

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MURILO JOSÉ DE RESENDE

A AULA NARRADA

A manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo.

São Paulo

2008

MURILO JOSÉ DE RESENDE

A AULA NARRADA

A manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo.

Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Abud

São Paulo

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.42 Resende, Murilo José de

R433a A aula narrada : a manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo / Murilo José de Resende ; orientação Kátia Maria Abud. São Paulo : s.n., 2008.

129 p. : il, grafa., tabs.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Murilo José de Resende

A AULA NARRADA: A manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo

Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Abud

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

À Cássia, que me ajudou a enxergar os moinhos de vento quando só via monstros gigantes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, aqueles que percorreram grandes distâncias no caminho da vida para me trazer onde estou. Caminho percorrido com amor, carinho e acima de tudo, com coisas pequenas que temos, mas que nos torna quem somos.

À Dinair, minha grande amiga e mentora, sempre disposta a ouvir e ajudar e apoiar sempre que foi necessário.

À Profa Dra. Kátia Maria Abud, pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

À Thelma, Regina, Dislane e Norberto, pelas discussões, opiniões e pela amizade sempre sincera.

Aos colegas da pós-graduação, que nos anos de convivência, muito me ensinaram, contribuindo para o meu crescimento científico e intelectual.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pela concessão da bolsa de mestrado

Anseio
pela visão
total
da nossa idade
levada
entre versões
contrárias
da realidade

Confesso
que não perdi
ainda
toda a vontade
de ter
a fotografia
de toda
a humanidade

Pedro Ayres de Magalhães

RESUMO

RESENDE, Murilo. **A AULA NARRADA: A manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em história da Universidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008

Esta pesquisa tem como objetivo a análise das narrativas contidas nos planos de ensino elaborados durante o Estágio Supervisionado, a fim de estabelecer quais os tipos de consciência histórica que um aluno de licenciatura em História apresenta. Para sua realização foram consultados: planos de ensino elaborados por licenciandos; material bibliográfico como livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratem dos temas de licenciatura em História, Ensino de História e Consciência Histórica; propostas curriculares, regulamentos e normas de Estágio, projeto político pedagógico das licenciaturas. Os procedimentos realizados foram: a pesquisa bibliográfica nas obras teóricas sobre conceitos e fundamentos da ciência histórica, do Ensino de História e metodologia de análise hermenêutica dos planos de ensino. Foi efetuada uma coleta de dados nos planos de ensino, com tipologias estabelecidas em conjunto com a orientadora e a etapa seguinte foi a análise dos resultados à luz da Didática da História, para reestruturar as narrativas contidas nos planos de aula. Esta reestruturação partiu da análise da tematização dos planos e permitiu estabelecer as categorias de análise que tornaram possível pesquisar a relação entre a organização da aula e os tipos de consciência histórica estabelecidas pelo historiador alemão RÜSEN (2001). Por fim, as narrativas foram agrupadas por tipo de consciência histórica e submetidas à análise à luz da Teoria da História. Os resultados obtidos foram: dos planos que apresentaram uma consciência histórica tradicional durante a sua elaboração (6 planos), apenas dois apresentaram algum objetivo orientado sob o Paradigma da Aprendizagem; nos que apresentaram uma consciência histórica exemplar (11 planos), 70% dos objetivos foram orientados sob o Paradigma da Disciplina; os planos categorizados como consciência histórica crítica, apresentaram um equilíbrio entre os dois paradigmas; por último, os planos que apresentaram a consciência histórica genética (4 planos) em sua elaboração, tem em sua totalidade, objetivos orientados sob o Paradigma da Aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; Consciência Histórica; Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Licenciatura; Prática de Ensino.

ABSTRACT

RESENDE, Murilo. **THE TOLD LESSON: The manifestation of the historical consciousness of degree students in History at São Paulo University during the drafting education plans.** Dissertation (master's degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008

This research aims to analyze narratives contained in the teaching plans prepared during training stage, to establish what types of historical consciousness a degree student in History presents. For its achievement were consulted: teaching plans; bibliographic material such as books, scientific articles, dissertations and theses that address the themes of degree in History, Teaching History and Historical Consciousness; curricular proposals, regulations and standards of Stage, project Political teaching of degrees. The procedures performed: research in the articles and books about History Theory, Education and Hermeneutic analysis. It was build a data collection plan and the Didactic History typologies were established for narratives analysis in the data collection (RUSEN, 2001). Finally, the narratives were grouped by type of historical consciousness and subjected to analysis in the light of the Theory of History. From the plans that presented a traditional historical consciousness during its preparation (5 plans), only two of them had some goal oriented under the Learning Paradigm. The results showed that within the category of historical awareness exemplary, the plans have at least one (1) under the targeted goal of Learning Paradigm, but on average 70% (seventy percent) of the goals are guided by Discipline's Paradigm. In the case of plans categorized as critical historical awareness, there is a balance between the two paradigms. At last, the plans that have been categorized by the presence of historical awareness (3 plans) in its drafting, it takes almost full goals targeted under the Paradigm Learning.

Keywords: Teaching History; Historical Consciousness; Initial Development of Teachers; Stage Supervised

SUMÁRIO

<i>SUMÁRIO</i> _____	10
<i>INTRODUÇÃO</i> _____	12
<i>CAPÍTULO 1</i> _____	23
1.1 - DOCUMENTOS E FONTES DA PESQUISA HISTÓRICA: O LUGAR DOS PLANOS DE ENSINO NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO. _____	23
<i>CAPÍTULO 2</i> _____	39
<i>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO</i> _____	39
2.1– A HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL _____	40
2.2 – RECEBENDO HERANÇAS E PROMOVEDO MUDANÇAS: MUDAR PARA MANTER _____	43
2.3 – CONTANDO, ENSINANDO E FAZENDO HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA USP _____	50
<i>CAPÍTULO 3</i> _____	65
<i>A PESQUISA: CURSOS E PERCURSOS</i> _____	65
3.1 – A ESCOLHA E A ORGANIZAÇÃO DAS FONTES _____	65
3.2– OUTRAS CARACTERÍSTICAS DOS PLANOS ANALISADOS _____	69
<i>CAPÍTULO 5</i> _____	72
<i>DESVELANDO A HISTÓRIA DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA USP EXPRESSA PELOS</i>	

<i>PLANOS DE ENSINO DOS ESTAGIÁRIOS: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DA NARRATIVA.</i>	72
5.1 – ANÁLISE DOS PLANOS ATRAVÉS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	72
5.2 – ANÁLISES DOS PLANOS À LUZ DA TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE RÜSEN	91
5.3 - ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	107
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	115
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	119

INTRODUÇÃO

- “*Por que você vai estudar História? Você vai ser professor?*”

Esta pergunta foi feita várias vezes e de formas diferentes quando fui aprovado no vestibular para o Curso de História na Universidade de São Paulo. Não sabia responder; gostava de estudar História e pronto! E assim, em fevereiro de 1995, iniciei meu caminho para o bacharelado de História na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Foi um início confuso. Podia escolher as matérias que iria cursar, pois os cursos do Departamento de História não possuíam pré-requisitos; podia cursar a disciplina que quisesse, com base na ementa do curso. Mudança drástica do ensino médio, onde tudo é muito linear, organizado de forma seqüencial, sem a necessidade de ter a preocupação de qual disciplina deveria ser cursada no próximo semestre. O sentimento de insegurança foi acentuado pela fraca formação no ensino médio público, que veio à tona durante o curso, quando não sabia o que significava fazer um “fichamento”, uma “monografia”, além da dificuldade de leitura de textos teóricos complexos, como o clássico *Circuito Fechado* de Florestan Fernandes.

Estes percalços, aliados ao fato de frequentar a Faculdade durante o período noturno, começaram a abalar a certeza de que queria me formar em História. Afinal, o que estava fazendo ali? Ia me tornar professor? Não tinha idéia do que iria realizar no futuro e qual a finalidade do conhecimento que estava adquirindo no curso.

Esta incerteza era gerada por uma falta de perspectiva profissional. Durante o curso de História, trabalhava em uma empresa privada, com uma função sem qualquer relação com o que estava estudando. Este trabalho trazia realizações mais imediatas, mas exigia uma dedicação além das habituais 8 horas diárias. Tal situação acabou impactando no meu desempenho durante o curso e, para amadurecer melhor minhas perspectivas, decidi trancá-lo.

A decisão, que pareceu acertada no começo, tornou-se um pequeno espinho na consciência. Era algo que incomodava, apesar de não se mostrar de maneira clara. Após a pausa (in)voluntária, decidi ao menos terminar o curso para ter um diploma de nível superior. Com o diploma em mãos, faria outro curso, que me proporcionasse uma boa colocação no mercado de trabalho. Mesmo com uma decisão tão pragmática, voltei um pouco mais maduro ao Departamento e aproveitei muito mais as disciplinas que realizei.

Os cursos de Teoria da História I e II marcaram a minha formação. Isto porque ali começava a ser respondida a finalidade da História e, por consequência, por que estudá-la. Assim fui apresentado à DILTHEY (1986), GADAMER (1977, 2005) e PAUL RICOEUR (1988).

Essas leituras não tiveram efeitos imediatos, mas foram importantes para a formulação teórica que iria se manifestar posteriormente.

Ao terminar o Bacharelado em 2000, mais uma pausa até a conclusão da licenciatura. Apesar de mais motivado pelo o que aconteceu no segundo momento de minha formação, as dúvidas quanto ao futuro profissional ainda pairavam sob minha cabeça. Perguntava-me novamente. Ia me tornar professor? Mais dois anos para resolver esta questão.

Em 2002, retornei à Universidade, mas agora na Faculdade de Educação. Precisava cursar as disciplinas de Metodologia do Ensino de História I e II para colar grau também como licenciado. O curso proporcionou uma reflexão sobre o Ensino de História, até então ausente da minha formação. Ao que tudo indicava, minha vocação seria então para dar aulas, uma vez que fazia mais sentido para mim do que ter me iniciado como pesquisador no departamento de História. Trocar idéias com colegas que ministravam aulas, ter contato com literaturas sobre o Ensino de História foi a possibilidade de visualizar a aplicação do que aprendi em minha formação, mesmo que prejudicada pelas duas interrupções.

Faz parte do curso de Metodologia o Estágio Supervisionado. Separei um tempo da minha semana e consegui realizar o Estágio em uma escola estadual (E.E.P.S.G Brasília Machado) no bairro da Vila Mariana. Esta experiência foi fundamental para desmistificar o exercício da docência, como algo pesaroso nos dias de hoje, principalmente em colégios públicos.

Claro que há dificuldades, e muitas! Desrespeito, baixos salários, violência: tudo isso vem à tona nas conversas com colegas que atuam como professores. Mas há também as realizações como profissional: o aprendizado dos seus alunos, o reconhecimento da comunidade e dos pares, o seu auto-aprendizado. Realização e dificuldades são colocadas na balança e o professor precisa estar sempre atento ao que pode favorecer a melhor parte da docência.

Um fato chamou-me atenção durante os quatro meses de Estágio. O papel dos estagiários nas escolas públicas, aceitos por liberalidade.

Na escola em que estagiei, havia duas professoras de História. Uma professora se recusava a receber estagiários e a outra professora aceitava de bom grado a presença desses estudantes. A inflexibilidade daquela professora gerava uma fila de estagiários para a professora mais flexível, privando-os de acompanhar outra proposta de prática de Ensino de História.

Durante a realização do Estágio, percebi que participava muito pouco das aulas. Apesar de ter condições de oferecer alguma ajuda à professora, ela não se sentia à vontade para solicitar qualquer auxílio: desde pequenas tarefas como recolher provas de seus alunos até a discutir conteúdos que seriam apresentados em sala de aula. Esta barreira foi sendo quebrada aos poucos, resultante do longo tempo que fiquei na escola. Nesse período, aproximei-me mais da professora e assim pude contribuir para o planejamento de suas aulas, levando textos sobre Ensino de História e outros materiais que poderiam auxiliá-la.

Esta situação fez-me refletir sobre o uso da mão de obra do estagiário nas escolas. Por que este personagem não poderia atuar como colaborador no cotidiano da escola? Regulamentar sua presença, como parte integrante do corpo de funcionários, poderia trazer algum benefício para o ensino público? Estas perguntas foram originadas pelo pressuposto de que os estagiários tinham condição de levar às escolas o que havia de mais atual em debates sobre sua ciência de referência, funcionando como um dos instrumentos de atualização dos docentes.

Essas perguntas motivaram-me a tentar o ingresso na pós-graduação da Faculdade de Educação. Era uma oportunidade de entender a gestão da educação e finalmente aproximar-me do campo educacional. Apesar de partir da prática do Estágio para formação de professor em História, não era a ciência que estava em foco, e sim a gestão do ensino.

