

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉ LUIZ BATISTA DA SILVA

**CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA
PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Curitiba

2011

ANDRÉ LUIZ BATISTA DA SILVA

**CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA
PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Cultura, Escola e Ensino do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

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

Curitiba

2011

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenáncio – CRB 9ª/1 504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, André Luiz Batista da

Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história / André Luiz Batista da Silva. – Curitiba, 2011.

125 f.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Conhecimento e aprendizagem. 3. História – Formação de professores. I. Título.

CDD 370.71



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



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANDRÉ LUIZ BATISTA DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, MARLENE ROSA CAINELLI e DR^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA”**.

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	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR ^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovado
DR ^a MARLENE ROSA CAINELLI		Aprovado
DR ^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD		Aprovado

Curitiba, 26 de maio de 2011.

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

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr.: 135429

DEDICATÓRIA

À minha mãe que, com todo esforço do mundo, fez com que eu pudesse chegar
aqui.

Aos meus filhos: Julio André, Ana Julia e Jorge Luiz que dão sentido à minha
existência.

À minha esposa Vanessa que me deu três tesouros.
À Gunzo.

AGRADECIMENTOS

Primeiro à Professora Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, minha orientadora que, com muita paciência e trabalho, não só mostrou-me o caminho como, também, caminhou comigo.

À Professora Mestra Lindamir Zeglin Fernandes que, além de amiga e incentivadora deste trabalho, incentiva-me ao ofício de professor/investigador.

Aos colegas Professores do “Grupo Araucária” pelos incentivos e primor com que realizam seu trabalho. Em especial aos colegas Almir Múncio Compagnoni, Henrique Rodolfo Theobald, Pálite Buratto Remes, Maria Catharina Nastaniec, Eder Cristiano de Souza, Tiago, Heleno Brodbeck, Cristiane Perretto, Marlene Grendel, Ida Hammerschmitt, Jair Fernandes dos Santos e Rafael.

Aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Araucária: Arlete Ribeiro Lopes, Marta Miot Moro (a Martinha), Luciane de Jesus Telles, Jucimara Lima, Alexandra Tabate, Mônica Bora, Irene, Cláudia, Daniele Gomes, Daniele, Rosilene Caetano Lago, Maria José (a Mazé), Érica Maia e Tânia Mara Vica (a Tamavica).

Aos colegas de “quinta-feira” (encontro do Seminário de Educação História e LAPEDUH) Rita de Cássia Santos, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi, Luciano Azambuja, Ana Cláudia Urban, Rosi Terezinha Gevaerd, Alexandre Leocádio Santana Neto (velho companheiro de guerra) e, em especial, ao amigo João Luís da Silva Bertolini que, com sua amizade, tem tornado os dias mais felizes.

“Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta.
Um poeta é só isto: um certo modo de ver.
O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar.
Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem
ver. Parece fácil, mas não é.
O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade.
O campo visual da nossa rotina é como um vazio.”
Otto Lara Resende (1992)

RESUMO

Este trabalho de investigação teve como objetivo compreender as concepções e significados da aprendizagem histórica para professores de História e a relação que os professores de história estabelecem com o conhecimento que ensinam. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia da investigação, considerando sua natureza qualitativa, pautou-se na entrevista semi-estruturada fundamentada em Lessard-Hebert, M; Goyette, G e Boutin, G (2005) e na análise de conteúdo referenciada em Franco (2003). Nessa investigação, foram sujeitos participantes 4 professores de História que exerciam suas atividades no Ensino Fundamental, situados geograficamente na Região Sul de Curitiba e na Região Metropolitana de Curitiba. Em termos teóricos, a discussão acerca da aprendizagem histórica teve como diálogo, por um lado, o referencial a Teoria da História nas perspectivas de Jörn Rüsen (1992; 2001; 2006; 2007 e 2009), David Lowenthal (1998), Michel Oakeshott (2003) e Reinhardt Koselleck (1993) e por outro lado, o diálogo com o referencial da transposição didática (CHEVALLARD, 2005), considerando as investigações de Monteiro (2002), Anhorn (2003), Urban (2009), Grendel (2009) e Rodrigues Júnior (2010). Tomando esses referenciais, finalizou-se a discussão teórica, nos termos da aprendizagem histórica, no cotejamento entre o referencial da transposição didática e o da literacia histórica (BARCA, 2006; LEE, 2006). Quanto ao referencial teórico acerca da relação que os professores de História estabelecem com o conhecimento que ensinam, discutiu-se a partir dos referenciais da relação com o conhecimento pautada na prática (TARDIF, 2002) e na experiência social (DUBET e MARTUCCELLI, 1998; DUBET, 2005). A natureza do trabalho do professor, na discussão acerca da relação que estabelecem com o conhecimento que ensinam, foi pontuada pelas ideias de Kuenzer (2008) e Karel Kosik (1976). Os resultados da investigação apontam que as concepções de aprendizagem histórica de professores de História estão distantes de uma concepção de aprendizagem situada na ciência da História, a qual pode ser explicada pela dimensão de suas experiências com o conhecimento que ensinam.

Palavras-chaves: Ensino e aprendizagem da História; Conhecimento histórico; Professores de História.

ABSTRACT

This investigation work had as its objective to understand the conceptions and meanings of the historical learning for History teachers and the relationship the history teachers establish with the knowledge they teach. To achieve the proposed objectives, the investigation methodology, considering its qualitative nature, was based on the semi-structured interview founded on Lessard-Hebert, M; Goyette, G and Boutin, G (2005) and in the analysis of the content referenced on Franco (2003). In this investigation, the subjects were 4 History teachers that worked in the Basic Education, placed geographically in the Southern Region of Curitiba and the Metropolitan Region of Curitiba. In theoretical terms, the discussion on the historical learning has as a dialogue, on one hand, the reference of the History Theory in the perspectives of Jörn Rüsen (1992; 2001; 2006; 2007 and 2009), David Lowenthal (1998), Michel Oakeshott (2003) and Reinhardt Koselleck (1993), and on the other hand, the dialogue with the reference of the educational transposition (CHEVALLARD, 2005), considering the investigations by Monteiro (2002), Anhorn (2003), Urban (2009), Grendel (2009) and Rodrigues Júnior (2010). Considering these references, we finished the theoretical discussion, in the comparison between the reference of the educational transposition and the one of the historical literacy (BARCA, 2006; LEE, 2006). We discussed the theoretical reference about the relationship the history teachers establish with the knowledge they teach from the references of the relationship with the knowledge based on the practice (TARDIF, 2002) and in the social experience (DUBET and MARTUCCELLI, 1998; DUBET, 2005). The nature of the teacher's work, the discussion about the relationship they establish with the knowledge they teach, was based on the ideas by Kuenzer (2008) and Karel Kosik (1976). The results of the investigation show that the conceptions of historical learning of history teachers are far from a learning conception located in the history science, which may be explained by the dimension of their experiences with the knowledge they teach.

Key words: Teaching and learning of History; Historical knowledge; History Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Matriz Disciplinar da História.....	31
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1- CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	21
1.1 Conhecimento e aprendizagem histórica: um diálogo com a teoria da História.....	21
1.1.1 O conhecimento histórico para Lowenthal, Oakeshott e Koselleck.....	22
1.1.2 Entendimento da História enquanto ciência para Jörn Rüsen.....	28
1.1.2.1 Conhecimento histórico e aprendizagem histórica na perspectiva de Jörn Rüsen.....	32
1.1.3 Semelhanças e diferenças com relação ao entendimento da História enquanto ciência para Lowenthal, Oakeshott, Koselleck e Rüsen.....	41
1.2 Conhecimento e aprendizagem histórica: um diálogo com o conceito de transposição didática.....	44
1.2.1 A aprendizagem histórica na transposição didática.....	47
1.3 Ensino e aprendizagem histórica: transposição didática e literacia histórica.....	57
CAPÍTULO 2 - PROFESSORES DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO QUE ENSINAM.....	63
2.1 Da relação de professores com o conhecimento: a perspectiva da prática e a perspectiva da experiência social.....	63
2.2 O Estudo Exploratório e seu percurso	

metodológico.....	70
2.2.1 Relação com o saber/aprender a partir da necessidade.....	73
2.2.2 Ser professor.....	75
2.2.3 A concepção de História.....	77
2.2.4 Ensinar História.....	80
2.2.5 A apropriação das Diretrizes Curriculares do Paraná.....	84
2.3 O referencial da transposição didática frente aos resultados do Estudo Exploratório.....	85
CAPÍTULO 3 - OS SIGNIFICADOS E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES.....	89
3.1 O percurso metodológico da investigação.....	89
3.2 Os professores em estudo.....	91
3.3 Ideias e concepções de aprendizagem histórica dos professores em estudo.....	94
3.3.1 Aprendizagem histórica na perspectiva do professor Rui.....	95
3.3.2 Aprendizagem histórica na perspectiva do professor Plínio.....	99
3.3.3 Aprendizagem histórica na perspectiva da professora Marina.....	104
3.3.4 Aprendizagem histórica na perspectiva do professor José Maria.....	106
3.3.5 Considerações acerca das perspectivas de aprendizagem histórica dos professores em estudo.....	111
3.4 As relações que os professores em estudo estabelecem com o conhecimento histórico.....	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS.....	124
Anexo 1.....	124
Anexo 2.....	126

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que se apresenta remonta a experiência de nove anos como professor e aluno de História na Educação Básica e Superior, assim como das inquietações que surgiram ao longo dessa experiência. Essas inquietações se referem à preocupação acerca da relação entre o conhecimento histórico e seu processo de ensino e aprendizagem.

Foi como integrante do Grupo de professores de História de Araucária que, por meio das discussões e das primeiras investigações, foi apontada a possibilidade de que um caminho pertinente à compreensão acerca do conhecimento histórico e seu processo de ensino e aprendizagem deveria estar pautado, a princípio, na Teoria da História e na compreensão desse conhecimento para os sujeitos que participam desse processo – professores e alunos.

Ao longo da última década, no Brasil, algumas investigações realizadas acerca do ensino e aprendizagem da História procuraram compreender a relação entre o conhecimento histórico e seu ensino e aprendizagem a partir de dois referenciais: o da “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) e o da Teoria da História na perspectiva de Jörn Rüsen.

Entre essas investigações, os trabalhos de Monteiro (2002) e Anhorn (2003) são bastante significativos na medida em que procuram articular o conhecimento histórico e seu ensino a partir das orientações curriculares, pautando-se no conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005).

A investigação de Monteiro (2002), embora referenciada no conceito de “transposição didática”, aponta seus limites para o ensino de História, no que diz respeito a “práticas sociais de referência” e escolhas axiológicas.

Anhorn (2003), com o trabalho de investigação intitulado “Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização”, procura articular o conhecimento histórico, principalmente o conhecimento referente à História do Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como instância da “noosfera” (CHEVALLARD, 2005) e o ensino da História a partir da

observação e análise de “textos de saber”. Dessa forma, seu trabalho situa-se na pertinência do conceito de “transposição didática” em suas interfaces “externa” e “interna”.

É importante ressaltar que ao tempo em que as investigações de Monteiro (2002) e Anhorn (2003) eram realizadas, as ideias e leituras de Jörn Rüsen ainda não haviam penetrado no Brasil e, portanto, não se configuravam aí como quadro teórico a ser utilizado.

Não tendo como referencial o enquadramento teórico de Chevallard (2005), e apontando a presença da didatização nos processos de ensino e aprendizagem da História, Grendel (2009) investigou o modo pelo qual o conhecimento histórico está presente nos cadernos escolares, constatando que o processo de didatização do conhecimento histórico separa a aprendizagem histórica do seu objeto, a História.

Do mesmo modo que Grendel (2009), Urban (2009) intentando identificar a presença de um código disciplinar da Didática da História em manuais de formação de professores de História, na legislação referente a essa formação e nos cursos de formação inicial e continuada, contrapôs o conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), à perspectiva didática da História ancorada na cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009) e no referencial da Teoria da História (RÜSEN, 2001).

Nesse trabalho, Urban (2009) defende que:

“O significado da teoria da História na constituição Didática da História está no entendimento de que, se acreditarmos que uma Didática específica, no caso a Didática da História, precisa ter como referência a História, seria oportuno, se não necessário, a teoria da História assumir o papel de ancorar a forma de pensar e produzir a História que, por sua vez, vai se desdobrar na forma de ensinar e aprender História” (URBAN, 2009: 80)

Schmidt (2009), há tempos na esteira de investigar os processos de ensino e aprendizagem da História, analisou as concepções de aprendizagem histórica em orientações curriculares, mais precisamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (SCHMIDT, 2009) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de

História do Estado do Paraná (SCHMIDT e FRONZA, 2010), apontando acerca dos PCN(s) que:

“A concepção de aprendizagem tomada como referência para o currículo encontra guarida em teorias psicológicas, representadas, particularmente, pela concepção construtivista. Essa adesão encaminha os processos de cognição para fora da ciência da História como referência para um modo de elaboração de um modo de aprender especificamente histórico, que leve em conta os conceitos de segunda ordem como articuladores da aprendizagem” (SCHMIDT, 2009)

Schmidt (2009) conclui que “o ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de aprender”, o que historicamente, “produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas”.

Tomando as mesmas preocupações de Schmidt (2009) e Urban (2009) com relação à aprendizagem da História, Rodrigues Júnior investigou as perspectivas didáticas da História em manuais didáticos produzidos desde 2003 e destinados a professores de História. Objetivamente, Rodrigues Júnior (2010) pretendia analisar esses manuais pela sua relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição Didática da História.

A investigação de Rodrigues Júnior (2010) revelou que:

“os manuais analisados apresentam elementos específicos da Didática da História, mas a preocupação das autoras não foi tomar os elementos da prática e pensá-los em confronto com os fundamentos da Teoria da História. Sendo assim, os elementos da Teoria da História analisados - as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico - não foram tomados pela sua natureza epistemológica, mas sim no sentido de transpô-los para o método de ensino” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010:122).

Esses elementos, segundo Rodrigues Júnior (2010) revelam também que a Didática da História presente nesses manuais não superou a perspectiva da “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005).

Considerando os referenciais de investigação já citados, entende-se que discutir o ensino e a aprendizagem da História referenciadas na ciência da

História, no contexto de escolarização, tem sua pertinência justificada a partir da compreensão de que, historicamente, o ensinar História se pautou desde os contextos curriculares, de formação e de materiais paradidáticos e didáticos, sob a perspectiva de uma Didática Geral, em que o entendimento do processo de ensino e aprendizagem teve e, de certo modo ainda tem, seu referencial baseado estritamente nas Ciências da Educação e na Psicologia. Esse processo, enquanto forma de escolarização dos conhecimentos validados historicamente, se constituiu, conforme escreve Schmidt (2009) no “sequestro da cognição” histórica, no conhecimento histórico. De um modo geral, podemos dizer que o conhecimento enquanto ciência, em processo de escolarização minimizou as potencialidades epistemológicas das áreas de conhecimento e, no caso do conhecimento histórico, excluiu a função didática da História (RÜSEN: 2006), substituindo-a, nesse processo de escolarização dos conhecimentos, por formas de se aprender e, por conseguinte de se ensinar, referendadas na psicologia.

Por um referencial baseado na Didática Geral, cujos fundamentos teóricos e metodológicos pautam-se nas Ciências da Educação e na Psicologia, compreende-se que, a partir de um esquema generalizante de aprendizagem, pode-se ser ensinado qualquer objeto de conhecimento (Línguas, Matemática, Ciências, Geografia, História, etc.).

Desse modo, a partir das considerações já citadas é que se desenvolveu a questão principal desta investigação:

– Que concepções e significados de aprendizagem histórica estão presentes em professores de História?

Considerando as investigações realizadas, que se direcionam a aprendizagem histórica no contexto escolar, lança-se a hipótese de que as concepções de aprendizagem histórica dos professores se pautam mais em concepções de aprendizagem de cunho pedagógico e psicológico, do que na epistemologia da História.

Assim, objetivamente, essa investigação procura analisar as concepções de aprendizagem histórica de professores de História e especificamente responder se essas concepções de aprendizagem histórica se pautam na

epistemologia da História ou em outros referenciais.

Para responder a questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos, realizou-se um primeiro Estudo Exploratório, constando da investigação realizada somente com um professor, em que se utilizou como instrumento a entrevista semi-estruturada.

A partir do objetivo principal, dos resultados do Estudo Exploratório e dos pressupostos norteadores da investigação, selecionaram-se algumas questões seguidas de problematizações.

A primeira questão situa-se nos diálogos possíveis entre o conhecimento histórico e concepções de aprendizagem, em que se problematiza:

– Como podem ser explicitadas determinadas relações entre a História e a sua aprendizagem?

A segunda questão refere-se à relação dos professores e o conhecimento histórico:

– Qual a relação dos professores com o conhecimento ensinado?

A terceira questão situa-se nos significados da aprendizagem histórica, em que se problematiza:

– Que significados os professores de História atribuem à ideia de aprendizagem histórica?

Essas questões e problematizações nortearam a continuidade do processo de investigação e resultaram na estruturação do Estudo Principal.

O percurso metodológico da investigação como Estudo Principal foi realizado a partir da seleção de quatro professores de História que exercem seu ofício na Rede Pública Estadual de Ensino na cidade de Curitiba/PR e região metropolitana. Para se chegar a esses quatro professores de História, considerando a quantidade de professores na região de Curitiba/PR, utilizamos mais dois critérios:

– Aqueles que exercessem seu ofício de professor no Ensino Fundamental de 5º/6º ano ao 8º/9º ano;

– Que tivessem finalizado sua formação inicial na proporção de 0 a 2 anos, de 2 a 5 anos, de 5 a 10 anos e superior a 10 anos.

Definidos os sujeitos da investigação, optou-se pelo procedimento metodológico da entrevista semi-estruturada fundamentada em Lessard-Hébert; Goyette; Boutin (2005), composta de questões relativas à experiência docente e de concepções e significados da aprendizagem histórica.

Com relação aos dados da entrevista, após a sua transcrição, optou-se pela perspectiva metodológica da análise de conteúdo, fundamentada em Franco (2003), considerando: “leitura flutuante” como atividade de pré-análise e a definição de categorias de análise. As categorias de análise foram definidas pela relação entre os relatos dos professores e os elementos teóricos da investigação. Considerando os aspectos metodológicos colocados, a presente investigação se define como qualitativa, observando que os sujeitos da investigação compartilham contextos específicos de determinada cultura escolar.

Quanto à estrutura do trabalho, compõe-se de três capítulos, sendo que:

- A relação entre a aprendizagem histórica e a própria ciência da História é discutida no primeiro capítulo. Esse capítulo está estruturado em subitens, no qual se busca discutir alguns pressupostos teóricos da História nas perspectivas de Jörn Rüsen, David Lowenthal, Reinhardt Koselleck e Michel Oakeshott. A aprendizagem histórica é também contemplada nesse primeiro capítulo, em que se discutem alguns de seus pressupostos, nas proposições da Teoria da História perspectivada em Jörn Rüsen e no conceito de “transposição didática” de Yves Chevallard. Finaliza-se o capítulo discutindo, em termos teóricos, as perspectivas de ensino e aprendizagem da História sob o foco de uma literacia histórica fundamentada em Peter Lee e Isabel Barca.

- O segundo capítulo dedica-se à discussão acerca da relação que professores de História estabelecem com o conhecimento histórico. Nesse capítulo, discutiram-se algumas características da relação de professores de História com o conhecimento histórico, tomando como referencial teórico as categorias de “prática” (TARDIF, 2002) e “experiência social” (DUBET, 2005; DUBET e MARTUCCELLI, 1998) dialogando com outros referenciais (KUENZER, 2008; KOSIK, 1976). Além desses referenciais pontuou-se a experiência do “Grupo Araucária” – grupo de professores de História do Ensino Fundamental do

Município de Araucária – o qual desenvolveu historicamente uma relação com o conhecimento histórico na qualidade de investigadores (SCHMIDT e GARCIA, 2009; THEOBALD, 2007).

Este segundo capítulo compõe-se, também, do Estudo Exploratório, em que se discutiu e explorou a pertinência da categoria de “experiência social” dos sujeitos, sua relação com a aprendizagem, identidade, concepção de ensino e aprendizagem da História e apropriações das Orientações Curriculares para o ensino de História no Estado do Paraná. Este capítulo finaliza com a análise da relação entre o referencial da “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) e os resultados do Estudo Exploratório.

– O terceiro capítulo refere-se ao Estudo Principal, ou seja, os significados e concepções de aprendizagem histórica dos professores em estudo, finalizando com a análise da relação que os professores estabelecem com o conhecimento histórico.

Capítulo 1

CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A proposta desse capítulo é a discussão da relação do conhecimento histórico na perspectiva de Jörn Rüsen (2001), Lowenthal (1998), Koselleck (1993) e Oakeshott (2003) com a ideia de ciência presente no conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005).

Considerando todos os elementos discutidos, finaliza-se este capítulo com o conceito de literacia histórica, referendado em Lee (2006) e Barca (2006), fazendo um contraponto com a ideia de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005).

1.1 Conhecimento e aprendizagem histórica: um diálogo com a teoria da História

Conforme já pontuado, este tópico teve como objetivo discutir o modo pelo qual alguns teóricos da História, especificamente David Lowenthal, Michel Oakeshott, Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen entendem o conhecimento histórico e seu contraponto com a forma pela qual a ideia de ciência se apresenta para Yves Chevallard no conceito de “transposição didática”.

Para além de definir os contornos teóricos, com os quais cada teórico-base dessa investigação trabalha, objetiva-se, também, compreender, a partir das contribuições de cada um, o que seja a História enquanto ciência, pois do contrário não seria possível pensar a aprendizagem histórica pautada na especificidade da Ciência da História.

De início, pode-se definir dois pontos em comum acerca do conhecimento histórico entre Lowenthal (1998), Oakeshott (2003), Koselleck (1993) e Rüsen (2001; 2007a; 2007b), que são: a validação dos seus resultados como veracidade

dos acontecimentos narrados e a especificidade da racionalidade da História com relação a outras Ciências Humanas e não Humanas.

Apesar de se definir pontos em comum entre os quatro teóricos mencionados, tomam-se as concepções de História enquanto ciência para Jörn Rüsen em tópico específico, pois diferentemente dos outros teóricos analisados, Rüsen (2001) compreende a História enquanto ciência a partir de sua relação com a forma de pensamento que se pode denominar “histórico”, enraizado na vida prática como “consciência histórica”.

1.1.1 O conhecimento histórico para Lowenthal, Oakeshott e Koselleck

Lowenthal (1998) realiza sua discussão acerca da História enquanto ciência como meio pelo qual se acessa o passado. Para esse teórico, o passado na perspectiva do seu conhecimento, pode ser acessado tanto pela memória e pela História, quanto pelas relíquias. Para além das formas de acesso ao passado, Lowenthal (1998) distingue a História enquanto ciência de outros campos do conhecimento em que, porventura, o passado possa se apresentar, ou seja, distingue da Psicologia – voltada a estudos sobre a memória –, da Botânica, Geologia e Zoologia que agrupam certo conhecimento de um passado que “não têm as funções motivadoras da história humana” (LOWENTHAL, 1998: 105).

Dirigir-se ao passado por meio da História enquanto ciência pressupõe, para Lowenthal (1998), pensar o seu critério de verdade e aceitabilidade sobre o passado com relação a outras formas de acesso. Para ele, o que garante, até certo ponto, a validade do passado conferida pela História enquanto ciência é a recorrência às fontes, pois “a história não é dada, mas sim contingente: é baseada em fontes empíricas que podemos decidir rejeitar por outras versões do passado” (LOWENTHAL, 1998: 108).

A memória, segundo Lowenthal (1998: 77) revela diversos aspectos de coisas passadas e se caracteriza pela seleção, destilamento, distorção e

transformação do passado, “acomodando as lembranças às necessidades do presente”. Sob essa perspectiva, o passado lembrado pode ser considerado tanto individual quanto coletivo, porque abrange situações ocorridas no passado. Porém, como forma de consciência, esse passado acessado pela memória é pessoal, pois seu conteúdo é pessoal, estando sob o foco da pessoa que relembra. Mesmo que se refira a acontecimentos públicos, o passado acessado pela memória o transforma em experiência pessoal, idiossincrática. Entretanto, mesmo que caracterizado pela subjetividade, o passado lembrado pela memória se constitui como importante para a construção da nossa identidade, mesmo que dúbio, pois seu caráter pessoal aumenta a dificuldade de confirmação. (LOWENTHAL, 1998: 79-88).

Já as relíquias, tidas como fragmentos do passado, pois “exibem apenas momentos suspensos no tempo”, “são tangíveis e sobrevivem na forma de características naturais e artefatos humanos”, não podem ser consideradas como “guias autônomos para épocas remotas”. Assim, na relação entre as relíquias, a memória e a História como acesso ao passado compreende-se que “a memória e a História escolhem apenas determinadas coisas como relíquias” e o restante que nos circunda parece, embora não seja, “desvinculado do passado”, pois “as relíquias são mudas” e “requerem uma interpretação para exprimir a sua função de relíquia” (LOWENTHAL, 1998: 149-157).

Ao tratar do acesso ao passado, Lowenthal (1998) realiza uma distinção sobre o que é histórico especificando duas dimensões acerca da História: a dimensão da História como ciência e a dimensão da História como conhecimento não atrelado necessariamente aos procedimentos científicos, ou seja, a História como conhecimento transmitido e aceito pela maioria das pessoas.

