AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Lima*

RESUMO: Muito embora o ensino de História como área de pesquisa venha se consolidando nos últimos anos, produzindo conhecimentos que contribuem de maneira significativa para a transformação das práticas em sala de aula, tem-se evidenciado a permanência de práticas docentes ditas "tradicionais" no âmbito da escola de Educação Básica. Neste artigo, a partir de alguns pressupostos advindos da Sociologia da Educação e da Didática da disciplina, apresento uma reflexão sobre a necessidade de se considerar tanto os saberes dos professores em serviço, quanto aqueles dos estudantes de graduação em uma perspectiva sócio-histórica como uma das chaves para se compreender os mecanismos das referidas permanências. Considero ainda como elementos fundamentais para a análise a relação entre história vivida e histórica refletida, assim como o papel da narrativa na constituição da identidade. Situo as principais abordagens das últimas décadas que fazem frente à concepção empirista de ensino e aprendizagem e encerro apresentando alguns elementos a meu ver cruciais para a formação do professor de História na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de História; História ensinada; saber docente.

ABSTRACT: Although History teaching as a research area has been consolidating in the last years, thus producing knowledge that significantly contribute to the transformation of classroom practices, also the use of faculty practices considered "traditional" has been evidenced in the scope of Basic Education schools. This article, based on some premises derived from the Sociology of Education and from Didactics of discipline, presents a deep thinking about the need to consider both knowledge - of teachers at work and of undergraduate students from a socio and historic perspective - as one of the keys to understand the mechanisms of said use. I also consider fundamental elements for this analysis the relation between lived history and reflected history, as well as the role of the narrative in the construction of the identity. I also include the main approaches of the last decades that withstand the empiric conception of teaching and learning

* Professora adjunta do curso de Licenciatura em História da UFMS, campus de Três Lagoas. Docente das disciplinas de Prática de Ensino e Pesquisa em História e Estágio Supervisionado.

and I wrap up presenting some elements that are crucial, in my opinion, to the formation of a History teacher in the present time.

KEYWORDS: History teaching; taught History; faculty knowledge.

INTRODUÇÃO

O campo da História tem passado por grandes transformações nos últimos quarenta anos, com a multiplicação de objetos, problemas e o surgimento de novas abordagens. Essa ampliação foi acompanhada pela proposição de novas abordagens do ensino de História que faziam frente à concepção tradicional já instaurada há mais de 100 anos nas salas de aula.

Muito embora essas proposições tenham estado em pauta nas últimas décadas, tem-se notado a permanência de certas formas de ensinar a História e de conduzir o trabalho em sala de aula que perpetuam a perspectiva tradicional já criticada há muito.

Uma série de hipóteses foi formulada para explicar essas permanências e dezenas de estudos, no Brasil e em diversos outros países, foram realizadas nos últimos 20 anos procurando explicitar os elementos dessas práticas.

Neste texto pretendo apresentar um panorama das linhas que abordam os fazeres do professor da década de 80 até hoje tomando por pressupostos teóricos conceitos advindos de diferentes campos do saber, bem como apontar alguns dos principais pontos das chamadas "novas abordagens do ensino de História".

Meu objetivo maior é explicitar que o ato de ensinar é complexo, exige domínio não só do assunto a ensinar ou sobre como ensinar, mas fundamentalmente clareza por parte do profissional docente sobre quais são os pressupostos de sua prática e sobre o que realmente está ensinando quando ministra suas aulas.

Para isso, apresento inicialmente um panorama das pesquisas realizadas no campo do ensino da História a respeito do fazer didático do professor. Em seguida, abordo aspectos da abordagem chamada de "tradicional" com o intuito de fornecer alguns subsídios para pensarmos sobre as permanências de uma concepção que vê a História como memória. Na continuidade, trago notícias de algumas propostas para o ensino de História calcadas em perspectivas renovadas e que têm estado em pauta nas últimas três décadas. A partir desses elementos, encerro elencando alguns pontos que considero como desafios para a ação no âmbito das

disciplinas de Prática de Ensino e Estágio na Universidade frente à algumas das reflexões didáticas que vêm sendo tecidas no campo do ensino de História.