O projeto de pesquisa foi aprovado e a professora Kátia Abud tornou-se minha orientadora. Revimos o plano de pesquisa e em uma de nossas conversas surgiu a referência a um livro chamado *O problema da consciência Histórica* de H-G. GADAMER. Eu já havia lido *Verdade e Método* e a questão da consciência histórica era um tema apreciado por mim. A releitura de GADAMER foi precedida pela leitura de *Razão Histórica* de RÜSEN, iniciando um processo de pesquisa sobre o tema.

Este estudo tem como enfoque a formação do professor de História e, por consequência, do historiador (no caso da USP). Cientista, pesquisador, leitor e escritor, este profissional deve dominar os conceitos e as tendências de sua ciência, optar por uma metodologia de trabalho que desvende suas fontes, escolher cuidadosamente ferramentas que serão utilizadas em seu trabalho, é essencial para o bom desempenho em qualquer campo de atuação. Escolhas nada fáceis em uma gama de opções que se abre a cada geração no avanço na teoria da História.

Como se processam estas escolhas? Quais são as mediações para que sejam efetuadas?
Qual o papel dos cursos de formação nestas escolhas?

De fato, é durante sua formação que o graduando irá criar uma bagagem teórica. Em todo o processo, são apresentados idéias, métodos e objetos de análise. São os *paradigmas* da ciência História que irão constituir esta bagagem. RÜSEN (2001) ressalta que paradigmas podem desvelar os mais variados fatores que regulam o processo cognitivo durante a interpretação de uma cultura, sistematizando e delimitando estas interpretações. Esses paradigmas regularão as relações entre um sujeito e a sua ciência ou, as relações do estudante com as opções teóricas de sua ciência. A proposta desta pesquisa parte de uma experiência na formação de bacharel e licenciando em História.

A proposta curricular do Curso de Licenciatura em História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo contém as seguintes disciplinas pedagógicas: Introdução aos Estudos da Educação; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Psicologia da Educação; Didática; Metodologia do Ensino de História I e Metodologia do Ensino de História II. Estas disciplinas têm como finalidade a formação de professores para atuar na educação básica, especificamente no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Estas disciplinas foram organizadas e desenvolvidas pela Faculdade de Educação com o intuito de apresentar a reflexão, a discussão e a aplicação prática, dos princípios e concepções da educação, possibilitando ao futuro professor a compreensão teórico-metodológica da prática pedagógica, núcleo central de sua profissão de professor.

As disciplinas Metodologia do Ensino de História I e II proporcionam “a reflexão sobre a atuação do professor em sala de aula, com ênfase nos métodos de ensino e nos materiais didáticos, próprios para o Ensino de História em todos os níveis do ensino básico”. (PROPOSTA CURRICULAR DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2002). Estas

disciplinas compõem o corpo de conhecimentos teórico-práticos que é historicamente denominado de Estágio Curricular Supervisionado. Nesta fase são realizadas atividades que introduzem o licenciando no universo da prática pedagógica, com a realização de entrevistas com sujeitos escolares – professores, alunos, gestores de escola - consideradas como oportunidades de reorientação de experiências escolares e de provocação de novas experiências.

Propor novos pontos de vista exige uma pesquisa do professor sobre o que é produzido atualmente na historiografia, além de resgatar o aprendizado obtido em sua formação. É necessário que o professor, além de narrar “outras vozes possíveis”, tenha a capacidade de propor a construção do conhecimento histórico através das variadas abordagens de fontes disponíveis em sala de aula. O professor de História produz imagens sobre si ao executar sua profissão. É quem traz as lembranças do passado, com um engajamento político ou uma crítica a respeito de dominações e explorações entre povos. “Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista” (SCHMIDT, 2002: p.57). Fazer um rápido levantamento da origem dos pais de alunos, construindo uma tabela no quadro negro pode ser uma ótima oportunidade de uma aula de História pautada na demografia. E o Estágio pode contribuir e muito para que o licenciando inove e teste suas idéias em um ambiente real, com alunos que se tornarão seu público no futuro.

A realização do Estágio é organizada de maneira simples: o estudante escolhe uma escola pública, solicita a autorização para a prática do Estágio e, com base em um roteiro oferecido no curso de Metodologia do Ensino de História I, observa as práticas do professor de História em sala de aula. Este professor exerce o papel de supervisor responsável pelo Estágio naquela escola. Após as primeiras 60 horas de observação, o licenciando propõe um plano de aula que será aplicado sob a supervisão do professor de História.

Quais são então as propostas desses licenciandos? Como futuros professores de História se debruçam sobre o passado, matéria prima de sua ciência?

Ao cursar as disciplinas de pós-graduação, comecei a enxergar novas possibilidades para a abordagem do tema. Sem dúvida, a gestão do Estágio Supervisionado na escola é importante, mas, e a formação dos licenciandos? Ao estudar as relações institucionais que se estabelecem na formação de professores na Universidade pública, pude vislumbrar uma das questões principais que permeiam a formação do professor de História na USP: a separação do curso de bacharelado e de licenciatura. Esta separação se confunde com a própria trajetória do curso de História na USP e cria conseqüências pouco estudadas na formação de professores.

O Estágio já não seria o objeto de estudo, mas o pano de fundo que permitiria entender como os licenciandos relacionavam-se com a Prática de Ensino de História. Melhor dizendo, como estes licenciandos forjavam o conhecimento adquirido no curso de Bacharelado em História, tendo no horizonte a sala de aula para apresentarem este conhecimento. Seria possível qualificar - de alguma maneira - a relação do licenciando com a História através de sua aplicação em sala de aula?

A chave da resposta estaria na forma como o licenciando articula seus conhecimentos com a finalidade de apresentá-los em suas aulas. Articulação que pode revelar uma compreensão da ciência História e de como ela deve ser divulgada no espaço escolar. Teríamos então, uma **visão** do licenciando sobre a História e sobre o que estudou. Visão que poderia ser construída sob determinadas circunstâncias: formação, finalidade e temporalidade.

Para que o licenciando tenha claro quais são os fatores que contribuem para que ele construa sua opinião, ele deve ter claro também quais as tradições nas quais ele está inserido. Ele deve ter uma consciência destes fatores ou, como argumenta GADAMER (2003), uma consciência histórica que se constitui como instrumento de trabalho com fontes e narrativas

históricas, matéria prima do historiador e por extensão do professor de História. Buscar a manifestação da consciência histórica destes licenciandos se tornaria o balizador que deveria guiar os estudos de formação dos professores de História da USP.

Para estudar a consciência histórica, foi necessário buscar algum tipo de narrativa expressada por estes licenciandos. Não havia lugar melhor para buscar estas narrativas do que nos planos de ensino criados pelos alunos do curso de Metodologia de Ensino de História I. Estes planos tornaram-se o objeto desta pesquisa e, através deles, foi possível pensar no Estágio Supervisionado, na formação de professores de História e na própria História como disciplina a ser ensinada.

Buscar a consciência histórica manifesta nos planos de ensino tornou-se uma possibilidade de entender qual é a relação dos formandos com sua ciência e como pensam em ensiná-la. Finalmente, estes planos poderiam ajudar a responder àquela pergunta inicial do texto: você vai estudar História para quê? Para ser professor?

Diante do exposto, a realização de uma investigação dos processos da formação inicial de professores, através da análise de documentos produzidos pelos alunos da licenciatura, durante as atividades do Estágio, certamente traz uma contribuição concreta para a reflexão deste processo e pode trazer à tona dificuldades e possibilidades presentes nos projetos de Estágio, auxiliando para a melhor qualificação da formação dos professores.

Compreender a visão do aluno dos conhecimentos históricos, buscando revelar tais fenômenos que participam no ato de planejar aulas, é fundamental para a reflexão sobre a formação dos professores de História. Estes planos revelam como que os licenciandos se relacionam com ciência da História, e quais dúvidas e certezas se tornam produtos desta relação. Uma das hipóteses presente neste trabalho é de que a forma de construção de um plano de aula obedece ao mesmo padrão de um texto historiográfico (MATTOZZI; 1998) e, portanto, revelam uma narrativa, que nasce na aplicação das aulas, transformando-se em uma

explicação historiográfica. Esta explicação pode nos revelar a própria visão da História do aluno, pois o que se percebe nesta narrativa histórica é uma busca de validade, uma verdade em cada história narrada, uma verdade daquilo que se diz sobre o passado a que se refere (RUSEN; 2001).

Esta pesquisa, então, tem como objetivo central o ato de analisar as narrativas existentes nos planos de ensino durante a disciplina de Metodologia do Ensino de História I, do período de 1999 a 2002, de modo a estabelecer quais os tipos de consciência histórica que um aluno de licenciatura em História apresenta.

Para alcançar o objetivo central, o estudo também busca discutir o processo de organização e realização do Estágio Supervisionado do curso de formação inicial do professor de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e identificar nos planos de ensino elaborados no Estágio o modo pelo qual os estagiários realizam mediação entre a ciência da História e o ensino de História.

Há uma grande especialização na produção acadêmica privilegiando novas abordagens e novos objetos de estudo. História de movimentos sociais, História rural e etc., são abordagens presentes em novas publicações, mas não sabemos ao certo como são assimiladas pelos novos historiadores que recebem seu diploma. Mapear essa assimilação nos indicará até que ponto aquilo que foi produzido é refletido pelas novas gerações que irão atuar no magistério, ou se ainda ficará restrito ao círculo acadêmico.

A história ensinada tem sido objeto de reflexão e adquiriu autonomia dentro do campo da História. Os debates sobre cognição da História, através de processos de aprendizagem que privilegiem os procedimentos da História como facilitador deságua na penetração dos tratamentos de fontes que o professor pode oferecer – uma simples análise textual ou uma seriação de documentos.

Para a realização desta pesquisa foram consultados: planos de ensino elaborados por licenciandos; material bibliográfico como livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratem dos temas de licenciatura em História, Ensino de História e Consciência Histórica; propostas curriculares, regulamentos e normas de Estágio, projeto político pedagógico das licenciaturas. Os procedimentos realizados foram: a pesquisa bibliográfica nas obras teóricas sobre conceitos e fundamentos da ciência histórica, do Ensino de História e metodologia de análise hermenêutica dos planos de ensino.

Foi efetuada uma coleta de dados nos planos de ensino, com tipologias estabelecidas em conjunto com a orientadora e a etapa seguinte foi o procedimento de análise destas informações coletadas, procurando confrontar os dados com o período em que foram criados, buscando contextualizar com o momento histórico de sua produção.

Em seguida foi realizada a análise de itens dos planos à luz da Didática da História, para reestruturar as narrativas contidas nos planos de aula. Esta reestruturação partiu da análise da tematização dos planos e permitiram estabelecer as categorias de análise que tornaram possível pesquisar a relação entre a organização da aula e os tipos de consciência histórica estabelecidas pelo historiador alemão RÜSEN (2001). Por fim, as narrativas foram agrupadas por tipo de consciência histórica e submetidas à análise à luz da Teoria da História

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O **capítulo 1**, denominado *Documentos e fontes da pesquisa histórica: o lugar dos planos de ensino na historiografia a educação*, trata dos os argumentos que fundamentam a opção de privilegiar os planos de ensino como documentos e fontes históricas, capazes de possibilitar a (re)construção dos processos históricos realizados pela prática de ensino na USP, discutindo o lugar dos planos nos contextos da Didática Geral e da Didática da História.

O **capítulo 2**, denominado *A formação de professores da educação básica e do professor de História na universidade de São Paulo* apresenta os movimentos históricos que

caracterizaram a História e o ensino da História no Brasil, a formação de professores da educação básica na Universidade de São Paulo, sua origem, as alterações institucionais e acadêmicas realizadas, destacando os processos desenvolvidos para a formação do professor de História.

O **terceiro capítulo**, *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação do professor na Universidade de São Paulo*, trata dos modos como se deu a organização e o desenvolvimento dos conteúdos e práticas definidos como Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo.

No **capítulo 4**, nomeado como *A pesquisa: cursos e percursos são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa*, apontando a forma como as fontes e os documentos foram organizados e analisados, os componentes dos planos, os critérios de escolhas dessas fontes e as dimensões privilegiadas no estudo.

Finalmente, o capítulo 5, *Desvelando a história da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado da Licenciatura em História da USP expressa pelos Planos de Ensino dos Estagiários*: a consciência histórica através da narrativa, que consideramos o ponto central deste trabalho, pretendemos apresentar uma breve discussão a respeito do desenvolvimento do termo "consciência histórica" dentro de um pensamento alemão de História, representado por GADAMER(2003), RICOEUR(1988) E RÜSEN(2001) que passa pela forma como interpretamos o passado, para então apresentar as evidências que apontam, nos planos analisados, a consciência histórica dos estagiários do curso de Licenciatura em História da USP.

CAPÍTULO 1

1.1 - DOCUMENTOS E FONTES DA PESQUISA HISTÓRICA: O LUGAR DOS PLANOS DE ENSINO NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO.