Embora os produtos da História enquanto ciência possam ser aceitos pela maioria das pessoas e a garantia de veracidade do conhecimento histórico seja balizada pelo uso de fontes, Lowenthal (1998) aponta os limites da História no seu fazer científico com relação ao passado que, de um lado pode ser descrito como o fato de que “a história é menos que o passado” e por outro de que “a história é mais que o passado” (LOWENTHAL, 1998: 110 e 115).

A História é menos que o passado no entendimento de Lowenthal (1998) porque nenhum relato ou narrativa do passado “corresponde ao verdadeiro passado” e que “o passado não foi um relato; foi um conjunto de acontecimentos e situações” (LOWENTHAL, 1998: 111). Por outro lado a História é mais que o passado porque é um constructo realizado no presente, considerando que o historiador tem acesso a acontecimentos posteriores ao relatado (LOWENTHAL, 1998: 115).

Em síntese, compreende-se que a História enquanto ciência para Lowenthal (1998) constitui-se como uma forma de interpretação do passado no presente, autorizada por meio do recurso a fontes do passado enquanto evidência deste passado no presente. Embora Lowenthal (1998) não traga em seu texto uma perspectiva metodológica mais aprofundada da História, pode-se inferir a presença do método histórico como meio de investigação sobre as fontes que atestam ou legitimam o acesso ao passado. Outro elemento que se destaca nas compreensões de Lowenthal (1998) é o de que a ideia de passado, seja em seu acesso a partir da memória, História ou fragmentos, carrega a perspectiva da experiência.

Entretanto, Lowenthal (1998: 147) não restringe o ofício acerca do passado apenas ao historiador profissional, pois segundo este teórico, basta “somente moldar seletivamente as fontes disponíveis” para que um romancista consiga transmitir coerentemente o conhecimento do passado.

Se a perspectiva da História enquanto ciência em Lowenthal (1998) tem referência nas formas de acesso ao passado, Oakeshott (2003) perspectiva o mesmo caminho, porém objetivando definir a qualidade e especificidade do que é histórico a partir de uma forma ou tipo de pensamento, investigação, discurso e objetos, pois “há algumas marcas que o identificam, algumas ideias organizadoras características e um vocabulário de expressões ao qual concedeu significados especializados”, tais como “passado, acontecimento, situação, evento, causa, mudança, e por ai afora” (OAKESHOTT, 2003: 49). Em nenhum ponto dos seus escritos Oakeshott (2003) se refere à História como ciência, mas como um modo de entendimento específico, “uma investigação crítica”. Sua

preocupação reside na distinção de um passado que se possa denominar de histórico em relação a outras formas de passado.

O “passado histórico denota um modo de passado discernível” de outros modos de passado e relacionado diretamente a modos identificáveis de presente, entretanto um “passado histórico” que distingue e define a História enquanto conhecimento do passado, embora evocado por um presente, deve ser entendido como um comprometimento exclusivo com o passado (OAKESHOTT, 2003: 54). Assim, o entendimento de Oakeshott (2003) sobre a História enquanto conhecimento refere-se a uma forma específica de se relacionar com o passado, em que:

“Um passado historicamente entendido é, pois, a conclusão de um determinado tipo de investigação crítica; não é encontrado em parte alguma, exceto em um livro de história. E pode ser especificado somente por meio do procedimento dessa investigação” (OAKESHOTT, 2003: 84)

Outras formas de passado que, para Oakeshott (2003), se diferem da categoria de “passado histórico” e, portanto não pautados no conhecimento histórico são o “passado prático” e o “passado encapsulado”. Exceto o “passado encapsulado”, tanto o “passado histórico” quanto o “passado prático” podem ser distinguidos pela sua modalidade no presente. Desse modo, um “passado prático” como distinto de um “passado histórico” pode ser definido pela sua modalidade no presente como um “presente-futuro”, ou seja, por um compromisso de intencionalidade prática de uso do passado direcionado ao futuro, em que a preocupação central não reside no passado, mas no futuro (OAKESHOTT, 2003: 59-77).

Mesmo tomando a História por uma investigação crítica, Oakeshott (2003) aponta o uso de fontes históricas. Fontes históricas podem ser entendidas como um “passado registrado”.

Já para Koselleck (1993; 1999), a definição da História enquanto ciência corresponde a uma investigação que tem como característica específica o trato acerca do tempo. Desse modo, pode-se dizer que sua historiografia fundamentou-

se sobre a questão acerca do que seja o tempo histórico, entendendo este teórico que “a ciência histórica não possui um âmbito de objeto próprio de investigação” onde “sua especificidade está em seus métodos e regras através dos quais chega a seus resultados” (PEREIRA, 2004: 40). Entretanto, somente tomar métodos e regras de investigação não basta para atender a especificidade do histórico, pois para Koselleck deve-se, ainda, tomar a atitude teórica fundamental de considerar o tempo histórico, sua natureza e estrutura “para se chegar a questionamentos genuinamente históricos” (PEREIRA, 2004: 40).

Por outro lado, entende-se que além de considerar os métodos e regras próprios da investigação histórica e o tempo histórico, para atender a especificidade científica da História, Koselleck (1993) menciona uma atitude necessária em torno das fontes históricas, em que:

“El historiador que recurre al pasado, por encima de sus propias vivencias y recuerdos, conducido por preguntas o deseos, esperanzas e inquietudes, se encuentra en primer lugar ante los llamados restos que aún hoy subsisten em mayor o en menor número . Cuando transforma estos restos en fuentes que dan testimonio de la historia cuyo conocimiento le interesa, entonces el historiador se mueve siempre en dos planos. O investiga situaciones que ya han sido articuladas lingüísticamente com anterioridad, o reconstruye circunstancias que anteriormente no han sido articuladas lingüísticamente, pero extrae de los vestigios com la ayuda de hipótesis y métodos. En primer caso los conceptos tradicionales de lengua de las fuentes le sirven como acceso heurístico para comprender la realidad pasada. En segundo caso, el historiador se sirve de conceptos formados y definidos *ex post*, es decir, de categorías científicas que se emplean sin que se puedan mostrar en los hallazgos de las fuentes” (KOSELLECK, 1993: 333 e 334)

Assim, para Koselleck, outro elemento que especifica a História enquanto ciência refere-se também ao uso de categorias e conceitos em torno dos restos do passado para torná-los utilizáveis como fontes históricas. Nesse trecho pode-se, ainda, observar que o acesso ao passado realizado pelo historiador quando de sua investigação, se realiza em torno de questões do seu presente e que seu material enquanto restos do passado é, também, presente.

“Experiência” e “expectativa” são duas categorias utilizadas por Koselleck (1993: 335 e 336) como uma atitude com relação à História, pois são

consideradas duas categorias que indicam a condição humana universal como categorias antropológicas e, ao não considerá-las, tornam a História impossível e inconcebível. Pode-se, a partir do que escreve Kosellek, considerar que “experiência” e “expectativa” constituem-se como categorias mestras para o pensamento histórico e, conseqüentemente, como atribuidoras de sentido para o passado, pois “constituyen a la vez la historia y su conocimiento y, por cierto, lo hacen mostrando e elaborando la relación interna entre el pasado y el futuro antes, hoy o mañana” (KOSELLEK, 1993: 337).

Assim, a História concreta e objetiva se constitui por meio de determinadas experiências e determinadas expectativas que não são, somente, individuais, mas também coletivas e, por certo, alheias. Dessa forma pode-se compreender, a título de definição que:

“la experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber (KOSELLEK, 1993: 338)

Se a experiência está ligada a sujeitos, sendo por sua vez impessoal como conteúdo do passado, a expectativa se dá do mesmo modo, pois se efetua no hoje como futuro feito presente. Experiência e expectativa não são categorias conceituais opostas, mas categorias que se efetuem como contrapartes, pois não há experiência sem expectativa e nem expectativa que não se funde em certa experiência. Observa-se que experiência e expectativa como contrapartes não se estabelecem como um contínuo, pois “la presencia del pasado es algo distinto de la presencia del futuro” e “cuya tensión se puede deducir algo así como el tiempo histórico”. Portanto, a diferenciação entre experiência e expectativa pode ser colocada como “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” (KOSELLEK, 1993: 339 e 340).

“Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” como categorias que articulam o passado-presente e o presente-futuro, sem cisão, conforme se observa na diferenciação entre “passado prático” e “passado histórico” em

Oakeshott (2003), podem ser compreendidas na perspectiva de que:

“la experiencia procedente del pasado es espacial, porque está reunida formando una totalidad en la que están simultáneamente presentes muchos estratos de tiempo anteriores, sin dar referencias de su antes ni de su después. No hay una experiencia cronológicamente mensurable – también fechable según su motivo – porque en cualquier momento se componen de todo lo que se puede evocar del recuerdo de la propia vida o de saber de otra vida. Cronológicamente, toda experiencia salta por encima de una de los tiempos, no crea continuidad en el sentido de una elaboración aditiva del pasado” (KOSELLEK, 1993: 339)

A categoria de expectativa não pode se constituir como espaço, pois como remete à ideia de futuro, não é dedutível diretamente da experiência, portanto se constitui como horizonte no sentido de que “horizonte quiere decir aquella tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no se puede contemplar” (KOSELLEK, 1993: 340).

Conclui-se que para os três teóricos da História analisados nesse tópico a História enquanto ciência se define, como objeto, pela relação que se estabelece em torno do passado, sendo por isso o tempo uma categoria fundamental para definir a especificidade da ciência da História. Por outro lado, observa-se que a História se constitui como ciência, considerando além da atitude relativa ao tempo passado, a sua perspectiva metodológica, suas regras de pesquisa, trabalho com as fontes históricas, um arcabouço conceitual e termos que têm significado específico quando se trata de realizar considerações históricas. Porém, as concordâncias não são absolutas, pois Lowenthal (1998) não pontua para o conhecimento histórico como ciência a perspectiva de um arcabouço conceitual – ponto similar entre Koselleck (1993) e Oakeshott (2003) – ao mesmo tempo em que desconsidera a distinção entre “passado prático” e “histórico” de Oakeshott (2003).

1.1.2 Entendimento da História enquanto ciência para Jörn Rüsen

Primeiramente, para analisar o entendimento da História enquanto ciência na perspectiva de Jörn Rüsen cabe tomar como premissa as considerações de nota de rodapé da tradução do Professor Doutor Estevão de Rezende Martins acerca da obra: Teoria da História de Jörn Rüsen, publicada no Brasil em três partes. No primeiro livro – Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica – em nota de rodapé há três definições acerca da História presente na obra, entre as definições presentes tomar-se-á nessa análise o entendimento de ciência da História “no sentido da história como produto da operação científica da história acadêmica ou investigativa” (RÜSEN, 2001: 11).

Desse modo, Rüsen (2001: 11 e 12) aponta que a expressão “histórica” em sua razão histórica “não se limita à ciência da história”, mas “a operações elementares e gerais da consciência histórica humana” e que são nessas operações que se “baseiam os modos de pensar determinantes da história enquanto ciência”.

Razão é, de acordo com Rüsen (2001: 12 e 13), fundamental para se compreender a História enquanto ciência, pois entende que “se a ciência da história pretende ser uma instância racional no trato da história então não lhe é permitido simplesmente ignorar a questão da razão”, a qual, por sua vez, se origina “na incontornável carência de orientação da práxis humana e pilar do pensamento histórico”.

Desse modo, para Rüsen (2009a: 164) “a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente” que inclui uma perspectiva futura “e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos”. Entretanto, “a História se constitui como uma forma elaborada de memória” que “trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro” que oferece às pessoas “uma interpretação da mudança temporal”.

Entende-se pelo exposto que, pensar historicamente, pode se dar de distintos modos, ou seja, por um modo científico e por modos não científicos ligados à vida prática. Embora sejam modos distintos, não podem ser considerados distantes, pois “o pensamento é um processo genérico e habitual da

vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo” (RÜSEN, 2001: 54). Assim, entende-se que “a história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001: 55).

Rüsen (2001: 96), ao discutir a cientificidade da História aponta que não “se deve definir a cientificidade da ciência da história com parâmetros de cientificidade obtidos mediante generalização dos procedimentos de outras ciências”, ou seja, esta cientificidade “deve ser estabelecida e descrita justamente no que tem de peculiar, que produz o constructo significativo chamado história” em seu sentido mais geral. Entretanto, para Rüsen (2001: 97), não basta apenas evidenciar a especificidade da Ciência da História com relação às demais ciências, “mas deve-se explicitar também o que o pensamento histórico tem em comum com o pensamento que, em geral, se denomina científico”, nas propriedades gerais do pensamento científico, válidos como “princípios de todas as ciências”.

Ciência para Rüsen (2001: 97) é entendida “como a suma das operações intelectuais reguladas metodicamente, mediante as quais se pode obter conhecimento com pretensões seguras de validade”, e, desse modo, a História como ciência se constitui como uma forma particular de garantir a validade que as histórias, em geral, pretendem ter. Assim, o pensamento histórico científico se diferencia de outras formas de pensamento histórico, não necessariamente por pretender a verdade, mas pelo modo com que a reivindica, ou seja, “pensamento histórico é científico, portanto, à medida que procede metodicamente” (RÜSEN, 2001: 99).

Assim, História como especialidade científica, segundo Rüsen (2001:33), só vai constituir-se, e só o pode desse modo, “quando os interesses e ideias, como condições do pensamento histórico se efetivam na experiência concreta do passado,” com a aplicação de métodos e regras da pesquisa empírica que, por sua vez, são “transformadas em saber histórico” que “exprimem-se na historiografia” como obtenção de conhecimento histórico empírico a partir de fontes, sem as quais a História também não é possível. Podemos observar essas questões na Matriz Disciplinar elaborada por Rüsen (2001):

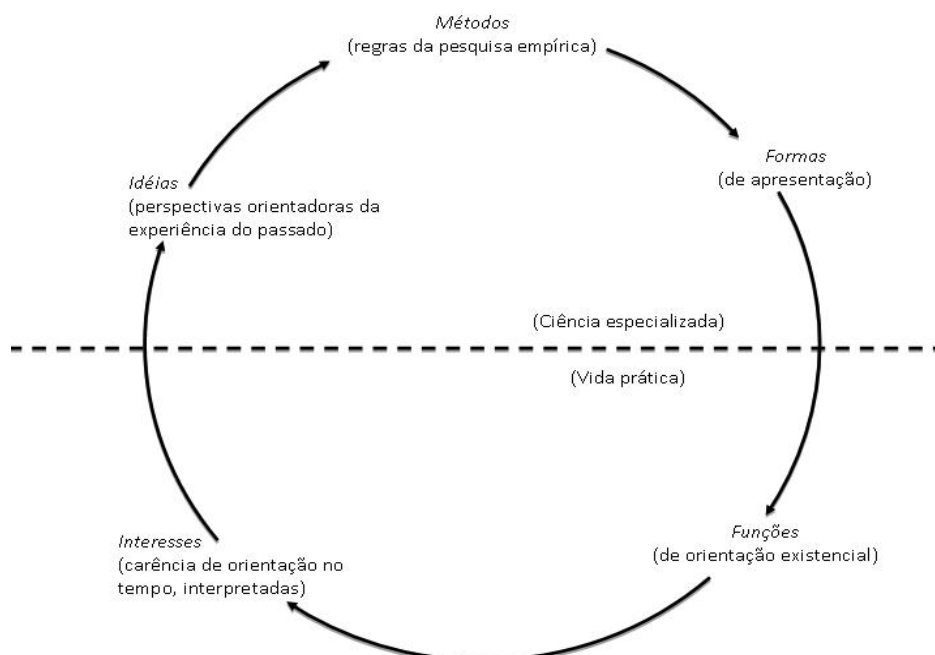


FIGURA 1: Matriz Disciplinar da História
 FONTE: Rüsen, J, 2001

Dessa forma, “originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da História assume funções de orientação existencial” como retorno às questões da vida prática, como forma específica de pensamento (RÜSEN, 2001: 34).

Observa-se, pelo exposto, que a compreensão da História enquanto ciência para Rüsen (2001) não pode prescindir de sua base existencial na vida prática, ou seja, o pensamento histórico enquanto consciência histórica, enquanto ação de narrar historicamente. Entretanto, a História somente se caracteriza como científica na medida em que as experiências “são narradas de forma continuamente fundamentada”, garantindo mediante fundamentação “a validade das sentenças que enuncia sobre o passado humano” (RÜSEN, 2001: 99).

1.1.2.1 Conhecimento histórico e aprendizagem histórica na perspectiva de Jörn Rüsen

Para compreender a aprendizagem histórica na perspectiva de Jörn Rüsen, entende-se que se faz necessário perpassar por alguns conceitos e elementos presentes em sua Matriz Disciplinar da História. Dessa forma, esse tópico se organiza, a princípio, considerando a relação entre a vida prática e ciência especializada e o entendimento de “consciência histórica” e “narrativa histórica” como elementos que estruturam a compreensão de aprendizagem da História na perspectiva de Jörn Rüsen.

Desse modo, a compreensão da História, segundo observa-se na Matriz Disciplinar da História (RÜSEN, 2001), compõe-se de dois níveis: um relacionado à vida prática e outro relacionado à ciência especializada da História. Vida prática e ciência especializada, em conjunto, constituem o que Rüsen (2001) denomina de “consciência histórica”. É a partir da “consciência histórica” que a ciência da História deve se fundamentar, no sentido de que é a “consciência histórica” a realidade “a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”(RÜSEN, 2001: 56).

Vida prática de acordo com Rüsen (2001) é entendida como a vida cotidiana, presente, “em que o homem tem que agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com o caso” (RÜSEN, 2001: 57). Desse modo, “o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que ele, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento” (RÜSEN, 2001: 57).

É a vida prática o ponto de partida para a constituição da ciência da História e dos fundamentos do pensamento histórico. Esse ponto de partida, de acordo com Rüsen (2001: 30) pode ser chamado de “interesses” e “carências de orientação”, no sentido de que, tendo que viver consigo e com outros homens, estes devem orientar-se no fluxo do tempo, assenhorando-se do passado pelo

conhecimento no presente.

Como as carências de orientação são dirigidas ao passado, requerem “critérios de sentido”, pois “são estes que regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo”, decidindo como a mudança do homem e de seu mundo deve ser interpretada, a fim de que as orientações no fluxo do tempo tenham sentido. São os “critérios de sentido” que articulam as carências de orientação e os interesses cognitivos pelo passado, constituindo o modo pelo qual “o passado aparece como história” (RÜSEN, 2001: 31 e 32).

Assim, o segundo fator presente na Matriz Disciplinar da História (Rüsen, 2001: 35), são os “critérios de sentido” e “ideias” como perspectivas orientadoras da experiência do passado. “Critérios de sentido” e “ideias” estão enraizados na vida prática e não bastam para definir o que a História é, entretanto, sem eles a História seria inconcebível. (RÜSEN, 2001: 33).

Da vida prática para a constituição científica da História, deve-se considerar os métodos de pesquisa empírica como terceiro fator da Matriz Disciplinar da História, o que caracteriza a forma específica do pensamento histórico. Métodos são entendidos como a regulação do pensamento histórico oriundo da vida prática como perspectivas orientadoras das carências de orientação no tempo (RÜSEN, 2001: 33). O processo de constituição da História, pela relação entre a vida prática e a ciência especializada, não se esgota na perspectiva metodológica, pois o conhecimento oriundo da pesquisa histórica se exprime por meio da historiografia como “formas de apresentação” – quarto fator da Matriz Disciplinar – e funções de orientação como quinto fator da Matriz Disciplinar da História (RÜSEN, 2001: 34).

Os cinco fatores da Matriz Disciplinar da História, segundo Rüsen (2001: 35) são interdependentes e “constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva a outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro”, como produção de novas carências de orientação.

Conforme o observado, pontuou-se que a relação entre vida prática e a ciência especializada se realiza como um todo articulado, interdependente e contínuo que, em termos gerais, apontam a razão pela qual se necessita de

História e de se pensar historicamente. Entretanto é preciso especificar de que modo essa articulação se realiza no contexto do aprendizado da História.

Para Rüsen (2007a: 87), a Didática se constitui como parte integrante da Teoria da História, na medida em que ela toma como questão central a orientação histórica dos sujeitos, tanto no sentido de construírem a sua identidade quanto no sentido de poderem agir intencionalmente. Nesses termos, Didática, do ponto de vista de Rüsen, (2007a), vai além dos processos de ensino e aprendizagem tipicamente escolares, indicando que o aprender se constitui como “uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia”.

Observa-se que a relação entre vida prática e ciência especializada é permeada pela didática, mais especificamente Didática da História que, do modo como está entendida na perspectiva de Rüsen (2007a), não significa a aplicação de um método ou técnica de ensino, mas a consideração pelos aspectos cognitivos da História (RÜSEN, 2007a: 90), em que:

“O ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e dos jovens. Isso significa que crianças e jovens aprenderem história é uma questão central da didática da história, a que a mera tecnologia de ensino não responde satisfatoriamente” (RÜSEN, 2007a: 91).

De acordo com Rüsen (2007a: 91), a relação vida prática e ciência especializada no contexto da aprendizagem histórica só se realiza, e deve se realizar, quando Didática da História, Teoria da História e Ciência da História se articulam mutuamente, pois “tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica”, em que o desenvolvimento das “competências da consciência histórica” se constituem como “necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico” (RÜSEN, 2007a: 93).

Definidos os fatores da Matriz Disciplinar da História e seu enraizamento na vida prática, se faz necessário compreender de que modo esse enraizamento pode ser entendido como “consciência histórica”, no sentido de ser esse conceito central para a compreensão da História e sua aprendizagem, segundo Jörn

Rüsen.

Rüsen, (2001: 58), define a “consciência histórica” como “o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”, sendo para isso “determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática a experiência e intenção no tempo”. Desse modo, a “consciência histórica” se constitui como um trabalho intelectual realizado pelo homem para “tornar suas intenções de agir conforme com a experiência no tempo”. Pois “as experiências do tempo são carentes de interpretação na medida em que se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências”, e “o tempo é experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança no mundo e de si mesmo” (RÜSEN, 2001: 59).

Este tempo experimentado como obstáculo ao agir é denominado por Rüsen (2001: 59) de “tempo natural” por oposição ao “tempo humano”. Desse modo, o “tempo natural” se constitui na experiência como “perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática”. “Tempo humano” é designado por “aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” (RÜSEN, 2001: 60).

Assim, a “consciência histórica” consiste na “transformação intelectual do tempo natural em tempo humano”, evitando que o homem se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo (RÜSEN, 2001: 60).

Entende-se, até aqui, que o enraizamento da “consciência histórica” na vida prática se dá pela necessidade humana de dominar o tempo a partir de uma operação intelectual que articula experiência e intenção no tempo: passado, presente e futuro. Desse modo, entende-se que com as operações da “consciência histórica” obtém-se um resultado – a orientação dos sujeitos no fluxo do tempo –, o qual se expressa por meio da “narrativa histórica” que, ao mesmo tempo em que expressa a “consciência histórica”, a constitui (RÜSEN, 2001: 61).

Desse modo, Rüsen (2001: 62) argumenta que “a narrativa constitui a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as

experiências no tempo”, entendendo que:

“A apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes” (RÜSEN, 2001: 63)

Outra especificação da narrativa histórica como expressão da consciência histórica está no fato de que “a narrativa histórica torna presente o passado de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro” e que a expectativa na qualidade de futuro “vincula-se diretamente à experiência do passado”, ou seja, “interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro” (RÜSEN, 2001: 64 e 65). Assim,

“Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana” (RÜSEN, 2001: 67)

“A forma linguística a partir da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação é a narrativa”. Porém, “a narrativa não é sempre e basicamente histórica”, pois na qualidade de histórica “significa que o passado é interpretado, com relação à experiência no construto próprio de uma história que tenha efetivamente ocorrido”, independente da interpretação (RÜSEN, 1992: 29; 2001: 154 e 155).

A competência e função da forma narrativa da consciência histórica enquanto expressão e meio de orientação temporal pode ser definida como a habilidade da consciência humana de levar “a cabo” procedimentos que dão sentido ao passado, efetivando a orientação temporal na vida prática presente. Desse modo, a competência narrativa da consciência histórica para dar sentido ao passado pode ser definida em termos de forma, conteúdo e função, ou seja: experiência, interpretação e orientação (RÜSEN, 1992: 29 e 30; 2001: 155 e 156).

Experiência, também chamada de “percepção” (RÜSEN, 2009a: 168),

enquanto competência narrativa significa a apreensão do passado em sua qualidade temporal como diferente do presente. Interpretação corresponde à habilidade de se ter em conta as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro como compreensão do presente e expectativas com relação ao futuro. Orientação implica em guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana e o conhecimento histórico (RÜSEN, 1992: 30). Para além da orientação, Rüsen (2001: 156; 2009a: 169) propõe a competência de motivação oriunda da orientação anterior direcionada ao futuro.

Sob as perspectivas da experiência, interpretação e orientação, Rüsen (1992: 30 – 34) formula um esquema tipológico das formas de consciência histórica. Essa tipologia apresenta quatro tipos de consciência histórica – a tradicional, a exemplar, a crítica e genética –, as quais se compreende que não são evolutivas no que diz respeito à idade ou à estrutura mental das pessoas, mas que podem se desenvolver evolutivamente de acordo com a forma com que se vai adquirindo maior experiência.

Desse modo, uma consciência histórica tradicional pressupõe que sua orientação, como finalidade de uma função didática da História, apresente a totalidade temporal de forma que o passado seja significativo, a realidade presente relevante e sua extensão futura se constitua como continuidade de modelos de vida do passado, no sentido de um presente contínuo. Esse tipo de consciência histórica define a unidade dos grupos sociais e o sentimento de identidade e origem comum, não tendo como parâmetro de definição de identidade e valores o fluxo do tempo (RÜSEN, 1992: 31), fazendo com que o passado seja um eterno presente.