OLHARES SOBRE O SABER DOS PROFESSORES

Dos anos de 1980 até os dias de hoje, é possível delimitarmos três grandes modelos de análise das práticas pedagógicas escolares no campo da Educação. Um primeiro no qual os pesquisadores assumem uma posição de denúncia do caráter reprodutor das práticas dentro da escola. Um segundo caracterizado pela crítica à visão reprodutivista com enfoque na dimensão político-ideológica. E, por fim, um terceiro que enfoca outras dimensões da prática docente na interlocução com áreas da Pedagogia.

No primeiro grande modelo de análise, o professor é visto como alguém que não domina os processos de ensino e está totalmente alienado, assumindo apenas o papel de reprodutor de saberes produzidos em outro lugar. É lhe negado a possibilidade de ser visto como alguém que produz saberes. O conceito de ideologia ocupou o papel central dessas análises que, segundo Gabriel (2008, p. 243),

> [...] de aparelho reprodutor da ideologia dominante, a escola passa [no decorrer dos anos de 1980] a ser vista como espaço de conflito entre ideologias, abrindo-se dessa forma uma brecha para se resgatar o potencial transformador da educação escolar negado pela visão predominante até então.

Na década de 1990, alguns estudos teceram críticas à visão reprodutivista e destacaram que, na escola, se confrontam, na realidade, interesses antagônicos de classes, conflitos esses que emergiam nas práticas cotidianas dos professores. O enfoque aqui foi a dimensão político-ideológica das práticas educativas, ignorando-se dimensões propriamente pedagógicas.

O terceiro modelo de análise, o qual pode ser vislumbrado já no final da década de 1990, foi marcado pelo alargamento do ângulo de análise, trazendo-se de volta a necessidade de se considerar as outras dimensões da prática do ensino da disciplina de História, agora considerando aspectos provenientes do campo da Pedagogia.

Nessa última vertente, os conceitos de cultura escolar, disciplina escolar, conhecimento escolar, saber escolar, provenientes da Sociologia e da História da Educação, têm exercido um papel importante.

Estudos sobre as origens da História como disciplina escolar na perspectiva da história das disciplinas vêm possibilitando visualizar o itinerário pelo qual passa a História em seu processo de constituição como disciplina escolar no conjunto dos diferentes saberes para, ao longo desse processo, firmar-se como campo de conhecimento escolar independente no interior da sociedade que lhe dá sustentação (TOLEDO, 2004, p. 17).

Os teóricos que analisam a escola hoje se dividem em torno da definição do que vem a ser a disciplina escolar na escola de Educação Básica. Dentro de uma dessas vertentes, a disciplina escolar seria o espaço no qual os saberes acadêmicos, forjados pela universidade, sofrem deformações. Assim, a escola seria o lugar onde se ensina conhecimentos produzidos fora dela e que são simplificados, vulgarizados para serem ensinados. Nesse contexto, os saberes da Pedagogia, e mais especificamente, da Didática, limitar-se-iam a técnicas que visam facilitar a assimilação da maior porção dos conhecimentos que lhes são apresentados. De acordo com Chervel (1990, p. 181) "ao lado das disciplinas-vulgarização é imposta a imagem da pedagogia-lubrificane, encarregada de lubrificar os mecanismos e fazer girar a máquina".

Para outro grupo de pesquisadores, a disciplina escolar (e no nosso caso a disciplina de História na escola de Educação Básica) não é um espaço que apresenta ao aluno um saber acadêmico deformado pela ação dos diferentes agentes do sistema escolar, dentre eles o professor. Na realidade, a disciplina escolar possui uma economia interna e assume uma configuração própria da escola. Esse pressuposto advoga que a ação do professor em sala de aula e os saberes que mobiliza e transmite precisam ser pensados como produções do espaço escolar, e, como tal, tem finalidades muito diferentes daquelas que o ensino superior possui.