Em 2004, ELIANA PRADO publicou uma tese em que, para construí-la, utilizou os relatórios de observação dos anos de 1972 a 1988 como fontes de consulta para estudar a prática dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo através dos relatos dos estagiários no período de observação nas escolas da rede pública. Neste trabalho, foram considerados os “relatórios de observação, os relatórios de regência e projetos de regências aplicados” (PRADO; 2004: 67).

Diferentemente do trabalho de PRADO, o presente estudo pesquisou concepções da História presentes em planejamentos de aula a serem aplicados na regência. Por isso foram considerados apenas os planos de ensino elaborados no primeiro semestre do curso de Metodologia de Ensino de História. Esses documentos foram entregues após o estágio de observação e como parte da avaliação do curso.

Neste Capítulo serão apresentados os argumentos que fundamentam a opção de privilegiar os planos de ensino como documentos e fontes históricas, capazes de possibilitar a (re)construção dos processos históricos realizados pela prática de ensino na USP, discutindo o lugar dos planos nos contextos da Didática Geral e da Didática da História.

A documentação utilizada para este estudo são os **planos de ensino** criados pelos alunos de licenciatura em História da Faculdade de Educação da USP, no período de 1999 a 2003. Estes planos fazem parte da avaliação do curso de Metodologia do Ensino de História I. Para todas as áreas de conhecimento, o curso de Metodologia de Ensino exige que seus licenciandos realizem o estágio supervisionado, com uma carga mínima de 300 horas, como está estipulada pela LDB 9394/96.

Antes de qualquer coisa, é necessário refletir sobre o lugar destes documentos. Os planos, documentos institucionais, estavam arquivados nas dependências da Faculdade de Educação da USP. Estes documentos trazem consigo fragmentos de vivências e de representações que podem ser recuperadas se trabalhadas sob uma análise que permita a extração destas experiências. Tais constatações possibilitam enquadrar estes documentos como fontes escolares, e qualificá-las em pelo menos três classes: como uma avaliação, sendo assim testemunha de uma prática escolar dentro da Faculdade de Educação da USP; como um produto da licenciatura, portador então das tradições deste curso; e como o próprio plano de ensino, que traz consigo concepções teóricas e representações sobre a História e sobre o Ensino de História.

Para CHERVEL (1990), as disciplinas possuem uma realidade própria, que sofre demandas constantes do sistema escolar que a criou, da sociedade que sempre exige sua finalidade e por último o seu funcionamento dentro da escola. Considera que as disciplinas escolares são “*criações espontâneas e originais*” do sistema escolar e, por isso, devem ser objeto de estudo da História da Educação.

Considerar a disciplina escolar como objeto de estudo é também considerá-las com “vida própria”. Isto significa que as disciplinas escolares indubitavelmente relacionam-se com seus pares na academia, porém não podem ser consideradas apenas a redução dos saberes científicos para fins educacionais. Por isso, é necessário:

“... que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural..”
(CHERVEL, 1990: 184)

Como os documentos utilizados no presente estudo foram qualificados como fontes escolares, é preciso contextualizá-los dentro das concepções da Nova História Cultural. Isto significa que é preciso pensar no que estas fontes são capazes de dizer, sob quais perguntas elas podem ser submetidas e como elas devem ou podem ser dispostas para análise.

Os estudos de NUNES e CARVALHO (1993:1) mostram a “importância da problematização e do alargamento da concepção de fontes em história da educação...”, baseado no diálogo entre a História da Educação e a Nova História Cultural.

São novas vozes que ganham atenção, novos sujeitos do passado que recebem a luz do presente. E para que fosse possível alargar a seleção das fontes, foi preciso repensar o que poderia ser tornar fonte para a História. Foi a uma “revolução documental”¹ por que passou a História nos anos 70, percebida por LE GOFF (1984: 9), que alterou o modo do historiador de executar o seu ofício, dando-lhe condições de pesquisar práticas culturais até então ignoradas pela historiografia.

Entre as práticas culturais, podemos destacar o que “acontecia” dentro da escola (as práticas escolares) e principalmente as práticas de ensino das disciplinas escolares. JULIA (2001:12) percebe esta limitação apontando que os historiadores da educação negligenciavam tais práticas ao preservar a tradição de trabalhar apenas com textos normativos, tendendo sempre “a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam a se chocar”.

¹ O termo revolução documental foi criado na década de 1960 para denominar às reformulações sobre o trabalho com as fontes históricas, que ocorreu principalmente sob influência da Nova História Cultural. Com foco nas práticas culturais e representações sociais, os historiadores desta linha consideram que as práticas sociais são textos passíveis de serem lidos e interpretados de forma crítica. Estas considerações ampliaram drasticamente a concepção de fontes históricas e por consequência os objetos passíveis de serem investigados pelos historiadores.

Ao colocar a cultura escolar² como objeto de pesquisa, JULIA (2001) absorve o conceito de práticas culturais da Nova História Cultural, repensando como tais práticas constituem-se dentro da escola e como elas podem ser estudadas. Se considerarmos a instituição escolar uma instituição, que é por excelência uma grande produtora de documentos escritos (avaliações, fichas de alunos, planejamentos pedagógicos, cadernos escolares), a pesquisa sobre as práticas escolares e sobre as práticas de ensinos contam com uma grande quantidade de fontes disponíveis para a pesquisa.

Se por um lado, a escola é uma grande produtora de documentos escritos, por outro, nos deparamos com o problema da prática de arquivamento destas fontes: ou estes documentos estão dispersos pela sociedade (boletins escolares, cadernos) ou são descartados ao longo do tempo por rearranjo de espaço dos locais que os guardam. A possibilidade de escrever a história de uma escola passa necessariamente pela forma como ela arquiva estes documentos, ou seja, como cuida de seus **arquivos escolares**.

Ao encontrar arquivos que possam fornecer material para pesquisa, o pesquisador precisa considerar que seu trabalho tem um caráter muito específico, dado às ações que deixam marcas nas fontes a serem pesquisadas. Inicialmente, é preciso pensar que o arquivamento de documentos é um processo no qual vários sujeitos interferem diretamente. Portanto, interferem também, indiretamente na produção final de uma pesquisa baseada em arquivos

Para LE GOFF (apud NUNES e CARVALHO; 1993) há três sujeitos que interferem na transformação das fontes que ficam arquivadas em textos de pesquisa do historiador: o

² O conceito de cultura escolar ainda está em discussão. Cada um dos campos de investigação educacional (Didática, Psicologia, Antropologia, História da Educação) mobiliza os referenciais teóricos de acordo com seus objetos. Entre as principais definições estão a de Chervel e a de Forquin. Julia trabalha com o conceito de cultura escolar definido por Chervel, no qual insere as disciplinas escolares como constituintes da cultura escolar. Sobre o assunto ver CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

doador, o organizador e o pesquisador. O **doador** possui uma influência futura na pesquisa pelo seu poder de pré-selecionar o que será arquivado (doador ou destinado a um arquivo). Ao receber as fontes, o **organizador**, responsável pela sua preservação e classificação, irá dispor destas fontes de acordo com sua concepção sobre os temas que elas podem representar, o que pode interferir na forma como o **pesquisador** irá também classificar tais fontes de acordo com o tema de sua pesquisa.

Seria como se em uma determinada escola, o responsável pelos arquivos escolhesse arquivar apenas alguns documentos. Ao receber este *corpus*, uma segunda pessoa organizaria estes documentos por disciplina (em uma pasta, todas as provas, trabalhos, listas de chamadas entre outros) ou por tipo de documentos (uma pasta para provas, para lista de presença). Por isso, dependendo do tema investigado pelo **pesquisador**, ele pode ter contato ou não com fontes que poderiam servir para o seu trabalho.

Ainda é preciso considerar o grau de acesso do usuário. A instituição que guarda os arquivos irá definir a forma de interação com as fontes. O acesso está ligado à relação do pesquisador com a instituição, às perspectivas teóricas, entre outras qualidades. Este processo torna necessária a reflexão pelo pesquisador da historicidade das fontes que tem em mãos, como se constituíram e como foram preservadas até o momento em que ele irá pesquisar, pois o processo de preservação já revela qual é a concepção que os responsáveis pelo arquivamento (instituição escolar) possuem dos documentos ao arquivar, o que pode permitir uma análise fértil sobre as concepções pedagógicas da instituição.

As discussões sobre o conceito de fontes e arquivos escolares continuam abertas no campo da História da Educação, principalmente sobre a ampliação do que pode ser objeto de estudo neste campo. Em seu artigo, MOGARRO (2006:72) afirma que os arquivos escolares:

“... possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos — professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais têm representações diversas relativamente à escola expressam-nas de formas diversificadas.

Estes atores produzem as mais variadas fontes, que ainda podem estar presentes na escola ou em arquivos escolares: textos e estatísticas oficiais, regulamentos e circulares internos e trabalhos escolares.

O principal objeto de interesse deste estudo são os trabalhos escolares. Estes trabalhos são objetos para investigação da “compreensão, do ponto de vista dos alunos (uma perspectiva só muito recentemente valorizada), das evoluções e as mudanças profundas que ocorreram no campo da educação” (idem: 75). Esta concepção corrobora a de JULIA (2001) que reconhece cópias de exames ou de concursos como elementos fundamentais para reconstituir a história das práticas escolares do passado. É no estudo das práticas escolares, que podemos resgatar as histórias das disciplinas escolares e também as diretrizes em que foram constituídas, renovando assim os estudos no campo da História da Educação.

Dentro do grupo de fontes escolares, incluem-se os planos de ensino analisados neste estudo e, pela qualidade de trabalhos produzidos por alunos da licenciatura, esses documentos permitem identificar a compreensão que seus autores têm sobre o ato de ensinar História, uma vez que, ao criar seu plano, o estagiário utiliza-se não apenas de conhecimentos específicos sobre a Didática da História, mas também dos conhecimentos adquiridos durante toda a sua vida, seus valores, sua visão de mundo e de educação.

Assim, os planos podem nos dar algumas pistas sobre o que influenciou o estagiário no momento de sua produção: a história acadêmica de seu bacharelado, os meios de comunicação a que ele tem acesso, as aulas de História no ensino básico ou alguma outra

circunstância. Enfim, mostra rastros dos conhecimentos adquiridos por este novo professor durante o curso de licenciatura, onde estudou as questões pedagógicas relacionadas ao Ensino de História.

Diante dessas considerações, foi possível definir três dimensões de análise das fontes privilegiadas que definiram o que seria extraído da análise textual dos planos. Em primeiro lugar, o plano foi considerado como uma **avaliação**, pois é necessário que o aluno apresente este documento ao professor, como requisito obrigatório para aprovação na disciplina de Metodologia do Ensino de História I. Posteriormente, o plano foi considerado, pelo que se apresenta, como uma proposta de Ensino de História, ou seja, um **planejamento**. Por último, para não ignorar a historicidade da fonte e a tradição em criação, a análise do plano passou pela concepção de um **produto** do curso de Licenciatura da Universidade de São Paulo.

Pela análise desses documentos, é possível inferir (mas é necessário uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto) que os professores da rede pública de ensino são flexíveis em ceder as aulas aos estagiários. Ao que parece esta é uma tradição que se mantém desde os anos 80, quando as professoras de Prática de Ensino de História Circe Bittencourt e Elza Nadai orientavam os alunos a desenvolver os planos usando temas recentes e como complemento das aulas do professor (PRADO; 2004).

No estudo de PRADO, é possível perceber a forma que os planos eram criados. Segundo descrição física das fontes pesquisadas, a maioria dos planos apresentava conteúdos separados por itens e usava a forma dissertativa de apresentação. Nem todos os itens sugeridos constavam no relatório, pois os estagiários rumavam para a discussão teórica do conteúdo em sala de aula, ou seja, os relatórios se assemelhavam a trabalhos temáticos a serem entregues para outras disciplinas.

Esses relatórios passaram a ser arquivados a partir de 1986, devido à exigências burocráticas de controle para o docente de Prática de Ensino que comprovava a execução do

estágio. Mas, além de efetuar a análise física destes planos, precisamos entender qual é o grau de interferência do professor de Prática de Ensino em sua redação.

Em primeiro lugar, devemos considerar que estes são documentos de avaliação e, portanto, possuem um caráter formal e estruturado. OLIVEIRA (2001) aponta que os estágios e as regências são momentos em que os alunos podem se utilizar das teorias estudadas, da prática observada, entre outras habilidades que possuía ou desenvolveu. Neste momento o aluno tem chance de verificar sua potencialidade para o exercício da ação docente. Porém, a aula em si não é avaliada no curso de Metodologia do Ensino de História I, o que torna os planos de ensino e os relatórios de observação e regência os instrumentos de maior, se não única, referência na avaliação do licenciando da FEUSP. É de se esperar que o aluno se utilize do discurso do seu professor, como tentativa de garantir uma boa avaliação nestes documentos escritos. Então fica uma questão: Como encontrar as palavras deste licenciando nos documentos pesquisados?