O tipo exemplar pressupõe que os valores e condutas tidas como exemplares do passado assumam caráter atemporal, como lições que se deve ter em conta para guiar nossas ações, presentes e futuras. A História, em uma tipologia de consciência exemplar se constitui sempre como uma recordação do passado e não na compreensão de que o passado tem especificações temporais distintas das do presente, ou seja, o passado se constitui como uma lição para o tempo presente e, nesse sentido, o passado é sempre prático (RÜSEN, 1992: 31).

Uma consciência histórica tipificada como crítica se caracteriza por considerar o passado, o presente e o futuro como algo negativo e, desse modo, a História se constitui como uma ferramenta para romper com a continuidade de certos elementos do passado que se fazem presentes, considerando, sempre, a ideia de contra-narrativas sobre as evidências (RÜSEN, 1992: 31).

Na perspectiva genética da consciência histórica, a forma de significação do tempo é a mudança enquanto procedimentos, não no sentido de negar o passado no presente, mas de interpretá-lo. Assim, o presente se configura como uma interseção entre o passado e o futuro. O passado se constitui como mudança e o futuro como expectativa. A consciência histórica de tipo genética, então, se diferencia das outras por não negar o passado sob o argumento de que ele não faz sentido e nem de torná-lo como um presente contínuo sob a forma de tradição ou exemplos a serem cegamente seguidos.

Desse modo, segundo Rüsen (1992: 33) o tipo genético da consciência histórica constitui-se em sua forma mais elaborada, seja numa perspectiva interna ou externa de orientação dos sujeitos no fluxo do tempo.

Conforme o observado, assume-se a perspectiva acerca da consciência histórica e sua expressão linguística como competência narrativa, enquanto fator da atribuição de sentidos ao passado, presente e futuro, na constituição de sentido histórico e da orientação humana no fluxo do tempo no seu agir e sofrer no mundo. Rüsen (2007b: 104) escreve que “essa competência de orientação, mediante a memória consciente, é resultado de um processo de aprendizado”.

De acordo com Rüsen (2007b: 106) a aprendizagem da História “caracteriza-se como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele”. O movimento de objetivação, subjetivação e novamente objetivação, não significa que o sujeito aprendente esteja reduzido a reproduzir em sua consciência as experiências temporais, mas passar de uma experiência à outra, ou seja, a do passado histórico prescrito e objetivo à experiência do presente que, segundo Rüsen (1993; 2007b: 107) “é qualitativamente diversa”. Desse modo,

“As histórias cristalizadas na vida humana, como realidade por si (ou seja: “objetivamente”, como monumentos, exposições históricas, diretrizes curriculares para o ensino de história) lançam uma ponte dos dados históricos presentes nas circunstâncias da vida concreta, para os dados documentados das experiências históricas. Uma ponte da história que vale, antes de qualquer memória, como conjunto das condições da vida prática, para a história “escavada” dos arquivos da memória e tornada conteúdo da consciência mediante o aprendizado” (RÜSEN, 2007b: 107).

Assim, a “apropriação da história objetiva pelo aprendizado histórico” significa uma “flexibilização das condições temporais das circunstâncias presentes da vida” de forma narrativa como processo de conhecimento e domínio de si e do seu tempo (RÜSEN, 2007b: 107 e 108).

Objetividade do conhecimento histórico e subjetividade do sujeito aprendente devem ser consideradas na perspectiva de que “o conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção, impede, ao invés de promover a habilidade de dar significado à história”, não permitindo que a subjetividade “enquanto fonte para novas questões e uma vontade direcionada a novas experiências não pode ser explorada”, pois a objetividade excessiva do conhecimento histórico perde sua função de orientação cultural. Por outro lado, a aprendizagem histórica não pode ser construída inteiramente em torno dos interesses subjetivos dos aprendentes, pois, desse modo, “os conhecimentos adquiridos pela consciência histórica seriam simplesmente o filme no qual eles gravariam sua subjetividade”, em que a experiência e o conhecimento histórico não resistiriam aos poderes da projeção dos desejos, esperanças e medos dos sujeitos. A consideração que se faz, então, é a do equilíbrio entre a experiência e o sujeito (RÜSEN, 2010b: 90 e 91).

Assim,

“A referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado” (RÜSEN, 2010a: 48).

A partir dos elementos expostos, considera-se que o aprendizado histórico corresponde às dimensões da experiência, interpretação e orientação. Pressupõe-se que a atividade da consciência histórica resulta em aprendizado quando produz a “ampliação das experiências do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica” dessas experiências, expressas narrativamente, e, conseqüentemente, “reforço da capacidade de utilizar essas interpretações históricas para a orientação da vida prática” (RÜSEN, 2007b: 111 e 112; 2010a: 43).

Rüsen (2010a: 44) entende que a aprendizagem histórica na perspectiva da consciência histórica somente se realiza quando se origina de carências de orientação temporal dos sujeitos no presente e na medida em que essas carências se transformam em questionamentos com relação ao passado. Ou seja, a História só pode ser apropriada produtivamente pelo aprendizado, enquanto orientação cultural da vida humana, quando surge da elaboração de respostas a questões feitas ao “acervo de conhecimentos acumulados sobre o passado”, o que difere da perspectiva de aprendizagem da História como mera absorção de blocos de conhecimentos positivos sobre o passado ou “um mero lastro de reminiscências” petrificadas (RÜSEN, 2010a: 48).

Tomando como referencial os tipos de consciência histórica, Rüsen (2010a: 45) aponta, correlativamente aos tipos de consciência histórica, formas de aprendizado histórico como construção de sentido da experiência temporal ou interpretação. Desse modo, um aprendizado histórico como construção tradicional de sentido da experiência temporal se caracteriza como “orientação estabilizadora da própria vida prática” enquanto a perspectiva exemplar de sentido toma como referência os conteúdos da experiência como “generalização de regras de conduta, como condição necessária para um emprego prático na vida” (RÜSEN, 2010a: 46).

O aprendizado histórico como construção crítica de sentido da experiência caracteriza-se pela anulação da interpretação do conteúdo da experiência em favor dos interesses subjetivos do sujeito aprendente. A perspectiva genética da construção de sentido da experiência como forma de aprendizado histórico

caracteriza-se como “desenvolvimento ou como formação” diferenciando na vida prática experiência e expectativa nas “determinações direcionais da própria vida prática” (RÜSEN, 2010a: 46).

Observa-se que, conforme Rüsen (1992; 2001; 2007b; 2010a), as dimensões da experiência, interpretação e orientação correspondem respectivamente às tipificações da consciência histórica, sendo sua forma genética correspondente a uma maior capacidade de interpretação e orientação da vida prática relacionadas às experiências do passado humano. Assim, considerando o exposto, aprender história corresponde à progressão da consciência histórica, em que modelos tradicionais de interpretação se desenvolvem evolutivamente a modelos genéticos de interpretação e constituição de sentido da experiência (RÜSEN, 1992, 1993, 2001, 2007b, 2010a; 2010b).

1.1.3 Similitudes e diferenças com relação ao entendimento da História enquanto ciência – Lowenthal, Oakeshott, Koselleck e Rüsen

À guisa de síntese, conduzindo-se para além da perspectiva metodológica – porém, não fora desta – pode-se elencar outros elementos e entendimentos sobre a caracterização da História enquanto ciência para os teóricos da História analisados.

Observa-se que todos os teóricos da História analisados situam seus argumentos com referência ao passado, estabelecendo cada um a seu modo um conceito de pensamento histórico e, daí, formulando suas categorias de análise. Nota-se que, quando desenvolvem suas categorias de análise ou conceitos, pensam a cientificidade da História partindo da sua relação com a vida prática, com a relação que as pessoas cotidianamente mantêm com o passado, sem dizer que essa relação é necessariamente de forma histórica.

Desse modo, Lowenthal (1998) refere-se a um preenchimento do passado em nossas ações, Oakeshott (2003) de passado encapsulado, prático. Koselleck (1993) situa esse ponto como experiência e expectativa e Rüsen (2001) de

carência de orientação, consciência histórica, vida prática. Para esses historiadores, tomando os termos de Oakeshott (2003) como referência, passado e presente são “contrapartes”, ou seja, pensar o passado depende por um lado de sua presença no presente e por outro do que se pretende com esse passado. Por isso, duas categorias ou conceitos merecem ser discutidos em torno da relação com o passado: “passado prático” (OAKESHOTT, 2003) e “orientação da práxis humana pelo pensamento histórico” (RÜSEN, 2001: 34).

Para Oakeshott, (2003), um passado prático se constitui como um passado de utilidade na modalidade presente-futuro, que podemos inferir como um passado invocado no presente, objetivando justificar determinadas ações, já realizadas ou por realizar. É prático, não só dirige-se como é centrado no futuro. Rüsen (2001) afirma que necessitamos do passado, ou de um saber sobre o passado para a orientação de nossas vidas, de nosso existir, que principia em forma de carência, necessidade.

A Matriz Disciplinar da História, (RÜSEN, 2001), aponta que o pensamento histórico sem passar pela ciência especializada perde seu potencial de orientação. A ciência especializada da História pode ser entendida como uma forma de acessar o passado de modo histórico e não prático na categorização de Oakeshott (2003). Porém, Rüsen (2001) entende que um passado acessado historicamente, perpassando a ciência especializada, retorna à vida prática de forma orientadora, o que implica a ideia de futuro.

Na relação presente-passado em Lowenthal, (1998), os acessos ao passado podem se dar pela História, como pensamento histórico, pela memória e relíquias. No entanto, cabe ressaltar que acesso ao passado por meio da História em Lowenthal (1998) não se aproxima da categoria de “passado histórico” de Oakeshott (2003), pois Lowenthal entende passado histórico apenas como um passado público e corroborável. Sua perspectiva de História é oposta ao entendimento de Oakeshott (2003), onde escreve que:

“Michel Oakeshott faz distinção entre o historiador completamente desinteressado, preocupado com o passado unicamente em função do passado e as pessoas “não historiadoras”, práticas, que utilizam o

passado para compreender, sustentar ou reformar o presente. Essa distinção, porém, é irreal: o passado do homem prático raramente é exclusivamente operacional; o historiador também está inevitavelmente ligado ao presente. Os modelos de Oakeshott são ambos “históricos” no mesmo sentido’ (LOWENTHAL, 1998: 146).

Já a categoria de memória (LOWENTHAL, 1998) se aproxima diretamente das considerações de Rüsen, (2009 (a): 164), em que a memória enquanto significação do passado não ultrapassa a instância da vida prática e, portanto, limitada enquanto orientação futura.

Koselleck (1993) não se refere diretamente a modos de acesso ao passado, entretanto, como historiador dos conceitos, aborda a categoria implícita que torna possível a História, ou seja, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, de que se entende que toda experiência como passado e expectativa enquanto futuro se acessa pelo presente. Experiência e expectativa são para Koselleck (1993: 338) respectivamente um passado e um futuro feitos presente.

A experiência para Koselleck (1993: 341) não é entendida como todo o passado, mas como um espaço elaborado desse passado feito presente, retroativo a ele – o passado –, enquanto a expectativa se constitui como um horizonte não enquadrável, mas dependente, por sua estrutura, da experiência. Embora experiência e expectativa sejam categorias que auxiliam a pensar historicamente, na relação passado-presente-futuro não se deduz que expectativas se confirmem de acordo com a experiência evocada.

As categorizações e conceitos de Koselleck (1993) afinam-se com a perspectiva de Rüsen (2001), pois “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” são elementos de orientação da vida prática, realizada por meio do pensamento histórico. No entanto, cabe ressaltar que se o acesso e enquadramento da experiência no presente se derem de modo prático (OAKESHOTT, 2003), perdem sua potencialidade de orientação (RÜSEN, 2001).

Compreende-se, até aqui, que o entendimento dos historiadores analisados acerca da História enquanto ciência não são inteiramente díspares, pois incluem os mesmos elementos para defini-la e que suas categorizações e

conceitos definidores de cientificidade e especificidade da História não são contrapostos, mas complementares.

1.2 Conhecimento e aprendizagem histórica: um diálogo com o conceito de transposição didática

Incluir a perspectiva possível da História enquanto ciência a partir das ideias de Chevallard (2005) e sua relação com as perspectivas teóricas formuladas por historiadores não se configura como comparação, pois há de se considerar o lugar de cada um. Inclui-se a perspectiva de Chevallard (2005), objetivando esclarecer o que seja a ciência para este teórico, localizado na Matemática, justamente pela presença de seu conceito de “transposição didática” como configuradora do saber escolar que se origina nas ciências e é transformado, adaptado, aos processos de ensino e aprendizagem escolares.

Chevallard (2005), ao formular o conceito de “transposição didática”, não explicita, nem discute o que seja ciência. No entanto, aponta que a condição primeira para que algo seja ciência é o fato de que tenha um objeto real localizado e que sua existência seja independente da visão que o transformará em objeto de conhecimento (CHEVALLARD, 2005: 12). Observa-se que, ao apontar a relação entre ciência e objeto, Chevallard (2005) não está colocando primordialmente em discussão a relação entre a ciência e o ensino escolar pela transposição dos saberes, mas discutindo principalmente o caráter científico acerca da Didática ou Didática das Matemáticas, ponto sobre o qual discute e aponta seu entendimento sobre ciência.

Embora Chevallard, (2005: 12), discuta primordialmente a relação ciência e objeto, considera-se pertinente situar essa relação sobre o fato de que o objeto de uma ciência exista independentemente da visão que o transformará em objeto de conhecimento. O que se pode observar, nesse ponto, é uma separação entre objeto de determinada ciência e suas condições de aprendizagem, ou seja, para se tornar cognoscível, o objeto de determinada ciência depende de certa

operação ou movimento que o torna objeto de conhecimento. Desse modo, pode-se afirmar que sua concepção de conhecimento difere das proposições de Rösen (2001), pois Chevallard (2005) entende que o objeto da ciência se distancia da vida prática por sua natureza, não se enraizando nela como fator de origem.

Antes de se aprofundar a ideia de conhecimento no entendimento de Chevallard (2005), convém assinalar o sentido de “saber sábio” presente no conceito de “transposição didática”. Tomando como referência Verret, Chevallard (2005) afirma que nem todo o saber disponível está apto para ser ensinado, entre esses saberes pode-se citar o que Verret definiu como saberes socialmente não escolarizáveis – esotéricos e iniciáticos – e gnosiologicamente não escolarizáveis – saberes totais, pessoais e empíricos. Escolarizáveis seriam apenas saberes passíveis de dessincretização, despersonalização, programáveis quanto à aquisição, públicos e controláveis (CHEVALLARD, 2005: 68 e 69).

Chevallard, (2005), afirma que, para ser ensinável, o “saber sábio” deve sofrer certas adaptações e ter determinadas condições que o fazem apto a ser ensinado. Um “saber sábio” no conceito de “transposição didática” é um saber produzido em instância exterior à escola, ou seja, na academia. Indaga-se, por qual motivo Chevallard (2005) não explicita a condição científica do “saber sábio” ou mesmo se “saber sábio” é saber científico. Por esse caminho entende-se que há uma distinção entre ciência e saber, em que ciência inclui a noção de método, o qual confere a validade do saber, seu potencial de uso. Desse modo, entende-se que saber se configura como produto de determinada ciência, o que explica no entender de Chevallard (2005) uma separação entre objeto real da ciência e sua transformação em objeto de conhecimento. Assim,

“En el caso de un saber sabio, em efecto, la esfera de la producción llega a asumir, especialmente por medio de la Escuela y transposición didáctica, una función mucho más amplia que la de producción stricto sensu” (CHEVALLARD, 2005: 181)

De forma mais detalhada, a ideia de ciência para Chevallard (2005) é discutida quando aponta que atualmente há um vazio sobre a noção de ciência

sendo que “todo parece dicho com la palabra ciência” e, que, porém “todo queda aún por decir” (CHEVALLARD, 2005:176 e 177). Essa problematização adquire sentido quando formula que a construção ou constituição de uma ciência implica a existência de investigação, mas que do contrário, investigação não implica a existência da ciência, ou seja, investigações podem produzir estudos, entretanto não podem produzir ciência (CHEVALLARD, 2005: 178). Nesses termos, Chevallard (2005), realiza uma crítica quanto às implicações culturais no âmbito da produção de conhecimento, onde escreve que “culturalmente, todo puede ser hoy objeto de investigación, si biene no de ciência” afirmando, ainda que muitas investigações tenham produzido estudos e não ciência, exemplificando o caso de haver “estudos feministas” e não “ciência da mulher” (CHEVALLARD, 2005: 178 e 179). Para tanto, escreve que:

“Y será preciso, para combati la hidra de una investigación seduzida por ela misma, reanimar la expression investigación científica, devolver su exacto valor, extraerle los depósitos exteriores, liberarla de la retórica interesada que la encierra em la ambivalencia cultural. Será preciso, contra los tabúes y la incomprención que la cultura nos infunde, recordar la regla que establece el objetivo – hacer ciencia – y señala la ambición. Investigación científica: investigación, entonces, ordenada hacia la construcción de una ciencia” (CHEVALLARD, 2005: 179)

A discussão acerca da relação entre um “saber sábio” e investigação em Chevallard (2005) limita-se ao final do seu texto referindo-se à prática do “saber sábio” como produto da investigação, enfatizando o valor desse saber como produto (CHEVALLARD, 2005: 181).

Conforme se observa, há uma série de distinções entre a ideia de ciência em Chevallard (2005) e os teóricos da História analisados. Pode-se afirmar como pontos em comum o fato de uma ciência possuir seu objeto específico e uma instância de investigação, que implica necessariamente método. Porém, as afirmações de Chevallard (2005) quanto à relação entre ciência, estudos e investigação, chama a atenção para o fato de que investigação não inclui ou implica a existência de um objeto e metodologia específica, o que conduz à consideração de que sua concepção de ciência, quanto ao método e objeto, se

inscreve em uma padronização universal, ou seja, que por um mesmo método poder-se-ia investigar qualquer coisa sem que, com isso, se estivesse inscrito nessa ou naquela ciência.

1.2.1 Aprendizagem histórica na perspectiva da transposição didática

A partir da compreensão de que no universo escolar a História pode ser ensinada e aprendida de formas e modos diferenciados como processos de didatização, procura-se, nesse tópico analisar a aprendizagem histórica tendo por referencial o conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD: 2005). As razões que nos conduziram à análise da aprendizagem histórica por meio do conceito de “transposição didática” (idem) referem-se às discussões que se têm realizado quanto à pertinência desse conceito para a definição de um saber escolar, pela sua adoção, mesmo que não explícita, em orientações curriculares e pela implicação que a adoção desse conceito traz ao ensino e aprendizagem da História.

Enquanto Forquin (1993) entende que a “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) se configura em uma cultura escolar, Lopes (1999: 208), ao se referir ao processo transposição didática como um processo de “(re)construção dos saberes na instituição escolar”, compreende-o como um movimento de apenas reprodução de saberes, preferindo com isso utilizar a ideia de “mediação didática” entendida como um processo dialético entre os saberes produzidos pela ciência e os saberes ensinados nas escolas. Entretanto, mesmo utilizando o termo “mediação didática” como uma ação que permeia os saberes da ciência e os saberes veiculados na instituição escolar, Lopes (1999: 218) enfatiza que devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade e compreendê-la como uma instância socializadora e produtora de conhecimentos.

As investigações de Leite (2007: 17 E 18) com relação à produção do

Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) aponta que poucos foram os trabalhos sobre a temática do conhecimento escolar. Para a autora, “foram sete em um total de noventa e sete trabalhos apresentados” no período que vai de 1998 a 2003. O levantamento realizado por Leite (2007: 17 e 18) circunscreve-se às apropriações realizadas acerca de dois conceitos – o de “recontextualização didática” de Bernstein e de “transposição didática” de Chevallard (2005) – no campo do conhecimento escolar e suas produções. Segundo a autora, “esse levantamento revelou também algumas diferenças significativas nas formas de apropriação das teorizações dos autores em questão”. O levantamento revelou que as teorizações de Bernstein possuem mais penetração no pensamento educacional brasileiro, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Além da relação apurada pelo levantamento, Leite coloca que, “na maior parte dos trabalhos revisados, quando há referência ao didata francês, apenas o conceito de transposição didática é mencionado e não propriamente o modelo teórico em que se insere” (LEITE, 2007: 18).

Fora do recorte cronológico do levantamento realizado por Leite (2007), acerca das apropriações do conceito de transposição didática, dois trabalhos de pesquisa parecem significativos no que se refere à relação do conceito de transposição didática e a didática da História: o de Monteiro (2003), que discute tal conceito com referência à prática do ensino de História e o de Anhonr (2003), com referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a didatização da História enquanto disciplina escolar.

O conceito de “transposição didática” construído por Chevallard (2005) tem seu referencial na Didática das Matemáticas e emerge a partir das apropriações realizadas por Chevallard dos escritos de Verret (1975), acerca dos tempos de estudos. Ele se publiciza a partir de notas preparatórias para um curso na Escola de Verão de Didática em julho de 1982. Para Chevallard (2005), o saber escolar tem sua referência no saber acadêmico. Porém, o saber escolar, que compreende como o saber ensinado, sofre algumas deformações ou adaptações para que

possa ser ensinado. Tal concepção já é evidenciada no título do seu curso de Didática das Matemáticas realizado em 1982, cujo título do seu livro é: *Transposição didática: do saber sábio ao saber ensinado*.

A “transposição didática” constitui-se de um processo pelo qual um saber científico, produzido pelas instâncias acadêmicas, para se tornar um saber ensinável no contexto escolar, deve ser transformado (CHEVALLARD, 2005).

Para explicar a relação entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado e justificar a existência de uma “transposição didática”, Chevallard propõe uma noção de “sistema didático” e de um sistema de ensino. O “sistema didático”, segundo o autor, é formado por três elementos: ensinante, alunos e saber ensinado. Já o sistema de ensino abrange o “sistema didático” como “entorno imediato”. Para além dos dois sistemas, Chevallard (2005) traz uma terceira instância como entorno dos dois sistemas – a “noosfera” que se apresenta como a instância reguladora, normativa e de legitimidade do “funcionamento didático”, ou seja, a “noosfera” é quem autoriza os saberes a serem ensinados e o “funcionamento didático”. Observa-se que a proposição de Chevallard (2005) para a compreensão do conceito de “transposição didática” apresenta uma relação hierárquica e diretiva, o que presume, também, uma relação de poder entre as partes – da “noosfera” ao “sistema didático”. Para além da “noosfera”, há, segundo Chevallard, um entorno, o qual corresponde à sociedade como um todo (CHEVALLARD, 2005: 10-29).

Da “noosfera” e do entorno ao interior do “sistema didático”, existe um fluxo do saber que, para se tornar possível de se converter em saber ensinado, necessita haver uma compatibilização do sistema com seu entorno. Essa compatibilização presume dois aspectos ou relações – a relação com os especialistas (a academia) e a relação com a sociedade (pais). Esta relação pressupõe a proximidade do saber ensinado com o saber validado na academia e a distância com relação ao saber dos pais, como condição de valor dos conhecimentos ensinados na escola. A compatibilização do sistema didático com seu entorno, no que se refere aos saberes ensinados presume que os saberes possuem “vida” e que, portanto, envelhecem e tornam-se obsoletos, tanto moral

com relação à sociedade, quanto banal com relação à academia e que, por envelhecer, devem constantemente restabelecer a compatibilização com o entorno, ou seja, restabelecer um fluxo entre o saber acadêmico e o saber ensinado (CHEVALLARD, 2005: 30 e 31). Assim, considerando o fluxo do saber entorno/sistema didático, Chevallard (2005) resume e explica que a “transposição didática” se configura da seguinte forma:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (CHEVALLARD, 2005: 45)

Entende-se que a transformação de um saber para que se torne ensinável consubstancia-se na sua possibilidade ou condição de aprendizagem, pois “todo projeto social de ensino e aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos de saber como conteúdos a ensinar” que, embora explícitos em programas curriculares e nas tradições escolares, tais conteúdos preexistem ao movimento que designa qualquer saber como saber escolar (CHEVALLARD, 2005: 45). A partir do momento em que determinado conteúdo tenha sido designado como um saber a ensinar ele sofre um conjunto de transformações adaptativas que tornam o conteúdo designado apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino e por consequência de aprendizagem (CHEVALLARD, 2005: 45).

Dessa forma, “o saber-tal-como-es-ensinado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar” (CHEVALLARD, 2005: 16 e 17). Assim, o saber produzido pela “transposição didática” se constitui como um saber exilado de sua origem e separado de sua produção histórica na esfera de sua produção científica e, portanto, naturalizado (CHEVALLARD, 2005: 18).

A naturalização do saber, produto da “transposição didática”, se realiza atendendo ao que Chevallard (2005) denomina de “preparação didática” que

corresponde respectivamente aos seguintes requisitos:

- Dessincretização do saber;
- Despersonalização do saber;
- Programabilidade de aquisição do saber;
- Publicidade do saber;
- Controle social das aprendizagens (CHEVALLARD, 2005: 69).

A dessincretização do saber corresponde a certo tipo de delimitação discursiva em que o saber é deslocado do seu contexto de produção científica e posto em um contexto didático para o ensino em que é, também, despersonalizado, ou seja, desvinculado de seu produtor (CHEVALLARD, 2005: 69-71).

