricas no nosso mundo, o que ela vai contribuir o que é possível e o que não é. As possibilidades e tudo isso. E

Sempre no fechamento eles fazem uma narrativa nessa perspectiva, que aí vai servir como avaliação do processo” (Professor Valdecir)

A narrativa é percebida, dessa forma, como a expressão do pensamento histórico, e os professores podem a partir das narrativas perceber como os alunos pensam historicamente, e, como relacionam os conhecimentos históricos, ou utilizam o pensamento histórico em relação a vida prática.

“A questão do tempo, pois o tempo é fundamental, se o aluno conseguiu se colocar naquele tempo histórico e se ele consegue trabalhar aquele tempo histórico, com o seu tempo presente e muitas vezes com a própria perspectiva de futuro. Se ele conseguir trabalhar estes três tempos da História e da Narrativa e as discussões na narrativa a gente consideraria como um 100 (nota máxima) dentro de uma aprendizagem histórica sobre aquilo. Então são essas três perspectivas que são as ideias principais para avaliar porque eu tenho que dar um conceito de 0 (zero) a 10 (dez) para eles. Então se ele fugiu totalmente, a gente percebe que vamos ter que procurar uma outra forma, outros documentos, para tentar trazer esse aluno para que pense aquele conteúdo, dentro daquele tempo. Porque o aluno tem que entender que aquilo foi naquele tempo, e que hoje ele está produzindo no seu tempo e a partir do olhar do seu tempo aquele tempo, e aí o que ele vai levar para o futuro, sua vida, como ele vai trabalhar isso. Sem isso não tem como. Então essas coisas você percebe na narrativa dele, como é que ele trabalha isso.” (Professor Valdecir)

É necessário e interessante ressaltar que as formas apontadas pelos professores durante as entrevistas não ferem as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A forma como os professores entrevistados indicaram que trabalham em Araucária, além de ter respaldo nas diretrizes municipais, atendem e

superam as discussões colocadas pelos parâmetros de 1998. Enquanto os PCN's visam desenvolver habilidades relacionadas, por exemplo, a analisar, explicar e compreender; a educação histórica prevê formas mais complexas de relação com o conhecimento histórico.

Estabelecer competências cria um nivelamento que desconsidera a priori as questões culturais – vai contra a própria matriz do pensamento histórico. O pensamento histórico nasce das relações dos sujeitos com o presente, e, se baseia em carências de orientação entre presente, passado de maneira que gere orientações existenciais para ações relacionadas ao presente-futuro. Tentar criar uma homogeneização geral de competências, por mais que pareça criar condições de igualdade ao fim de um processo escolar, contraria a própria lógica da constituição do pensamento histórico. Existem diferenças ligadas a classe, experiências sociais de classe, gênero, cultura, idade, identificações culturais, fatores que devem ser levados em conta no ensino de História. Delimitar competências torna o ensino instrumental e interesseiro. Formar historicamente não é adaptar os sujeitos para pensarem de maneira utilitarista. Isso significa limitar a razão humana. De acordo com Schmidt (2011):

“Talvez haja um sentimento de urgência na necessidade de se pensar para além dos embates entre as competências e a consciência histórica, já que, na e pela categoria cultura, a aprendizagem histórica não pode ser pensada somente como a aquisição de competências cognitivas. Torna-se importante entender certas determinações, como pontos de vista, relacionados a interesses, valores, desencantos e esperanças, interferem na *prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente* (Rüsen, 2010, p.45). Então, é fundamental abandonar a cultura do silêncio e ouvir as vozes dos excluídos.” (SCHMIDT, 2011, p. 39)

De habilidades e competências depreende-se que a sociedade tal como está organizada é ideal, restando apenas, ao ensino escolar da História, adaptar os indivíduos para a vida nessa sociedade tal como ela se apresenta. Assim, a sociedade seria vista, em última instância, como o projeto para a formação dos seres humanos. Significa que a formação por competência desloca para o indivíduo a necessidade de se tornar hábil e competente para identificar, resolver e antecipar problemas, de forma que consiga se inserir e manter-se no sistema.

Se o capitalismo limitou as capacidades formativas do homem em sua visão ontológica, as habilidades e competências que esperam os PCN's (criados em um contexto de capitalismo neo-liberal) vão na contramão do que se propõe a partir de Rüsen e Freire como Humanização. Diferente de habilidades e competências para a integração dos indivíduos ao mercado de trabalho, o que se propõe aqui é um ensino de História que colabore para uma formação que gere possibilidades de interações sociais e comunicativas com o horizonte da superação das formas de organização social que limitam a totalidade das capacidades humanas.

Os PCN's deixam transparecer que as habilidades e competências estão relacionadas a aplicação na vida prática. Como ressaltou CARDOSO (2007), desenvolver competências é controverso. O exemplo para isso é a possibilidade de ensinar os alunos a competência da persuasão. Conseguir convencer alguém pode servir para fins bons ou ruins, um orador que utiliza a persuasão para algo maléfico a sociedade pode ser habilidoso e competente, mas não educado (CARDOSO, 2007, p. 131). Os defensores do desenvolvimento de competências acreditam que é possível ensinar a ser sem dizer o que ser.

Os professores de Araucária que foram entrevistados nesta investigação também superaram essa condição imposta pelas habilidades e competências. E, se treinar os alunos para aplicação dos conhecimentos na vida prática sem indicar horizontes de expectativa adequados ao futuro, mostra-se um problema, os professores indicaram caminhos possíveis. E esses caminhos passam pela educação e pelo ensino de História em um sentido ontológico, caracterizado pelo conceito de humanização. Na relação com o conhecimento histórico os professores também fizeram relações ao sentido.