Uma das alternativas, utilizada neste estudo foi perceber a orientação que condiciona o formato desses planos. Se for possível rastrear a visão do docente a professora que ficou por mais de vinte anos responsável pelo curso, será possível identificar a sua fala (como forma de tradição) nos planos e, por exclusão, buscar a fala dos licenciandos. Mas, seria possível perceber o olhar sobre o Ensino de História que o docente responsável possuía? Talvez um trabalho efetuado pela professora ELZA NADAI para a Divisão Regional de Ensino da Capital (DRECAP) em 1986 ajude a rastrear um pouco dos preceitos que poderiam conduzir o curso de Prática de Ensino. Este documento é uma análise dos currículos de História para um curso de magistério para professores de 1º grau.

Neste trabalho, NADAI privilegia três itens importantes ao avaliar suas produções para o curso de História para a formação de professores para o magistério: objetivos, estratégias e bibliografia usada para o planejamento. Esta forma de análise nos dá indícios de

uma tradição em avaliar os planos de ensino dos alunos de licenciatura da FEUSP e, de fato, ao realizar a primeira pesquisa no *corpus* documental, constatou-se que esta forma é característica dos planos investigados.

A concepção de NADAI sobre a Didática conflui com a concepção do teórico alemão KLAUS BERGMAN, para quem cabe à Didática da História:

[...] "pensar didaticamente sobre o instrumental metódico e teórico da História, contribuindo para ver com maior clareza o que deve ser ensinado e para separá-lo daquilo que apenas podia ser ensinado [...] A tarefa da Didática da História, portanto, consiste em indicar critério para a seleção dos conteúdos "(BERGMAN, 1990: p.34).

Os conceitos de Didática da História vêm tomando corpo há décadas na Europa e ganham um grande fôlego nos dias atuais com pesquisadores de vários países europeus e latino-americanos sobre o tema. Por isso, cabe discutir um pouco esses estudos, para fundamentar com maior consistência o tratamento dos planos de ensino como documentos e fontes históricas.

Os planos são documentos produzidos por alunos da licenciatura, estimulados a escrever sob determinadas demandas. Para estes alunos, a grande finalidade de sua produção é que seus planos de ensino sejam avaliados positivamente pelo professor de Metodologia de Ensino de História I, indicando que o trabalho foi realizado dentro do nível esperado para o curso que está realizando. Portanto, estes documentos são *provas* para o curso de Metodologia, e as provas podem revelar as finalidades reais de processos pedagógicos (CHERVEL; 1990).

O processo pedagógico que está sob observação neste estudo é o estágio supervisionado. O estágio supervisionado, como já abordado neste estudo é o processo que fornece as regras e os roteiros para a avaliação dos Planos de Ensino, e, por isso, irá

condicionar a sua produção. Já as orientações dadas no curso de Metodologia indicarão a estrutura básica destes documentos. Porém para refletir sobre estas estruturas precisamos contextualizá-las dentro de dois campos críticos para a formação do professor de História: a Didática Geral e a Didática da História.

Planejar o ensino é uma das tarefas do professor em todos os níveis: do ensino básico aos estudos de pós-graduação. Por isso, o planejamento tem especial atenção dentro do curso de Metodologia de Ensino na Faculdade de Educação, como um dos indicadores importantes do processo do estágio supervisionado. Em termos didáticos, o ato de planejar traz consigo antecipações que fazemos com base no que o professor ou licenciando vivenciou e no que estudou. Como define SACRISTÁN (1996, p.198):

“(...) planejar implica *previsão* da ação antes de realizá-la, isto é, *separação* no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos *elementos* ou agentes que intervêm nela, uma certa *ordem* na ação, algum grau de *determinação* da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das *circunstâncias* reais nas quais se atuará, *recursos* e/ou *limitações*, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. O plano resultante da atividade de esboçar *antecipa* ou representa, em alguma medida, a prática que resultará.”

Para construir o Plano de Ensino, é importante que o aluno use as informações coletadas durante o período de observação nas escolas, espaço privilegiado de oportunidade para antecipar-se às contingências que poderão surgir. A partir daí o licenciando pode observar pontos importantes que o ajudam nas decisões de seu planejamento: a infra-estrutura do local onde irá aplicar as aulas de regência; os recursos didáticos de que poderá dispor; as relações entre professor-supervisor e professor-aluno na sala de aula; o currículo seguido pela escola ou pelo professor que supervisiona o estágio. Estas observações são fundamentais para que seu trabalho ajude a ampliar ou reforçar conceitos que o licenciando e o professor achem importantes e, conseqüentemente pensar em alternativas para as práticas de ensino.

O curso de Licenciatura é o momento no qual o estagiário privilegia a reflexão sobre a prática pedagógica estudada. Para o licenciando (e também para o professor novo e inexperiente) o ato de planejar é de extrema importância, já que possibilita minimizar a falta de experiência no exercício da docência pela organização das atividades docentes - uma espécie de pauta para suas aulas – mesmo que durante a prática não sejam aplicadas à risca.

A estrutura dos planos, ou seja, as aulas planejadas serão regidas pelas imagens que o jovem professor possui sobre uma boa aula. É muito corrente que os alunos de licenciatura se utilizem de modelos pré-estabelecidos de aulas (contidas em revistas especializadas ou planos utilizados por professores mais experientes e etc.).

À medida que o professor exerce sua profissão e acumula experiências, o planejamento de suas aulas adquire mais autonomia e permite que ele abandone gradativamente os modelos já prontos. Isto porque a prática de ensino é permeada por situações reais que freqüentemente fogem do que foi planejado. Nos momentos em que encontra novos obstáculos para exercer sua atividade, o professor lança mão de experiências já adquiridas, que irá auxiliá-lo em sua reflexão para superar as barreiras. Este processo, que é contínuo, vai ampliando sua bagagem de conhecimentos práticos, que contribuem para sua autonomia em antecipações futuras. Tais reflexões podem estar explicitadas na redação de um planejamento.

Porém, ao falarmos de licenciandos na Faculdade de Educação da USP, estamos nos referindo a futuros profissionais, que possuem pouca ou nenhuma experiência em sala de aula como professores. Esta falta de experiência faz o estagiário recorrer mais às teorias e aos modelos de professor que adquiriu em sua vida como educando do que à sua prática efetiva para antecipar sua prática de ensino. Portanto, os Planos de Ensino constituem-se em fontes primárias, revelando-se como documentos privilegiados por trazerem consigo, discursos que

podem mostrar fragmentos de uma dinâmica de funcionamento do processo de formação deste licenciando.

Ao planejar uma aula de história, efetiva-se a realização de uma operação que é universal e quem engloba tanto historiadores profissionais quanto "leigos" e que resulta em um texto historiográfico. Surge um texto escolar, historiográfico, como afirma o historiador italiano IVO MATTOZZI (1999: 27-56):

“(...) el texto no se percibe como un elemento decisivo del problema de la didáctica de la historia. El texto escolar se considera como la inevitable realización de la historia por enseñar. Lo que se puede analizar y criticar es su estructura lingüística, las tendencias ideológicas y la cantidad y selección de los contenidos. Pero su estructura profunda, establecida desde hace un siglo, se califica de tan necesaria como un elemento de la naturaleza.”³

Ao produzir estes textos, o professor em qualquer nível de experiência deixa impresso no papel saberes de sua disciplina, estimulados por sua vivência dentro e fora da sala de aula. Fica no campo das inferências saber qual é a proporção em que um professor mais antigo utiliza das lembranças de suas aulas passadas para realizar seu planejamento, mas, se considerarmos que na maioria dos casos o professor mais experiente já não recorre tanto a esta estratégia, é possível deduzir que a sua vivência o ampara em sua atividade.

O licenciando se valerá mais do que é possível ser antecipado do que a sua prática docente. Neste momento, entram em cena saberes derivados da relação entre a sua formação acadêmica e sua experiência escolar como aluno. Com pouca prática, é natural que o licenciando recorra a esquemas e metodologias já consolidadas e muitas vezes à discussões da

³ (...) o texto não é percebido como um elemento decisivo dentro do problema da Didática da História. O texto escolar é considerado uma realização inevitável da história ensinada. O que é possível ser analisado e ser criticado são sua estrutura lingüística, as tendências ideológicas e a quantidade e a seleção dos índices. Mas sua estrutura profunda, estabelecida por um século, se qualifica com tão necessária quanto um elemento da natureza.

própria teoria da História, mesmo que estas discussões não considerem o ensino. Então, o plano de ensino poderá conter "camadas" de discursos: textos produzidos pelas suas reflexões e textos produzidos como cópias de discursos de outros sujeitos.

Esse processo de produção textual é estruturado por BAKTHIN (1996, p. 98 apud ANTÔNIA TERRA) da seguinte maneira:

“É como se, ao longo da criação, o autor vivesse um processo crescente de assimilação da palavra do outro: indo de um momento inicial, quando sua palavra é a do outro (sem ter consciência de que a palavra é do outro); passando por um momento intermediário, quando emprega as aspas (percebendo e identificando a palavra como sendo expressão da voz de um outro sujeito); até o momento da completa assimilação, quando a palavra do outro se torna pessoal (a palavra já tem um caráter criativo e a palavra do outro está oculta, semi-oculta ou difusa)”.

Pelo esquema desenhado por BAKTHIN, há pelo menos três estágios de relação entre o sujeito e seu texto. Estes estágios estão relacionados com a experiência de um sujeito no tempo, ou seja, o que ele experimentou, se ele apenas reproduz a experiência, se reproduz de maneira consciente ou se reelabora de acordo com outras experiências que teve. É uma relação entre o sujeito, seu presente e o seu passado com o passado público.

Da mesma maneira, o planejamento de ensino não escapa à operação de recorrer às experiências passadas para um planejamento futuro. Note que o termo experiência aqui está relacionado a todas as ações que um sujeito efetua em sua vida: diálogos, leituras e etc. O que o estudo procurou verificar foi como estas experiências podem se traduzir nos planos de ensino, através da análise de manifestações da consciência histórica destes alunos da licenciatura.

Os planos são textos escolares que serão “lidos” na sala de aula, mediante as atividades docentes do estagiário. Ao ministrar a aula, o estagiário divulgará paulatinamente

o seu texto: o tema, o desenvolvimento e a conclusão. A produção de textos historiográficos faz parte de um conhecimento histórico anterior, que se dá de maneira universal e define a relação do homem com o seu passado. O que medeia tal relação é chamado de consciência histórica (RÜSEN; 1992) que produz um texto, cuja principal característica é o formato narrativo. Sob esta definição, é possível esquematizar a produção de um Plano de Ensino de História pelos alunos de licenciatura da USP conforme figura abaixo.

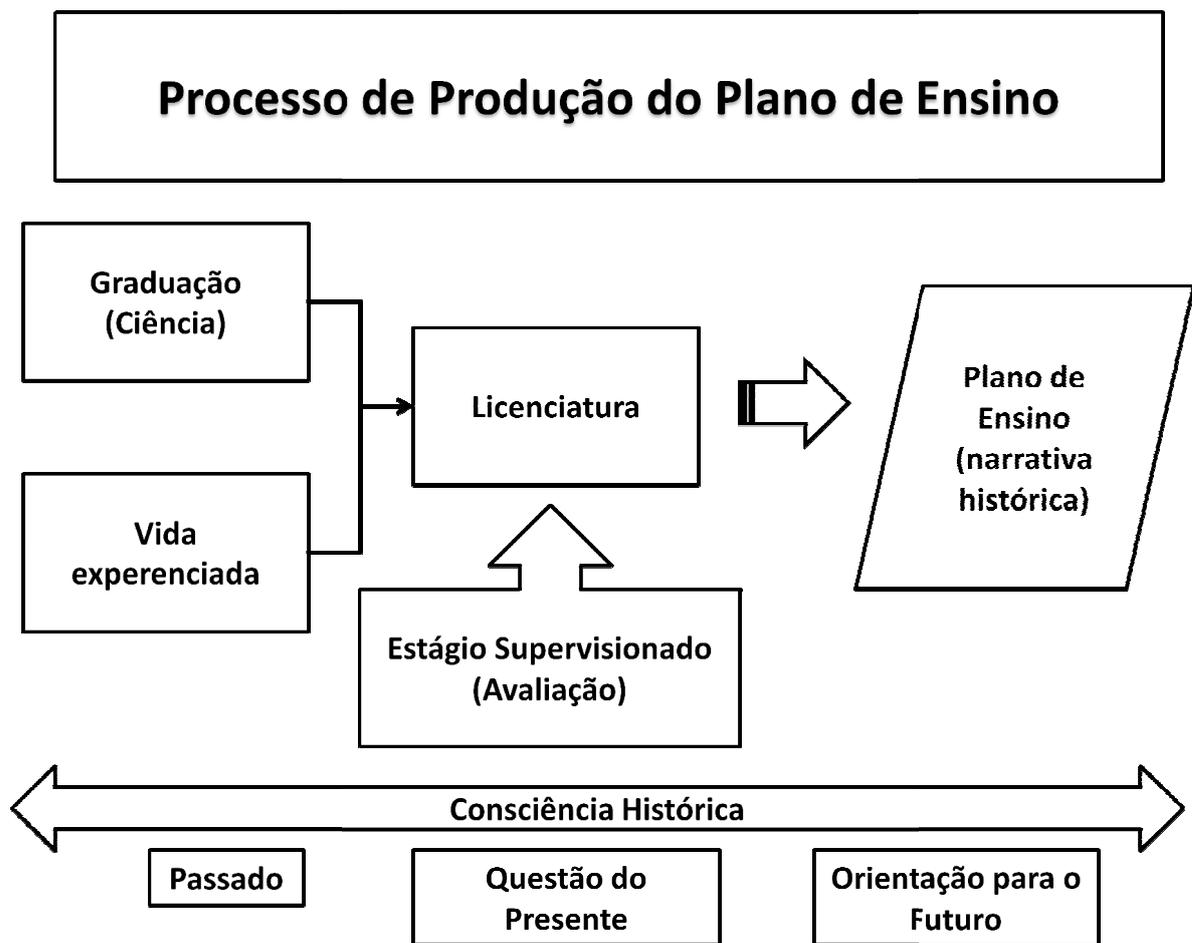


Figura 1: Processo de produção do Plano de Ensino durante a licenciatura na FEUSP