A programabilidade da aquisição das aprendizagens refere-se, na “preparação didática” ou textualização do saber, à normatividade da progressão no conhecimento e, por conseguinte, na aprendizagem, ou seja, o encadeamento didático em que se aprende ao mesmo tempo em que o conhecimento didatizado é operacionalizado em sua progressão, sequenciação. Desse modo, a programabilidade das aprendizagens pode ser entendida e operada a partir da aprendizagem de pré-requisitos no sentido de haver uma relação entre um conhecimento estudado – antigo – e um conhecimento a ser estudado – novo. (CHEVALLARD, 2005: 73-77).

Ainda situando o conhecimento e a aprendizagem na perspectiva de sua programabilidade, Chevallard (2005: 79) salienta que os objetos de ensino, na dialética antigo/novo sofrem um desgaste moral que pressupõe a sua renovação em um ciclo de ensino.

O processo de naturalização do saber e a sua condição para ser ensinado requerem, ainda, que o saber em processo tenha como característica o fato de ser público, ou seja, autorizado publicamente em oposição à categoria de saber que seja pessoal. Essa condição, que naturaliza o saber despersonificando-o de seu produtor e programando-o quanto a sua aquisição, permite o controle social das aprendizagens, ou seja, a determinação do que deverá ser ensinado na escola enquanto conteúdo de saber (CHEVALLARD, 2005: 73).

Dois outros elementos permitem que se compreenda a perspectiva de aprendizagem a partir da “transposição didática”, a “cronogenesis” e a “topogenesis”, ambos relacionados diretamente à programabilidade das aprendizagens, ao seu controle e ao tempo didático. Na relação didática que une professor e aluno, é o professor o operador da “máquina didática”, quem introduz objetos novos de saber à medida que um objeto anterior está na condição de ensinado, evitando, assim, a paralisação do programa curricular. Dessa forma, “cronogenesis” e “topogenesis” designam respectivamente tempo e lugar dos sujeitos e da aprendizagem de conteúdos de ensino na relação didática. Desse modo, na “cronogenesis” é o professor aquele que nessa relação sabe antes e mais sobre o conteúdo e, por isso, determina a sequência das aprendizagens, que introduz novos objetos de saber assim que certo objeto chega a obsolescência ou não permite o avanço do programa curricular. O modo pelo qual se opera na “cronogenesis” é estruturado de forma progressiva, acumulativa e irreversível das aprendizagens na introdução de novos objetos de saber (CHEVALLARD, 2005: 81 e 82). A “Topogenesis” na relação didática refere-se ao lugar que o professor ocupa, seja com relação ao aluno, seja com relação ao objeto de saber (CHEVALLARD, 2005: 87).

Embora se tenha realizado pontuações acerca do conceito de “transposição didática”, considera-se, nesse trabalho, relevante a apropriação deste conceito no trabalho de Monteiro (2003), cuja investigação tinha por objetivo a mobilização de saberes por parte de professores de História em sua prática de ensinar. Para Monteiro (2003: 78-89), no conceito de transposição didática “Chevallard não considera em sua análise a dimensão educativa”, que, em sua perspectiva se constitui como “um elemento estruturante fundamental para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar”. O fato de Chevallard “manter a análise e seus referenciais dentro de um enquadramento científico” traz dificuldades para o reconhecimento do saber em seu “enraizamento sócio-político-cultural”, tanto do saber acadêmico quanto do saber escolar. Para além dos elementos conflitantes, a autora concorda com o potencial conceitual da “transposição didática”, porém enfatiza que tal potencial deve ser

aliado às contribuições de outros autores enquanto instrumentos para a compreensão dos processos de ensino (MONTEIRO, 2003: 85).

Com apropriação diferenciada, Anhorn (2003) toma o conceito de transposição didática como centro de sua análise acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a sala de aula nas aulas de História e dos sujeitos da investigação (professores de História). A apropriação do conceito, realizado por Anhorn procura, a partir dos múltiplos diálogos, a articulação no ensino de História dos elementos de uma “transposição didática” externa, tomada no sentido da “noosfera” (Chevallard, 2005) e a “transposição didática” interna, aquela realizada pelo professor no ato de ensinar, na composição do seu texto de saber.

Os diálogos tomados por Anhorn (2003), muitos deles construídos a partir das críticas realizadas ao conceito de transposição didática, outros vinculados a questões epistemológicas e metodológicas da História, tomam como referência os aspectos de semelhança entre as ideias dos autores discutidos, objetivando a validação do conceito de transposição ao ensino da História, o qual a pesquisadora não nega a sua complexidade.

A articulação realizada por Anhorn (2003), entre a transposição didática externa e interna, teve como elemento concreto na investigação a problemática da identidade nacional enquanto conteúdo de ensino. Observamos, pelos seus caminhos de investigação, que este elemento se constituiu como o eixo articulador da discussão realizada pela pesquisadora.

Observa-se que embora possa ter como objetivo a aprendizagem, o conceito de “transposição didática” discutido até aqui perspectiva a aprendizagem sob o foco do ensino. Entretanto, interessa saber o que é aprender História sob o foco da “transposição didática” e que significados podem ter uma aprendizagem da História perspectivada por esse foco.

O primeiro ponto que chama a atenção na “transposição didática” quanto à perspectiva de aprendizagem histórica é a “preparação didática” (CHEVALLARD, 2005), a qual define os contornos do objeto ou conteúdos para que possam ser aprendidos no contexto escolar. Ou seja, uma operacionalização que reorganiza e retira o conhecimento histórico da sua condição de produção e de seu produtor,

significando que as questões postas ao contexto de investigação não são as mesmas que as do contexto de aprendizagem. Essa operacionalização é realizada a partir da publicidade do saber e de seu objeto conteúdo, delimitando o que deve ser aprendido acerca da História, não como um saber que seja essencialmente científico, mas que é validado publicamente. Esse processo contribui para a descontextualização e despersonalização, em que o saber passa a ser legitimado e validado pela sua publicização. Assim, o saber histórico, para ser aprendido, deve ser programável e controlável. Desse modo, entende-se que uma aprendizagem histórica escolar implicaria, considerando sua possibilidade de sucesso, uma versão única e anônima sobre o passado.

Uma versão única e anônima da História como condição de sua aprendizagem não significa que essa versão seja a do interesse dos sujeitos envolvidos na relação didática, mas do interesse do sistema didático e do seu entorno, o que implica a pouca margem de ação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, pois da perspectiva do professor não é ele quem faz a “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), apenas trabalha nela, pois a transposição pré-existe à sua ação. Na perspectiva do sujeito aprendente não há espaço para sua intervenção e participação, pois o lugar que lhe resta na relação didática é o da passividade, considerando a estrutura progressiva do tempo didático em que a aprendizagem deve ser isomorfa à progressão do texto de saber e à introdução de um novo conteúdo já dominado pelo professor nesse processo.

Dessincretização, despersonalização, publicidade, programabilidade das aprendizagens e controle social das aprendizagens, conferem ao conhecimento histórico escolar a característica de naturalização desse saber como algo dado. Retomando as perspectivas discutidas, no viés de uma Teoria da História, entende-se que o conhecimento histórico não pode ser considerado algo dado, na medida em que, pela sua condição de interpretativo, deve ter uma relação com a vida prática, como experiência interpretada e orientadora dessa mesma vida prática (RÜSEN, 2001; 2009a). O conhecimento histórico, quando simplesmente é aprendido pela recepção, não promove nos sujeitos aprendizes a condição de dar

significados à História, cerceando a possibilidade de explorar novas experiências, o que compromete a função orientadora da vida prática (RÜSEN, 2010b). Entende-se, por esse viés, que os processos de didatização do conhecimento histórico na perspectiva da “transposição didática” são insuficientes quando se trata do aprendizado histórico, pois na condição de naturalizado não é mais que “um lastro de reminiscências petrificadas” do passado como um bloco de conteúdos e afirmações fixas (RÜSEN, 2010 (a)).

Esse processo de didatização do conhecimento escolar como insuficiente pode ser observado quando os professores entrevistados dizem que:

“que é a partir da história você tem um vislumbre do mundo diferenciado (...) a partir desse vislumbre, também diferenciado, você vai ter um ensino diferenciado. A partir do ponto de vista histórico que o aluno recebe ele vai ter a condição de olhar para o mundo de forma diferente (...) trago a história para o cotidiano, às vezes soa até mesmo factual. Porém, sempre enfatizando o lado crítico, o lado da mudança que o aluno pode a partir da história mudar alguma coisa (...) A história na realidade não se encontra dentro da sala de aula. A sala de aula é um local de diálogo e relato, não onde se aprende história. Ela é aprendida no cotidiano” (PROFESSOR RUI, 2010)

“Aprender história é fornecer subsídio para que o aluno tenha um chão para pisar, dar ferramentas para ver o mundo, lendo o mundo que o cerca pode-se tomar uma decisão. Todo o conhecimento, de certa forma, é histórico” (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010)

Conforme se observou quanto ao processo de didatização da História pela transposição didática na perspectiva de um conhecimento já dado, na visão do professor Rui, há muito mais do que a História como algo dado, há escolhas axiológicas, conceituais e de entendimento que, não se situando diretamente na perspectiva de uma teoria da História, se distancia, em parte, da perspectiva advinda da “transposição didática”.

O significado dado pelos sujeitos à História, bem como o seu conhecimento, comprometido com o processo de didatização pela “transposição didática”, se apresenta na fala de professores, quando dizem que os conteúdos não se articulam com a vida dos alunos.

“Tem coisas que não dá, que fica, não que não dá, mas fica difícil de

relacionar” (PROFESSOR PLÍNIO, 2010)

“(…) tem uns conteúdos que, ora, fica difícil de estabelecer uma relação (….) quando eu posso partir da vida deles para o conteúdo a aula é muito mais fantástica, melhor. Agora, tem uns conteúdos que não tem como fazer uma relação com a vida do aluno” (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010).

Um outro ponto que chama a atenção no conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), é com relação aos entendimentos sobre o objeto de ensino e aprendizagem da História. Compreende-se que não é pertinente deslocar o conceito de sua origem – as matemáticas – entretanto, observa-se pelas investigações de Monteiro (2002) e Anhorn (2003) que esse deslocamento já ocorre. Desse modo, é preocupante assumir que o objeto de ensino e aprendizagem da História possa ser dessincretizado, descontextualizado e despersonificado, entendendo que tal objeto corresponde “às experiências humanas no fluxo do tempo” (THOMPSON, 1987). Ademais, entendendo que o que dá acesso a essas experiências são as questões colocadas às fontes históricas, primárias ou secundárias, passíveis de interpretação a partir do método histórico, a relação com o conhecimento sempre passa pela interpretação dos sujeitos.

A “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) tal como se apresenta, não só vitimiza o objeto de ensino e por consequência objeto de aprendizagem, pelo tempo didático, mas pela sua operacionalização como um todo, significando que a aprendizagem da História não deve ser pautada pela ciência de referência, mas por uma adaptação dos produtos dessa ciência ao “sistema didático” como condição do sucesso da aprendizagem e progressão do programa de ensino. Enfim, a aprendizagem histórica a partir da “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) não reconhece o referencial da racionalidade histórica para a aprendizagem, mas os resultados da investigação histórica simplificados como fatos sequenciados do passado.

Desse modo, inquire-se sobre o que dá sentido à aprendizagem da História para os sujeitos aprendentes no contexto escolar a partir da “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005). Entende-se pelo exposto acerca do conceito de “transposição didática”, que o sentido da aprendizagem da História não está

referido à racionalidade da História, mas a objetivos externos a esta racionalidade, localizados em instância exterior aos interesses dos sujeitos escolares.

1.3 Ensinar e aprender história: transposição didática e literacia histórica

Considerando a perspectiva de aprendizagem histórica da “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) e a perspectiva de aprendizagem histórica na Teoria da História, procura-se nesse tópico discutir e confrontar essas perspectivas, objetivando compreendê-las pelo que contêm de positivo para a aprendizagem histórica. Para isso, discutir-se-á: as diferenças substantivas entre a “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) e um conceito de literacia histórica (LEE, 2006; BARCA, 2006).

Literacia histórica é tomada nesse tópico por conter entre seus elementos estruturadores uma perspectiva de aprendizagem histórica. A abordagem de Lee (2006) é construída em torno do conceito de “consciência histórica”, vida prática e ciência especializada (RÜSEN, 2001), em conjunto com investigações acerca das ideias históricas de jovens ingleses em escolarização. Os resultados da investigação realizada por Lee (2006) apontam que o entendimento da História para os jovens ingleses investigados não caminham no sentido de uma aprendizagem histórica, mas de “uma atividade dúbia e fútil”, em que o passado não apresenta uma estrutura coerente.

Para Lee (2006), a compreensão e resolução do problema do ensino da História passam por uma “noção operacionalizável de literacia histórica” (LEE, 2006: 134), ou seja, de aprendizagem histórica.

No quadro de referência tomado por Lee (2006) para a construção de uma noção operacionalizável de literacia histórica, uma das principais referências é a Matriz Disciplinar da História construída por Rüsen (2001) e o conceito de consciência histórica, no sentido de que a compreensão do que seja a História

deve ter uma relação com a vida prática dos sujeitos aprendentes, não se distanciando de elementos e regras metodológicas e práticas da ciência da História, permitindo aos sujeitos uma postura crítica em relação aos interesses presentes na vida prática, como fator de orientação dessa mesma vida. Desse modo, Lee (2006: 136) escreve que:

“Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um compromisso de indagação com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: passado, acontecimento, situação, evento, causa, mudança e assim por diante” (LEE, 2006: 136).

Essa perspectiva de literacia histórica pressupõe que se considere o conceito de evidência histórica no sentido de se compreender como o conhecimento histórico é possível, a ideia de empatia histórica, no sentido de se compreender de que modo as pessoas do passado pensavam e se relacionavam com o mundo e a consideração de que os escritos sobre a História “não são cópias do passado”, pois se referem às questões postas acerca de documentos do passado, que são narrativas, interpretações sobre casos do passado (LEE, 2006: 136). Desse modo, as considerações de Lee (2006), direcionadas a uma noção operacionalizável de literacia histórica, perpassam as perspectivas teóricas já discutidas sobre o pensamento histórico, das operações cognitivas do pensar historicamente, estando no rol da consideração das experiências do passado como algo que difere temporalmente das experiências do presente, de sua interpretação e de sua orientação. Observa-se que a operacionalização da ideia de literacia histórica defendida por Lee (2006) engloba a perspectiva da consciência histórica e de sua materialização sob a forma narrativa, bem como a perspectiva de um vocabulário que tenha significado na ciência da História como consideração sobre o passado.

Em conformidade com Rüsen (2001) e Oakeshott (2003), uma noção operacionalizável de literacia histórica, segundo Lee (2006) deve considerar que a História não se refere a todo o passado, mas ao passado que se faz presente

como passado histórico, pois “há mais na história do que somente o acúmulo de informações sobre o passado” (LEE, 2006: 136).

Para além da perspectiva teórica acerca das considerações sobre o passado, Lee (2006) pontua que apenas atividades estimulantes em sala de aula, voltadas para a execução de ideias muito elementares sobre a História, são inúteis e falhas, pois se devem considerar, para a aprendizagem histórica, os “pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história” (LEE, 2006: 136). Assim, observa-se que uma consideração útil para a ideia de literacia histórica, que possa dar conta da aprendizagem histórica, deve perpassar um nível teórico do que seja a atividade de se pensar historicamente sob a perspectiva de uma função didática da História e as ideias prévias dos estudantes. Desse modo, a “compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas se constitui como uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente” (LEE, 2006: 140). Para tanto, Lee (2006) considera para uma noção operacionalizável de literacia histórica a construção de um grande quadro como uma estrutura utilizável do passado.

Considerar uma estrutura utilizável do passado não se refere ao espelhamento de fragmentos do passado, de uma série de eventos que devem ser ensinados ou assimilados como condição da construção individual e coletiva da identidade dos sujeitos como fator de sua orientação. Considerar uma estrutura desse modo é o mesmo que afirmar que o passado que deve ser ensinado e aprendido nos bancos escolares é um “passado prático” que justifique determinados interesses e se distancie de procedimentos tipicamente históricos (LEE, 2006: 140; OAKESHOTT, 2003).

Lee (2006: 140-146) propõe que “uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado”. Essa perspectiva, segundo Lee (2006) “deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada”, no sentido de os alunos poderem “assimilar novas histórias em relação à estrutura histórica existente”, construindo novos significados aos padrões de mudança histórica.

Considerar uma estrutura utilizável do passado não se refere ao

estabelecimento de um rol de conteúdos que devem ser ensinados, mas ao entendimento de que os sujeitos estruturam suas ideias históricas, tendo como referência o passado que está no presente¹, as experiências do passado interpretadas e que possam servir como orientação da vida prática, como perspectiva de futuro como semântica dos tempos históricos (LOWENTHAL, 1998). Desse modo, uma estrutura utilizável do passado deve:

“ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura” (LEE, 2006: 147).

Assim, uma estrutura utilizável do passado se constitui como um processo cognitivo que inclui, para além de conceitos, as experiências, a interpretação e orientação como fatores de aprendizagem. Esses elementos, constantes de uma “noção operacionalizável de literacia histórica” discutidos por Lee (2006), conduzem à compreensão de que a aprendizagem histórica se refere à consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido e significado ao tempo (RÜSEN, 1992).

Barca (2006) discute a ideia de uma literacia histórica tendo como referência as investigações de Lee (2006) e o conceito de “consciência histórica” (RÜSEN, 2001) e de uma investigação realizada com alunos do penúltimo ano do curso de licenciatura em Ensino da História da Universidade do Minho, Portugal. Entende-se, na perspectiva da investigação, que esses alunos serão futuros professores de História.

A investigação empreendida por Barca (2006) objetivava compreender os critérios pelos quais futuros professores de História decidem sobre versões históricas diferentes e de como fundamentam seus argumentos para a escolha de

¹ A consideração acerca do passado que está no presente como referência ao ensino e aprendizagem da História advém dos estudos e investigações realizadas por Schmidt (2010) e tomadas aqui como notas pelo pesquisador no decurso do Primeiro Seminário de Educação Histórica realizado no primeiro semestre de 2010, como disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

uma determinada versão.

Para Barca (2006) é no conceito de “consciência histórica” (RÜSEN, 2001) e no desenvolvimento desse tipo de consciência que o conceito de literacia histórica deve se fundamentar.

Considerando a perspectiva de que a “consciência histórica” ultrapassa a ideia de formação de uma identidade local, pois a orientação de cada um de nós exige, principalmente na atualidade, identificações múltiplas, desde local a global, Barca (2006: 95) entende que um conceito de literacia histórica deve ter como perspectiva a formação de “competências avançadas para saber ler o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas passadas”.

Desse modo, Barca (2006) aponta que na perspectiva de uma literacia histórica “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”, pois considera que a História como conhecimento não está circunscrita a sentenças fixas sobre o passado na perspectiva de um passado único e verdadeiro, de uma narrativa universal. Esse argumento se sustenta principalmente pelo fato de se ter construções historiográficas diferentes e divergentes sobre as mesmas situações. Entretanto, Barca (2006: 96) pontua que “o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa a aceitação indiscriminada de todas elas”. Dessa forma argumenta:

“Existem critérios específicos para justificar as versões históricas. Estes critérios são tacitamente usados para validar uma versão histórica contra versões de outro tipo, ficcionais ou produzidas sob compromissos de interesse prático (político, econômico, religioso). Mas tais critérios podem e devem também ser usados para comparar e avaliar o poder explicativo de versões históricas concorrentes” (BARCA, 2006: 96)

Tomando esses elementos, Barca (2006) conclui que “será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado”.

Os resultados da investigação empreendida por Barca (2006) com futuros professores de História apontam que os critérios utilizados por estes sujeitos não

divergem dos critérios utilizados por crianças e jovens², embora sejam mais sofisticados.

O conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) propõe uma aprendizagem, no caso histórica, sobre outro modelo. Nesse conceito não há a perspectiva de se considerar o uso de fontes, muito menos de uma multiperspectiva ou de versões diferentes e divergentes sobre o conteúdo. O que propõe o conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), ao que se pode inferir do processo de didatização que propõe – dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade – é a narrativa única, na perspectiva do conhecimento histórico como uma verdade única. Observa-se que dessincretização e despersonalização são elementos contrários ao uso de fontes e de perspectivas diferenciadas sobre o passado. Se no conceito de “literacia histórica” (LEE, 2006; BARCA, 2006) pretende-se que os sujeitos aprendentes sejam capazes de ler o mundo, se orientar e desenvolver uma identidade que contemple várias perspectivas (característica de nossa época), realizando essa pretensão na perspectiva de uma cognição histórica, de elementos racionais da Ciência da História, de sua objetividade metodológica e pensamento narrativo, a “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) não é capaz de proporcionar uma aprendizagem histórica que desenvolva a “consciência histórica” (RÜSEN, 2001), que se distancie de um “passado prático” (OAKESHOTT, 2003), exemplar, único, pois, conforme já apontado, sua preocupação não reside na aprendizagem, mas no ensino, na transmissibilidade de um saber histórico na qualidade de resultados e afirmações sobre o passado.

² Investigações realizadas em outros momentos com crianças e jovens portugueses e ingleses. Confira Barca (2000), Barca e Gago (2001), Lee (2001).

Capítulo 2

PROFESSORES DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO QUE ENSINAM

O presente capítulo refere-se à discussão da relação que professores de História estabelecem com o conhecimento que ensinam sob as perspectivas da prática e da experiência social com o conhecimento. Segue-se a discussão, já de alguns elementos empíricos presentes em Estudo Exploratório, o qual permitiu a realização de escolhas teóricas e metodológicas para o Estudo Principal.

2.1 Da relação dos professores com o conhecimento: a perspectiva da prática e a perspectiva da experiência social

Quanto à relação da prática dos professores com o conhecimento que ensinam, duas considerações se fazem importantes discutir: a relação com o conhecimento a partir da categoria de “prática” proposta por Tardif (2002) e a de “experiência social” com o conhecimento, fundamentada nas reflexões de Dubet (2005) e Dubet e Martuccelli (1998).

Para que se estabeleça uma discussão profícua entre as categorias de “experiência social” com o conhecimento e “prática”, considera-se, a princípio, o que se pode compreender como natureza do trabalho do professor.

Para Kuenzer (2008: 1), a compreensão do trabalho docente situa-se no “contexto do modo de produção capitalista” o que, para a autora, “vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista” na produção de “valores de uso e valores de troca”, como atividade que realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação para determinado fim, ou seja, atender a necessidades humanas enquanto valor de uso e acumulação de riquezas como valor de troca. Esses elementos pontuados por Kuenzer (2008: 1 e 2) fazem do

trabalho docente “um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento”. Desse modo, Kuenzer (2008: 3) nos diz que “é por meio do trabalho que o professor, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor” para a valorização do capital, “contribui para a transformação da realidade através da formação humana, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias” enquanto *práxis*.

Kuenzer (2008: 9), procurando compreender a natureza do trabalho docente, com sua complexidade, relacionada às questões de formação, traz elementos para se discutir o modo pelo qual se instaura no Brasil a ideia de prática docente, enquanto epistemologia da prática, em suas variadas vertentes. Nesse contexto, as investigações de Kuenzer (2008) colocam que, nos documentos que orientam a formação docente, desde 1999, evidencia-se o caráter prático do trabalho docente e a perspectiva de investimentos em formações que privilegiem esse caráter. Segundo a autora, a “justificativa apresentada para o privilegiamento da prática” refere-se ao fato de se compreender que a produção intelectual e as teorias que se desenvolvem a partir dessa produção pouco têm afetado a prática dos professores, chegando aos que interessam de modo precário ou equivocado. Esse fato, segundo a justificativa de uma epistemologia da prática, presente nas orientações de formação de professores, seja inicial ou continuada, é a de que o discurso abstrato e complexo produzido pela academia não é compreendido pelos professores. Segundo Kuenzer (2008: 10), a literatura educacional que dá suporte aos discursos em prol do caráter prático do trabalho docente e da consequente formulação de formações de modo prescritivo se inscreve em autores e investigadores como Donald Schön, Maurice Tardif, Zeichner e Perrenoud.

É a partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990, período de reformas educacionais no Brasil, com as proposições Constitucionais de 1988, que emergem as propostas que privilegiam as ideias de professor reflexivo e de competências profissionais como crítica a uma racionalidade técnica de cunho positivista entendida como modelos de formação tradicional. As proposições,

colocadas acima, originam-se nos estudos desenvolvidos por Donald Schön (apud. KUENZER, 2008: 10) acerca da educação profissional. O sentido em que as proposições de Schön se relacionam com a ideia de prática se configura na proposição de que “o conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas”, no sentido de pensarem o que fazem no momento em que fazem, “em situações de incerteza, singularidade e conflito” e desse modo, existe, segundo Schön, “zonas indeterminadas na prática”, que caracterizam o trabalho docente, também, enquanto arte. Esses elementos conduzem a consideração, em uma epistemologia da prática, dos conceitos de “conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação (KUENZER, 2008: 10 e 11).

Desse modo, Kuenzer (2008), considera que uma epistemologia da prática deixa a desejar, por romper com elementos da teoria, da epistemologia do conhecimento científico, da sua racionalidade, constituindo-se em uma reflexão da e na prática pela prática.

Para se pontuar as questões que permeiam a relação da prática dos professores com o conhecimento, compreende-se que se faz necessário discutir também a ideia de prática enquanto um tipo de saber, de um saber docente, conforme propõe Tardif (2002) e que, de certo modo, caracteriza o trabalho docente sob a esfera de saberes articulados enquanto “*status* da prática erudita” (TARDIF, 2002: 39).