Quando foi perguntado aos professores sobre os seus ideais relacionados a aprendizagem histórica dos seus alunos, e com isso, o que pensavam sobre os significados de formar historicamente, houve vários posicionamentos.

“Eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos, eu percebendo uma atitude preconceituosa, e a gente ao longo da História percebeu que atitudes preconceituosas levam a atitudes

desumanas, eu quero mostrar para ele a partir da História, que essa perspectiva dele através da História, de não entender o outro, ou de tentar entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade” (Professor Armando)

O professor Armando, refere-se ao tema da exclusão, pois estava desenvolvendo um trabalho específico sobre o assunto com os alunos, como foi comentado anteriormente. O professor Milton, na mesma sintonia, valoriza a relação dos alunos com o conhecimento. Acredita na mudança da realidade a partir de uma relação de emancipação, que não foge da individualidade dos sujeitos e dos sentidos de humanização:

“Eu me sinto bem trabalhando, é que eu como uma pessoa de origem filho de um trabalhador, filho de um operário e de uma empregada doméstica, eu acho que o conhecimento emancipar as pessoas da dependência. Então eu me sinto uma pessoa com plena consciência da minha, do meu lugar no mundo da minha situação, por causa do conhecimento.” ... “eu vejo que no fundo essa ideia de emancipar a pessoa e emancipar em um sentido de que a pessoa comece a ter uma relação diferente com o conhecimento, isso que faz eu insistir em algumas coisas, é basicamente isso. Essa preocupação no fundo de que se eu não posso fazer tudo, alguma coisa eu tenho que fazer, entende? Eu não acho que vá resolver a vida dos alunos, eu não acredito nem que se eu tivesse a aula ideal eu iria resolver a vida de todo mundo, porque eu acho que é um pouco idiossincrático, a individualidade é muito forte, e não é uma sala de aula que vai mudar a perspectiva de todo mundo. Mas a ideia de plantar algumas sementes assim, talvez no futuro isso de alguma mudança social” ... “Então ensinar História é semear alguma ideias, semear algumas coisas, para além da formalidade da escola.”

Para explicar seus ideais, relacionados a formação histórica dos alunos, e o que compreendem por humanização, os professores recorreram a autores diferentes. O professor José Arnaldo, indica que essa humanização passa por uma formação ontológica dos seres humanos. E indica ainda a importância do seu processo formativo na pós-graduação.

“Essa ontologia marxista, talvez antes de entrar no mestrado talvez eu já tivesse isso, mas não sabia me expressar dessa maneira, mas eu acho que é ver a sociedade e o sujeito como um reflexo dessa sociedade, que existem antagonismos, que existe uma pluralidade, mas que tem também uma História, existem condições históricas aí ... formar o sujeito para garantir sua Autonomia ... formação humana, que admite a formação histórica e social” (...) “essa ideia da formação humana ela engloba. (...) A História é uma Ciência que proporciona essa, digamos que, aprender história pode proporcionar ao aluno exatamente essa Humanização. E essa Humanização que a História, que a Aprendizagem, a História pode proporcionar ao aluno eu acho que é tem a ver com o que eu acredito, que o conhecimento histórico pode ajudá-lo nesse enfrentamento. Tanto no desenvolvimento da sua relação com o passado, quanto da sua relação em termos de vida prática. E eu acredito que a História tem essa, pode ter, essa concepção que eu acredito. (...) a História contribui para essa formação humana, humana não no sentido de ser humano, mas humanizadora. A História ela te dá um norte, pensando lá, (...) mas ela te dá horizontes de expectativa. Ela te ajuda, a partir do passado, ela te encaminha, ela pode te ajudar a se humanizar, entendeu? E Essa humanização tendo um norte aí.” (Professor José Arnaldo)

É interessante observar que além dos referenciais sobre a humanização, os professores apresentam ideias de autores contemporâneos, preocupados com as características do mundo atual.

Todos os professores demonstraram-se preocupados com a formação histórica dos alunos. Um elemento interessante, é que, ao contrário do que se presumia no início da investigação, os professores não indicaram que horizontes de expectativa (KOSELECK, 2006) exatos, a formação histórica deve encaminhar. Mas também não deixaram os elementos formativos soltos, como transparece nos PCN's. Essa formação, apesar de não apontar um sentido escatológico, é uma formação humanista.

“Eu acho que o papel da escola é muito importante na formação do aluno e ainda mantém que ele deva continuar dessa maneira, a ponto de um aluno que saia da escola que ele de conta de compreender o mundo que vive. E não só compreender, mas,... não diria não indo ao chavão, mas ele precisa compreender e tomar ações conscientes levando em consideração a humanidade como um todo. Eu acho que é isso, e essa ação consciente se refere as vezes a escapar do passado que orienta ele de forma equivocada, e forma as vezes construindo uma visão de mundo que não é a mais interessante para o mundo hoje. Eu acho que é possível dentro dessas condições, eu sei que é limitado, mas eu acho que é parte do que nos cabe. Não tenho uma expectativa messiânica de escola transformadora do mundo, mas sei que ela é parte dessa transformação.” (Professor Marcos)

O fato dos professores apontarem as possibilidades e também os limites de suas intervenções, cria uma sensação interessante e livre de frustrações. São professores conscientes de seus papéis enquanto professores, e intelectuais voltados ao ensino de História, no entanto, percebem que existem elementos condicionantes que dificultam mudanças mais efetivas. E também percebem o

quanto suas ações são estruturantes e interferem no complexo jogo das relações sociais.