A escola de Educação Básica (que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio) possui uma função educativa fundamental que se sobrepõe àquela da instrução. A instrução, na realidade, aparece "integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa" (CHERVEL, 1990, p. 188)

As ciências de referência são, para Chervel (1990), fontes nas quais o ensino praticado nas escolas busca se "alimentar". Mas essa busca é guiada não por critérios intrínsecos à lógica da produção de conhecimento na Academia, mas pela cultura escolar. Dessa forma, as disciplinas não são

vistas como meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos da(de) cultura(s) escolar(es). Isso implica em evidenciar que, muito embora estejam inseridos em um contexto que impõe limites, os professores têm autonomia diante das demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação uma vez que questionam, criticam e subvertem os saberes e as práticas escolares (SILVA; FONSECA, 2007, p. 61-62).

Aqui caberia destacar que, enquanto que na primeira concepção, a relação escola/universidade é vista de maneira hierárquica, na segunda concepção ambos os espaços são vistos como locais de produção de saberes diferentes apenas, os quais se relacionam de maneira dialética e são reconhecidos como frutos de práticas sociais.

O conceito de saber escolar exacerba a necessidade das pesquisas sobre a prática docente na escola considerarem as subjetividades dos professores no contexto da cultura escolar. Como essas práticas se constituem? Que mecanismos condicionam a ação do professor no cotidiano da sala de aula? Por que o professor ensina o que ensina do jeito que ensina? Esses são alguns dos questionamentos que têm motivado investigações recentes sobre as práticas que buscam fugir a um olhar dicotomizante e reducionista.

É possível afirmar que a prática docente é determinada por elementos contextuais (desde as próprias instituições até a ideia da escola como espaço cultural e produto histórico em sentido amplo) e pelas tradições escolares que se impõem nesses espaços. Nas últimas décadas, tanto no Brasil, quanto em outros países do mundo, esses fazeres têm sido compreendidos também como uma ação complexa e como resultado da conjunção de saberes provenientes de diferentes fontes, tais como a própria biografia dos professores, sua experiência no exercício do ofício, suas percepções e sua memória.

Para Tardiff (2002), a prática dos professores é espaço de produção de saberes específicos, o que significa afirmar que o docente da Educação Básica é, "tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação" (TARDIFF, 2002, p. 235).

Abordar a ação docente desse prisma implica em rever a relação entre teoria e prática. Na concepção tradicional, teoria e prática estão desassociadas. O saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura etc.) e sua relação com a prática, por conseguin-

te, só pode ser uma relação de aplicação. Essa forma de ver nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho. O autor destaca que

> [...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. (TARDIFF, 2002, p. 236).

Esses conceitos, forjados no âmbito da Sociologia da Educação e na História da Educação, associados aos conhecimentos a respeito sobre como a criança e o jovem aprendem, permitiram aos pesquisadores do ensino de História forjar conceitos como os de História ensinada, saber histórico escolar, saber histórico ensinado, saber histórico aprendido. A utilização desses conceitos nas pesquisas sobre ensino tem permitido mergulhar no universo docente, trazendo à tona aspectos das representações que esses profissionais têm do seu trabalho. Tem permitido também entender que quando um professor atua, ele aciona saberes provenientes de diferentes experiências.

Considerando os pressupostos apontados até aqui, estudos no campo do ensino de História têm destacado também que a ação do professor em sala de aula é resultado de uma combinação resultante de sua concepção de História (Razão Histórica) e de sua concepção de aprendizagem (que hipóteses o professor possui sobre como o estudante aprende).

A exposição feita até aqui teve como principal objetivo destacar a complexidade da prática docente que precisa ser considerada quando pensamos nas permanências que povoam as aulas de História nesse início de século.

NARRAR HISTÓRIAS, ENSINAR HISTÓRIA

Ao analisar as práticas dos docentes de História na Educação Básica, o que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores são as permanências no que diz respeito à ideia de que ensinar História é ensinar fatos e de que para aprender História é preciso primeiro memorizar informações e conceitos para que a compreensão "brote" nesse meio tempo.