Saber docente, segundo Tardif (2002: 36) se define como plural, formado de outros saberes que se originam da formação profissional, de saberes disciplinares, do currículo e da sua experiência. Os saberes profissionais se constituem como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação”, compostos pelas Ciências da Educação e “ideologias pedagógicas” que se incorporam à prática docente por meio das formações iniciais e continuadas podendo dotá-la de cientificidade (TARDIF, 2002: 37). Do mesmo modo que os saberes chamados profissionais, os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas oriundas da reflexão sobre a prática educativa, constituindo-se em normativas que orientam a atividade educativa.

Para além dos saberes profissionais e da ideologia pedagógica, Tardif

(2002: 38) constata, em suas investigações, duas outras qualidades de saber: os disciplinares, referentes aos conhecimentos e disciplinas presentes nas universidades e os saberes curriculares correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos presentes na instituição escolar e destinados como modelos à formação de uma cultura erudita. Observa-se que os saberes categorizados até então, conforme estabelece Tardif (2002), são de natureza teórica, mas destinados a subsidiar o que Tardif chama de saberes experienciais, de natureza prática.

Segundo Tardif (2002: 38 e 39) “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”, oriundos de sua experiência, validados por ela e incorporados individual e coletivamente “sob a forma de *habitus*”, habilidades, de “saber-fazer” e ser.

Acerca da relação com o conhecimento enquanto atividade, Kosik (1976: 13 e 14), procurando no pensamento dialético e concreto, as relações que os homens, enquanto humanos fazem com o mundo, distingue dois níveis de pensamento: o pensamento que se fixa no fenômeno e por isso “pseudoconcreto” e o pensamento que, pela relação dialética, procura a essência enquanto concreticidade. Compreende-se, no diálogo entre os autores que a ideia de “cotidiano” em Kosik (1976) se constitui como atitude e pensamento da pseudoconcreticidade, no sentido de que o “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano”, com sua “regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo aspecto independente e natural” e, dessa forma, não passam de representações comuns, de objetos sem movimento e que “não são imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens” (KOSIK, 1976: 15).

Para além do pensamento cotidiano e pseudoconcreto, Kosik (1976) realiza suas reflexões no sentido da superação desse tipo de pensamento.

Tardif (2002: 50), ao considerar os saberes da prática docente, define os objetos que caracterizam esse saber como objetos condicionantes da profissão, que não se constituem como objetos de conhecimento, mas da própria prática.

Esses objetos, segundo Tardif (2002:51), estabelecem uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes teóricos, entendendo que o professor ao sair da formação dificilmente encontrará similaridade entre o que lhe foi ensinado sobre a escola, o ensino e o universo que encontrará. Observa-se que, segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares categorizados por ele, sofrem um esvaziamento no momento em que o professor inicia a sua carreira, tendo que sob o mote da prática reconstituí-los.

A partir de uma variedade e configurações acerca da categoria de saberes, tanto de nível teórico, quanto de nível prático, Tardif (2002:53) apresenta uma relação entre essas categorias de saberes como saberes que são incorporados à prática e retraduzidos, e apresentando a categoria de prática como um filtro validador e interiorizador de saberes que não da prática. Evidentemente há um vínculo significativo entre as ideias de Schön e Tardif, as quais reduzem a atividade docente a um fazer prático, cotidiano e desvinculado a elementos teóricos, ao pensamento concreto (KOSIK, 1976), configurando-se em um saber-fazer na prática enquanto prática.

No objetivo de compreender o sentido que os professores conferem ao seu trabalho, considera-se necessário tomar a relação que eles estabelecem com o conhecimento que ensinam, a partir de certos elementos de uma sociologia da experiência, que tenha por objeto a própria atividade dos sujeitos. Desse modo, conforme já anunciado, procura-se compreender esse trabalho docente a partir dos pressupostos de investigação presentes em Dubet (2005: 107), onde escreve que “uma sociologia da experiência incita que se considere cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” e, nesse caminho, definir a experiência como “uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões do sistema”.

Desse modo, Dubet e Martuccelli (1998: 299 e 300) compreendem o ofício de professor como não reduzido à aplicação de regras e normas de um estatuto e, por isso, tal ofício não se limita à aplicação de técnicas. Essa leitura permite que se situe o trabalho docente para além de um universo prático, visto que não

se configura em conformidade com a ideia de que o objeto de trabalho do professor sejam objetos-condições (TARDIF, 2002: 50).

Outra proposição colocada por Dubet e Martuccelli (1998: 284) é a de que os professores não se reduzem a um rol de transmissores de saberes escolares, mas que aportam elementos de uma cultura humanista e científica capaz de marcar os alunos, de forjar um espírito e, de acordo com as respostas e relatos dos professores entrevistados, de forjar um espírito crítico, transformador.

Em conformidade com a discussão estabelecida entre a ideia de prática (TARDIF, 2002) e os pressupostos de uma sociologia da experiência ancorada em François Dubet (2005) e Dubet e Martuccelli (1998), correlacionada aos elementos empíricos do estudo realizado, considera-se pertinente tomar a relação dos professores entrevistados com o conhecimento que ensinam a partir da categoria da experiência, de uma experiência que não negue a atividade do sujeito, que dialogue no sentido de considerar a *práxis* transformadora e não fetichizada (KOSIK, 1976), que não inscreva o professor como transmissor de conteúdos previamente elaborados, mas que dialogue com a epistemologia do conhecimento histórico como princípio.

Essas considerações não se realizam por meio de escolhas ideológicas, mas a partir do que outros estudos apresentam, pois, compreende-se que, pelo que os professores dizem e pelos elementos teóricos considerados, o objeto de ensino do professor de História não é o fato histórico, fixado no tempo e espaço, mas a experiência humana no tempo, na relação dos tempos, as quais seriam constitutivas da própria “consciência histórica” (RÜSEN, 2001). Essas colocações e as discussões teóricas desenvolvidas nesse capítulo remetem à consideração de duas investigações que tomam com pressuposto a experiência com o conhecimento realizada por professores – Theobald (2007) e Schmidt e Garcia (2009) – que se distanciam da consideração da relação que os professores estabelecem com o conhecimento que ensinam a partir da categoria de “prática” e “transposição didática” (TARDIF, 2002; CHEVALLARD, 2005).

Theobald (2007) investigou a relação que professores estabelecem com o conhecimento, tendo por sujeitos de sua investigação um grupo de professores de

História da Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR, denominado “Grupo Araucária”. Segundo Theobald (2007: 67-74), esse grupo de professores, a partir do trabalho coletivo, conseguiu romper com a relação prática com o conhecimento, desenvolvendo coletivamente investigações acerca do conhecimento que ensinam, a História. Desse modo, os professores do “Grupo Araucária” têm em sua relação com o conhecimento que ensinam a condição de produtores e não, simplesmente, de transmissores de conhecimentos que não produziram.

As condições objetivas que permitiram que os professores do “Grupo Araucária” se constituíssem como sujeitos produtores do conhecimento que ensinam foram as suas condições de trabalho, a relação com a estrutura, ou seja, o Sindicato, o Sistema de Ensino e a Universidade. Quanto à relação com a Universidade, os professores desse grupo optaram pela perspectiva da Educação Histórica, constituindo-se em investigadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH – da Universidade Federal do Paraná (THEOBALD, 2007: 214 e 215).

Desse modo, Theobald escreve que:

“Na dimensão investigativa da relação dos professores com o conhecimento, ele pode ser considerado um *intelectual coletivo* que assume a dimensão da pesquisa e de produção de conhecimento sobre elementos de sua prática e sobre a natureza do conhecimento com que lida, apropriando-se coletivamente dos meios de produção do conhecimento” (THEOBALD, 2007: 220)

Tendo como referência o mesmo grupo de professores, Schmidt e Garcia (2009) referindo-se à relação entre a Universidade e os professores no âmbito da formação e da experiência com o conhecimento, escrevem que a perspectiva dos “professores que participam da investigação como sujeitos que produzem conhecimentos” desafia a lógica da relação com o conhecimento amparada na prática e na racionalidade instrumental do trabalho docente, frequente em modelos tradicionais de formação, nos quais se enfatiza que o professor para exercer o seu trabalho deve aprender certo número de métodos e técnicas para

ensinar conteúdos.

Considera-se, nessa investigação que, tomar as relações de professores de História com o conhecimento histórico se faz pertinente à medida que a ideia de experiência social perpassa outros elementos, os quais ultrapassam a dimensão da individualidade e, desse modo, os elementos considerados na perspectiva social da experiência tomam como referência os resultados das investigações de Schmidt (2009), Schmidt e Fronza (2010), nas perspectivas do currículo, Urban (2009) na perspectiva da constituição didática da História e Rodrigues Júnior (2010), na perspectiva dos manuais didáticos. Os resultados das investigações desses pesquisadores remetem a considerar que seus elementos constantes compõem a experiência social com o conhecimento histórico dos professores de História.

2.2 Explorando o terreno: o Estudo Exploratório e seu percurso metodológico

Para se compreender o modo pelo qual o professor se apropria dos conhecimentos históricos, propôs-se a realização de um Estudo Exploratório, orientado a partir da entrevista semi-estruturada. Desse modo, a perspectiva metodológica utilizada fundamentou-se em Lessard-Hébert; Goyette e Boutin (2005), constando a entrevista de cinco tópicos:

- 1) Formação e experiência docente no Ensino Fundamental;
- 2) Conhecimento histórico e conteúdos ensinados no Ensino Fundamental;
- 3) Concepções pedagógicas;
- 4) Diretrizes Curriculares e,
- 5) Pontos positivos e dificuldades no Ensino de História para alunos do Ensino Fundamental.

Para tanto, selecionou-se apenas um sujeito para a investigação, atendendo os seguintes critérios:

- a) Ter formação inicial em História na modalidade de licenciatura;

b) Realizar seu trabalho docente na disciplina de História no Ensino Fundamental 5^a/6^o série/ano a 8^a/9^o série/ano;

c) Ter experiência docente na disciplina de História superior a dez anos.

As questões desenvolvidas para a realização da entrevista³ balizaram-se na experiência docente da professora, nas formas pelas quais ela compreendia a relação entre a ciência e conhecimento escolar, as teorias pedagógicas em que se situava ao ensinar e de que modo compreendia os elementos da Diretriz Curricular para o ensino de História.

As questões da entrevista estavam fundamentadas conceitualmente na ideia de transposição didática⁴, em que o saber científico, ou seja, o que Chevallard (2005) chama de “saber sábio”, sofre certas transformações e se torna, a partir do currículo na escola, em “saber ensinável”, mobilizado pelo professor para ensinar.

Para Chevallard (2005) a relação de ensino e aprendizagem se constitui em um sistema didático formado por três elementos – o saber, o professor e o aluno – no qual o professor toma o saber a ser ensinado e transmite ao aluno. Observamos, contudo, que o sistema didático se apresenta como um “fio condutor” do saber, na ordem explícita de uma transmissão, em que não se visualiza os sujeitos desse sistema didático.

A análise das informações obtidas pelo Estudo Exploratório permitiu considerar os sujeitos na relação de ensino e aprendizagem como sujeitos da experiência, conforme afirma Dubet (2005: 16), quando escreve que as condutas dos sujeitos são “dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos” e que são as atividades dos sujeitos que constroem o sentido de suas práticas nessa heterogeneidade. Essa perspectiva pode ser confirmada de acordo com elementos depurados a partir do instrumento de investigação do Estudo Exploratório.

Considerando as teorizações ou apropriações do que propõe a Sociologia da Experiência e as discussões realizadas no segundo capítulo, questiona-se a

³ Veja anexo 1.

⁴ A presente abordagem referente à relação entre o ensino da História e as orientações curriculares constituiu-se como perspectiva inicial da investigação.

ideia de experiência com relação à ideia de prática⁵, conforme propõe Tardif (2002: 16), situando a prática como desprovida de um processo cognitivo, colocando-a na instância aplicativa de um saber cognitivo, teórico. Assim, a ideia de prática em Tardif (2002) carrega a noção de saber em dois níveis: o saber cognitivo, portanto teórico e o saber da prática, correspondente a uma aplicação do saber teórico. Já a experiência, conforme Dubet (2005: 95) “é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar”. Desse modo, a “experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” (DUBET, 2005: 95). Entende-se, então, que, para Dubet, todo conhecimento é mediado pela experiência social. Assim, considera-se que toda experiência é histórica e o conhecimento não pode ser despregado da história do sujeito que conhece, nem de sua própria cultura.

Quanto à experiência enquanto categoria de análise, observa-se que, no caso específico da professora investigada, ela articula elementos que dão sentido à sua compreensão do que seja o processo de aprender e ensinar, do que seja o conhecimento histórico escolar e, principalmente, da sua relação com o saber/aprender.

A professora, que passaremos a denominar ficticiamente de Camélia, começou a dar aula no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries aos 14 anos de idade em escola rural no interior do Estado do Paraná numa comunidade de japoneses. A experiência com o Ensino de História nas turmas de 5ª/6º a 8ª/9º séries/anos se deu aos vinte e três anos em localidade próxima à cidade de Cornélio Procópio no Estado do Paraná. Em Curitiba, dá aulas desde 1992 na mesma escola, passando pela experiência em Educação de Jovens e Adultos, no ensino regular Fundamental e Ensino Médio.

A sua formação se deu no Magistério de Ensino Médio – normalista –, cursou Letras por dois anos e licenciou-se em História em Presidente Prudente (SP). Especializou-se na área de Educação em Interdisciplinaridade pela Faculdade Espírita em conjunto com o IBPEX, em Curitiba.

Na perspectiva referenciada, elencam-se alguns elementos categoriais a

⁵ A justificativa é pertinente no sentido de que ao propor as questões iniciais da investigação, centrávamos as questões de pesquisa na ideia de prática pedagógica.

partir da ideia de experiência – relação com o saber/aprender a partir da necessidade; ser professor (identidade) e disciplinarmente, concepção de História; ensinar História e apropriação das Diretrizes Curriculares.

2.2.1 Relação com o saber/aprender a partir da necessidade:

A presente categoria baseia-se nas formas pelas quais a professora se relaciona com o saber a partir das suas carências, relacionadas com a ideia de “papéis” de quem, em uma dada condição, deve ensinar.

A relação com o saber, conforme estabelecido acima pode ser inferida a partir de algumas falas da professora a partir de suas primeiras experiências ao ensinar matemática para alunos da escola rural no contexto de 1^a a 4^a série:

(...) aprendi matemática. E aprendi porque fui atrás, fui atrás da inspetora, da diretora. Eu nunca tive vergonha de ir atrás (...) de falar eu não sei fazer isso (...) fui e aprendi(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A relação com o saber, conforme colocado pela professora, parte de uma necessidade que, em certa medida, relaciona-se com a sua condição histórica. Para exercer a atividade docente, encontrou formas de suprir determinadas carências, o que para ela trouxe certa satisfação. Evidencia-se a ideia de satisfação quando, na sua fala, relata o sucesso e a relação deste com os seus pares:

(...) E meus alunos aprendiam (...) até o pessoal comentava: Como os alunos da fulana aprendem? (...) eu fiquei tão feliz de ter aprendido e quando eles aprendiam eu queria que eles ficassem felizes também que tinha aprendido(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A mesma relação com o saber que a professora estabeleceu no início da

sua experiência, pode ser evidenciada nas primeiras experiências com o ensino de História e Geografia. Nessa situação pode-se inferir, de modo mais claro, a questão da condição de professora como experiência social.

(...)Eu só lembro muito bem que Geografia eu tinha pavor, sempre da Matemática que tinha que aprender (...) Então tudo que eu aprendi (...) foi assim (...) pela experiência, buscando, lendo o que tinha em mãos (...) Então quando eu quis aprender (...) eu tive sorte de estar com as pessoas certas(...)

“(...) Quando eu comecei a dar aula no EJA, no supletivo (...) eu encontrei um aluno, mais ou menos cinquenta anos (...) cru em História, que a História que eu sabia era a História dos livros, dos livros didáticos mesmo e de alguns xerox para fazer aquelas provas (...) Mas ele sabia tudo (...) de História (...) inclusive, de vez em quando, ridicularizava os alunos, e antes de ele querer, de eu sentir ridicularizada, ah, eu fui aprender História, História de verdade, aprender o que eu podia (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

No contexto da fala da professora, há referência à precariedade da sua formação, quando diz que foi, então aprender História, “História de verdade”. Observa-se, também, a sua condição relacionada à importância de ser bem-sucedida em sua função de ensinar.

Segundo Dubet (2005: 96 e 97), durante longo tempo o “papel social” foi considerado o elemento que constituía a identidade dos que ensinam, pois o professor era “verdadeiramente um professor, cuja subjetividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais” dos pares, da administração e dos alunos.

A ideia de “papel” não se restringe a um papel social, conforme propõe Heller (2004: 88 e 110) como “um plano de relações mecânicas” em que o indivíduo anule a sua personalidade em um “papel ideal”, mesmo se for por motivos de economia cognitiva. Na compreensão que se tomou da experiência, o “papel” está de algum modo relacionado com dois outros elementos – a identidade e o estatuto –, que isolados não dão conta do que seja o “vivido”, pois as “lógicas da ação que estruturam a experiência social não correspondem a papéis organizados, elas se situam no montante de papéis” em uma relação tensa (DUBET, 2005: 184 e 185).

Desse modo, o relato da professora evidencia a ideia de “papel”, porém, conforme Dubet (2005: 97), os professores não falam do seu “papel”, pelo menos diretamente, mas da sua “experiência”.

Algumas considerações acerca da relação entre papel e estatuto podem ser visualizadas na segunda categorização inferidas da fala da professora.

2.2.2 Ser professor:

A presente categorização emerge do fato de a professora se referir como “professora” e não professora de História.

(...) Eu te disse, eu não sou uma professora de História, eu sou uma professora. Hoje eu posso dizer que sei um pouco de História, mas acima disso, eu me sinto professora, me sinto com a vocação (...)
(PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Essa forma de se colocar evidencia a relação entre a sua experiência com o saber e a sua concepção de didática, pois observamos a partir da fala que tem como referência o ensino de outros saberes, áreas de conhecimento que não a História, e a forma que encontrou para ensinar não se ateu à especificidade de certos conhecimentos, à sua epistemologia específica, mas por um modelo de transmissão generalizado, de uma Didática Geral.

A categoria de ser professor se apresenta como “estatuto” e se relaciona, também com os eventos que, politicamente e culturalmente, estabelecem vínculos com os professores do Paraná:

(...) Então eu comecei a dar aula e aí veio a greve, nem participei de nada daquilo tudo (...) só vi na televisão (...) mas era como se estivesse lá (...) eu me nego a dizer que não estava lá (...) Eu não tava, mas eu digo que tava(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Segundo Dubet (2005: 16), os professores estão, por um lado, “presos num estatuto que impõe regras e distribui proteções que a maior parte aceita e

defende, mas que só parcialmente definem o que eles fazem e o que eles são”. Um elemento importante que se observa e que conduz a presente investigação para a consideração do sujeito na perspectiva da Sociologia da Experiência é o fato de a professora falar de si e do seu ofício a partir de uma interpretação individual da sua função, como uma construção própria “realizada a partir de elementos esparsos” que para Dubet (2005: 16) são: “o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos”.

Ao se colocar a ideia de “experiência” enquanto condição, ou seja, ação dentro de uma cultura e, por isso, intencional e consciente, a partir das reflexões acerca das evidências que o Estudo Exploratório nos trouxe, é pertinente, então, situar o que é o sujeito, ou como se concebe o sujeito, na perspectiva da “experiência”.

Para Dubet (2005: 17), a noção de sujeito está estritamente ligada à noção de autonomia, ou seja, o sujeito existe em função da sua autonomia, quando não reduzido a tão-somente as determinações do “papal” ou do “estatuto”. Dessa forma, o sujeito só é sujeito da sua “experiência”, porque é seu autor, mesmo que relativamente, pois certas condições já estão postas, porém não são, em última instância, determinantes.

Essas proposições ficam mais evidentes quando combinamos as categorias de análise já efetuadas a outras, tais como: a concepção de História, ensinar História e apropriação das Diretrizes Curriculares.

É evidente que a análise que se propõe neste Estudo Exploratório e de como situamos o sujeito a partir de uma Sociologia da Experiência tem referência no sujeito investigado, pois se compreende que, ao se tratar de outros sujeitos, mesmo professores da mesma disciplina e escola constroem as suas “experiências” e as explicam de modo individual, o que conduz a uma não-generalização. Fato é que há sujeitos e “experiências”, porém estas não são de inteira autonomia do sujeito, são relativas porque “os elementos sobre as quais se assenta esta construção não pertencem aos indivíduos” (DUBET, 2005: 17)

2.2.3 A concepção de História:

Pela análise da fala da professora evidencia-se a presença de um modelo de História linearizada, processual e quadripartida, de uma modelização que, de certa forma, ainda se apresenta nos cursos de graduação dessa disciplina e conforma a ideia de ciência histórica presente no pensamento do professor.

Apesar de evidenciarmos certa concepção de História fundada no modelo quadripartite evidencia-se, também, indícios de mudança com relação a essa concepção.

A linearidade é compreendida como a forma de se conceber a temporalidade histórica, explicando os acontecimentos na relação causa-efeito.

(...) O conhecimento, assim, propriamente dito. De querer entender melhor que caminhos levava aquele acontecimento, e tudo. O que puxou um fato ao outro, o que foi a ligação de uma coisa com outra, de fazer essa ligação de História(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Observa-se que a professora se refere aos acontecimentos históricos como sucessão e causas que se ligam. Infere-se, também, que a ideia de linearidade se complementa com a concepção de História como processo:

(...) é dele entender que tudo é um processo, tudo teve um, um começo, tudo, tudo teve um porquê, um começo, um local, um espaço (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Embora a professora se referisse à importância formativa dos conteúdos de História para o aluno, evidencia-se a junção entre linearidade e processo na ideia de começo, fim e finalidade dos acontecimentos e do conjunto deles.

(...) se analisar, assim, cientificamente, a História desde a antiguidade (...) *é tradicional, mas eu gosto de imaginar a antiguidade, não como que Idade Média que começou aqui e terminou ali, mas como um período todo (...)* (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

As perspectivas da linearidade e processo histórico se coadunam no raciocínio da professora, com o modelo quadripartite.

O modelo quadripartite que nos referimos é compreendido como a divisão da História em cinco grandes períodos, seja Pré-História, História Antiga, História Medieval, Moderna e Contemporânea, no qual se enfatiza a História a partir do olhar europeu. Quanto ao modelo quadripartite como modelo de organização universal sobre o passado, Chesneaux (1995: 92) adverte que esse modelo está circunscrito à História francesa e que “em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes”.

Observamos que a professora compreende a ideia de quadripartição como tradicional e europeizada, porém essa ideia é perspectivada, dando-lhe sentido como opção quando diz que:

(...) Mas os europeus, eu vejo assim, essa coisa assim. Nossa! Eles estão na nossa, aqui, hoje, na nossa cultura, na nossa sociedade. Então não tem que desvincular isso, também são nossos ancestrais (...)
(PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Em síntese, as falas da professora evidenciam a perspectiva da linearidade, processo e quadripartição como um modelo de compreensão da História e de temporalidade uniforme.

Ao se referir à História enquanto ciência evidencia-se, também, outras categorias conceituais da História, tais como mudanças e permanências.

(...) quando a História passa a criar, a construir, a fazer essas mudanças (...) acho muito legal essas mudanças e tem as permanências, eu acho muito bacana (...)

(...) quando a História passa a analisar essas mudanças, essas permanências e, e trabalhar essas modificações (...) é muito interessante como ciência (...)

ela conseguiu mostrar o que mudou, o que permaneceu(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Ao se referir às categorias conceituais de permanências e mudanças estas estão relacionadas ao fato de que as coisas mudam e permanecem, não colocando a questão de modo que se relacionem aos acontecimentos e a sua

relação com tais mudanças e permanências. A partir da ação dos sujeitos evidencia-se, também, que as categorias referidas são entendidas como categorias de análise histórica, não fazendo parte da natureza da História enquanto forma de pensamento.

A ideia de função da História enquanto ciência aparece na fala da professora quando diz que:

(...)Ela faz seu papel como ciência, de mostrar as coisas, mesmo contestadas, mesmo não sendo a verdade pronta e acabada, que vão descobrir outras verdades (...) apesar de que a ciência não tem muito de talvez (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A função da ciência, segundo o relato da professora, é mostrar a verdade. Para ela a História também deve mostrar a verdade, só que haverá outras verdades. Observa-se, assim, que a ideia de interpretação não se apresenta com relação à ciência histórica, mas de verdades descobertas em um sentido de revisionismo histórico.

Embora se tenha observado que a concepção de História esteja colocada como linear e quadripartida em sua temporalidade, que os acontecimentos históricos são processuais e que a ideia de mudança não se apresenta como intrínseca à de História, há evidências de que, na sua experiência, a professora tenha vivenciado uma variedade de concepções de História, ainda que sobrepostas às concepções anteriores. Muito das concepções de História da professora aparentam ter relação com a sua “experiência”, no sentido da prática, isto é, com a forma como teve acesso ao conhecimento histórico, na sua formação e nas dificuldades experimentadas na relação com o saber/aprender.

(...) Tudo eu aprendi (...) pela experiência, buscando, lendo o que tinha em mãos (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

2.2.4 Ensinar História:

Nesse tópico pretende-se relacionar as concepções de História inferidas pela análise do que diz a professora, com as suas ideias acerca do ensino da História. Desse modo, os elementos de análise são as ideias sobre conteúdo de ensino, seleção de conteúdos, experiências.