A professora Marilena, por exemplo, considera que já é possível notar diferenças nesse processo de educação humanizadora:

“Para uma formação mais humana. E eu acho que eles são hoje muito muito muito melhores do que nós. Isso me encanta (...) Então assim eles estão preocupados com um mundo mais justo, com uma vida mais digna, apesar de perguntar quem ganhou e quem perdeu, isso é uma pergunta que revela preocupação com a situação da humanidade, de sobrevivência de ... ele mesmo fazendo essa pergunta tão pontual ele é um pontapé inicial para entender a situação e eu acho assim que eles são mais preocupados com uma vida menos sofrida, menos violenta. Essa coisa do trabalho infantil, da exploração, do abandono, descaso com crianças. Eles enquanto jovens, adolescentes, essa coisa eu acho que a gente não tinha quando era aluno. Não sei me parece assim que a gente fazendo essa parte de eles tomarem para si as responsabilidades pelo mundo, como as coisas vão se desencadeando, é muito bacana. Colocá-los na situação de sujeito, de que eles são os responsáveis, eles vão dirigir a sociedade.” (Professora Marilena)

Até aqui, já foi possível demonstrar que as falas dos professores estão em sintonia com os temas elencados nessa investigação (Relação com a vida prática – narrativa como expressão do pensamento histórico – e; perspectiva de humanização). Os professores de Araucária, demonstraram preocupações objetivas com a formação histórica dos alunos, e, essa formação, está perspectivada por princípios de humanização. Os momentos finais, da última entrevista realizada para essa investigação, foram categóricos nesse sentido.

O professor Valdecir, como se apontou anteriormente, demonstrou a síntese entre a experiência de anos no chão da sala de aula, a militância sindical e a pós-graduação. Todos os professores fizeram falas que causaram a empolgação do investigador durante as entrevistas. Na relação com as operações do pensamento histórico – experiência, interpretação e orientação – os professores Armando e Milton, deram exemplos surpreendentes sobre a compreensão da narrativa como expressão do pensamento histórico. Mas quase ao fim dessa investigação, acredito, que o professor Valdecir mais uma vez concentrou em uma fala o tema discutido aqui:

“Essa é uma preocupação de dizer o seguinte, seja o lugar onde você estiver você tem que tentar a partir das suas ideias criar um mundo onde a palavra que nos tornou seres como, que teríamos um comportamento, uma vida melhor, humanos. humano, um mundo de humanos, que essa humanidade seja uma humanidade política, ética e artística, enfim. Que ele consiga pensar e participar dessa forma, que é uma humanidade que vai se tornar cada vez mais humana pelos humanos. Não tem outra forma, não tem outro jeito. Uma perspectiva mesmo de, todas essas diferenças, e entendendo a humanidade no seguinte sentido, de não criar um sujeito dogmático e como é que a gente pode dizer, e cego para humanidade e dizer é isso ou eu arrebento. Não, a História é uma produção humana, de vivência e de interpretação. E essa interpretação tem que ajudar a melhorar essa vivência, mas uma vivência humana, de humanos, de sujeitos humanos, de humanidade melhor. De uma humanidade que pensa a própria humanidade como humana.” (...) “formar a identidade. Porque a História vai ajudar na identificação da nossa identidade enquanto humanidade e enquanto sujeito. É uma das coisas que ela contribui. Por que? Porque ela vai me ajudar a pensar o passado, o meu presente, e as minhas perspectivas de futuro. Como sujeito e dentro de uma identidade, existe uma

humanidade mas essa humanidade enquanto identidade para pensar, mas ela cria uma identidade local querendo ou não. Sempre com essa perspectiva, nunca perde a referência de humanidade como todo. (Professor Valdecir)

A fala de Valdecir, assim como a dos outros professores, demonstra a clareza da necessidade de formar historicamente para a humanização, e que os alunos formados dentro dessa perspectiva irão criar as condições mais adequadas para a vida em sociedade, pautados nos princípios da razão humana. Ao contrário do que se poderia imaginar no momento da elaboração do projeto, que agora se realiza nessa investigação de mestrado, os professores não indicaram caminhos fechados mais a esquerda, ou não, para os caminhos que deve seguir a humanidade. Mas afirmaram os princípios da razão humana para criar esses caminhos.

As falas dos professores entrevistados, demonstraram uma relação praxiológica entre ciência, experiência, preocupações com os alunos enquanto sujeitos, com a escola, com as estruturas da sociedade e também com as possibilidades e limitações das ações deles enquanto professores. Os professores se inscrevem em um contexto e pretendem colaborar para a melhoria da realidade, porque aceitam que não detém todo o conhecimento capaz de criar a formação histórica que pretendem, mas não renunciam à possibilidade de intervir na realidade, influenciando no desenvolvimento de consciências cada vez mais complexas, racionais, coerentes, e principalmente, fundamentadas no movimento do real.

A fala dos professores pode ser sistematizada em dois princípios temáticos básicos: o significado da aprendizagem histórica para si próprio (para a vida prática) e para outro; além da finalidade do ensino da História sustentada pelo primeiro princípio temático. A relação orgânica entre esses dois princípios temáticos, na esteira do pensamento rüseniano e freireano, pode ser considerado como uma possibilidade para a Humanização como práxis na relação ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais teóricos utilizados, em relação a ciência da História, considerou-se nessa investigação, que o ensino de História deve ser pensado de acordo com a própria constituição do pensamento histórico. O paradigma narrativista da História (RÜSEN, 2001) oferece elementos metateóricos sobre a constituição do pensamento histórico, e, de acordo com essa teoria, o pensamento histórico ocorre mediante a narrativa. Foi possível perceber que os professores entrevistados pensam a narrativa dos seus alunos de acordo com a própria teoria da História, ou seja, eles percebem a narrativa dos alunos como a expressão do pensamento histórico.