Acredito que seria interessante determo-nos nessa questão para que seja possível compreender melhor os fundamentos das propostas de abordagem do ensino de História nas perspectivas da História Temática e de

Metodologia do Ensino Baseada na Pesquisa como respostas às tensões que vêm sendo sentidas no cotidiano da escola pela permanência dessas tendências classificadas indiscriminadamente de "tradicionais".

Muito embora a necessidade de se investir na mudança das maneiras de se abordar a História na escola, o guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008 traz conclusões que evidenciam, nos últimos anos, um movimento no interior das escolas a partir da escolha e uso de obras que legitimam uma concepção didática da história. As análises das obras mais solicitadas pelos professores ao PNLD, e mesmo de outras fontes bastante utilizadas, como as famosas apostilas em redes de ensino privado (e agora no público também, infelizmente), demonstram que a opção de grande parte dos professores brasileiros não é pelo viés dos "eixos temáticos", mas pelo critério cronológico, seja na versão "integrada", seja na versão "intercalada" da história geral das civilizações, articulada à história do Brasil e da América (SILVA; FONSECA, 2007, p. 63).

Esse aspecto não é privilégio dos professores brasileiros. Tutiaux-Guillon ao analisar o ensino de História na França destaca que, na educação secundária francesa (o que corresponderia ao nosso Ensino Fundamental), os conteúdos de História são organizados cronologicamente, da Antiguidade ao século 20. Ao Ensino Médio é reservada a tarefa de revisar o que foi visto no secundário. A autora destaca que

> [...] essa estrutura cronológica é estritamente observada pelos professores os quais hesitam, na sala de aula, em fazer links entre passado e presente ou questionar o passado a partir de questões do presente argumentando que isso pode "causar confusão na cabeça dos alunos". No caso do estudo dos monumentos, por exemplo, os professores só os abordam se forem ensinar o período no qual os mesmos foram construídos. Os significados que os mesmos adquirem com o tempo e o papel que possuem para o presente ou para o futuro, na constituição de uma memória coletiva ou na formação da identidade não aparecem. (TUTIAUX-GUILLON, History Teaching in France: *questions and perspectives in the filed of historical consciousness*).

Também na Argentina, persiste a organização do currículo, do planejamento e da aula considerando o ordenamento cronológico, conforme nos aponta Gonzalez (2008) ao examinar de que maneira os professores têm ensinado os conteúdos sobre a Ditadura Militar na Argentina nos últimos anos.

Essa tradição tem feito frente a propostas de trabalho em sala de aula que tiram do foco a ideia de ensinar ao aluno uma História pronta, que

aparece como verdade cristalizada. Perspectiva contra a qual historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch batiam-se, lutando contra a história de "eventos" (factual), contra a história "historicizante" que cultivava o "fetichismo" dos fatos. Febvre afirmou que o historiador constrói seu objeto. O papel do historiador foi reafirmado por estes autores como aquele que constrói e recorta o seu objeto de estudo (SALIBA, 1993, p. 13).

Ao inserir essa maneira de ver e abordar a História ensinada em uma temporalidade que remonta à Antiguidade ocidental seja possível compreender mais profundamente o porquê de certas permanências. Na realidade, "contar histórias", de maneira geral, significa emanar saberes entranhados em uma trama constituída por fatos que ocorrem dentro de certa lógica temporal que se constitui nas teias da memória. História vivida e história refletiva são distinções que não existiam para o senso comum até muito pouco tempo atrás. Assim, a história esteve desde os primórdios da existência humana relacionada ao relatar fatos dentro de certa ordem e com certa finalidade. Estavam fora das considerações do contador de histórias contar a mágica da produção da sua história. A ele cabia apenas o ato de reproduzir um conhecimento que brotava (e brota) da história em si. Portanto, saber a história, conhecer os fatos, é conhecer. Destaca-se aqui uma função orientadora da vida prática muito evidente pelas histórias contadas e que é intrínseca à existência humana. O ser humano precisa contar histórias para dar sentido à sua existência. Contamos histórias para entender quem somos, o que queremos, o que podemos fazer.