A Figura 1 esquematiza as operações que um estagiário realiza ao receber uma demanda imediata para criar um plano de ensino. Esta demanda vem do curso de Metodologia do Ensino de História, sob forma de avaliação do desempenho do aluno neste curso. Para redigir o plano, o aluno deve realizar um estágio de 120 horas onde irá observar a prática de

ensino de um professor de História da rede pública de ensino. Ao término da observação, o licenciando possui alguns elementos concretos que poderão guiá-lo na elaboração do plano de ensino: faixa etária dos alunos, currículo planejado pelo professor, dificuldades conceituais apresentadas pelos alunos e etc. Essas informações possuem um valor inestimável para a construção de estratégias de ensino.

Além das informações recolhidas durante o estágio de observação, o licenciando recorre a uma série de outras experiências (nem sempre de maneira consciente) que estarão presentes no texto do Plano de Ensino.

Em primeiro lugar, devemos considerar a formação acadêmica deste aluno (Graduação). Ao longo de alguns anos de formação, o licenciando foi construindo seu aparato teórico através da sua relação com os professores e suas disciplinas, com os textos e trabalhos de pesquisa desenvolvidos. Essas relações, não de maneira exclusiva, ajudaram a construir a concepção da Ciência da História que o aluno apresentará ao final do curso de licenciatura. Tal concepção é dinâmica, vai se reconstruindo à medida que o novo professor exerce sua profissão e "preenche" suas representações com a sua vivência e/ou experiência.

Mas, porque estes documentos forneceriam os saberes da disciplina de História e fragmentos de sua vivência dentro e fora da sala de aula?

Quando o novo professor atua em sala de aula, um novo mundo se inaugura. Além de todas as influências vividas por ele até aquele instante, devemos considerar a cultura escolar em que o professor será inserido. Esta cultura escolar é carregada de tradições do local físico, da relação do poder público com a escola e da tradição da forma dos professores atuarem em sala de aula. Para não incorrer no risco de desconsiderar tais elementos e, ao mesmo tempo, refletir na relação com o passado que o licenciando possui dentro do processo de formação dos professores de História o presente estudo se debruçou sobre o instante anterior à entrada do professor no mercado profissional do magistério por acreditar que a cultura escolar e

outras forças irão atuar sobre estes estagiários, refazendo tanto à sua concepção da História como a concepção de ensinar História.

Ao conceituar esta relação com o passado como **consciência histórica**, é possível considerar que a História escolar (inclusive no ensino superior) é apenas um conhecimento qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos. Os historiadores profissionais possuem métodos bem definidos para realizar as pesquisas em fontes históricas, ao passo que os alunos de História ainda não são versados nesta prática. Porém, tanto a produção de um texto como resultados de pesquisas profissionais ou pesquisas escolares, são formas diferentes de pensar historicamente. Então, o que deve ser aprendido torna-se a síntese da relação entre a epistemologia da História e a normatização dos conteúdos destinados à disciplina História.

Todos estes pontos fazem parte da tarefa da **Didática da História**, campo do saber que investiga os processos formativos da História. Para BERGMAN (1989, p 31) “[...] a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, que se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não”. Isto significa que o objeto de uma reflexão histórico-didática (ou chamada de Didática da História) é o processo ensino-aprendizagem da História na vida real.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A história da formação de professores na USP começou em 1938, quando o Instituto de Educação foi anexado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

FÉTIZON (1978), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Educar professores? (A formação dos professores níveis II e III e o papel da Universidade de São Paulo)* e defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1978, refez a trajetória do curso de formação desde a Escola Normal Caetano de Campos até a reforma universitária de 1969, quando foi criada a Faculdade de Educação e se estabeleceu o modelo atual de formação de professores na USP.

Ao estudar a formação de professores da USP, FÉTIZON pretendeu, entre outras tarefas, comparar os modelos que existiram de formação de professores na USP, buscando eleger o mais adequado segundo as suas concepções.

Neste Capítulo serão discutidos os movimentos históricos que caracterizaram a História e o ensino da História no Brasil, a formação de professores da educação básica na Universidade de São Paulo, sua origem, as alterações institucionais e acadêmicas realizadas. Do mesmo modo, serão destacados os processos desenvolvidos para a formação do professor de História.

2.1– A HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL

A História pode ser entendida em uma denominação mais apressada, como um conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade, previamente selecionados e com pontos de vista definidos. Como ciência, a História possui uma data de nascimento controversa, que polariza uma discussão entre os precursores alemães e franceses.

Na Alemanha, LEOPOLD VON RANKE - a quem foi atribuída a paternidade da História científica, que sintetiza a necessidade de críticas eruditas das fontes históricas – é considerado o maior ícone da História no século XIX. Na França pós-revolucionária, a História deixou de ser fruto de discussões sobre produções da antiguidade clássica (como LÍVIO, TUCÍDIDES E TÁCITO) pelos *antiquários* e ganhou o status de memória da Nação. Como enfatiza o historiador francês FRANÇOIS FURET, a História:

“Constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não a única) do progresso da humanidade e uma 'matéria' que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado”. (s/d, 135).

Esta constituição de progresso da humanidade representa a vitória de Condorcet⁴ e de sua *história filosófica*, como uma nova formulação da disciplina História na França do século XVII (FURET; s/d). Esta constituição influenciou a maneira de se estudar a História em muitos países fora da Europa, inclusive no Brasil. A via de entrada para o pensamento que se formulava no território francês foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, cuja principal missão era de fazer a História do Brasil, destacando seus grandes personagens e heróis, trazendo à luz o verdadeiro caráter da Nação brasileira.

⁴ Marie Jean Antoine Nicolas Caritat conhecido por marquês de Condorcet foi cientista político e matemático francês. É autor da obra **Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain** (1795), onde sustenta que a História é o progresso do conhecimento humano e, portanto, passível de aplicação de métodos matemáticos para obter resultados exatos de pesquisas que foram tanto almejadas pelos iluministas.

Posteriormente à fundação do IHGB, foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, em 1939. Este colégio recebeu atenções especiais na sua organização e na orientação de sua missão. Em seu início, buscava-se o apoio daqueles que compunham a "boa-sociedade", que futuramente dependeria de bons governantes, de bons administradores e de bons agentes civilizadores como, por exemplo, o médico, o romancista, e o professor de História. Afinal era uma Instituição aristocrática destinada a oferecer "a cultura básica necessária às elites dirigentes", e a "boa sociedade" deveria ser formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras.

Estas duas instituições estruturaram o modelo de *fazer* e de *ensinar* História no Brasil. A estreita ligação entre elas, que eram geridas pelo poder Central e estabelecida pelos docentes e pesquisadores comuns, marcou a constituição da disciplina de História e do seu lugar dentro da sociedade brasileira. A principal preocupação seria com a gênese da nação, que deveria criar e propagar, em sua mais nobre missão, nossa *identidade nacional*. Esta ideologia teve uma função muito clara dentro da constituição político-social e teve implicações críticas na ciência História e seu ensino nas instituições escolares. Isto porque, enquanto no Brasil gestava-se a idéia de Nação, a França já havia estruturado sua História como disciplina a serviço de um Estado Nacional. Podemos mesmo dizer que a História, era uma ciência *essencialmente francesa*. Como nos aponta KÁTIA ABUD (2007:111)

“Os postulados da escola metódica foram preservados pelos primeiros Historiadores, no Brasil. Associados do IHGB foram também, durante o século XIX, os professores do Colégio D. Pedro II e transpuseram a concepção de História da academia para a escola secundária, ao se transformarem em autores dos programas que seriam fundamentos para os exames a se realizar em todos os estabelecimentos escolares nacionais.”

Assim se começou a fazer História no Brasil: uma continuidade da História Européia, que teria seu desfecho no continente americano, levando o grande Império ao lugar que fora

reservado no futuro. O Colégio Pedro II foi então o responsável em manter tal concepção de História, que é tributária da escola metódica francesa uma vez que era o grande organizador curricular do Ensino de História no Brasil. Este colégio tornou-se o responsável em criar os exames de admissão em todos os estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, padronizando assim os currículos de História nas instituições secundárias.

Após a reforma FRANCISCO CAMPOS (1931), os currículos escolares passaram a ser organizados pelo Estado. Esta reforma iniciou a cisão entre os cientistas da História e seus professores do ensino básico, o que tornou a análise do Ensino de História no Brasil muito mais complexa.

Ao ser ministrada em sala de aula, a História ensinada assumiu um padrão maior de uma narrativa reproduzida. Ao contrário do que aconteceu na sala de aula, a profissionalização do historiador pediu um isolamento das camadas populares, uma vez que foram necessárias técnicas próprias para uma *relação ativa com o passado*, como define CHESNEAUX. Para o professor francês, o que acontecia na década de 1970, apesar das grandes esperanças que a *Nova História* trazia era a permanente exclusão das massas da sua história. A história que chegavam às massas efetuava o seguinte caminho:

“A história, o conhecimento do passado dependeria principalmente das qualificações técnicas, da habilidade, do ofício. O saber histórico circularia na sociedade de acordo com um dispositivo de mão única: ele se elaboraria em circuito fechado, nas esferas eminentes de pesquisa especializada, para depois tornar a descer, de andar em andar, degradando-se à medida que o faz - manuais escolares, historiadores "amadores", vulgarização.” (CHESNEAUX; 1995 p.23)

Ao efetuar esse percurso, a narrativa chegava às massas (inclusive na sala de aula) já montada, pronta para ser reproduzida aos ouvintes não profissionais. Ao que parecem, os agentes da história não teriam condições de produzir uma narrativa historicamente válida ou,

um “saber” sem validade, mesmo sendo produzido na esfera social. Para JÖRN RÜSEN (2001), uma narrativa sempre tem pretensão à validade. Esta pretensão dada à narrativa não se restringe ao pensamento histórico em sua versão científica apenas, uma vez que qualquer operação narrativa de caráter histórico pretende a enunciação da verdade do conteúdo proferido. A competência de narrar é denominada por RÜSEN (1992: 29) como a “competência narrativa”. Essa competência “pode definir-se como a habilidade da consciência humana para levar ao cabo procedimentos que dão sentido ao passado...”.

Dar sentido ao passado, como um produto da memória pública ou coletiva pode significar compreender melhor a sociedade em que vivemos, ditando o que devemos preservar e o que devemos mudar. Narrar uma história é uma operação na qual selecionamos partes de um passado e produzimos um novo sentido à luz do presente.

2.2 – RECEBENDO HERANÇAS E PROMOVENDO MUDANÇAS: MUDAR PARA MANTER

A licenciatura na USP teve seu início na transformação da Escola Normal Caetano de Campos para Instituto Pedagógico em 1931, sob força do Decreto Estadual nº 4.888, criando o curso de aperfeiçoamento para professores, que visava a "preparação técnica para inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal" (ANTUNHA apud FÉTIZON).

Em 1933, a o Instituto Pedagógico Caetano de Campos foi transformado em Instituto de Educação pelos Decretos 5.846 e 5.844, que elevam os estudos de formação para professores à categoria de Ensino Superior, dois anos após a divulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que deliberava sobre a mudança do curso de formação de professores para o nível superior, definindo normas a serem seguidas pelas universidades

estaduais. Os decretos estaduais criaram o Código de Educação, que são normas gerais dos estudos pedagógicos no Estado de São Paulo. Pelo código, a Escola Caetano de Campos era responsável pela formação pedagógica de professores secundários. Primeiramente, a formação nas disciplinas especializadas era feita no próprio Instituto em matérias do currículo secundário (FÉTIZON; 1978).