Para apreendermos a relação que a professora tem com turmas de 5^a/6^o a 8^a/9^o séries/anos perguntamos quais turmas de alunos a professora tinha preferência. A essa questão, respondeu que tinha como preferência ao 5^a/6^o série/ano e 8^a/9^o série/ano. Essa questão foi proposta com o objetivo de que relatasse as suas ideias e preferências com relação a essas turmas.

Ao se colocar as questões pertinentes ao ensino, evidencia-se as suas ideias com relação aos saberes acadêmico e escolar:

(...) Eu acho, assim, do conhecimento histórico, propriamente dito, é enquanto conhecer História, eu acho que, que meu aluno quer de mim eu estou conseguindo, mas se eu tivesse em outra esfera, para dar aula na Universidade, eu preciso mais(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Nessa fala pode-se inferir que, de acordo com a professora, o saber que circula na Universidade, na academia se relaciona com a ideia de saber sábio e o saber escolar com a ideia de saber ensinado conforme propõe Chevallard (2005), no conceito de transposição didática, como forma de o conhecimento chegar à escola. Porém, quando mobiliza esse saber para ensinar, não o mobiliza inteiramente em conformidade com o conceito de transposição, pois cria sua própria forma de ensinar.

Na seleção de conteúdos a professora nos diz que na quinta série trabalha a História Antiga e na sua fala há evidências de que procura aproximar o aluno ou interessá-lo para este conhecimento a partir do universo deles.

(...) o ano passado saiu a Elma Chips e as cartinhas dos deuses egípcios e as cartinhas dos deuses gregos (...) ai eu consegui fazer a coleção antes dos meus alunos, e ai era aquelas trocas de cartinhas

(...) sei que uns quinze minutos de cada aulas era destinado para eu junto com a pi lazada é pra gente ver as cartinhas dos deuses (...)
(PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Além dos conteúdos relativos à antiguidade, observamos que a professora trabalha a História da Família, porém, não da instituição família, mas da família do aluno. Embora seja uma perspectiva mais situada sobre os alunos, é evidente que, do que foi observado enquanto concepção de História há, efetivamente, indícios de mudança de concepção, ainda que seja sobreposta.

A experiência de ensinar a História da família se circunscreve aos relatos dos alunos sobre a sua história. Essa ideia, aparentemente, é utilizada como forma de interessá-los pela História e se coaduna com a forma como a professora entende a categoria de sujeito histórico, sendo este, o aluno.

(...) Coloco, é assim, a História da Família (...) sempre com muita emoção(...) Então, essa parte, quando eu digo para eles que eles são, eles fazem a diferença nesse planeta, nessa terra, nessa cidade, nesse bairro, e que a história deles é a mais importante de todas as histórias (...) Que eu faço diferença na história da sua vida, que você faz diferença na história da minha vida, e cada um vai somando e vai modificando a história do seu, da sua família, ou para melhor, ou para pior, sempre digo isso (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Além das inferências acima, pode-se observar uma ideia de função do ensino da História como propulsor de mudanças individuais e coletivas.

A seleção de conteúdos, de um modo geral, passa pela categoria de fatos históricos e conteúdos amplamente escolarizados.

(...) a gente começa lá na, no Imperialismo com a África (...) daí para a República Velha e tudo, vamos na política, com as Revoltas Internas do Brasil e Getúlio Vargas(...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Conteúdos escolarizados se referem à forma com que os conhecimentos, no caso histórico, são trabalhados na escola e que de certo modo é conformado pelos livros didáticos e pelas propostas curriculares. O fato de o conteúdo de ensino ser escolarizado não significa que a seleção operada pela professora não seja correta ou tenha algum problema. Referiu-se a esse ponto como meio de

compreender a forma com que a professora realiza o seu trabalho.

Outro elemento inferido da fala da professora remete à forma com que utiliza o documento histórico em sala de aula.

(...) E a gente leu a carta testamento esses dias (...) sempre a gente lê a carta testamento de Getúlio (...) mas também não sei se isso adianta, mas é o jeito que eu achei de trabalhar História, de colocar emoção nos fatos históricos (...) quando tem fontes históricas eu faço do próprio livro, que nem foi a carta testamento do Getúlio, adoro quando tem um troço, assim, bacana (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Observa-se que sua utilização do documento significa um meio de fazer o aluno se interessar pela História. Quando inquirida se realiza alguma atividade específica com as fontes históricas, a professora disse que o que realiza mais é a discussão e o acesso ao documento, que se dá por meio do livro didático.

Quanto à importância formativa dos conteúdos históricos a professora diz que:

(...) Assim (...) o mais interessante (...) que pode trazer um resultado para ele é dele entender que tudo é um processo, tudo teve um começo, tudo, tudo teve um porquê (...) um local, um espaço, e que todas as ações que ele tiver, que ele fazer, aquilo vai ter uma relevância muito grande (...) Que o fato de hoje, em si, influencia no seguinte. Então que é para a vida dele (...). Eu tento mostrar que a História mostra isso (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

A ideia de importância formativa está vinculada à concepção de História da professora, no sentido de considerar o aluno enquanto sujeito histórico, propulsor de mudanças, além da ideia de processo histórico. Cabe salientar que a ideia de mudança para a professora assenta-se numa explicação genética do acontecimento, da sua origem e de seu processo até o presente.

Da relação entre o conhecimento científico e o conhecimento ensinado na escola, a professora nos coloca que o maior articulador entre o que ela (professora) sabe enquanto ciência e o que o aluno sabe é o livro didático. O interessante dessa fala é o fato de a professora não se separar do conhecimento científico, no sentido de que o conhecimento científico esteja em uma instância

distante dele, ou seja, a professora, na sua condição, se coloca como “porta-voz” do conhecimento histórico que está no livro didático. O aluno, segundo a professora, também é portador de um saber, de certo conhecimento histórico.

(...) Acho que o livro didático é quem vai fazer essa conexão entre o que eu sei, o que ele sabe, e que o livro didático tem sou eu, é o professor. O que ele tem de ciência (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Entre as questões colocadas, inquire-se a professora sobre o que é aprender e observa-se, nas suas considerações, que a sua ideia de aprendizagem remete a inferir que se relaciona ao modo com que experienciou o aprender.

(...) acho que se aprende mais, infelizmente (...) eu pela necessidade, pela vontade de aprender. (...) Eu acho que se aprende por diversas formas (...). Às vezes de uma forma, aprendia de uma forma mais austera, de uma forma brincalhona (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Para a professora, a aprendizagem não está na especificidade do tipo de conhecimento, mas na forma em que as pessoas se relacionam na situação de aprendizagem.

Com relação às concepções pedagógicas que advoga ou que segue, não se pode inferir um ponto específico, mas apenas citações, tais como Ivani Fazenda no rol da interdisciplinaridade (vinculada à especialização da professora), Paulo Freire e Maria Tereza Pena Firme. Para situar essa questão, questionou-se a professora de que forma elas se apresentam na sua prática de ensino e, nem deste modo, obteve-se uma colocação que pudesse ser considerada como algo concreto. Porém, algumas colocações realizadas pela professora provocaram uma questão interessante, no sentido de como ela significa a ideia de concepções pedagógicas e ensino.

(...) Eu acho que muito, muito da decadência do ensino no Brasil, de modo geral deve a isso, de tantas linhas pedagógicas, mas também a gente não conseguir chegar em um direcionamento uniforme, comum a

todos, que é muito difícil (...) Mas pelo menos você ter um parâmetro, um caminho que é preciso ser ensinado para aquela, aquela clientela, para aquele grupo, cidade, para aquela região (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Muito dessas colocações da professora se relacionam com o modo com que se apropria das Diretrizes Curriculares do Paraná, item que analisaremos a seguir.

2.2.5 A apropriação das Diretrizes Curriculares do Paraná:

Pensar as Diretrizes Curriculares para o Ensino da História no Paraná pressupõe pensar os objetos, os recortes e as dimensões do conteúdo de História a ser ensinado. Essa diretriz propõe que os conteúdos recebam, por parte do professor, um recorte temporal que se distancie da quadripartição didática tradicional no ensino dessa disciplina e que tais conteúdos sejam ensinados abrangendo três dimensões: “as relações culturais”, “as relações de trabalho” e as “relações de poder” (PARANÁ, 2008).

Outra possibilidade metodológica dessa diretriz é a História Local e os acontecimentos relativos à História do Brasil como conteúdos específicos no ensino dessa disciplina.

Para analisar a forma com que a professora se apropria das Diretrizes Curriculares de História elaborou-se as seguintes questões para a entrevista:

O que pensa dos conteúdos estruturantes presentes nas Diretrizes? Consegue articulá-los no conteúdo que está trabalhando com os alunos? Em sua fala evidencia-se que pensa os conteúdos estruturantes de forma conjunta, porque não consegue trabalhá-los separadamente.

(...) O difícil é trabalhar o poder pelo poder, o trabalho pelo trabalho, a cultura pela cultura (...) pode não ser a intenção deles, mas é o que passa (...) (PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Entre as questões relativas aos conteúdos estruturantes, presentes nas Diretrizes, a professora apresentou uma de suas preocupações, considerada nesse trabalho como de grande importância, pois se articula às demais questões e à contingência do seu trabalho. A colocação da professora surgiu da seguinte questão:

Para você, quais as principais dificuldades no ensino da História hoje?

Entre as suas ideias, a professora apresentou a preocupação que, de certo modo, tem relação com a forma com que se apropria das Diretrizes enquanto orientação curricular.

(...) E no ensino da História propriamente dito, assim, para ver o que está ensinando, não está, é, uma definição maior de todas as escolas, de modo geral, no Paraná pelo menos, no ensino de Curitiba pelo menos, do que a gente tem que fazer, do que deve fazer mesmo, se tivesse como unificar mais o ensino de História, se a gente conseguisse chegar a um senso comum. A gente tem as reuniões, as coisas, mas é complicado, mais a linguagem da Secretaria com a linguagem nossa, então ver se a gente consegue fazer uma conciliação (...)
(PROFESSORA CAMÉLIA, 2009)

Observa-se, a partir da fala da professora, um tópico de grande interesse para a compreensão de como ela se apropria das Diretrizes para ensinar História. A questão da *“linguagem da Secretaria com a linguagem nossa”*. Em conjunto com as outras categorias de análise propostas foi o que conduziu à compreensão da relação entre a Didática da História e o currículo, a partir da ideia de aprendizagem e que esta diz respeito aos sujeitos. Isso leva a considerar a pertinência das reflexões em torno da experiência do sujeito (DUBET e MARTUCCELLI, 1998; DUBET, 2005), como perspectiva teórica desta investigação.

2.3 O referencial da transposição didática frente aos resultados do Estudo Exploratório

O referencial teórico que balizou o Estudo Exploratório foi o da

“transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), no sentido de responder de que forma as Diretrizes Curriculares para o ensino de História se refletiam na prática pedagógica ou nas situações de ensino propostas pelo professor de História.

Observa-se no relato da professora Camélia uma postura de questionamento e não de adesão aos elementos presentes nas orientações curriculares do Estado do Paraná. Essa postura de questionamento refere-se a um distanciamento entre a perspectiva de ensino da História e tratamento dos conteúdos e o entendimento dos professores.

Observa-se, também, que alguns elementos presentes no conceito de “transposição didática” não se apresentam no relato da professora Camélia. Não se observa, por exemplo, uma perspectiva de “dessincretização” conforme descreve Chevallard (2005), pois mesmo que siga uma postura linear dos eventos históricos, percebe-se uma intervenção constante da professora nos conteúdos de ensino. Isto pode ser evidenciado pela presença de suas convicções quanto a sujeito histórico, presença de motivação e envolvimento dos alunos nas aulas.

A “despersonalização” e “publicização” do saber, como elementos da “transposição didática”, apresentam-se no relato da professora. O primeiro como narrativa única e o segundo como publicizado em materiais didáticos. Entretanto, a narrativa única é a da professora e não constante em algum outro lugar. Evidencia-se, também, uma estrutura didática conforme descreve Chevallard (2005) – professor, saber, aluno. Entretanto, essa estrutura não se delinea conforme o tempo e o lugar – “cronogenesis” e “topogenesis” – na perspectiva de Chevallard (2005), pois se observa no relato da professora Camélia que há, por um lado, um saber do aluno referente à História e, por outro, que o elemento que liga o saber do aluno e o da professora é o livro didático.

O livro didático, na perspectiva da professora, se configura como um material importante, no qual se evidencia o acesso e uso de fontes, realizado por ela. Além do livro, um elemento não referente ao que contém o conceito de “transposição didática” é o uso de materiais não didáticos, referentes ao passado, mas que presentes no cotidiano juvenil, tais como as figurinhas da “Elma Chips”, momento em que a professora realiza uma atividade com os alunos, não

necessariamente didática, mas de sensibilização para com o passado.

Assim, considera-se que a “transposição didática” se apresenta no trabalho da professora Camélia em seu entendimento de “imperativo didático” conforme aponta Forquin (1993), entretanto não em sua integridade, pois se observa que na sua aula o lugar da professora não é daquela que possui o saber histórico e o lugar dos alunos daqueles que não possuem esse saber, mas como um diálogo entre esses saberes, a importância do passado, das ações dos sujeitos como sujeitos do passado e do presente – aluno como sujeito histórico.

Conforme já se apontou sobre tomar como referencial a categoria de “experiência social” com o conhecimento (DUBET, 2005) em detrimento da categoria de “prática” (TARDIF, 2002), toma-se, a partir desse Estudo Exploratório, perspectivas da teoria da História como elementos de análise no Estudo Principal.

Outra consideração que se realiza em torno desse Estudo Exploratório é a de focar a investigação nos significados da aprendizagem da História na perspectiva de professores de História. Desse modo, além de considerar as perspectivas da teoria da História, considerar-se-á, também, a ideia de aprendizagem da História de acordo com o conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), mesmo que já se tenha apontado a sua fragilidade nesse Estudo Exploratório.

Para os estudos que se seguem, compreendemos que aprender História significa a competência que adquirimos de atribuir sentidos ao passado enquanto experiência diferente do presente e, por isso, experiência interpretada com potencialidade orientadora da vida prática direcionada ao futuro, enquanto expectativa. Assim, objetivamente, ensinar História corresponde ao desenvolvimento da consciência histórica enquanto interpretação, cada vez mais qualitativa das experiências humanas no fluxo do tempo. Entende-se dessa compreensão que a aprendizagem da História não se realiza senão por meio das carências de orientação originadas na vida prática e que só se constituem como orientação da vida prática na medida em que se articula à ciência especializada. Essa concepção de aprendizagem fundamenta-se nos estudos realizados em

Jörn Rüsen, na perspectiva da Educação Histórica e nos resultados das investigações realizadas pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

Capítulo 3

OS SIGNIFICADOS E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES

O presente capítulo centrou-se no Estudo Principal da investigação proposta. Sua estrutura interna parte do percurso metodológico desse Estudo Principal, passando pela caracterização dos professores em estudo e a análise das concepções e significados que dão à aprendizagem histórica, culminando com a relação que estabelecem com o conhecimento que ensinam.

3.1 O percurso metodológico da investigação

O Estudo Principal da investigação foi construído após se explorar o terreno, definir o objeto e realizar as escolhas teóricas, realizadas no Estudo Exploratório.

Tendo como referência os resultados do Estudo Exploratório, ou seja, o objeto de investigação e as escolhas teóricas, realizou-se o Estudo Principal tendo por objetivos: analisar as concepções e significados da aprendizagem histórica de professores de História e a relação que os professores de História estabelecem com o conhecimento histórico na perspectiva da aprendizagem histórica.

Desse modo, o Estudo Principal se estrutura por dois tipos de questões, sendo:

- a) Questões de experiência e formação;
- b) Questões sobre os significados da aprendizagem histórica⁶.

⁶ Ver anexo 2.

Se no Estudo Exploratório teve-se como sujeito da investigação apenas uma professora, no Estudo Principal, quatro professores de História foram entrevistados. O critério de seleção desses sujeitos baseou-se na relação entre tempo de formação e experiência docente e que exercessem suas atividades de docência nos anos finais do Ensino Fundamental, na seguinte composição:

- a) Um professor de História com formação entre 1 e 2 anos;
- b) Um professor de História com formação entre 2 e 5 anos;
- c) Um professor de História com formação entre 5 e 10 anos;
- d) Um professor de História com formação há mais de 10 anos.

Utilizou-se também como referência para critério de escolha o lugar de onde falam esses professores. Trata-se de escolas públicas, cuja escolha também foi realizada pela sua localização geográfica. Duas escolas estão situadas na Região Sul da cidade de Curitiba. Essas escolas, de acordo com a organização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Curitiba, setor 12, abrangendo o bairro Pinheirinho e CIC⁷.

A outra escola localiza-se em outro município, São José dos Pinhais, que pertence à Região Metropolitana de Curitiba. Essa escola está sob a jurisdição do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul (SEED/PR). Esse critério pela localização geográfica serviu de indicativo para delimitar, de um lado, o fato de que as experiências dos professores entrevistados estão circunscritas nesse caso específico, professores da escola pública, aos indicativos de uma cultura escolar⁸ matizada pelas relações entre políticas educacionais e sua apropriação pelos professores. As articulações entre as diretrizes das políticas de educação pública e as escolas são mediatizadas pelos Núcleos Regionais de Educação. Assim, em que pese o fato das escolas públicas do Estado do Paraná se localizarem em municípios diferentes, elas estão sujeitas a essas mediações.

⁷ CIC – Cidade Industrial de Curitiba.

⁸ O conceito de cultura escolar referido situa-se na concepção de Forquin (1993), para quem a cultura escolar se constitui como um conjunto de saberes organizados e didatizados, sendo a base de saberes sobre os quais trabalham professores e alunos como elementos estruturais do processo pedagógico.

De outro lado, apesar de estarem matizadas por espectros relativos às mesmas políticas educacionais, elas podem ser demonstrativas da relativa autonomia da cultura da escola⁹ em diferentes espaços escolares.

A referência metodológica para a execução do Estudo Principal, do mesmo modo que no Estudo Exploratório, situa-se numa abordagem qualitativa, configurando-se em um estudo no caso. O instrumento de investigação circunscreve-se à entrevista orientada para a resposta referenciada em um quadro pré-estabelecido e semi-estruturado,¹⁰ na perspectiva de Lessard-Hébert; Goyette; Boutin (2005).

O conteúdo das entrevistas foi analisado na perspectiva da análise de conteúdo referendada em Franco (2003), em que:

- Da entrevista transcrita, realizou-se a “leitura flutuante”, na qual se pôde observar alguns termos na perspectiva de se observar “unidades de registro e contexto” para daí definir, em conjunto com os elementos teóricos da investigação, as unidades de análise e categorias.

Nessa fase da investigação dois elementos que podem ser caracterizados como “unidade de registro e contexto” (FRANCO, 2003) puderam ser abstraídos, os quais: verbos indicativos de competências e habilidades cognitivas universais e o uso de estratégias para ensinar.

A partir da abstração das “unidades de registro e contexto” e tendo as unidades de análise já definidas pôde-se realizar a análise de conteúdo nos relatos dos professores entrevistados.

3.2 Os professores em estudo

Conforme já pontuado pelos aspectos metodológicos, os sujeitos participantes deste Estudo Principal possuem experiências diversas com relação ao tempo e aos espaços nos quais constituíram as suas atividades enquanto professores de História. Quanto à questão dos espaços em que constituíram e

⁹ Cultura da escola refere-se ao conjunto de características do cotidiano escolar (FORQUIN, 1993)

¹⁰ Ver anexo 2.

constituem as suas experiências, a diversidade se configura, pois, dos quatro professores entrevistados, dois deles trabalham na mesma escola, embora não se conheçam. Um realiza seu trabalho no período da manhã e outro no noturno. Três deles trabalham em mesma região da cidade de Curitiba, ou seja, Pinheirinho e Novo Mundo, situada na região Sul da cidade, constituída por diversos segmentos da população, principalmente por trabalhadores de indústrias, operários e trabalhadores de setores administrativos. Um dos professores entrevistados realiza seu trabalho docente na cidade de São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba.

São José dos Pinhais possui população censitária de 263.488 habitantes, dos quais 33.242 pessoas vivem em situação de pobreza. O número de jovens matriculados no Ensino Fundamental em 2009, segundo estatística realizada pelo IPARDES¹¹, foi de 42.733 alunos¹². A taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 ou mais foi de 5,7%, taxa de desemprego de 14,3%, a PEA (População Economicamente Ativa) situava-se em 101.400 e população ocupada de 85.606 pessoas. O PIB *per capita* referente ao município foi de R\$ 38.155,00. Com esses dados, o Índice de Desenvolvimento Humano de São José dos Pinhais, de acordo com o IPARDES, foi de 0,796 enquanto Curitiba perfaz o índice de 0,856.

O professor Rui¹³ é o mais jovem entre os entrevistados, pertencendo ao que categorizamos metodologicamente, a partir do critério de seleção dos sujeitos, como tendo sua formação em um período inferior a dois anos. No caso específico desse professor, ele, até a realização desta entrevista, não concluíra seus estudos de formação, estando cursando o último período do curso de História em uma Universidade privada, na cidade de Curitiba. Porém, possui a experiência de professor de História há três anos. Essa experiência se realizou, especificamente, como contratado em regime de processo seletivo chamado PSS¹⁴. É importante ressaltar que esse tipo de contrato se caracteriza pela

¹¹ IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social).

¹² Os dados referentes aos aspectos econômicos e sociais do município de São José dos Pinhais foram consultados no site do IPARDES – www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php – em 12/04/2011. Os dados retirados referem-se aos anos 2007, 2008, 2009 e 2010.

¹³ O nome dos professores citados são fictícios.

¹⁴ PSS – Processo Seletivo Simplificado – . Este regime de trabalho se constitui como um contrato realizado pelo Governo do Estado do Paraná com a finalidade de resolver, por um lado, o quadro da falta de professores concursados e por outro, postergar a realização de

fragilidade das relações de trabalho entre o professor e o Estado, pois se, de um lado, possibilita o ingresso na carreira docente antes da conclusão da graduação, de outro, não garante estabilidade e nem continuidade de trabalho subsequente na mesma escola em que o professor inicia sua experiência docente, ou dá continuidade a ela. Este é o caso do professor Rui. Outra característica desse sujeito participante em nossa proposta de Estudo Principal é o fato de já possuir formação concluída em Teologia.

Com relação às séries/anos em que está ministrando aula (2010), ele relatou que são as sétimas e oitavas séries (oitavo e nono ano). Segundo o professor, são estas as séries/anos em que ele gosta mais de dar aulas, em que diz que *“mais se dá bem”*, com as quais ele acredita que *“dá para realizar um bom trabalho”*.

O professor Plínio, em sua experiência se aproxima muito do professor Rui. Formou-se em História na mesma Universidade que o professor Rui, no ano de 2005. Suas atividades como docente iniciaram-se em 2004, quando cursava o último período do curso. Desse modo, sua experiência começa com o regime de contrato PSS com o Governo do Estado do Paraná, assumindo vaga de concurso, em São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Neste ano trabalhou com turmas de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano).

A professora Marina, única componente deste Estudo Principal do sexo feminino é licenciada em História por uma Universidade pública da cidade de Curitiba, em 2004, trabalha como professora de História em escola situada na região da Cidade Industrial de Curitiba, com oitavas séries do Ensino Fundamental e com turmas de Ensino Médio.

O professor José Maria, em termos de idade e experiência, é o que possui mais idade entre os entrevistados. Sua formação se deu em 1994, iniciando sua carreira docente no ano seguinte. Portanto, em termos de tempo, sua experiência como professor de História se constitui há quinze anos, sempre no Estado do Paraná. Ele concluiu sua graduação em Filosofia, com licenciatura em História, em Universidade privada, em Curitiba e tem formação há um ano no Programa de

concursos e chamadas de professores que realizaram concursos.

Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁵ do Estado do Paraná.

No quadro da entrevista, o professor José Maria nos relatou que não havia lido o material em que constavam as questões da entrevista, embora já tivesse tido acesso às questões há uma semana. Observou-se, portanto, que o professor respondeu as questões com segurança, de forma direta, porém qualificando e estruturando as suas respostas a partir de conteúdos da experiência. Em 2010, estava ministrando aulas para turmas de 6^a e 8^a série do Ensino Fundamental (7^o e 9^o ano), para os terceiros anos do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

Observa-se que os sujeitos participantes deste Estudo Principal, para além do fator tempo, trilharam caminhos que, por um lado se aproximam por seu lugar de atuação profissional (escolas públicas) e de formação, pelas suas primeiras experiências como professores de História, pelas características das regiões onde trabalham. De outro lado, quando falam ou quando respondem, o fazem de modo diverso. Alguns dizem mais sobre suas preferências, outros qualificam suas respostas a partir das suas experiências, outros apresentam certa preocupação com o que dizem ou com a forma como dizem.

3.3 Ideias e concepções de aprendizagem histórica dos professores

O presente tópico tem como finalidade a análise das ideias sobre a aprendizagem da História dos professores de História entrevistados. Para tanto, considerando o problema de pesquisa e o material empírico, tomou-se como unidades de análise:

- 1 – Concepções de aprendizagem histórica;
- 2 – A relação dos professores com o conhecimento histórico.

Embora as unidades de análise estejam delineadas, cabe esclarecer as suas perspectivas de aprendizagem:

¹⁵ O PDE se constitui como um programa que tem por característica possibilitar ao professor o desenvolvimento em sua carreira por meio de estudos e pesquisas, em que ele passa a ser reconhecido pelo título de “Professor PDE”, uma espécie de mestrado criado pelo Governo do Estado como política pública de desenvolvimento da educação no Estado.