No que se refere a investigação sobre a aprendizagem histórica os professores entrevistados, mesmo que não tenham teorizado sobre isso, relataram que fazem um exercício de detecção da aprendizagem histórica quando analisam as narrativas dos seus alunos. O fato de compreenderem as narrativas como expressão, ou materialidade, do pensamento histórico dos alunos, indica que eles pensam sobre como os alunos pensaram enquanto pensavam historicamente.

Esse elemento influencia na maneira como as narrativas dos alunos vem sendo pensadas dentro do referencial da Educação Histórica. As análises das narrativas questionam de que forma o aluno pensou para compor o pensamento, e, os professores apontaram elementos sobre os resultados dessas narrativas. Os professores de História de Araucária, durante as entrevistas, reportaram a ideia da narrativa como a forma em que eles conseguem detectar como os alunos pensam a forma como pensam historicamente. Então a narrativa histórica assumiu o lugar que possui na teoria da consciência histórica, ou seja, o tornar-se presente do passado a partir de uma atividade intelectual que se expressa mediante a narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149). Os professores quando responderam sobre as formas em que detectam a aprendizagem histórica, colocaram a narrativa no caminho da metacognição. Se a narrativa é a maneira pela qual o aluno pensa o que ele pensou sobre o passado, e os professores levam isso em consideração, esses processos estão caracterizados pelas reflexões sobre o que se pensou durante o processo de aprendizagem histórica.

O aluno explica, relaciona, compara, detecta uma evidência, realiza inferências, estabelece relações temporais entre presente, passado e futuro. E o professor analisa as narrativas como expressão do próprio pensamento histórico dos alunos. Essas narrativas, porém, não são fruto de um pensamento histórico que emerge apenas das experiências dos sujeitos alunos. Os professores apresentaram em suas entrevistas, que, mesmo em meio as dificuldades impostas no dia a dia escolar, realizam o levantamento das ideias históricas dos alunos, e detectam suas carências de orientação. E essas carências são levadas em consideração durante as aulas desses professores. Ou seja, as narrativas dos alunos, tal como se apresentam depois das intervenções dos professores, podem estar perspectivadas pela intervenção dos professores.

A narrativa histórica, assume na consciência histórica desses intelectuais, o lugar que ela tem na teoria da consciência histórica. As narrativas se apresentam como a forma pela qual a consciência histórica se exprime, se expressa, como resultado das operações mentais da própria consciência histórica. As operações mentais da consciência histórica, experiência – interpretação - orientação, se fazem concretas, ou seja, a materialidade dessas operações é a narrativa histórica.

Rüsen, em suas contribuições, analisou as teorias da História, concretizadas em narrativas historiográficas, percebendo o resultado das operações do pensamento histórico dos historiadores, estudando os resultados da teoria da História nas narrativas. Rüsen estudou a historiografia de Leopold von Ranke e de outros alemães, e detectou que certas operações mentais são constitutivas de certas formas de pensar a história (tradicional, exemplar, crítica e genética) (RÜSEN, 1992, 2001, 2010). As entrevistas com os professores que colaboraram com essa investigação demonstraram que no ensino de História, as narrativas dos alunos são capazes de demonstrar formas de pensar historicamente.

Tem-se analisado as narrativas e pensado como o aluno chega ao resultado expresso textualmente, por exemplo. Esses professores mostraram que a narrativa do aluno é resultado, também, da intervenção do professor. Esses professores, conhecedores da teoria da consciência histórica, em meio as dificuldades da escola afirmaram que trabalham influenciados pela perspectiva da Educação Histórica. Esses intelectuais professores de História pensam o resultado, o produto da

intervenção, através das narrativas. Essa constatação deve ser levada em consideração quando se pretender analisar uma narrativa histórica em contexto escolar.

A análise das entrevistas realizadas com os professores revelou formas de ensinar história que se relacionam a uma consciência histórica bastante sofisticada. Com as leituras e interpretações apresentadas até o momento, algumas reflexões ganham forma a partir da análise dos materiais coletados e das observações realizadas no espaço de formação continuada em Araucária.

A partir da aproximação entre Rüsen e Freire que se tentou construir e das análises dos materiais coletados entre os professores, é possível perceber uma forma de atribuição de sentido e também de ação reflexiva com características que apresentam dois pontos fundamentais da teoria da consciência histórica: a pragmática do pensamento histórico como oriundo na práxis da vida, e a própria práxis como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Características semelhantes as que foram discutidas anteriormente por Schmidt e que exploro a seguir.