Quando pensamos na História de hoje, tão distante da vida prática dos homens, esquecemo-nos da função social dentro da qual a hoje chamada história acadêmica nasceu. Rüsen (2001a, 2001b) discorre a respeito da função da História na vida das pessoas, destacando que só muito recentemente a produção do discurso histórico distanciou-se da vida prática.

A habilidade de a consciência humana realizar procedimentos que dão sentido ao passado, tornando efetiva uma orientação temporal da vida prática no presente através da recordação da realidade passada é o que o autor chamou de competência narrativa da consciência histórica (RÜSEN, 1992). Nessa perspectiva, a possibilidade de narrar é fundamental uma vez que

> A narrativa histórica é mais do que uma forma singular de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa questão (tais como Hyden White, Frank Andersmit e Paul Ricouer) apresentam a narrativa histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao

> passado a fim de orientar a vida prática. (RÜSEN, 1993, p. 195-196; tradução livre).

Tempo e narrativa tornam-se, nesse marco teórico, elementos imbricados e a atividade discursiva faz parte do processo de compreensão da existência temporal do ser humano. A íntima relação entre tempo e narrativa ressalta, na realidade, que o espaço do contar é um espaço de compreensão na medida em que,

> Contando histórias, os homens articulam sua experiência no tempo, orientam-se no caos das modalidades potenciais de desenvolvimento, marcam com enredos e desenlaces o curso muito complicado das ações reais dos homens. Deste modo, o homem narrador torna inteligível para si mesmo a inconstância das coisas humanas, que tantos sábios, pertencendo a diversas culturas, opuseram à ordem imutável dos astros. (NUNES, 1988, p. 16).

Desde a Antiguidade, a necessidade de compreender as origens e projetar-se no futuro estavam presentes no pensamento grego, na narrativa dos feitos heróicos numa dimensão mítica na voz dos "aedos", ou numa dimensão monumental, como a que Tucídides nos apresenta, procurando bons exemplos do passado que justificassem a honra e a perseverança. Para os gregos, a história era moral e pragmática (GLÉNISSON, 1983). Os bons exemplos que justificam as ações do poder no presente e a continuidade do domínio de um povo sobre outros também foi o mote de Tito Lívio na Roma antiga. O conhecimento da história assim era apresentado como narrativas que cumpriam uma função de rememoração na sociedade que justificava sua importância para os poderosos e os governantes. Um poder sacralizado pelo tempo. Assim, a história, para os romanos, assumia uma função moral e patriótica.

A perspectiva cristã envolveu a narrativa dos feitos humanos em uma corrente temporal que vai da Queda ao Juízo, como aponta Bloch (2002). Histórias de homens comuns, santos, igrejas passaram a ser contadas como sinais que evidenciavam a existência divina. Na Idade Média, os cristãos desenvolveram uma cronologia universal, inserindo os acontecimentos em uma lógica coordenada, dando sentido a eventos desconexos. A humanidade foi inserida em uma visão global e sintética (GLÉNISSON, 1983).

É só na Idade Moderna que os indícios de uma crítica aparecem, possibilitando o desenvolvimento de um discurso histórico estruturado de acordo com algumas regras. O século XVII foi promissor nesse sentido e a laicização nascida do pensamento iluminista permitiu o aprofundamento

das reflexões a respeito dos critérios de veracidade das fontes e do discurso produzido.

O século XIX foi um momento importante na configuração de uma história-ciência em um contexto em que o processo de industrialização impunha-se como um caminho inexorável e o poderio europeu consolidava-se. Em meio aos debates entre religiosos e laicos, a História afirmou-se como área de conhecimento e alguns parâmetros metodológicos foram estabelecidos.