– As concepções de aprendizagem histórica podem estar referendadas na ciência da História, no conceito de transposição didática e/ou aportada em elementos das psicologias da aprendizagem e pedagogias;

– A relação dos professores com o conhecimento histórico perspectivada pela categoria de prática (TARDIF, 2002) ou experiência social (DUBET, 2005).

Desse modo, partiu-se das preocupações com o que significa ensinar e aprender História para os professores de História entrevistados, se suas referências situam-se na epistemologia da História ou situam-se em outros referenciais. Essas preocupações, definidas a partir do referencial teórico assumido, levaram em conta, principalmente, a objetividade do conhecimento histórico e a subjetividade do aprendiz, além da relação entre a vida prática e a ciência especializada, construídas a partir de suas experiências profissionais.

3.3.1 Aprendizagem histórica na perspectiva do professor Rui

Aprender História para o professor Rui significa:

“Aprender história consiste em significar o mundo a partir dos conhecimentos adquiridos. Isso é aprender história.”(PROFESSOR RUI, 2010)

O significado da aprendizagem histórica no entendimento do professor Rui circunscreve-se na ideia de atribuir “significado” ao mundo. A ideia de significar o mundo aponta para uma concepção de aprendizagem que pode ser entendida como o ato de elaborar uma representação própria e pessoal sobre um objeto da realidade ou conhecimento que existe objetivamente (COLL e SOLÉ, 2006: 19 e 20).

Conforme se observa, a concepção de aprendizagem histórica e de seu conhecimento como representação pessoal sobre a realidade apresenta uma característica subjetiva da aprendizagem histórica.

A objetividade do conhecimento e aprendizagem histórica se apresenta no relato do professor Rui quando diz que:

“Eu acredito assim, que é a partir da história você tem um vislumbre do mundo diferenciado. Então, a partir desse vislumbre, também diferenciado, você vai ter também um ensino diferenciado. A partir do ponto de vista histórico que o aluno recebe ele vai ter a condição de olhar para o mundo de forma diferente e olhar para o ensino de forma diferente.” (PROFESSOR RUI, 2010)

O “ponto de vista histórico” que o aluno recebe pode ser entendido como um elemento objetivo do conhecimento e, portanto, da aprendizagem histórica.

Rüsen (2010b: 90 e 91) aponta para o necessário equilíbrio entre o caráter objetivo do conhecimento histórico e a subjetividade dos aprendentes nas situações de ensino, em que, por um lado, a História deve ser considerada como um “dado objetivo nas relações da vida presente” e, por outro, como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos interesses, relacionados à “vida prática” dos sujeitos aprendentes.

Ao responder a questão sobre as circunstâncias e formas de aprendizagem histórica, o professor Rui aponta a perspectiva subjetiva, porém, significando nesse contexto como interesse pelo aprendizado histórico.

“Eu sempre levo a história para um lado prático e para um lado divertido, então, trago a história para o cotidiano, às vezes soa até mesmo factual. Porém, sempre enfatizando o lado crítico, o lado da mudança que o aluno pode a partir da história mudar alguma coisa. Isso causa o interesse do aluno e traz ele para a realidade histórica e para a vida.” (PROFESSOR RUI, 2010)

Assim, observa-se nesse relato do professor a perspectiva da subjetividade no aprendizado da História como interesse do aluno, mobilizado por meio de estratégias de ensino, como a condução do conhecimento histórico para um “lado prático” e “divertido”. Ao mesmo tempo, destaca “o lado crítico” como “mudança” que o aluno pode realizar. A objetividade, nesse contexto, significa a realização de mudanças a partir da posse do conhecimento histórico.

Porém, cabe ressaltar que a objetividade do conhecimento histórico não se situa particularmente na posse das sentenças históricas, nas verdades comunicadas, mas na atribuição de validade e significado de uma sentença histórica, enquanto conhecimento do passado, permeada pelo recurso às fontes e métodos de pesquisa (RUSEN, 2010c: 129).

No contexto do relato do professor, apreende-se a perspectiva de objetividade do conhecimento histórico como realidade da vida humana, entretanto, observa-se que essa realidade não se relaciona com a “versão documental da experiência histórica” (RÜSEN, 2010b: 83).

Portanto, na perspectiva do professor Rui há uma ponderação entre as dimensões objetivas e subjetivas da aprendizagem histórica, mas que, entretanto, não se situam na perspectiva da aprendizagem histórica referendada na epistemologia da História e sim em elementos da pedagogia em geral – o “lado divertido” como mobilização do interesse – e da pedagogia histórico-crítica – a transformação social como lado crítico sendo, “realidade histórica” como realidade social.

A perspectiva de mudanças que o aluno pode realizar a partir do conhecimento histórico fundamenta-se, também, na pedagogia histórico-crítica, em que se toma a “prática social” como realidade histórica, problematiza-a culminando na instrumentalização do aluno pelo conhecimento e retornando à “prática social” para transformá-la na perspectiva de mudar por meio dessa “prática social”¹⁶ as estruturas injustas da sociedade (SAVIANI, 1985; HORN, 2006).

Na perspectiva da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), o que se problematiza é o conhecimento histórico em sua relação com a vida prática, entendida como interesses e carências de orientação no tempo (RÜSEN, 2001: 30 e 57). As carências, transformadas em interesses, se constituem como aprendizado histórico à medida que se articulam às experiências documentadas do passado, perfazendo uma relação com a ciência especializada, culminando na orientação cultural da vida prática dos sujeitos (RÜSEN, 2001).

¹⁶ Prática social de acordo com Savianni (1985: 76) é entendida como o “contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”.

Conforme já se pontuou, a perspectiva de vida prática na aprendizagem histórica para o professor Rui relaciona-se à compreensão de vida prática como “prática social”, como princípio e fim da aprendizagem na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1985).

Interesses pelo conhecimento histórico como aprendizagem podem ser inferidos dos relatos do professor Rui, porém não articulado à vida prática na perspectiva do pensamento histórico, mas como estratégia para que o aluno aprenda História.

Como já dito antes, eu dou aula me divertindo e divertindo os meus alunos. Então, dentro de sala de aula, numa oitava do colégio eu trabalhei a primeira guerra mundial. Na realidade em todas elas, mas o relato que eu acho importante que os alunos mesmos vem e contam, aprendem como foi a primeira guerra mundial porque dentro de sala de aula eu levo eles a pensar e ilustro a guerra. Então eu pilotei um avião imaginário dentro de sala de aula, da primeira guerra mundial. Montei armas imaginárias da primeira guerra mundial. Trabalhei a questão das trincheiras escondido atrás das carteiras. Então fizemos duas trincheiras, uma de cada lado da sala e nesse teatro dentro de sala aprendemos história. Então, isso é percebido nas avaliações deles porque esses alunos onde eu fiz a experiência, tiveram a nota média de sete e meio à nove e meio, enquanto as outras turmas que eu não fiz a experiência e dei aula factual e apenas expositiva, os alunos tiveram nota entre cinco e meio e sete e meio.” (PROFESSOR RUI, 2010)

Observa-se nesse relato do professor a mobilização do interesse dos alunos pela aprendizagem histórica, na perspectiva da utilização de estratégia, mais vinculada à representação do passado pela imaginação. Não se observa uso de fontes que se articulem ao conteúdo histórico da Primeira Guerra Mundial.

Outra questão que pode ser inferida a partir desse relato e articulado aos relatos anteriores é a perspectiva de que o conhecimento histórico como passado é recebido e não interpretado como passado.

“A história na realidade não se encontra dentro da sala de aula. A sala de aula é um local de diálogo e de relato, não aonde se aprende história. Ela é aprendida e criada no cotidiano” (PROFESSOR RUI, 2010)

Novamente se observa a História no contexto da aprendizagem como algo

dado e não interpretado no âmbito do uso de fontes. Essa perspectiva de que a História se configure como algo dado e não interpretado no âmbito das fontes e o contexto explicativo aponta para uma aprendizagem histórica matizada pelo critério de “dessincretização” e “despersonalização” do saber proposto pelo conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005).

Da perspectiva da forma do aprendizado histórico como critérios de sentido, da concepção de aprendizagem da História do professor Rui, pode-se inferir um direcionamento a um aprendizado histórico exemplar-crítico, em que, por um lado, não se distingue a qualidade temporal do passado em relação ao presente e, por outro, apresenta-se uma perspectiva de rompimento da continuidade de certos elementos do passado (RÜSEN, 1992: 31; 2010a: 46). Entretanto, cabe ressaltar a categorização de aprendizagem histórica como exemplar-crítica que os conteúdos do passado não são propostos pelo professor Rui como respostas a questões fundamentais do presente, mas como um “lastro de reminiscências”, como um “bloco do passado” que deve ser absorvido pelo aluno (RÜSEN, 2010b: 84).

Da análise realizada em torno da concepção de aprendizagem histórica desse professor considera-se que aprender História significa adquirir um bloco de conhecimentos sobre o passado por meio da recepção, pouco articulada às questões do presente e do futuro como qualidades temporais distintas, mas dependentes cognitivamente. A aprendizagem histórica concebida por ele articula-se, conforme o observado, a perspectivas teóricas externas à epistemologia do conhecimento histórico (RÜSEN, 1992; 2001; 2010a e b). A concepção de aprendizagem histórica do professor Rui constitui-se de elementos situados na psicologia, na pedagogia histórico-crítica e na transposição didática.

3.3.2 Aprendizagem histórica na perspectiva do professor Plínio

Aprendizagem histórica para o professor Plínio significa:

“Aprender história é analisar a sociedade e conseguir compreender que ela é o resultado de um processo, do trabalho e das lutas realizadas pelos homens em grupos.” (PROFESSOR PLÍNIO, 2010)

O relato do professor Plínio aponta sua compreensão de História como processo, matizado pelo trabalho coletivo. Para ele, aprender História significa compreender essa concepção por meio de um procedimento analítico. Não há nesse relato do professor Plínio indicativos de subjetividade por parte do aprendiz, mas de uma objetividade situada na compreensão processual da História enquanto sentença sobre os acontecimentos do passado que resultam no presente (RÜSEN, 2010b: 82).

“O ensinar história estaria voltado para a formação do cidadão, desse sentir-se sujeito, sujeito histórico. Desde que ele entenda a história como um processo de construção feita pelo coletivo, de todos os homens, em sociedade. Acho que daí, se ele entender a história assim, teria uma relação de ensino e aprendizagem.” (PROFESSOR PLÍNIO, 2010)

Objetividade de acordo com o relato desse professor não se refere à perspectiva da validade das sentenças históricas pelo recurso ao método histórico, mas do entendimento do presente como resultado do passado em que o aprendiz deve compreender para se tornar cidadão e promover as mudanças necessárias. Esses elementos apontados por ele sobre a aprendizagem histórica, rementem, do mesmo modo que o professor Rui, à pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1985). Observa-se que o entendimento da sociedade no relato do professor Plínio refere-se à ideia de realidade social, na qual, por meio do aprendizado histórico, o aluno deve intervir para promover mudanças.

A subjetividade do aprendiz se apresenta no relato do professor Plínio apenas quando responde à questão sobre as circunstâncias da aprendizagem histórica, em que a ideia de curiosidade do aprendiz se faz presente.

“Ele consegue aprender história quando você traz, assim, novidade, é leva novidades pra eles, é, de que forma, assim, tipo de curiosidades, assim, eles gostam. São poucas turmas, varia de uma turma para outra, que consegue refletir, pensar, nesse segmento que eu dou aula, de

quinta a oitava. No ensino médio é diferente. No de quinta a oitava tem que ter muita novidade, O que você leva para eles tem que ser novidade, pode ser um texto, uma entrevista. Por exemplo, vai dar uma aula sobre revolução industrial, leva lá uma entrevista de um jornal inglês, então isso é uma novidade pra eles, coisas que eles nunca viram. Então, ai eles conseguem se interessar pela história e aprender um pouco, é refletir e tal.” (PROFESSOR PLÍNIO, 2010)

Assim, a aprendizagem histórica se realizaria por meio da curiosidade. Curiosidade nessa perspectiva não se refere às carências de orientação da vida prática que se transformam em interesse pelo passado (RÜSEN, 2001), mas a estratégias que têm como finalidade atrair a atenção do aluno para o conhecimento histórico. Na perspectiva do professor Plínio, curiosidade se articula com a presença de fontes históricas – textos, entrevistas –, entretanto, as fontes são utilizadas, a princípio, no contexto da novidade e atração para o conhecimento histórico, não na sua qualidade de fonte. No segundo momento, a fonte é utilizada na perspectiva de promover a reflexão sobre o passado e o presente.

A ideia de “trazer novidade” pode indicar, também, uma perspectiva psicológica de aprendizagem na medida em que a “novidade” pode trazer estímulos e “modificar esquemas de conhecimento” na relação sujeito-objeto (COLL e SOLÉ, 2006: 20).

É interessante observar que, na perspectiva do uso da fonte histórica para promover a reflexão do aluno em torno do passado, há o entendimento de que o passado é uma qualidade temporal diferente do presente. Porém, no relato do professor não há indícios de que o uso das fontes se articule às questões do presente direcionadas ao passado como formulação realizada pelos alunos, como carências de orientação e interesses. Tal poderia ocorrer se o professor tivesse tomado como ponto de partida para a aprendizagem histórica as próprias ideias tácitas dos alunos sobre as temáticas a serem aprendidas. Essa questão pode ser melhor evidenciada quando o professor Plínio relata uma experiência de aprendizagem histórica que realizou e na qual considera que os alunos aprenderam História:

Sim. É digo conteúdo e como que foi trabalhado. O conteúdo revolução industrial na sétima série. Eu levei para eles. que eu lembre agora, o relato de um jornal inglês que fez uma entrevista com um dono de uma fábrica que ele contava que as moças chegavam na fábrica às quatro da manhã, trabalhavam dezesseis horas por dia, e dos acidentes que ocorriam. Então, esse texto aliado ao texto do livro didático que foi organizado para a sétima série, mais um texto também de época, que era um artigo de revista, que falava da condição dos bairros operários. Então, isso fez com que eles refletissem sobre a condição de vida do operariado naquela época, de trabalho e de moradia e com isso eu passei imagens de cidades de hoje, de cidades européias, inclusive aonde os bairros, onde moram os trabalhadores que também vivem em condições precárias de saúde, de cultura, e mesmo as condições de trabalho em alguns lugares que também o trabalhador é explorado, não tanto quanto na revolução industrial, mas que levam a lembrar. Então esse é um conteúdo que eu acho que teve um aprendizado significativo, fez eles refletirem.” (PROFESSOR PLÍNIO, 2010)

Observa-se nesse relato que aprender História significa realizar uma reflexão sobre o passado. Compreende-se, daí, que a relação entre a objetividade do conhecimento histórico e a subjetividade do aprendiz, na perspectiva do professor Plínio, se realiza em torno das fontes como “novidade”. Há, ainda, que se pontuar se a ideia de reflexão colocada pelo professor Plínio não significa um desequilíbrio entre a objetividade e a subjetividade na aprendizagem histórica, pois não há indícios de que a reflexão realizada pelo aluno, a partir das fontes, conduza para um argumento narrativo em torno da relação passado, presente e futuro (RÜSEN, 2010a: 47 e 48). De outro modo, destaca-se que nessa experiência as fontes não se apresentam articuladas a elementos do presente, como o mundo do trabalho – conforme o conteúdo descrito.

A ideia de vida prática se apresenta nos relatos do professor Plínio, porém entendida na perspectiva de realidade, de “prática social” no ambiente vivido (SAVIANI, 1985).

“Na medida do possível sim. Tem coisas que não dá, que fica, não que não dá, mas fica mais difícil de relacionar. Dar aula numa escola rural e vai falar sobre revolução industrial. Ou o contrário, dar aula, vamos usar um termo curitibano aí, para piá de prédio e vai falar sobre agricultura, sobre revolução agrícola lá em outro território. Então, bem, na medida do possível, mas nem sempre a gente consegue, mas desde que se tenha como fazer é interessante relacionar com a vida do aluno, até porque eu defendo essa ideia de ele olhar a sociedade como fruto da história.” (PROFESSOR PLÍNIO, 2010)

Observa-se a dificuldade do professor em relacionar os conteúdos históricos à vida do aluno. Essa dificuldade emerge do fato de ele tomar como referência para a aprendizagem o ambiente vivido do aluno, a sua realidade imediata de vida e não a ideia da presença do passado no presente, que se manifesta na consciência histórica dos alunos.

“Sim, no próprio dia a dia ele pode refletir e ver que tudo que ele está vivendo é resultado de um processo histórico. A sociedade é fruto da história. Então, o viver em sociedade já faz com que ele aprenda. Agora, pensar de outra forma mesmo, em casa ele pode aprender, na TV, com internet, com outros recursos. Eu vou falar da revista e do jornal porque não é todo mundo que tem a internet, não são todos que tem acesso. Mas se ele refletir um pouco ele vai entender que tudo é história.”
(PROFESSOR PLÍNIO, 2010)

Essa perspectiva de aprendizagem histórica não apresenta indícios de que o conhecimento histórico se realize por meio da recepção, mas de uma operação analítica que não significa uma perspectiva interpretativa da experiência do passado (RÜSEN, 2010a e b), de uma racionalidade baseada em habilidades cognitivas universais.

Do mesmo modo que o professor Rui, o aprendizado histórico na perspectiva do professor Plínio indica, pela sua forma, um aprendizado histórico exemplar-crítico como critério de sentido na relação passado, presente e futuro (RÜSEN, 2010a: 45 e 46).

Considera-se, pela análise da sua concepção de aprendizagem histórica, que há uma relação estreita com a sua concepção de História articulada com uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica pontuada por habilidades cognitivas universais com elementos psicológicos, em que a aprendizagem histórica significa entender que a vida presente é fruto do passado. Dessa forma, o presente significa a continuidade do passado e, a aprendizagem histórica a obtenção desse entendimento. O uso das fontes históricas se articula com o entendimento de que o presente se configura como uma continuidade do passado, na medida em que servem de recurso analítico/ilustrativo.

3.3.3 Aprendizagem histórica na perspectiva da professora Marina

Aprender História para a professora Marina significa:

“Aprender história é conhecer o passado para poder fazer relações desse conhecimento com o presente. De acordo com a experiência em sala de aula, o significado que percebo é, primeiramente, sanar a curiosidade, e num segundo momento, comparar o passado com o presente”.(PROFESSORA MARINA, 2010)

Nesse relato da professora Marina alguns elementos se destacam e caracterizam a sua compreensão de aprendizagem histórica. Esses elementos são “conhecer o passado”, relacionar o conhecimento do passado com o presente em uma perspectiva comparativa e “sanar a curiosidade”. Observa-se que o passado se apresenta na concepção de aprendizagem histórica em uma posição de anterioridade ao presente e que este passado tem como finalidade “sanar a curiosidade” dos alunos.

“Eu acho que por meio da curiosidade. Eu estou pegando bem o que eu vejo em sala. É a curiosidade que faz com que ele tenha interesse em aprender. Ela vem, assim, ela é natural, às vezes eu dou uma incentivada, mas ela é natural.” (PROFESSORA MARINA, 2010)

Curiosidade no relato da professora não tem o significado de “carências de orientação da vida prática” (RÜSEN, 2001), mas de algo inato a todos os sujeitos.

A relação entre aprendizagem histórica e a vida dos alunos no entendimento da professora Marina pode ser compreendida de acordo com o seguinte relato:

“Sim, às vezes eu acho não com a vida cotidiana deles, não com o dia-a-dia, mas com o que eles observam, com o que falam os pais em casa, com o que passa na TV, é daí que eu consigo fazer uma relação, não com o dia-a-dia deles.” (PROFESSORA MARINA, 2010)

Observa-se que a relação da aprendizagem histórica com a vida dos alunos, no relato da professora, não se inscreve na perspectiva cotidiana, mas nas observações que fazem os alunos, do que ouvem em casa e do que “passa na TV”. Infere-se que não se trata de uma relação trazida pelo aluno para a sala de aula, mas da relação que a professora realiza. O fato de a professora relacionar o que os alunos observam, o que ouvem e assistem na televisão aponta para a perspectiva comparativa do conhecimento do passado com o presente enquanto objetivo de ensino.

Pode-se observar a relação entre a aprendizagem histórica e a vida dos alunos, conforme se inferiu anteriormente, quando a professora relata sobre uma experiência que resultou em sucesso:

“Pensando nesta questão de pegar o dia-a-dia da vida deles, eu estava falando das cruzadas, daí eu falei dos turcos e na mesma época aconteceram aqueles, aquela invasão dos judeus no navio lá, daí eu usei a bandeira dos turcos para dizer que o navio era turco, que tinha a bandeira pendurada, eu puxei a questão para a guerra de Israel e dos palestinos e acho que eles vendo aquilo na TV foi uma forma bacana, assim, que foi uma forma e estou dando continuidade, engatei já nos Hebreus, e foi uma coisa que significou bastante para eles entenderem o conteúdo. Parece que está dando certo.” (PROFESSORA MARINA, 2010)

Nesse relato de experiência de aprendizagem, observa-se a tentativa de relacionar passado e presente a partir de elementos e acontecimentos que se situam no presente, tendo a professora Marina acreditado que esta relação foi significativa para os alunos entenderem o conteúdo. Entretanto, o elemento presente apareceu em sua experiência após já se ter iniciado o conteúdo, de que se pode inferir que a relação presente-passado se realizou de forma não planejada e não tomou como ponto de partida os conhecimentos tácitos presentes na consciência histórica dos alunos. O relato aponta, assim, que a relação presente-passado na experiência se realizou por intermédio da professora e não apontada pelos alunos. Outro ponto que se destaca nos relatos da professora Marina é o fato de que as fontes históricas não estão presentes. O único elemento

próximo de uma fonte histórica é a “bandeira dos turcos”, que deve ser entendida como um elemento do presente que indica apenas a origem da tripulação do navio.

Observa-se, no relato, uma tentativa de se estabelecer relacionamentos múltiplos entre o passado e o presente, como um esforço realizado pela professora para promover uma aprendizagem histórica com sentido para os alunos.

Considera-se, portanto, que aprender História na concepção da professora Marina pode significar a capacidade de relacionar presente e passado pelo recurso comparativo, em que a capacidade de comparação seja o recurso cognitivo dessa aprendizagem, embora, haja indícios de uma aprendizagem histórica fundada em habilidades cognitivas universais. Não há indícios da presença de elementos da pedagogia histórico-crítica na concepção de aprendizagem da professora Marina. Entretanto, ao se compreender o recurso comparativo como habilidades cognitivas universais, entende-se que pode haver indícios de uma concepção de aprendizagem ancorada na psicologia cognitiva construtivista.

Dos relatos da professora Marina, podem ser destacados três elementos que compreendem sua concepção de aprendizagem histórica: a curiosidade inata dos alunos, a curiosidade sanada e a comparação entre o passado e o presente.

3.3.4 Aprendizagem histórica na perspectiva do professor José Maria

Aprender História para o professor José Maria significa:

“Basicamente percebo que aprender história é fornecer subsídio para que o aluno tenha um chão para pisar, dar ferramentas para ver o mundo que o cerca, lendo o mundo que o cerca pode-se tomar uma decisão. Todo o conhecimento, de certa forma é histórico.”(PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010)

Compreende-se que, na perspectiva do professor José Maria, a aprendizagem histórica vincula-se à ideia de ensino em que a aprendizagem está situada de forma dependente da ideia de como se e para que se ensina. Desse modo, aprender História significa obter, por meio do ensino, um instrumental que possibilite “ver o mundo”, “ler o mundo” e “tomar uma decisão”. Entende-se que, nesse relato, um instrumental que possibilite “ver o mundo” e “tomar uma decisão” pode ter como referência uma relação passado-presente, sendo o passado aprendido na perspectiva de se compreender o presente e realizar determinadas ações por meio de um repertório do passado enquanto conteúdo. Tomar decisões e realizar alguma ação se inscreve nesse relato como possibilidade e não determinação.

Essa relação entre ensino e aprendizagem da História, em que a aprendizagem é tomada como dependente do ensino é esclarecida quando o professor José Maria responde à questão acerca da relação entre o ensino e a aprendizagem histórica. Desse modo:

“Acho que são coisas inseparáveis, ou seja, quem ensina aprende ao mesmo tempo, dialoga, e quem aprende não é um mero receptor. Inclusive eu faço debates e os alunos continuam debatendo. Ontem mesmo lá no colégio fizemos debate sobre o cangaço, no final eu saí da sala e os alunos quase se pegaram no tapa, continuaram debatendo. Quer dizer, continua gerando uma aprendizagem até depois da aula. Eu vejo assim, é inseparável mais por parte do professor. O aluno, ele está lá, geralmente para aprender, agora o professor, ao mesmo tempo em que ele ensina, ele aprende também e principalmente no diálogo com o aluno. No debate, às vezes, eu sou obrigado a reconhecer que o aluno tem razão. E ao mesmo tempo em que eu me preparo para ensinar um conteúdo novo, ou mesmo que seja um conteúdo antigo. Eu vou, preciso pesquisar para tirar uma dúvida e acabo adquirindo novos conhecimentos. Eu estou sempre me atualizando, e o ensinar consiste antes de tudo em aprender. E durante o processo também, porque eu descubro, durante as aulas, que há novas maneiras de trabalhar aquele conteúdo. Então é uma aprendizagem constante de metodologia, diferente também. Aliás, eu busco para cada conteúdo, uma metodologia diferente porque eu percebi que esta é a melhor metodologia para ensinar este conteúdo.” (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010)

Pelo relato do professor José Maria a aprendizagem histórica não se restringe à recepção de conteúdos por parte do aluno. Observa-se dos seus relatos uma aproximação com as ideias e concepções pedagógicas de Paulo

Freire. Alguns elementos do relato do professor indicam uma articulação às ideias de Freire na perspectiva de uma concepção de educação libertadora, problematizadora e dialógica como “educando-educador” (FREIRE, 2005: 78).