Há indícios de uma experiência do tempo em que a compreensão dos modelos culturais e de vida alheios se dá pelos princípios da alteridade, no entanto, estabelece padrões de expectativa que impedem a aceitação eterna de valores desumanos. O caso relatado pelo professor Armando, por exemplo, ajuda a criar um questionamento sobre as formas de atribuição de sentido que já foram sistematizadas. O fato desse professor detectar carências de orientação relacionadas ao preconceito e a exclusão sobre a figura do “baiano”²³, leva a crer que há indícios empíricos de uma consciência crítico-genética (SCHMIDT, 2010, 2011). Em vários momentos das falas desses professores, é possível perceber que estão engajados na realização do *inédito viável* da *ação transformadora* (FREIRE, 2007 pág. 110 e 156). As formas de significação histórica entendem o desenvolvimento dos modelos culturais entre mudanças e permanências, mas utiliza a *ruptura* como *estratégia* e também a permanência diferenciada como meio de buscar os horizontes utópicos. Como exemplo disso aponto os momentos em que os professores questionaram ações preconceituosas de alunos e perceberam que os

²³Conferir páginas 160-161

alunos não tornaram a se comportar dessa forma, pelo menos em suas aulas. Cito os professores Armando e Milton, pois tive maiores oportunidades para ampliar alguns questionamentos.

Além disso, os professores relataram em suas entrevistas que precisam analisar os espaços de atuação e estabelecer estratégias comunicativas para definirem seus espaços, ao mesmo tempo em que precisam evitar alguns conflitos. Ressaltaram em vários momentos das entrevistas as dificuldades para a realização de alguns projetos relacionados a educação histórica. Tanto dentro de suas escolas, com colegas de outras disciplinas, quanto no próprio espaço da formação continuada da área de História. Os professores relataram, e tornou-se visível durante as visitas realizadas, que há, sim, algumas disputas de interesses e projetos. Alguns professores marcam uma posição mais tradicional a respeito do ensino de História, e nesses momentos é necessário repensar as estratégias para a ampliação dos projetos ligados a Educação Histórica.

Assim, orientação da vida exterior se dá pela *utilização das dimensões políticas* da cultura histórica para estabelecer *planos possíveis e eficazes* de busca das realidades consideradas mais adequadas. A orientação da vida interior ocorre pela compreensão dos projetos subjetivos dos estágios anteriores de atribuição de sentido para a relação com outros indivíduos e grupos, para que o equilíbrio de papéis ocorra com a manutenção dos planos de realização dos horizontes de expectativa. Exemplo disso, cito as conversas posteriores aos momentos de formação continuada em que tive a oportunidade de participar de conversas de balanço das reuniões após o término delas.

A relação com os valores morais ocorre pela *temporalização* desses valores para vislumbrar possibilidades de um desenvolvimento posterior, nesta relação a ruptura pode ser utilizada como estratégia para adicionar elementos a experiência dos indivíduos e grupos que possuem os sistemas de valores com quem se relacionam. A relação com o raciocínio moral compreende que há uma lógica complexa de relações entre indivíduos e características do tempo, mas que os sujeitos são parte integrante de tais relações e possuem possibilidades e limitações no agir histórico, *ações comunicativas* dotadas de estratégias *reflexivas* que caracterizam essa relação. Isso ficou claro na fala do professor Armando

(comentada na página 105 deste trabalho) em que utilizava como argumento o conhecimento histórico disponível na rede mundial de computadores. Alertando a importância de ensinar em uma nova perspectiva.

As ações dos professores tanto em suas aulas quanto nas reuniões da formação continuada, como citado acima, caracterizam o que aponto como ação comunicativa. O professor Armando comentou durante as entrevistas sobre sua intervenção, para marcar posição contrária ao racismo, a respeito do preconceito demonstrado por um aluno em uma manifestação durante a aula. O professor Armando percebeu na fala do aluno uma formas de exclusão e preconceito e agiu para comunicar sua posição. Essa ação é dotada de estratégias que envolvem a racionalidade argumentativa e a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem em História.

Parece haver aí um elemento de contaminação entre os professores de Araucária. O que poderia ser apontado com uma outra pesquisa envolvendo um número mais amplo de professores, envolvendo aqueles que não participaram da pós-graduação, mas participam das reuniões da formação continuada. Uma análise específica desses elementos poderia apontar em que medida novas relações no ensino de história, pautadas na educação histórica oferecem aos professores uma melhoria na sua própria relação com o conhecimento.

É possível apontar outras possibilidades geradas nesse momento da pesquisa. Que acúmulos, o processo vivido pelos professores de História de Araucária, poderia trazer a outros espaços em que haja o crescimento da discussão entre academia e redes públicas de ensino? Talvez fosse possível identificar algumas disputas relacionadas a dimensão política desse acúmulo e entrevistar os sujeitos envolvidos. Há no Brasil e no mundo, outros espaços de discussão que envolvem o referencial da Educação Histórica que poderiam se beneficiar do acúmulo gerado pelo processo em Araucária.

Em relação aos resultados dessa investigação, procurou-se defender que o ensino de história precisa ser pensado de acordo com a cognição histórica situada na ciência de referência, a Ciência da História. A partir de possibilidades como os conceitos históricos que estão presentes nos livros didáticos, com o trabalho ligado as fontes e documentos históricos nas salas de aula, a com detecção das carências

de orientação dos alunos e a intervenção pautada em princípios humanistas. Para que os professores consigam intervir na consciência histórica dos alunos, a partir das necessidades detectadas pelos próprios professores com a utilização de protonarrativas apresentadas ao longo dos anos escolares.

As experiências apontadas pelos professores permitem constatar, embora sem generalizações, que o trabalho com as fontes e a análise das narrativas, realizadas com a preocupação relacionada a intervenção na consciência histórica dos alunos, resulta no desenvolvimento de formas mais complexas de pensar historicamente. Soma-se a essas preocupações dos professores um ideal humanista que envolve referenciais sobre a formação histórica no sentido da totalidade das potencialidades humanas.