Muito embora alguns estudiosos, dentre eles Voltaire já no século XIX, pregasse uma História mais filosófica e baseada em fontes de diferentes naturezas (orais, visuais, sonoras etc.), ou mesmo ressaltassem o papel político da História, Langlois e Seignobos sistematizaram princípios de um método científico de se fazer História. O manual de iniciação ao método histórico, escrito em 1890, merece certa atenção por ter sido adotado pelos cursos superiores de História que começaram a aparecer na Inglaterra, nos Estados Unidos, na França e mesmo na Alemanha como parte do processo de institucionalização do conhecimento histórico no mundo ocidental.

Os autores defendiam, em primeiro lugar, que o grande objetivo do profissional da História deveria ser o de narrar os fatos "como o foram", de maneira neutra, imparcial, "revelando" o que estava oculto e, portanto, sendo o "veículo" através do qual a História se fazia conhecer. Neste contexto, a primazia do documento escrito sobre os demais era evidente. Embora fosse possível considerar as fontes de diferentes tipos, o escrito ganhava o status de prova, tendo como função atestar as afirmações feitas pelo historiador.

Temos aqui uma corrente temporal que liga os antigos gregos aos historiadores do século XIX em um movimento em que contar história é narrar feitos, embalando os homens, criando uma teia que dá sentido à existência humana no tempo pelo sentimento de continuidade. Elementos como esses podem justificar a força da permanência dessa maneira de ver a História que nos acompanha, principalmente por estar, no século XIX associada a um projeto de construção de cidadãos-soldados defensores da Pátria que nascia dentro do projeto de Estado Nacional e que era algo que aparecia como um destino manifesto, como um rumo certo, dado desde os primórdios. E a História ensinada, como espaço fundamental de disseminação desse ideário, não poderia fugir a essa regra.

No século XX, a evolução da perspectiva crítica e a multiplicação do número de objetos, temáticas, abordagens incentivaram também professores

da Educação Básica e teóricos do ensino superior a pensar a reformulação da História ensinada em sala de aula. Essa necessidade de mudanças era geral e foi desencadeada pelas contradições já flagrantes no âmbito da escola. Contradições essas advindas de projetos que insistiam (e ainda insistem) na formação para uma cidadania patriótica, criando-se situações nas quais os estudantes sintam-se como membros da comunidade nacional através de vivências individuais como a celebração das efemérides pátrias, as juras de lealdade à bandeira nacional, os cantos cotidianos a ela e demais símbolos nacionais etc. Esses aspectos marcam espaços de crise e colocam questões para o ensino de História que se encontra centrado na formação das identidades nacionais quando o Estado e identidades se fragmentam.

Em tempos de globalização e enfraquecimento das possibilidades de ação das estruturas políticas tradicionais, uma história nacional começa a ficar em risco, não dotando os futuros cidadãos dos instrumentos para entender seu passado, seu presente e preparar o futuro. Para compreender um mundo complexo, em transformação permanente, do multiculturalismo é preciso

> [...] uma história cujo marco territorial adapte-se à explicação do problema estudado e que evite a repetição decorada e acrítica de um suposto saber enciclopédico. Um ensino de história que dê ao aluno algum domínio das habilidades do historiador e do cientista social, ao mesmo tempo em que lhe permita defender-se das narrativas míticas *prêt-a-porter*. (ROSA, 2007, p. 59).

No contexto dos anos 1980, as contribuições da Academia para se pensar um ensino renovado foram fundamentais e aqui não podemos deixar de citar as contribuições da História Social. Os trabalhos nessa linha enfocavam a composição social e a vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos técnicos entre outros "desfavorecidos" e "despossuídos", destacando uma clara preocupação com as experiências de resistências e rebeliões das classes desfavorecidas. Para o ensino, a partir dessas contribuições, foi possível pensar uma História que fugia exclusivamente à perspectiva linear, contínua e factual, e possibilitando a estruturação de propostas de estudos por temas (FENELON, 1993, p. 76). A partir desses pressupostos, nasceu, no início dos anos 1990, a proposta de se organizar o currículo por eixos temáticos, centrando-se na ideia de que ensinar História não é ensinar fatos/dados, mas apresentar aos alunos os elementos constituintes de diferentes processos históricos. Passou-se a colocar como objetivos centrais do estudo da História não mais informações e datas, mas o