Posteriormente, a formação das disciplinas específicas foi delegada à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL. Em 1938, o Instituto de Educação foi anexado à FFCL e a formação de professores ficou como responsabilidade da Seção Pedagógica.

A anexação do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não alterou a estrutura organizacional desta última, mas alterou o processo de formação de professores. No Instituto Normal Superior, o aluno primeiro estudava as matérias pedagógicas para depois estudar as matérias das disciplinas especializadas. Ao passar para a responsabilidade da FFCL, a formação inverteu o processo: o aluno formava-se bacharel, para posteriormente estudar mais um ano em disciplinas de aprofundamento do bacharelado e disciplinas relacionadas à Licenciatura: Didática Geral, Didática Especial e Psicologia – o chamado esquema 3+1.

Segundo FÉTIZON (1978), esta composição criada se distribuía em uma carga horária média de 2.000 horas, das quais 1.820 eram dedicadas aos estudos de especialização e apenas 180 para formação pedagógica.

Tal desequilíbrio, segundo a autora, mostra o caráter secundário dado à formação de professores na USP, isto porque, criada para ser um instituto de altos estudos de caráter geral e desinteressado e dedicado ao saber e à formação geral, a Faculdade não resistiu à pressão social para o aumento do número de vagas e seguiu em direção oposta ao planejado tornando-se um instituto de formação profissional.

Foi então, por seu caráter profissionalizante, que o curso de formação de professores contribuiu para a "massificação" da FFCL: entre 1960 e 1969 a FFCL aumentou em 380% seu número de vagas, enquanto a USP aumentou 285%. Este "inchaço" nas licenciaturas e o impacto das mudanças geradas pela reforma universitária de 1969 modificaram drasticamente o processo de formação de professores secundários na USP.

A chamada reforma universitária de 68 (em algumas literaturas 69) foi um conjunto de medidas práticas criadas pelo Governo Federal através da Lei 5.540, para responder aos velhos problemas institucionais que acompanhavam as instituições de ensino superiores desde a criação da Universidade do Brasil em 1937.

Nos anos 50 do século passado, a sociedade brasileira experimentou um período de crescimento econômico que gerou, entre outras conseqüências, a chegada de novos grupos familiares à classe média brasileira. Este grupo em ascensão passou a ter expectativas de conformação social que passavam obrigatoriamente pelo ensino superior. A tensão entre as necessidades da sociedade, que vislumbrava acesso ao ensino superior, esbarrava na escassez de vagas oferecidas pelas universidades.

Essas expectativas foram encampadas pela mobilização estudantil, principalmente em 1968, quando os estudantes passaram, como diz FÁVERO (1994, p.16), a "exigir do Governo medidas no sentido de buscar 'soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes'", decorrentes da diferença entre o reduzido número de vagas nas universidades de variedade de cursos e programas adequados e a demanda existente, gerada pelas necessidades do crescente mercado de trabalho.

Para atender às reivindicações da sociedade e tentar modernizar as estruturas institucionais das universidades públicas, foi instituído, pelo Decreto Federal nº 62.937, de 2 de julho de 1968, um Grupo de Trabalho com a missão de reestruturar o ensino superior em apenas 30 dias de trabalho, a sob a presidência do então Ministro da Educação e Cultura, Luís

Antonio da Gama e Silva. De acordo com o Decreto, o Grupo de Trabalho tinha como objetivo “(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 15 apud FÁVERO, 1994: 17).

Ao final dos trabalhos, o Grupo apresentou um pacote de soluções que objetivava aumentar a produtividade das universidades, tanto nas dimensões acadêmicas e científicas quanto na absorção dos alunos remanescentes que não conseguiram acesso ao Ensino Superior. Como apontou FLORESTAN FERNANDES:

“A reforma universitária, que só poderia ser concebida, em nossa situação histórico-social, como uma imensa obra de reconstrução educacional, foi reduzida a um simples "repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade". (Florestan, 1970: 968)

FÁVERO (1994:6) aponta duas posições existentes desde os anos 60 sobre o papel da universidade: “os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional”. Desta maneira, os institutos foram criados para se dedicarem à pesquisa e ao ensino básico nas "áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em vista de ulteriores aplicações" (ANTUNHA apud FÉTIZON 137-38). É a retomada da função inicial dos cursos criados em 1934, que buscava os altos e desinteressados estudos, focado principalmente em pesquisas que poderiam ser aplicadas ou no conhecimento por ele mesmo.

A partir da reforma, aconteceu o desmembramento da FFCL, adotando como critério a divisão por campo de conhecimento, em vários institutos e faculdades, como os Institutos de

Física, de Química e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Foi criada também a Faculdade de Educação, responsável pela formação de especialistas em educação (pedagogos, administradores escolares, etc.), professores primários e professores secundários. Neste novo contexto, a Faculdade de Educação deveria assumir o papel de "congregar em cursos comuns estudantes em fase final de estudos, que se destinam ao magistério secundário" (idem).

Com este modelo, a Universidade buscou preservar sua vocação para a formação de pesquisadores mantendo, por um lado, a estimada indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e por outro, institucionalizando o processo de formação de professores.

A Resolução no 292/62 do Conselho Federal de Educação procurou organizar de forma diferente a estrutura da formação de professores, mas, em alguns casos, mantendo o 3+1 já presente em 1939 e, em outras situações, distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso específico (LIBÂNEO e PIMENTA; 1999). O mesmo princípio manteve-se com o Parecer 672/69, que efetuou alguns ajustes nas licenciaturas, mas sem alterar o curso de prática de ensino.

A LDBEN de 1996 normatiza o número de horas destinadas à prática de ensino em seu artigo 65: "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" (PARECER CNE/CP 28/2001), sem, no entanto, definir como utilizar essas 300 horas destinadas à prática de ensino. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo interpretou este artigo considerando que a expressão "prática de ensino" abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios. Na Faculdade de Educação da USP, a prática de ensino foi incorporada à disciplina de Metodologia do Ensino de cada área do conhecimento (PROCESSO CEE Nº: 644/97). Porém, dada a importância do Estágio Supervisionado, os relatores do PARECER

CNE/CP 28/2001 acrescentam mais 100 horas de obrigatoriedade, totalizando um período mínimo de 400 horas de estágio. Consta na resolução do parecer:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Não é tarefa deste estudo discutir todas as mudanças institucionais, didáticas, pedagógicas e universitárias, mas sim entender a tradição na formação de professores na Universidade de São Paulo e, especificamente, nos estudos sobre prática de ensino. Em todos os modelos, FÉTIZON separa as disciplinas específicas de cada campo do conhecimento das disciplinas pedagógicas, para verificar a proporção destas últimas no currículo de formação do professor adotado na USP. O quadro a seguir demonstra a lista de disciplinas dos modelos

implantados e implementados de 1968 à 1998 e de 1999 (para atender aos dispositivos da LDBEN/96) até 2006 (período privilegiado por esta pesquisa).

1968 – 1998	1999 – 2006
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. e 2º. Graus	Introdução aos Estudos da Educação
Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação
Psicologia da Educação II	Didática
Didática	Políticas Públicas e Organização da Educação Básica
Prática de Ensino I	Metodologia do Ensino I
Prática de Ensino II	Metodologia do Ensino II

Tabela 1 - Quadro Demonstrativo dos Modelos Curriculares para a Formação de Professores da USP

Comparando as duas grades curriculares, podemos notar que a partir de 1999, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. e 2º graus foi redimensionada e passou a ser denominada Políticas Públicas e Organização da Educação Básica – POEB, de modo a incluir as discussões referentes às mudanças na política educacional que organizaram a educação brasileira em educação básica e ensino superior.

O segundo módulo de Psicologia da Educação foi substituído por Introdução aos Estudos Educacionais que discute os fundamentos da educação, com temas da Filosofia e da Sociologia da Educação. É possível notar também a alteração de nome de Prática de Ensino para Metodologia de Ensino a disciplina responsável pela prática docente. Porém, o número

de disciplinas voltado para as práticas pedagógicas e didáticas continua totalizando seis, tendo o mesmo peso desde 1968.

2.3 – CONTANDO, ENSINANDO E FAZENDO HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA USP

A atual estrutura de formação de professores de História na USP é originária da Reforma Universitária de 1968, quando houve o desmembramento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e seu Departamento de Educação, criando a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que disponibilizou três cursos: Bacharelado (para "especialistas em Educação"), Pós-Graduação em Educação e a Licenciatura para o magistério na escola básica (formação de professores para o ensino médio e fundamental).

Desde então, a formação do professor de História na USP acontece em etapas separadas: em primeiro lugar o aluno torna-se Bacharel em História, cursando, obrigatoriamente as disciplinas oferecidas pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e, posteriormente, ele obtém sua licença para ensinar, ao cumprir as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação. Estas duas etapas desenvolvem-se sem articulação entre si. A cisão existente entre estas duas etapas da formação de professores é histórica na USP, mas não exclusiva da universidade paulista. A separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura existe na maior parte das universidades públicas do país.

Em 1986, foi publicado o documento intitulado *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil* que representou o esforço de um grupo de professores das diferentes regiões do Brasil para mapear os cursos de graduação de História em nosso país. Este trabalho foi realizado em conjunto com a Associação Nacional de História (ANPUH) a pedido da Secretaria de Educação Superior – SESu-MEC. Em análise realizada neste documento, RICCI

(2003) destacou a preocupação do grupo elaborador do estudo com a ausência de disciplinas pedagógicas na grade de bacharelado, dando maior ênfase à pesquisa.

Após 20 anos da realização do trabalho solicitado pelo SESu-MEC, foi emitido pelo CNE/CES o Parecer N°. 492/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da área de ciências humanas, entre eles o de História, aprovadas em 03/04/2001 pelo Conselho Nacional de Educação. O documento analisado possui seis itens, onde estão expressos os parâmetros básicos para a organização curricular para os cursos de graduação em História (pgs. 7-9):

1. Perfil dos Formandos – o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).
2. Competências e Habilidades
 1. Gerais
 - a) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
 - b) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
 - c) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;

- d) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f) Competência na utilização da informática.

2. Específicas para licenciatura

- a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

3. Estruturação dos Cursos – Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.
4. Conteúdos Curriculares – Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

- a) Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.
- b) Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
- c) Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.
- d) No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estágios e Atividades Complementares

- a) As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.
- b) As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extraclasse, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

Podemos observar no texto, referências sobre a licenciatura apenas como atividades complementares da formação do bacharel. No campo Competências e Habilidades há uma separação em “Competências Gerais” e em “Competência Específicas da Licenciatura”, corroborando, de certo modo, a conclusão do grupo de professores, expressa no documento de 1986 e destacada por RICCI em 2003.

Nesses parâmetros, é possível apontar duas questões que precisam ser resolvidas. A primeira delas é a qualificação das atividades de práticas de ensino em atividades complementares e não na própria estrutura da graduação em História. Tal separação demonstra que a formação específica ainda é vista como a principal fase de formação. A falta da articulação entre o que se aprende no bacharelado e a sua aplicação em sala de aula promove a cisão antecipada entre a ciência de referência e sua aplicação no ensino básico. Mesmo dedicado à pesquisa e a adquirir nossos conhecimentos, o graduando deve ser incentivado a difundir sua ciência através de vários meios: publicações, consultorias e no exercício do magistério. Se uma das partes mais importantes do processo cognitivo do *saber histórico* está na pesquisa, como separar a aprendizagem de sua futura aplicação?

A segunda questão é a delegação ao gestor da graduação em História em desenvolver no interior do curso as atividades de prática de ensino. Apesar de a resolução recomendar que “... as atividades práticas de ensino deverão ser desenvolvidas no interior do curso de

História...” (PARECER CNE/CES 492/2001: 9), a formação do curso de bacharel e de licenciatura na USP acontece em faculdades separadas.

CAPÍTULO 3

PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

O estágio curricular supervisionado, considerando a legislação vigente, é a disciplina que, nos cursos de formação de professores, possibilita o exercício da atividade profissional sendo, portanto, um momento formativo em que é priorizada a vivência do licenciando na realidade educacional.

É com esse sentido que a legislação, de acordo com CURY, refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer: “O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica” (2003, p.47). O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”.

Sendo assim, é no Estágio Curricular Supervisionado que o estagiário deve vivenciar diferentes práticas educativas e variados modos de ser professor, já que os docentes que lecionarão na Escola Básica, de acordo com o que está disposto no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN 9.394/96 atuarão na sala de aula, participando da vida da escola de um modo integral. Esta participação requer a sua atuação do professor em atividades como: a) construção da proposta

pedagógica da escola, b) elaboração e o cumprimento de planos de trabalho fundados nessa proposta, c) zelo pela aprendizagem do aluno, d) estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, e) participação nos períodos de planejamento, f) avaliação e g) o desenvolvimento profissional e a colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Este Capítulo trata dos movimentos realizados pela organização e pelo desenvolvimento dos conteúdos e práticas definidos como Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo.