Para que assim, seja possível auxiliar na formação histórica dos alunos e que as relações sociais dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem em história interfiram na Cultura Histórica de modo construir um mundo mais justo, humano e igual. Esse trabalho procurou demonstrar preocupações com concepções de ensino e aprendizagem de História, e se possível colaborar para a discussão sobre formação de professores a medida que tenha alcançado seus objetivos.

A aprendizagem histórica a partir de um ensino de História pautado nessas referências (bildung, humanismo e superação do capitalismo) – pensada como consciência crítica genética histórica (SHMIDT, 2011) - pode ajudar a criar condições de pensamento que colaborem para que vida seja mais completa, menos injusta, portanto mais feliz. A “divisão de classes é o assassinato dos povos”²⁴, e a divisão e deturpação do conhecimento também. Por outro lado, a aproximação dos professores com a produção do conhecimento para um ensino de História mais completo auxilia a busca dos horizontes necessários a razão da experiência humana no tempo.

Soma-se a isso que o humanismo proposto na fala dos próprios entrevistados instiga o pensamento sobre a formação para a auto-realização do ser humano em sua totalidade. Formar seres humanos completos, que saibam se relacionar politicamente, que saibam admirar o mundo e as produções humanas esteticamente,

²⁴Ideia absorvida durante as aulas da Professora Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt.

capazes de expressar-se e de expressar o mundo cognitivamente, e éticos em suas ações.

O domínio dos meios intelectuais de produção, que se efetivou com o tempo investido na força de trabalho intelectual dos professores de História de Araucária, demonstrou possibilidades de um trabalho mais complexo na relação com o conhecimento histórico. No entanto, não há entre esses professores de História uma fórmula prescritiva, e, nem mesmo se atingiu um horizonte de expectativa de um ensino perfeitamente adequado. Ao contrário disso, há, um acúmulo de experiências que se realizaram na urgência da militância sindical, na busca por melhores condições de vida e de trabalho, na tentativa de melhoria da educação pública; experiências que se deram nas condições concretas históricas em que se encontravam as dificuldades.

A apropriação dos meios intelectuais de produção, que ocorreu entre os professores de História de Araucária, pode ser considerada equivalente ao exemplo da apropriação dos meios de produção materiais efetivada entre trabalhadores e trabalhadoras das fábricas. A presente pesquisa permite afirmar que o fato desses professores, adquirirem na luta sindical um plano de carreira, que possibilitou o desenvolvimento de relações orgânicas com a universidade, e resultou na produção intelectual desses professores, significa uma apropriação dos meios intelectuais de produção. Esses professores criaram com isso, outras condições de trabalho e de relação com a sociedade.

A forma como esses professores se relacionam com o seu trabalho cria um espaço de experiência que serve como elemento de orientação aos demais professores que conheçam esse histórico. O plano de carreira funciona como o acesso ao desenvolvimento humano em suas totalidades, colocando os professores em outras condições dentro do capitalismo. A produção intelectual desses professores e sua importância na relação com a universidade, reforça a necessidade de que a universidade mantenha e amplie os projetos que nascem das carências de melhorias a vida humana mas, que retornem a sociedade. A apropriação dos meios intelectuais de produção criou condições mais interessantes ao ensino de história a partir do trabalho dos professores e suas condições, também para novas formas de ensino e aprendizagem em História, e ainda para a pesquisa na área da educação

histórica. O conceito encontrado para caracterizar a relação de trabalho desses professores foi práxis no sentido apontado por Kosik (1976).

Espera-se, ao fim desta investigação, a medida que se tenha alcançado os objetivos de uma pesquisa sobre o ensino de História, que auxilie a repensar a formação inicial e continuada dos professores da disciplina na perspectiva já corroborada pelos pesquisadores da educação histórica.

As dificuldades já são conhecidas mas, se a utopia está no horizonte de expectativa, ou seja, se ela é anunciada pela necessidade de perseguir uma vida mais adequada, (permitam-me uma comparação geográfica), quando caminhamos até o horizonte, a utopia novamente se afasta até o outro horizonte, onde alcançará nossa visão. Não significa que não tenhamos atingido as primeiras expectativas. E se buscar o que anuncia a consciência utópica é a razão da história, a utopia é uma realidade histórica que ainda não foi alcançada. Então, é imperativo que não se deixe de caminhar²⁵ para alcançá-la! E os professores de História possuem lugar central nessa tarefa, no que diz respeito a sua própria responsabilidade na relação com a ciência, na intervenção para o desenvolvimento de consciências históricas mais adequadas nas formas de relação com e utilização do passado. Consciências necessárias no presente para construir um mundo que seja mundo inteiro, um mundo mais humano, justo e igualitário, que só é possível através da superação do capitalismo. Nesse sentido a apropriação dos meios intelectuais de produção é ir além do capital (que reserva para alguns essa propriedade), e equivale na comparação geográfica, a uma caminhada.

²⁵ A comparação entre a consciência utópica e a necessidade de buscar a utopia é fruto de uma síntese entre as ideias dos autores trabalhados nessa dissertação. Na página 145 do livro "História viva" Rûsen apresenta ideias muito semelhantes. Não coloquei como citação, pois a forma como sistematizei a conclusão também é inspirada na famosa frase de Eduardo Galeano: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".

REFERÊNCIAS

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Braga: Uminho, 2003. p.37-47.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. Revista Brasileira de História, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 89/ fev. 90.

CARDOSO, Oldimar Pontes. A didática da História e os slogan da formação de cidadãos. / Oldimar Pontes Cardoso. São Paulo – SP: s.n., 2007.