A objetividade do conhecimento histórico na perspectiva de aprendizagem histórica do professor José Maria não aponta a dimensão metodológica do conhecimento histórico, apenas a perspectiva da histórica enquanto conteúdo do passado sedimentado na vida presente (RÜSEN, 2010b: 82).

“Eu acho que as circunstâncias em que ele aprende, primeiro de tudo, ele geralmente aprende muito mais quando ele é obrigado a pesquisar, obrigado de certa forma, entre aspas. Ele tem que apresentar um trabalho, fazer uma apresentação oral, ele tem que se preparar para apresentar um conteúdo, então, eu acho que é a melhor maneira. Eu falo, quando tem umas técnicas, assim, quando eu pego alguns assuntos eu dou para os alunos sentarem em grupos, eles leem aquele assunto, debatem no grupo, aí eu sento no grupo e simplesmente digo para eles – agora, para vocês: me contem o que vocês entenderam sobre esse conteúdo. Na verdade eles pensam que vão contar pra mim e, na verdade, começo um pequeno debate com o grupo para discutir aquele assunto. E no final dessa tarefa, peço a eles que façam, que produzam um texto – agora tudo o que a gente debateu aqui, vocês transformem, façam um texto e me entreguem. Então, esse tipo de ensino eu mais gosto de fazer em sala de aula. Acho que é o que mais gera aprendizagem neles. Agora, tem também, quando o aluno assiste uma aula expositiva, que o professor passa aquele conteúdo de uma maneira em que ele vive aquele conteúdo, ele e o conteúdo parecem que são uma coisa só, eles não são coisas distintas, ele fala daquele conteúdo de uma maneira interessante. Como você consegue dar um show na frente dos alunos, se encantam, tem uns que dizem – poxa professor, eu não gostava de história. E assim, eu não sei também se essa aprendizagem histórica chega a ser melhor do que uma aprendizagem que eles tem que ler e apresentar, mas que também é fantástico. Outra coisa que eu percebo na sala de aula é que você não pode ficar sempre na mesma coisa, eles se enchem se você ficar sempre na mesma coisa, então uma hora você tem que fazer eles trabalharem, apresentar, uma hora eles produzirem texto, uma hora eles tem que ouvir uma boa aula, uma excelente aula. Eles se encantam quando o professor tem conhecimento, demonstra esse conhecimento. Então, com eles você tem que ser muito dinâmico. Não adianta ficar só naquilo que você acredita – essa é a melhor maneira de ensinar história. Tem que ter bastante dinâmica com eles.”

“A boa aula seria, assim, eu considero assim, uma boa aula quando gera conhecimento, boa aula tem que gerar conhecimento. Mesmo que seja uma aula expositiva, se os alunos, no final da aula surgir uma discussão, eu considero que a aula foi proveitosa. Só que, você, de certa forma conseguiu dialogar, você conseguiu chamar a atenção.”(PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010)

A aprendizagem histórica na perspectiva desse professor se realiza satisfatoriamente quando o aluno tem que “pesquisar” e apresentar o resultado de sua “pesquisa”. Infere-se que a ideia de pesquisa no seu relato se refere à perspectiva de interpretação de texto historiográfico e a apresentação dessa “pesquisa”, o entendimento do texto de forma narrativa, oral ou escrita, que na dinâmica de sua aula gera um debate, uma discussão em torno do tema da aula ou conteúdo de ensino.

A subjetividade do aprendiz se apresenta quando o professor relata a experiência de aprendizagem histórica em que considera que os alunos aprenderam.

“Para mim o que mais dá resultado realmente, é quando, eu já relatei anteriormente. É quando eles têm que estudar um assunto, discutir esse assunto em grupo e eu sento para discutir com eles. É uma coisa que eu tenho percebido que é fantástica. Outra coisa que eu aprendi, principalmente no EJA, nesse ano, é através da História do Paraná, e quando você consegue que o aluno se perceba como um sujeito histórico, que eles fazem parte da história. Então, trabalhei a colonização do Paraná, os alunos se reconheceram na história da colonização do Paraná.”

“Eles queriam o tempo todo participar, eles tinham experiências a relatar sobre o assunto daquilo, e eu dava a voz de participação para eles. Foi fantástico. Eu citava coisas assim e eles é realmente, e eles iam para casa, e ficavam conversando com os mais antigos, os avós e, não, meu avô, meu pai contava isso. Então, quando a história, realmente, se relaciona com a vida dele, é fantástico.” (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010)

Nesse caso, a subjetividade do aprendiz se apresenta, por um lado, na atribuição de sentido dado ao aluno ao texto historiográfico na medida em que vai interpretando e o apresentando, por outro lado, ela se revela nas relações que pode estabelecer com a sua vida, percebendo-se como “sujeito histórico” na perspectiva de que faz parte da História. Conforme se observa, a perspectiva de aprendizagem histórica do professor José Maria não considera, em suas experiências e entendimentos, o uso de fontes históricas e a perspectiva metodológica fundamentada na ciência da História como objetividade do conhecimento histórico, o que aponta para um aprendizado como representação pessoal sobre o conteúdo da História (COLL e SOLÉ, 2006: 20), não pontuado

pelos critérios de validade das narrativas pela perspectiva da ciência da História (RÜSEN, 2001). Fontes históricas somente se apresentam em seus relatos quando perguntado sobre a aprendizagem histórica para além da sala de aula. Entretanto, a relação com as fontes não se baseia em critérios próprios da ciência da História.

“Oh! por museus, você pode ir, Em casa buscando documento, ouvindo os mais antigos, é a história Oral. É foto, objeto, até mesmo o noticiário de jornal. E os museus também são fantásticos, são os restos mortais da história que estão mais vivos do que nunca. Até eu, assim, me encanto com o museu” (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010)

Embora a perspectiva historiográfica e metodológica da História Oral se apresente no relato do professor José Maria, não significa que esta é tomada no contexto de ensino realizado pelo professor.

Conforme o observado dos seus relatos, a aprendizagem histórica e sua relação com a vida dos alunos são consideradas. Entretanto, enfatiza que nem todos os conteúdos da História – ensinada¹⁷ – se relacionam com a vida do aluno, que há dificuldade em estabelecer essa relação.

“Os conteúdos que podem ter uma relação de, agora tem uns conteúdos que, ora, fica difícil estabelecer uma relação. Quanto, é sempre assim, quando eu posso partir da vida deles para o conteúdo a aula é muito mais fantásticas, melhor. Agora, tem uns conteúdos que não tem como fazer uma relação com a vida do aluno, só que se você conseguir fazer, encantá-los com aquele conteúdo que tem relação com a vida deles, depois eles se encantam de uma maneira geral com a história que eles conseguem aprender de outros conteúdos que não tem uma relação com a vida deles.” (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010)

A partir dos relatos do professor José Maria pode-se inferir que os critérios de sentido da aprendizagem histórica apontam ora para uma perspectiva crítica, ora para uma perspectiva de aprendizado genética na medida em que situa o

¹⁷ A ideia de conteúdo que não se relaciona com a vida do aluno pode ser compreendida na perspectiva de um Código Disciplinar da História (CUESTA FERNANDEZ, 1997: 8), o qual é definido por uma tradição social que se configura historicamente, compondo-se de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam o seu ensino.

aprendizado histórico na perspectiva futura como decisões que o aluno pode tomar a partir do aprendizado. A perspectiva crítica se dá pelo recurso à problematização dos conteúdos de ensino da História.

Diferente dos outros professores entrevistados, os relatos do professor José Maria quanto à aprendizagem histórica não se fundamentam em elementos da pedagogia histórico-crítica e nem em elementos que indiquem a perspectiva de aprendizagem histórica referendada somente nas competências e habilidades cognitivas universais. Enquanto os outros professores entrevistados utilizam-se de estratégias para ensinar História na perspectiva de que os alunos se interessem pelo conteúdo, o professor José Maria também se faz valer do uso de estratégias, denominada por ele de técnicas. Entretanto, não pontuadas por ele apenas como forma de interessar os alunos pelos conteúdos, mas pontuadas pela sua concepção de ensino e aprendizagem.

3.3.5 Considerações acerca das perspectivas de aprendizagem histórica dos professores em estudo

Das análises realizadas acerca dos significados e concepções de aprendizagem histórica dos professores em estudo, observa-se que suas concepções não se situam em elementos epistemológicos da História, mas em concepções pedagógicas e de aprendizagem vinculadas tanto à psicologia, quanto a concepções da pedagogia histórico-crítica e, principalmente, sinalizando em alguns relatos a presença de uma pedagogia dos objetivos. Nessas concepções, tomadas com distância de uma cognição histórica situada na ciência da História (SCHMIDT, 2009), prevalece a ordem de transmissibilidade do conhecimento histórico na perspectiva da “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), em que conteúdo e competências situadas fora da História substituem a cognição histórica situada na ciência da História.

Observa-se que não há a presença, em suas experiências, da perspectiva do uso de fontes e versões historiográficas diferentes e divergentes, do modo

como propõe Barca (2006) e Lee (2006). O que se observa nesses relatos é a perspectiva de um ensino da História a partir de uma narrativa única e com pouca possibilidade de orientação dos sujeitos aprendentes em uma “sociedade aberta” (BARCA, 2006).

Desse modo, a aprendizagem histórica situa-se mais na vida como realidade social e nos conteúdos, do que na ciência especializada da História. Não se advoga nessa investigação que a aprendizagem histórica tenha que se situar fora da vida prática ou da realidade social, pois faz parte dela, como princípio e fim de uma Didática da História (RÜSEN, 2001), mas considerá-la apenas sob a dimensão da vida prática não conduz a uma orientação eficaz dessa vida e nem em desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2009a), pois:

“aprender História é aprender a olhar a realidade, entendendo a historicidade da experiência vivida e relacionando-a com outras experiências do passado e do presente, podendo-se reconhecer que a relação com o passado é um elemento imprescindível aos esquemas de conhecimento e interpretação da realidade presente” (SCHMIDT; CHIESA; GARCIA; 2006: 83 apud. EHLKE, 2009: 8)¹⁸.

3.4 As relações que os professores em estudo estabelecem com o conhecimento histórico

Os professores entrevistados, no que diz respeito à aprendizagem histórica, distanciam-se dos estudos históricos, de uma didática específica da História pautada na ciência da História. Entretanto, não se pode afirmar que se distanciam de compromissos históricos na sua condição de professores.

Observa-se o compromisso com a mudança, seja no que entendem do que seja a História, seja nas tentativas que realizam para que o conhecimento histórico tenha sentido para os seus alunos. Pode-se entender como uma tentativa de romper com o pensamento “cotidiano” na perspectiva de Heller

¹⁸ Trabalho de investigação apresentado no Programa de Desenvolvimento da Educação do Estado do Paraná em 2009 pela professora Tânia Gayer Ehlke.

(2004).

Desse modo, entende-se que, se por um lado os professores apresentam nos seus relatos sobre a aprendizagem o compromisso com a mudança e a construção de realidades sociais mais justas de acordo com o que escreve Kuenzer (2008), seu ofício também pode ser caracterizado como causador de sofrimento quando relatam que nem todos os conteúdos de ensino da História são possíveis de serem relacionados com a vida do aluno. Entretanto, ao perspectivarem mudanças em busca de uma realidade social mais justa, não o fazem por meio da racionalidade da História enquanto conhecimento, mas pelo suporte de concepções pedagógicas.

Assim, ao objetarem a aprendizagem histórica de seus alunos por meio de concepções de aprendizagem que não consideram a especificidade do conhecimento histórico e sua aprendizagem, os professores entrevistados se enquadrariam na perspectiva de uma relação “prática” com o conhecimento histórico, em uma “epistemologia da prática” no sentido proposto por Shön (apud. KUENZER, 2008: 10) como “reflexão-na-ação”. Esse indicativo refere-se às estratégias utilizadas pelo professor Rui quando construiu com os alunos uma trincheira com as carteiras escolares na sala de aula, procurando fazer com que entendessem esse conteúdo. Refere-se, também, à utilização, pela professora Marina, da informação na imprensa sobre a invasão de soldados de Israel ao navio de bandeira turca quando ensinava sobre as “Cruzadas”, ou mesmo ao professor José Maria, quando aponta que para cada conteúdo busca uma metodologia nova e que os alunos aprendem mais quando devem realizar uma pesquisa.

Pode-se considerar, ainda, que os professores se enquadram em algumas categorias propostas por Tardif (2002), no sentido de que seu trabalho pode ser traduzido como um “saber-fazer” composto por algumas “ideologias pedagógicas” e algum “saber disciplinar”. Contudo, pode-se, também, objetar que esses professores não se enquadram na perspectiva da experiência como prática passiva – reprodutiva –, não pensada, não consciencizada conforme a ideia de experiência em Tardif (2002). Observa-se que os professores entrevistados se

pensam como sujeitos de um processo de ensino e aprendizagem, são sujeitos ativos e que aportam elementos de uma cultura humanista e científica capaz de marcar os alunos (DUBET e MARTUCCELLI, 1998: 284).

Os professores entrevistados podem, na perspectiva de Dubet (2005: 17) ser considerados como sujeitos autônomos na medida em que não se enquadram inteiramente na perspectiva da “prática” e seu trabalho, ao que se apresenta, não está reduzido ao “papel” (HELLER, 2004), mas como sujeitos da experiência, de experiências que criam.

Para Dubet (2005) a autonomia dos sujeitos é não integral, na medida em que os elementos nos quais essa autonomia se assenta não pertencem inteiramente aos sujeitos. Entende-se, nessa perspectiva, que a experiência pertence ao sujeito, que ele a constrói, porém, entende-se também que não a constrói isolado, mas coletivamente na perspectiva de que a experiência como fato presente carrega o passado (KOSELLECK, 1993). Esse passado agora presente na experiência dos sujeitos entrevistados pode ser considerado o seu passado de formação inicial e continuada, o que responde em grande medida a presença de concepções de aprendizagem distante da epistemologia da História¹⁹.

Pode-se argumentar que a distância das concepções de aprendizagem histórica à epistemologia da História se refere a elementos de formação inicial e continuada (URBAN, 2009), às orientações curriculares (SCHMIDT E FRONZA, 2010; SCHMIDT 2011) e a manuais didáticos (RODRIGUES JÚNIOR, 2010) como elementos de uma “cultura escolar” (FORQUIN, 1993) e um “código disciplinar” (CUESTA FERNANDEZ, 1997).

¹⁹ Observa-se que as experiências do “Grupo Araucária” constituem-se de modo diferente, tendo outros fatores e vetores como conteúdo dessa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se, nesse trabalho de investigação, que a aprendizagem histórica deve ter como referência a ciência da História. Desse modo, considera-se pertinente um processo de ensino e aprendizagem histórica escolar situada cognitivamente na História (SCHMIDT, 2009), na perspectiva de uma “literacia histórica” (BARCA, 2006; LEE, 2006) que tenha como referência o desenvolvimento da “consciência histórica” (RÜSEN, 2001) e uma relação com o passado que contemple o método histórico e o uso das fontes históricas, perfazendo o que Oakeshott (2003) qualifica de “passado histórico”. Dessa forma, o passado deve ser entendido como experiência presente-passada (KOSELLECK, 1993), que interpretada historicamente permita aos sujeitos aprendentes uma orientação cultural de suas vidas qualitativamente pelo que a História tem a oferecer. Do mesmo modo que Barca (2006), considera-se, aqui, a experiência interpretada não por uma narrativa histórica única, mas multiperspectivada no entendimento de que a experiência passada não é única e, portanto, não pode ser considerada interpretativamente nessa perspectiva.

Entendendo que o passado está sempre presente na sua qualidade de experiência, o ensino e a aprendizagem histórica escolar precisam considerar a “vida prática” dos sujeitos envolvidos nesse processo, como fator pelo qual a aprendizagem histórica adquire significado, como princípio e finalidade. Em outros termos: carências transformadas em interesse, critérios de sentido, objetividade metodológica da ciência da História, formas de apresentação e orientação cultural da vida prática (RÜSEN, 2001).

Razões para tanto não faltam, pois considerando-se que os sujeitos têm que dar conta do que eles e seu mundo são a cada momento, na perspectiva de mudanças, para viver nesse mesmo mundo e transporem-se para além do que

são (RÜSEN, 2001), e tomando este mundo na perspectiva de Barca (2006), em que vivemos em uma sociedade cada vez mais aberta, a aprendizagem histórica situada na ciência da História se faz pertinente, senão necessária (SCHMIDT, 2009).

Outro ponto significativo sobre as formas pela qual a História tem sido aprendida no contexto escolar é a “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), evidenciada, com alguma relatividade, nas respostas dadas pelos professores entrevistados quanto à aprendizagem histórica. Dos estudos realizados em torno do conceito de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005), concluiu-se que nesse conceito a ideia de “saber sábio” da História, aí presente, não se refere à ciência histórica e à sua objetividade quanto ao conhecimento, mas ao produto dessa ciência. A objetividade metodológica do conhecimento histórico científico, sua razão, é descartada na “transposição didática” em favor de elementos transmissivos não condizentes com o processo cognitivo da aprendizagem histórica situada na ciência da História.

Os resultados da investigação evidenciam uma agenda de ações para que a aprendizagem histórica escolar seja compreendida nos termos teóricos considerados acima, na medida em que se observou o distanciamento das concepções de aprendizagem histórica dos professores entrevistados em relação à epistemologia da História e uma proximidade, em termos sincréticos, a concepções de aprendizagem fundamentadas em perspectivas psicológicas e em teorias pedagógicas que, embora comprometidas com as mudanças sociais, não consideram as especificidades das disciplinas, cognitivamente.

A presente investigação traz mais do que constatações pertinentes, embora não generalizáveis, acerca das concepções de aprendizagem histórica dos professores entrevistados. Considera-se que há indicativos a serem pontuados pela experiência social com o conhecimento histórico dos professores entrevistados. Esses indicativos podem ser validados ao se considerar as investigações de Schmidt (2009), Urban (2009), Grendel (2009), Rodrigues Júnior (2010) e Schmidt e Fronza (2010).

A relação com o conhecimento histórico, no que diz respeito às

concepções de aprendizagem histórica dos professores entrevistados, realizou-se por meio de formação inicial e continuada, bem como por meio de discursos pedagógicos presentes na cultura escolar. Essa afirmação pode ser considerada, à medida que cruzamos as ideias pedagógicas presentes em propostas curriculares oficiais no Brasil, a produção de manuais didáticos com suas perspectivas de aprendizagem, os pressupostos que guiam os materiais didáticos e o tempo de formação dos professores entrevistados. Pode-se dizer que esses elementos fazem parte da experiência social com o conhecimento realizada pelo professor. Não se quer dizer com isso que o professor é passivo nessa experiência, mas que sua autonomia é relativa, não total (DUBET, 2005).

Desse modo, considera-se que a relação dos professores entrevistados com o conhecimento histórico não se realizou, até então, pela epistemologia da História, mas pelo seu conteúdo substantivo (LEE, 2005) e, no que se refere à relação com o conhecimento histórico perspectivado pela aprendizagem histórica, essa relação se deu por concepções pedagógicas distantes da epistemologia da História, motivada, em grande parte, pelas ideias pedagógicas com as quais os professores foram “formados”, inicial e continuamente.

Da relação que os professores estabelecem com o conhecimento são pertinentes as colocações de Keunzer (2008) quanto à natureza do trabalho do professor, pois se evidenciou a perspectiva de mudança, de o aluno, a partir do conhecimento histórico, poder realizar alguma mudança em seu mundo.

Dessas considerações, pontua-se, enquanto perspectiva de ação, o repensar dos processos de formação inicial e, principalmente, continuada de professores de História na perspectiva já corroborada por Schmidt e Garcia (2009) e Theobald (2007), bem como a possibilidade de investigações que ampliem o universo da amostra e permitam análises mais aprofundadas e/ou comparativas.

REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

_____. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado: sobre a História e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique: Grupo Editor, 2005.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 09-29.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la História**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. Madrid: Losada, 1998.

DUBET, François. **Sociologia da experiencia**. Instituto Piaget: Lisboa, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GREDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORN, Geraldo Bauduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 12/04/2011

KUENZER, Acácia Zeneida. Currículo, trabalho e profissionalização docente. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/VIII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. **Currículo, teorias, métodos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Anais... Florianópolis: UFSC, 2008

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos**. Ediciones Paidós, 1993.

_____. **Crítica e crise: uma contribuição à protogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M.S. (Ed.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, D.C: National Academy Press, 2005.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 164, 2006. (Dossiê Educação Histórica).

LEITE, Mírian Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

LESARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução: Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo: PUCSP, n. 17, 1998. p. 63-201

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese

(Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre História**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora da PUC – Rio, 2005.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Liberty Classics, TopBooks, 2003.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Revista da Fundação Cesgranrio**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PEREIRA, Luísa Rauter. **A História é o diálogo que somos**: a historiografia de Reinhart Koselleck e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. **Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

_____. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Praxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul-dez. 2006.

_____. **A reconstrução do passado**: teoria da História: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **História viva**: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007b.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, UFOP, n. 2, 163-209, 2009a.

_____. **Que és la cultura histórica:** reflexiones sobre una nueva manera de abordar la história. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, p. 3-26], 2009b.

_____. Aprendizado histórico. In: SHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Rüsen e a educação histórica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Rüsen e a educação histórica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

_____. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão Rezende. **Rüsen e a educação histórica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010c.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 20, maio/junho/agosto, p. 60-70, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004 (Pensamento e ação no magistério).

_____. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, UFG, Goiânia, vol. 14, n. 1, p. 203-213, jan/jun, 2009 (Dossiê).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira e GARCIA, Tânia Braga. **Formação continuada de professores:** a experiência do grupo Araucária. Curitiba, 2009 (no prelo).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira e FRONZA, Marcelo. **Tensões entre competências psicológicas e competências históricas situadas:** concepções de aprendizagem histórica em propostas curriculares brasileiras. Curitiba, 2010 (no prelo).

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas:** o caso do grupo Araucária. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História:** percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ANEXOS:**ANEXO 1 – ENTREVISTA ESTUDO EXPLORATÓRIO****ENTREVISTA****1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

1.1 Há quanto tempo é professor de História?

1.2 Quais as séries/anos que tem preferência para trabalhar/ensinar?

1.3 Em que ano e instituição obteve a graduação em História?

1.4 Fez especialização? Em que área? Em que instituição?

2. CONHECIMENTO HISTÓRICO E CONTEÚDOS ENSINADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Elenque os conteúdos que normalmente você seleciona para as séries/anos do Ensino Fundamental?

2.2 Para você qual a importância formativa desses conteúdos?

2.3 O que é para você a História enquanto ciência?

2.4 No seu entender existe relação entre o conhecimento histórico científico e a História ensinada na escola? Qual?

2.4.1 Como se dá essa relação?

2.5 No seu entender com o conhecimento histórico científico chega à escola?

3. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

3.1 Para você, como se ensina?

3.2 Como se aprende?

3.3 Como o aluno aprende?

3.4 Na sua prática de ensino você se situa em alguma das teorias pedagógicas? Qual?

3.5 Como a teoria pedagógica na qual você se situa se apresenta na sua prática de ensino?

4. DIRETRIZES CURRICULARES**4.1 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

4.1.1 O que pensa dos conteúdos estruturantes presentes nas diretrizes?

4.1.2 Você consegue articulá-los no conteúdo que está trabalhando com os alunos? Como?

4.1.3 Pode nos relatar uma experiência?

4.2 OBJETIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

4.2.1 Para você quais seriam os objetivos para o ensino da História?

4.2.2 Ao selecionar o conteúdo das suas aulas, fazer o planejamento você coloca que objetivos?

4.2.3 Os objetivos que você coloca se apresentam nas atividades que propõe? Como? Relate-nos

4.3 ATIVIDADES/EXERCÍCIOS

4.3.1 Que atividades normalmente solicita aos alunos?

4.3.2 Faz exercícios de fixação da matéria?

4.3.3 Utiliza documentos ou fontes históricas para a realização das atividades? Como faz isso?

4.3.4 Utiliza fontes históricas de alguma outra forma?

5. PONTOS POSITIVOS E DIFICULDADES NO ENSINO DA HISTÓRIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 De acordo com a sua experiência relate-nos os pontos positivos no ensino da História?

5.2 E as principais dificuldades?

5.3 Para você como deveria ser o ensino da História nas séries/anos finais do Ensino Fundamental?

ANEXO 2 – ENTREVISTA ESTUDO PILOTO

a – QUESTÕES DE EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO:

- 1 – Há quanto tempo se formou?
- 2 – Há quanto tempo dá aula de História?
- 3 – A que séries/anos você está dando aula neste ano?

b – QUESTÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS DA APRENDIZAGEM:

1. Para você, existe uma relação entre ensino e aprendizagem da História? Qual?
2. Tendo como referência a sua experiência como professor(a), escreva o que você pensa sobre o que é aprender História e seu significado.

3. Em sua opinião, em que circunstâncias e de que forma seus alunos conseguem aprender História?
4. A História pode ser aprendida por outros meios que não seja na sala de aula?
5. Em sua opinião, a aprendizagem da História deve ter relação com a vida dos alunos? Como?
6. Você poderia relatar uma experiência ou encaminhamento que realizado em sala de aula que, em sua opinião, tenha resultado em uma boa aprendizagem histórica para os seus alunos?