A LDBEN 9.394/96, ao oficializar um perfil de profissional para o exercício do magistério na educação básica, atribui para a Universidade a responsabilidade de construção de uma política e uma prática de formação inicial de professores assentadas no pressuposto da re-significação e da ampliação do espaço de atuação do professor a ser formado.

Considerando, o disposto na legislação vigente, o Estágio Supervisionado é concebido como unidade de aprendizagem, pois estabelece uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, intermediados pela ação de orientação e acompanhamento do professor de estágio conforme estipulado no Parecer CNE/CP Nº 28/2001. Esse mesmo Parecer define que o Estágio Curricular Supervisionado “é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (p. 10).

Por ser concebido no corpo da legislação como um momento de formação profissional que deve ser efetivado pelo exercício *in loco*, pela presença participativa do licenciando em ambientes reais de trabalho, o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura é um componente curricular que deve ser realizado direta e efetivamente em unidades escolares dos sistemas de ensino, constituindo-se em experiência significativa, na qual será possível

“verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigível dos formandos” (Parecer CNE/CP Nº 28/2001, p. 10) quanto à regência e quanto ao acompanhamento de situações concretas da vida escolar como a elaboração de projeto pedagógico, participação e o acompanhamento da matrícula, a organização de turmas e do tempo e espaço escolares.

A legislação estipula ainda que o estágio curricular supervisionado efetive-se a partir da segunda metade do curso de formação de professores e sob a forma de dedicação concentrada, a fim de que se possa realizar como coroamento formativo da relação teoria-prática. Assim sendo, deve-se garantir, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que o estágio curricular supervisionado disponha de dias efetivos para a sua realização de forma a não se operacionalizar em dias concomitantes com outros componentes curriculares.

A legislação deixa claro ainda que o Estágio Curricular Supervisionado deva ocorrer em regime de colaboração entre as agências formadoras e os sistemas de ensino, como está previsto no art. 211 da Constituição Federal. As formas de participação de caráter recíproco poderão ser combinadas entre a instituição formadora, o órgão executivo do sistema e a unidade escolar que receberá os estagiários. O Parecer CNE/CP Nº 28/2001 define que a “conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei [...] e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização” (p.11).

Espera-se que o Estágio Supervisionado, dadas as definições legais e as especificidades de atuação do docente nos diferentes níveis da Educação Básica, seja um componente curricular que favoreça a descoberta, seja um processo dinâmico de aprendizagem em diferentes áreas de atuação no campo profissional, dentro de situações reais, de forma que o aluno possa conhecer compreender e aplicar, na realidade escolar, a articulação da teoria com a prática. Nessa perspectiva, o Estágio Curricular obrigatório

funciona como elo entre os componentes curriculares da formação comum (conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, ambiental, política e econômica da educação e conhecimentos pedagógicos) e os da formação específica (conhecimentos que são objeto de ensino) e garantirá a inserção do licenciando na concretude viva do contexto escolar.

A natureza do Estágio Curricular Supervisionado pressupõe duas dimensões: uma dimensão formadora, relacionada à aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico na realidade social e uma dimensão social e política, relacionada à reflexão, à análise e à avaliação das diferentes atuações do profissional no contexto educacional. Essas dimensões, por sua vez, colocam para o Estágio Curricular obrigatório o objetivo de proporcionar ao licenciando a vivência de diferentes formas de atuação no contexto escolar, favorecendo o seu desenvolvimento profissional não só na dimensão da sala de aula. Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado objetivará especificamente:

1. Propiciar a inserção do aluno dos cursos de licenciatura na escola, *locus* primeiro de sua atuação como professor,
2. Criar condições para uma inter-relação mais efetiva entre teoria e prática no processo formativo do licenciando.
3. Estimular a reflexão sobre o contexto escolar a partir de pesquisa sistemática.

Dessa forma, o estágio compreenderá um conjunto de atividades para a atuação do professor, envolvendo interação com a comunidade escolar, compreensão da organização e do planejamento escolar e, finalmente, o planejamento, a execução e a avaliação de atividades. Assim, garantirá ao licenciando um espaço privilegiado de articulação entre conhecimentos teóricos e a prática no exercício da docência, efetivando-se sob a forma da ação/reflexão/ação do contexto escolar, possibilitando ao licenciando vivenciar a escola em toda a sua dimensão.

Como a prática do Estágio Curricular é ainda uma atividade que envolve no mínimo duas instituições: a universidade que oferece o curso de formação e que define as políticas e as orientações normativas da atividade e a escola que recebe o estagiário, concretizando a proposta da universidade ao supervisionar a atividade e responsabilizando-se pela complementação da formação inicial. Portanto, a escola receptora do estagiário precisa organizar-se para realizar tal atividade e cumprir sua tarefa de modo significativo.

A expressão *prática de ensino* foi entendida como a união do estudo de noções teóricas sobre educação, realização de estágios e de regências de classe. Desde 1998, as horas de estágio são distribuídas da maneira como mostra o quadro a seguir:

Disciplina	Carga horária	
Introdução aos Estudos da Educação	0	
Psicologia da Educação	20	
Didática	20	
POEB	20	
Metodologia do Ensino I	60	+ 60 (crédito-)
Metodologia do Ensino II	60	+ 60 (crédito-)
Total	300	

Tabela 2- Quadro Demonstrativo da Distribuição das Horas de Estágio nos Cursos de Licenciatura da USP. Fonte: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/estagio/normas.htm#licenc>

Podemos observar que a maior parte do Estágio é realizada durante o curso da disciplina de Metodologia do Ensino de História I e II (120 horas de estágios e 120 horas da disciplina), consideradas como carga horária dos estágios. Para cursar a licenciatura, o aluno deve ter concluído pelo menos 50% dos créditos no Departamento de História da FFLCH. A disciplina Metodologia do Ensino só pode ser cursada após a conclusão da disciplina

Introdução aos Estudos da Educação. Por isso, podemos supor que os alunos que se matriculam na disciplina de Metodologia do Ensino já estão com no mínimo 75% do seu curso de bacharelado concluído. Geralmente, por responder pela maior parte da carga do estágio que deve ser realizado, o curso de Metodologia de Ensino é o último a ser realizado pelos alunos de licenciatura.⁵

Para ser aprovado neste curso, o aluno deve obrigatoriamente realizar o estágio em uma instituição de ensino, sendo dada preferência às escolas públicas de ensino básico, conforme solicitação do projeto pedagógico da Faculdade de Educação. Para realizar o estágio, o estudante de licenciatura deve seguir alguns passos que incluem: escolher uma escola pública de sua preferência e solicitar a autorização para o exercício do estágio ao diretor(a) ou ao coordenador(a) pedagógico da escola. Após aprovação, o estagiário deverá observar as práticas do professor de História em sala de aula, conforme roteiro oferecido pela professora da disciplina Metodologia do Ensino de História. O professor que recebe este

⁵ Foi divulgado em abril de 2002, uma proposta de criação de um Centro de Referência para a Formação de Professores, que possui o caráter de implementação do novo Projeto de Formação de Professores na USP. O Centro de Referência trata-se "de organismo inter-unidades, com autonomia pedagógica, que seria composto por docentes de todas as unidades da USP, envolvidos no processo de formação de professores e coordenado por um Colegiado representativo de todas as unidades, institutos, departamentos e faculdades envolvidos, incluindo docentes, pesquisadores, supervisores e até mesmo professores das escolas/campo. (...) O Centro deverá definir formas de concretização do percurso formativo do licenciando por meio de projetos de licenciaturas, constituídas pelas várias unidades envolvidas com essa formação". No que se refere à prática do Estágio Supervisionado, o projeto prevê o aperfeiçoamento da proposta quando aponta que "Na proposta ora apresentada, entende-se que a operacionalização do estágio vai muito além de um lugar burocrático. É no âmbito do processo educativo que se afirma a relação entre a teoria e a prática. Na sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas percorrendo o processo formativo desde seu início, o percurso formativo deve sugerir várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais espaços sócio-institucionais que contemplem projetos educativos, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados (...). Os professores que supervisionam os estágios e os professores das instituições nas quais os estágios são realizados devem ser contratados na condição de docentes, pois essa atividade de supervisão necessita ser complementada com outras ações que possibilitem a articulação necessária entre os professores na escola-campo e os professores supervisores de estágio. Dentre as condições essenciais para a melhoria do estágio estão a atribuição de carga didática para professores que supervisionam os estágios, bem como a definição de um número de alunos sob a sua supervisão que lhe permita, realmente, atender às necessidades formativas dos alunos. **Contribuições da Faculdade de Educação ao Projeto de Formação de Professores na USP:**
<http://paje.fe.usp.br/estrutura/licenc2.htm>: acesso em 28/01/2008; 23:06

aluno também é designado como supervisor responsável pelo estagiário naquela escola, assinando um formulário que atesta o exercício do estágio pelo licenciando.

Ao final do cumprimento das primeiras 60 horas de observação, o licenciando propõe um plano de ensino que será aplicado através da regência, sob a supervisão do professor de História da escola na qual o aluno faz o estágio.

Em 1988 foi organizada uma publicação que reunia texto dos professores de prática de ensino da Faculdade de Educação da USP e outras disciplinas específicas da faculdade intitulada “A pesquisa na prática de ensino” (CARVALHO; 1988). Nesta coletânea é possível resgatar o histórico da disciplina e buscar indícios de como era planejado o funcionamento do estágio pelos professores de Prática de Ensino. Esse material tornou-se uma ótima fonte para caracterizar as discussões sobre prática de ensino, além de identificar as influências destas discussões trazidas especialmente pelas reflexões da professora ELZA NADAI, responsável pelo ensino de prática do Ensino de História na FEUSP na década de 1980.

A maioria dos textos da publicação encaminha para uma discussão crítica do modelo que era vigente da prática de ensino. Para NADAI (1988), esta coletânea objetivava engrossar o movimento para rediscutir o papel da escola e a possível superação do modelo vigente na prática docente, já que os cursos de formação de professor apresentavam maior ênfase nas técnicas e nas metodologias de ensino.

Para NADAI, uma das responsabilidades da disciplina era ajudar definir um novo profissional para trabalhar na criação de uma nova escola, compreendendo a educação como um ato político e refletir sobre o significado da sua disciplina para a formação dos sujeitos sociais, pois "a ciência, na sua versão direcionada para o ensino torna-se uma das mais importantes mediações do processo escola". (NADAI: 34).

O licenciando, neste contexto, teria como finalidade observar a prática dentro da sala de aula – já que a maior parte da prática educativa sem dúvida está entre as quatro paredes – e

produzir soluções politicamente orientadas – principalmentedando fim à História dos vencedores – para uma nova forma de lecionar.

O que poderia se esperar do novo professor? Talvez uma renovação da prática de sua disciplina como escrito por CARVALHO (1988:34):

"Quando pensamos no estágio com o sentido Universidade-Escola, pensamos nele levando da Universidade às Escolas inovações estudadas, resultados de trabalho de pesquisas, novas bibliografias etc. No sentido contrário, ele traz a realidade e a problemática do 1º e 2º graus para dentro da Universidade, para ser estudada e pesquisada. E essa problemática é trazida, não só no sentido amplo, da escola como um todo, mas principalmente no sentido restrito, das dificuldades de ensino e aprendizagem em cada uma de nossas disciplinas." (CARVALHO, 1988: 4).

A prática de ensino é o único curso que se desenvolve em dois lugares ao mesmo tempo: na Universidade onde acontece o curso e nas escolas onde o estágio é realizado. Ela é composta por etapas que vão das aulas na Faculdade sobre a Didática, às práticas da disciplina e ao estágio supervisionado.

A forma de atuação do estagiário na escola sofreu algumas mudanças desde a sua instituição. Na FEUSP, esta atividade era organizada por três fases: a observação, a participação e a regência.

A fase de **observação** tinha por objetivo fazer com que o estagiário conhecesse a realidade da escola onde iria estagiar. Ele deveria refletir sobre os vínculos entre o currículo oficial e o real e o trabalho cotidiano do professor. A **participação** era a fase em que os estagiários corrigiam provas ou eram usados para executar as tarefas burocráticas da escola. (CARVALHO; 1988). Por último, a **regência**, etapa que consiste no planejamento e aplicação de um tema do conteúdo curricular da disciplina.

PRADO (2004:71), em entrevistas com professoras que lecionaram na disciplina Prática de Ensino de História nos anos 80, observou que "as aulas do curso de Prática de

Ensino tratavam dos conceitos de currículos apoiados pelas observações do estágio” e “os estagiários apresentavam, oralmente, nas aulas do curso o que presenciavam nas escolas”.