CERRI. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. Revista de História Regional, Ponta Grossa, PR, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001. <http://www.rhr.uepg.br/v6n2/5Cerri.pdf>

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Editora Aique, Argentina, 1991.

CUNHA, Maria Izabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, SP : PAPIRUS, 1989 (Coleção MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO)

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada

DUBET, François. O QUE É UMA ESCOLA JUSTA? Cadernos de pesquisa, V. 34 n. 123 p. 539-555. set./dez. 2004.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. Sao Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FONSECA, Selva G. Ser professor no Brasil: história oral de vida. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Rodolfo. Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª ed.1999

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo : Paz e terra, 1996

FREIRE, Paulo. AÇÃO CULTURAL PARA LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS. São Paulo : Paz e Terra, 2007.

FORQUINN. Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In:Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, pp 47-70, Campinas: Dezembro de 2000.

FORQUINN. Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais. In. Revista Teoria & Educação, n.5, 1992. (p.28-49)

FURMANN, Ivan. Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR / Ivan Furmann. -Curitiba, 2006

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1982.

_____. Quaderni del carcere. Torino: Einaudi, 2001.

_____. Concepção dialética da história. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986

_____. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.Vol. 4

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. LA PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL. Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984

HAMMERSCHMITT, Ida. O LIVRO DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL . 2010. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HELLER, Agnes. Uma teoria da história. Tradução de Dílson B. de F. Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993, p. 9-92.

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica", *Educar em revista*, Ed., UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

LEE, P. J. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001.

_____. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

LLOYD, Christopher. *As estruturas da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. IN: *Educação & Realidade*. 22(1):95-112. jan-jun. 1997.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006. 366p.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSÍK, K. Gramsci e la filosofia della "práxis". In: ROSSI, Pietro (Org.) *Gramsci e la cultura contemporanea*. Roma: Editori Riuniti, 1975.

MACIEL, Édina. (2010). *Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos: estudo em uma escola do campo*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Dissertação de Mestrado).

MARTINS, Estevão de rezende. A EXEMPLARIDADE DA HISTÓRIA: PRÁTICA E VIVÊNCIA DO ENSINO. *Colóquios*. Vol. 1, nº 1, junho de 2008. *Anais III Colóqui Nacional de História e Historiografia no vale do Iguaçu*. União da Vitória: Colegiado de História.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC/RJ, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2004.

OLIVEIRA, T. A. D. As características dos “bons” professores de história: entre a formação o sistema educacional e a experiência. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

OAKESHOTT, M. Sobre a história. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

PACIEVITCH, Caroline. Professores de história: identidades e consciência histórica. Investigação de mestrado em Educação (Pacievitch, 2007)

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212. 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROIZ, Diogo da Silva. Resenha de livro: RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 233 - 236, mar. 2006 - ISSN: 1676-2584

RÜSEN, Jörn (a). Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____ (b). Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 – 100.

_____ (c). História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____ (d). JÖRN RÜSEN E O ENSINO DE HISTÓRIA. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____ (e). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Culturahistórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

_____ (f). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Propuesta Educativa. nº7, Buenos Aires, FLACSO, 1992, p. 27-36.

_____ (g). Historiografia Comparativa Intercultural. In: Malerba, Jurandir. A história escrita. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ (h). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Propuesta Educativa. Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992. Tradução para o português por Ana Cláudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____ (i). Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. História: debates e tendências. Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, dez./2001.

_____ (j). Historisches Lernen. In: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerhard (Eds.). Handbuh der Geschichtsdidaktik. 5. ed. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997. p. 261-265. Tradução para o português de Jonhny R. Rosa, mestrando na Universidade de Brasília. Revisão da tradução por Estevão de Rezende Martins. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____ (k). Conscientização histórica frente a pós-modernidade: a história na era da “nova intrensparência”. História: questões e debates, Curitiba. 10(18-19):303-329 Jun.-Dez. 1989.

_____ (l). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an

SCHMIDT, M. A. M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, M.A.M.S., O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In. CAINELLI, M./ SCHMIDT, M.A. Educação Histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

SCHMIDT, M.A.M.S. O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. In: História: Questões e debates. Curitiba, Ano 6, n. 11, 1985.

SCHMIDT, M.A.M.S. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN

RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene. ENSINAR HISTÓRIA. 2. ed. - São Paulo, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

SILVA, E. O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no ensino médio. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth. In: Teaching Educational Researcher, v. 15, n. 2, Página - 4-14, 1986.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, Página - 1-21, fev. 1987.

TALAMINI, Jaqueline.; GARCIA, Tânia Braga . O Uso do Livro Didático nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. IN: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul), 2008, Itajaí. V.1. 1-10.

TALAMINI, J. O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz v. 02. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Midia, 2005.

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



(ANEXO I) ESTUDO SOBRE ESCOLHA DOS MANUAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 GRUPO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA
 PESQUISADORES: ANA CLAUDIA URBAN E THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
 ORIENTAÇÕES: MARIA AUXILIADORA SCHMIDT

Olá Professores,

Gostaríamos de pedir sua colaboração. Estamos iniciando um trabalho que tem como um dos objetivos principais aproximar os professores da rede pública das instituições que tomam o Ensino como tema em suas pesquisas. Acreditamos que os professores do ensino público são os pesquisadores que devem estar envolvidos diretamente na produção de conhecimento da área, uma vez que estão envolvidos diretamente no referido campo a ser pesquisado. O questionário abaixo é aberto, não há limite em relação ao espaço das respostas. Desde já agradecemos a colaboração.