desenvolvimento de noções de tempo histórico (simultaneidade, permanência/mudança, ritmos, duração, semelhança/diferença etc.), bem como a apreensão de conceitos estruturantes como sujeito histórico, fato histórico, documento histórico, dentre outros. O grande objetivo era possibilitar que o estudante compreendesse a História como conhecimento construído por historiadores.

Mais recentemente, e aprofundando a perspectiva inaugurada pela abordagem por eixos temáticos, tem vindo à tona a proposta de trabalho que se convencionou chamar de *metodologia de ensino baseada na pesquisa*. De acordo com Prats (2006, p. 191),

> [...] coloca-se a necessidade de ensinar História utilizando os instrumentos do historiador, derivando daí métodos e técnicas de trabalho, que apontam para atividades que devem estar presentes em todo o processo didático, resumidas nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; aprendizagem da causalidade; iniciação na explicação histórica.

Desde o ponto de vista dessa abordagem, a História é importante de ser trabalhada no ensino fundamental porque constitui componente válido em um projeto de educação que não esteja baseado somente na acumulação de informação, mas que se volte ao desenvolvimento das capacidades das crianças e dos adolescentes (PRATS, 2006, p. 195). Assim, na perspectiva da metodologia do ensino baseada na pesquisa, os conteúdos só serão úteis se puderem ser manipulados pelos alunos com a finalidade de se promover o desenvolvimento do seu pensamento histórico. No ensino fundamental, considerando-se tanto as necessidades educativas, quanto as capacidades cognitivas dos alunos, o ensino da História deve se voltar ao objetivo de promover as primeiras aproximações dos aprendentes com o conhecimento de uma ciência social.

Acredita-se que é só esse tipo de trabalho que pode formar estudantes que compreendam o conhecimento histórico em sua dimensão mais complexa, como objeto cultural, como construção. Essa é a perspectiva que, a nosso ver, poderá formar estudantes efetivamente críticos ao compreenderem que a História é ponto de vista, que a realidade é multiperspectivada, que as perguntas movem a produção de conhecimento e mudam conforme as culturas se transformam, conforme mudam as épocas. Essa perspectiva do múltiplo, do diverso, da convivência dos contrários é fundamental no trabalho em sala de aula na atualidade.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Para pesquisadores e professores atualmente parece evidente que as práticas tradicionais de ensino de História precisam ser superadas. Nesse sentido, acredito que as pesquisas advindas do campo do ensino de História nos ajudam a pensar formas de atuar a partir da compreensão de certo *tempo de transformações*.

Na primeira parte do artigo, destaquei que precisamos olhar para os profissionais docentes como pessoas portadoras de um saber múltiplo, complexo. Assim, a tarefa dos docentes na Universidade no espaço da disciplina de Estágio Supervisionado pode se tornar, por exemplo, a de possibilitar que o graduando em formação possa investigar os elementos que compõem e condicionam a lógica desse saber, com a intenção de aprender a dialogar com eles. E com a intenção também de projetar as práticas escolares em uma perspectiva mais ampla, múltipla, de uma lógica dentro da qual a disciplina de História está inserida.

Na segunda parte deste artigo, tratei da necessidade de se perceber a permanência de certa concepção "tradicional" de ensino/aprendizagem de História em uma dimensão histórica e em relação à história de constituição da própria Ciência Histórica. Em termos ontogenético e sociogenético podemos afirmar que contar histórias é intrinsecamente humano. Em contraposição, ensinar História considerando a epistemologia do campo é algo muito recente. Portanto, a meu ver, a forte tendência em reproduzir o modelo de ensinar História em uma perspectiva que a associa somente à memória e tomando exclusivamente a narrativa como espaço de compreensão é uma tradição milenar com a qual precisamos aprender a dialogar para promover aprendizagens efetivamente significativas. No referente ao ensino e, mais especificamente à formação de professores em nível superior, torna-se crucial, então, criar situações em sala de aula nas quais os alunos possam planejar a partir dos conhecimentos que possuem, explicitando suas concepções de forma a produzir reflexões sobre elas no confronto com outras.