Estabelecimento onde ministra aulas: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na escola onde participou da escolha do LD: _____

Sobre a escolha do livro didático 2010/2011

A coleção que atualmente é utilizada na escola é: _____

1. Você teve a oportunidade de conhecer as coleções 2010/2011 indicadas pelo MEC para o Ensino de História:

2. O guia do livro didático é um material disponibilizado pelo MEC, com os pareceres das coleções didáticas. Em sua escola esse guia foi disponibilizado? Foi possível consultá-lo antes de fazer a escolha?

3. Em sua escola, foi realizada alguma atividade específica (como reuniões) com os colegas da área para discutir a coleção que seria adotada? Se positivo, poderia contar como foi?

4. Quais foram os critérios utilizados para a escolha da coleção que será utilizada em 2011?

5. A escolha feita é diferente do livro que atualmente vem sendo usado na escola? () sim () não

Caso a resposta seja positiva – porque motivo houve a troca:

Caso a resposta seja negativa – porque motivo optou-se em manter o mesmo livro:

5. Em sua opinião em que medida o livro didático contribui no ensino de História?

**(ANEXO II) ESTUDO EXPLORATÓRIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
ORIENTAÇÃO: MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT

Olá Professor(a),

Esta material foi desenvolvido para coletar dados para a dissertação de mestrado do aluno Thiago Augusto Divardim de Oliveira da Universidade Federal do Paraná. Agradecemos desde já pela sua colaboração.

NOME:

ESCOLA:

Professor, em quais situações você consegue detectar que os alunos alcançaram uma melhor aprendizagem? Enumere de acordo com o que você considera mais importante.

- () PARTICIPAÇÃO ORAL EM AULA
 - () APRESENTAÇÃO DE TRABALHO EM SALA
 - () PROVAS
 - () ATIVIDADES REALIZADAS EM CLASSE
 - () REALIZAÇÃO DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELO MANUAL DIDÁTICO
 - () MACRO-AVALIZAÇÕES (REALIZADAS PELO SISTEMA)
 - () OUTROS (ESPECIFIQUE)
-
-



(ANEXO III) OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
ORIENTAÇÃO: MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT

Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino

Pesquisador: Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Data do depoimento: ___/___/_____

Local:

Horário:

DADOS DO PROFESSOR

Nome Completo:

Contato (e-mail/telefone)

Data de nascimento:

Estado civil:

Cidade onde vive:

Cidade onde nasceu:

Ano de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

Maior parte em escola pública ou particular?

Ano em que conclui a graduação em história:

Em qual instituição superior (Universidade/faculdade)?

Pós-graduação (ano/instituição)?:

Religião?

Participa de algum movimento religioso?

Tempo de trabalho em escola (especifique se em pública ou particular):

É filiado ao sindicato?

Participa das mobilizações, reuniões, paralisações, etc. do sindicato?

É filiado a algum partido político? Qual? Há quanto tempo?

De que maneira participa dos movimentos do partido?

Participa de algum tipo de movimento social (MST, ONGs, grupos de preservação ambiental, etc.)?

Deseja acrescentar alguma outra informação que acredite ser relevante (grupo de identificação na academia, livros favoritos, filmes que marcaram, etc.)?

**(ANEXO IV) ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
ORIENTAÇÃO: MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT

Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.
 Linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino
 Pesquisador: Thiago Augusto Divardim de Oliveira
 Data do depoimento: ___/___/_____
 Local:

Horário:

Roteiro para entrevista (SEMI ESTRUTURADA)

1- A primeira questão será relacionada ao próprio professor, sobre sua trajetória até o curso de História, escolhas e experiências. Um pouco sobre seu cotidiano e sobre seus projetos. Esta pergunta inicial serve como início da entrevista e para abrir os questionamentos.

2- A segunda questão tem a função de iniciar o assunto específico sobre aprendizagem, sobre de que maneira os professores detectam a aprendizagem histórica dos alunos, quando eles percebem que os alunos estão em Aprendizado Histórico?

3- A terceira questão será mais específica sobre as respostas dos professores. Pretendo explorar as opções assinaladas no estudo exploratório. Pretendo que eles falem mais sobre as respostas, que já apareceram no estudo exploratório.

4- Pergunta destinada a explorar como o professor entende a aprendizagem histórica a partir da APRESENTAÇÃO ORAL EM AULA. (Explorar exemplos)

5- Pergunta destinada a explorar como o professor entende a aprendizagem histórica a partir de APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS. (Explorar exemplos)

6- Pergunta destinada a explorar como o professor entende a aprendizagem histórica a partir ATIVIDADES REALIZADAS EM CLASSE. (Explorar exemplos)

7- Pergunta destinada a explorar como o professor entende a aprendizagem histórica a partir PROVAS.

8- Pretendo explorar sobre o que significa para estes professores “Formar os alunos historicamente”.

9- E indagar sobre como a intervenção dos professores para a aprendizagem histórica que pretendem interfere nos alunos e que mudanças eles percebem a partir da própria intervenção. E exemplos.

10- Se possível indagar sobre suas aulas de história (entre objetivos formais ligados ao cumprimento do programa, e as relações com os próprios alunos, além de suas expectativas para eles, para o ensino e para a sociedade) ao seu ideal de Aprendizagem Histórica. Depois esta mesma relação com a ideia de Formação Histórica.

11- Por ultimo abrir um espaço para o professor completar algo que ficou durante a entrevista, algo que tenha pensado, mas não quis comentar anteriormente, ou mesmo outra informação que considere que possa contribuir com a pesquisa.