É preciso que o graduando perceba que ele já traz uma concepção de como ensinar História que é sócio-histórica, a qual está inserida em uma corrente temporal que o arrasta para a permanência. Ganhar consciência, no sentido de explicitar para si mesmo, as características da sua maneira de compreender o ato de ensinar História é algo que precisa ocorrer no pro-

cesso de formação dos professores. Portanto, não é suficiente, mas é necessário sem dúvida, apenas aprender os princípios da Ciência Histórica. É crucial constituir o espaço de reflexão teorizada sobre o ensinar considerando os princípios epistemológicos da área.

Na disciplina de Prática de Ensino é essencial que sejam explicitados os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica. Mas essa inserção precisa ser feita em diálogo com os saberes dos estudantes, futuros professores que também precisarão saber lidar com os saberes de seus alunos. E aqui se torna necessário remeter a discussão ao conceito de *homologia dos processos*, a partir do qual se pensa que os futuros professores precisam experienciar situações homólogas àquelas que serão vividas por eles nas salas de aula de Educação Básica para que eles transformem em observáveis suas práticas (ALARCÃO, 1996).

Pensar sobre o ensino no contexto de uma reflexão alimentada pelas pesquisas recentes do campo do Ensino de História pode tornar os estudos no interior das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado um delicioso desafio. Desafio do incentivar o pensar com retidão, sendo radical no sentido freireano, evitando as mazelas do presentismo e combatendo o discurso da velocidade com a prática da contemplação. Nossa grande tarefa, creio eu, é formar pessoas que, além de perceberem a necessidade da afetividade e do prazer ao exercer a profissão que escolheram, valorizem também a necessidade de estudar com afinco, tonando-se profissionais reflexivos, que se deliciam com o novo, com o contato com o saber e que sempre desconfiem quando alguém fala da escola, dos alunos ou do seu próprio trabalho de maneira rasa e desinformada. Que seja sempre uma pessoa que valorize a teoria ao invés de considerá-la perda de tempo. E essa valorização só pode vir da compreensão de que é a teoria que nos torna criativos, porque ela é o contato com o pensamento sistematizado de outros com os quais conversamos.

Artigo recebido em 1 de outrubro de 2009.
Aprovado em 15 de outubro de 2009.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BLOCH, Marc. *A apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FENELON, Dea. Cultura e história social: historiografia e pesquisa. In: *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 10, 1993.

GABRIEL, Carmem Teresa. O conceito e história-ensinada: entre a Razão Pedagógica e a Razão Histórica. Em: CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1983.

GONZALEZ, Maria Paula. Los profesores y transmission de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. In: *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 2008.

NUNES, B. *Narrativa histórica e narrativa ficcional*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: Revista *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, especial, p. 191-218, 2006.

ROSA, Alberto. Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem? In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

RÜSEN, J. El desarrolo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: *Revista Propuesta Educativa,* Buenos Aires: Flacso, n. 7, p. 27-36, 1992.

_____. *Study in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. *Razão histórica – teoria da histórica*: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: EdUnb, 2001a.

_____. Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. In: *História – debates e tendências*, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, dez. 2001b.

SALIBA, E. T. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. São Paulo: FDE, 1993.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva G. *Ensinar História no século XXI*: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes* – formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Maria A. L. Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. In: *Revista História*, São Paulo, 23 (1-2): 2004.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *History Teaching in France*: questions and perspectives in the filed of historical consciousness. Paper produzido para o Centro de Estudos da Consciência Histórica (CSHC). Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca>.