Podemos dizer que essa é uma prática que perdura até os dias atuais, já que um dos principais aspectos notados pelos estagiários de licenciatura ainda é o currículo apresentado pelo professor da escola em sala de aula. Tal afirmação tem como base as justificativas escritas pelos estagiários para escolha do tema para a aula de regência. Estas justificativas baseiam-se, na maior parte das vezes, na precariedade com que tal tema foi tratado pelo professor na sala de aula de estágio. Isto está demonstrado, por exemplo, no Plano 72/2001, onde os estagiários sentiam a necessidade de: [...] reverter a imagem de “África homogênea” apresentada pela professora na aula de expansão marítima, mostrando que a África que os europeus encontraram apresentava grande diversidade de etnias e riqueza cultural enorme”.

No Plano 9/1999 o aluno pretendia: “Desmistificar a figura de Getúlio Vargas, que através de aparatos como a utilização intensa dos meios de comunicação e a manipulação dos direitos trabalhistas concedidos aos trabalhadores criaram uma imagem de grande estadista, no estilo populista.”

A regência caracteriza-se por aulas ministradas pelos estagiários e assistidas por um professor supervisor, como o objetivo de consolidar sua formação com docente. É possível notar que um dos principais problemas do Estágio que é o pouco tempo destinado à regência, já era na década de 80, como descreve CARVALHO (1988) ao dizer que os estágios:

"se resumiam a no máximo três a quatro aulas, perdidas no ano letivo, a situação era dramática. Se o estagiário era ‘bom’, a ele era aberto mais espaço no colégio, mas se ele era ‘fraco’, as aulas eram-lhe tomadas. Estava assim perpetuado o ciclo vicioso de quem tinha o ‘dom’ para ensinar, tinha mais treino e cada vez ficava melhor; quem errava na primeira vez, não podia treinar, e, em consequência, só piorava”. (CARVALHO; 1988: 5)

A situação descrita acima foi remediada com a possibilidade dos estagiários realizarem mini-cursos ou aulas de recuperação para os alunos da rede pública, que davam mais possibilidades aos estagiários de atuarem, mesmo em curso fora da grade curricular. Desta maneira, para participar dos mini-cursos, era selecionado o público mais "interessado", aqueles que já estão incluídos no processo de ensino do professor da sala, reforçando mais uma vez o processo de exclusão escolar. Por outro lado, a recuperação atendia aos alunos mais fracos ou os mais problemáticos. A questão é que os dois tipos de estágios selecionavam "tipos de alunos" - problemáticos ou esforçados - imprimindo uma característica não real de sala de aula ao estagiário.

Nos planos de ensino do período de 1999 a 2002 observamos que não existem mais estes dois processos, nem o mini-curso nem a recuperação como opção para o estagiário. Os planos de ensino devem ser aplicados em aulas de regência durante os dias letivos. Este cenário traz novamente a realidade da sala de aula para os planos do estagiário, porém, poderia que houvesse o cerceamento da escolha dos temas de suas aulas por conta dos dias letivos. Mas tal hipótese não se sustenta, pois foi possível perceber nos planos de ensino que apenas 20 % do total usaram como justificativa da escolha do tema o alinhamento com o planejamento do professor.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA: CURSOS E PERCURSOS

Este estudo deteve-se no Estágio dentro do espaço universitário, com a compreensão de que não é possível desconsiderar a influência do sistema escolar sobre a produção dos planos de estágio. Porém, foi preciso isolar algumas variáveis para buscar os dados desejados. Além disso, como na Universidade de São Paulo, um licenciando em História é obrigatoriamente, um bacharel em História, nesta investigação o processo de formação de professor de História inclui todo o percurso realizado pelo aluno no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e na Faculdade de Educação da USP (FEUSP) responsáveis pela formação do professor de História.

Neste Capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, apontando a forma como as fontes e os documentos foram organizados e analisados, os componentes dos planos, os critérios de escolhas dessas fontes e as dimensões privilegiadas no estudo.

3.1 – A ESCOLHA E A ORGANIZAÇÃO DAS FONTES

Os documentos usados neste estudo são os planos de ensino produzidos por alunos que cursaram a disciplina de Metodologia de Ensino de História na Faculdade de Educação da USP, elaborados entre os anos 1999 e 2002. Os planos são partes da avaliação do curso, e são

entregues aos professores da disciplina no primeiro semestre do ano, como parte da avaliação do curso de Metodologia do Ensino de História I.

Neste período o curso foi ministrado por quatro professores. Os documentos analisados correspondem ao curso ministrado pelas professoras Kátia Abud, Rosa Kulcsar e Dislane Zerbinatti. Os documentos produzidos no curso durante este período foram arquivados em pastas nomeadas por ano. Nestas pastas, estão arquivados também outros documentos de avaliação do curso. Podemos agrupá-los em documentos referentes ao estágio supervisionado e referente a trabalhos complementares do curso.

Os documentos referentes ao estágio supervisionados são compostos pelos relatórios de observação do estágio, planos de ensino para a regência e os relatórios de exercício da regência. Os trabalhos que complementam o processo de avaliação são a análise de livros didáticos, fichamentos de textos e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, entre outros.

Os relatórios de observação são resultado da prática do estágio de observação. O estágio de observação é a primeira parte do exercício do estágio supervisionado na licenciatura da Faculdade de Educação da USP. O segundo passo é planejar um mini-curso para ser aplicado na escola onde faz estágio, chamado de estágio de regência. A terceira parte é a aplicação das aulas e o relatório de regência, com o registro do andamento da aplicação das aulas e com as reflexões sobre tais aplicações pelos licenciandos.

Para este estudo, foram selecionados apenas os planos de ensino elaborados no curso de Metodologia do Ensino de História I. O critério que norteou esta escolha foi o objetivo de aprofundar os estudos nesta etapa do estágio, que é o planejamento e a reflexão do licenciando sobre a Prática de Ensino de História. Embora os relatórios de observação e de regência, assim como os trabalhos complementares possuam valor como fontes de pesquisa e

podem servir para diversas análises, o presente estudo busca compreender o que entra em cena no planejamento de aula de um licenciando em História.

Após pesquisa nas pastas onde os planos estavam arquivados, foi possível efetuar uma primeira classificação destes documentos, identificando a instituição, o nível de ensino e a modalidade de ensino em que seriam aplicados. Foram encontrados planos para serem aplicados no ensino básico; em museus, com alunos da escola básica; em cursinhos comunitários; e outros lugares, como cooperativas de trabalhadores e comunidades de formação cultural de adolescentes.

Dada a finalidade deste trabalho, foram selecionados os planos que previam a aplicação das aulas no ensino básico e em cursinhos comunitários. Esta escolha foi efetuada porque estes dois blocos representam uma relação com o ensino institucional e conseqüentemente a articulação entre o saber do estagiário com sua concepção do que deve ser aplicado em sala de aula e as práticas correntes de seleção de conteúdo que ele vai encontrar. Em última análise, a relação entre o saber escolar do estagiário, aquilo que em sua concepção é o ensino ideal, é o que foi investigado neste estudo. Os cursinhos comunitários foram considerados por que são reforços para as disciplinas da escola básica, mesmo sendo regidos pelo currículo não oficial dos vestibulares. Sob este critério, foram selecionados noventa e sete planos de ensino, distribuídos conforme tabela a seguir:

Ano	Nº de Planos
1999	28
2000	29
2001	16
2002	24
Total	97

Tabela 3 - Contabilização dos planos por ano de produção

A maioria desses planos foi elaborada por alunos reunidos em grupos. Podemos verificar que no período definido para o estudo, aproximadamente 220 alunos cursaram a disciplina. Estima-se que esta quantidade de documentos representa algo próximo de 80% dos alunos que passaram pelo curso. Os planos restantes foram planejados para aplicações em museus e em outros espaços extra-escolares. Dos planos selecionados, podemos observar mais detalhadamente o local pretendido para a aplicação na tabela 4.

Ciclo	Total
Ensino Médio	38
2° Ciclo Básico	31
1° Ciclo Básico	2
Outros	26
Total	97

Tabela 4 - Contagem dos níveis de ensino onde seriam aplicados os planos de ensino

A maioria dos planos cita a Escola Pública, seguindo as recomendações dos professores das disciplinas de estagiarem nestes colégios. Um ponto interessante é que, apesar da Escola de Aplicação ser vinculada diretamente à Faculdade de Educação, é uma opção pouco utilizada pelos alunos, menor até que nos cursinhos comunitários. Não foi possível identificar a razão da baixa procura para o estágio na Escola de Aplicação, mas é possível inferir que um dos motivos é a ausência do curso noturno nessa instituição é a distribuição das aulas na Escola de Aplicação.⁶

O ensino médio engloba a maioria das pretensões dos licenciandos, seguido pelo 2° ciclo básico. São dados previsíveis, pois a maior necessidade de professores de disciplinas

⁶ Horário de Aulas: 7h20 as 12h55 - Ensino Fundamental II e Ensino Médio; 13h10 as 17h40 - Ensino Fundamental I

específicas se dá nestes dois ciclos. Do total de planos, dezessete não especificam com qual ciclo irão trabalhar. Estes planos foram desconsiderados, pois um dos objetivos do estudo foi o de relacionar a proposta pedagógica com a faixa etária dos alunos que assistiriam às aulas.

3.2– OUTRAS CARACTERÍSTICAS DOS PLANOS ANALISADOS

Embora o foco desta investigação seja a verificação da consciência histórica dos estagiários, expressa nos planos elaborados durante o seu estágio de regência no momento da culminância de seu curso de Licenciatura, consideramos importante apresentar algumas características encontradas nesses documentos.

a. Dimensões da História

Dimensões da História	Total
História Política	43
História Social	40
História Cultural	8
História Demográfica	7
História Econômica	6
História das Mentalidades	4
Teoria da História	3
Geo-História	1

Tabela 5 - Total dos planos por Dimensões da História

b. Dimensões predominantes por ano

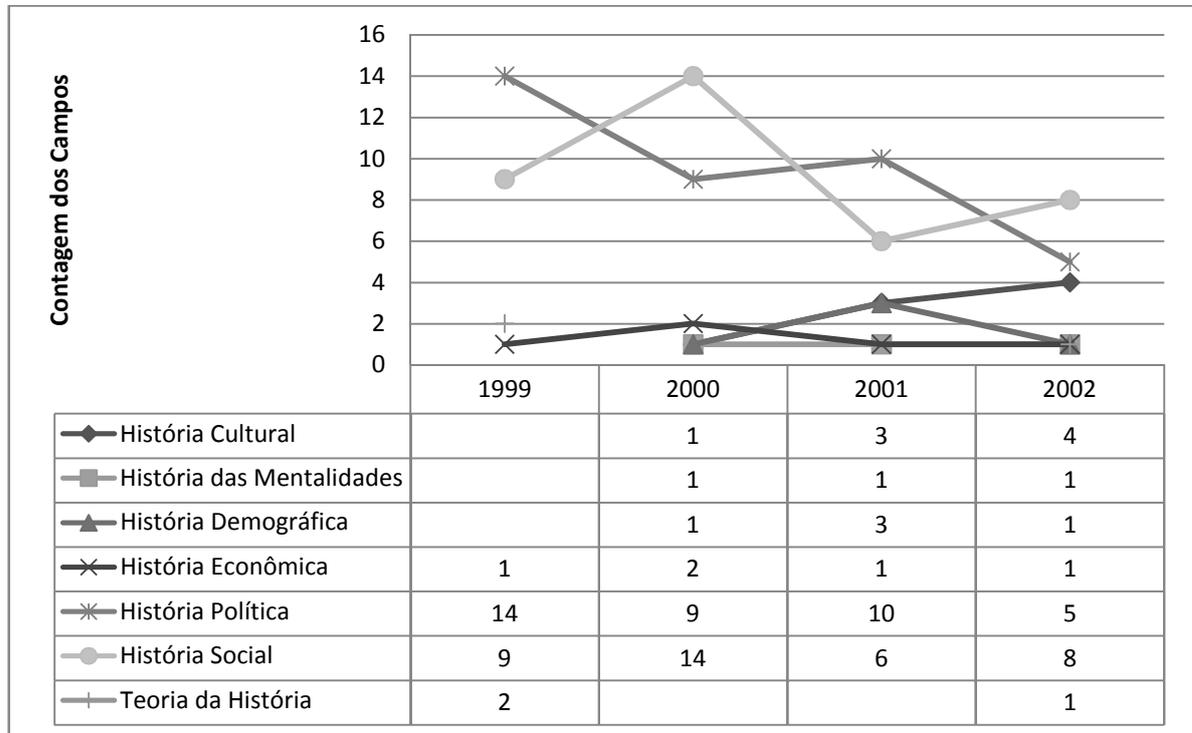


Gráfico 1- Total dos Campos da História por Ano

c. Abordagens

Abordagem	Total
Análise de Discurso	104
Biografia	2
Biografia Coletiva	1
Cultura Material	8
Demografia	1
História Imediata	12
História Oral	8
História Regional	1
História Serial	4
Micro-História	1
Total geral	142

Tabela 6 - Totalização de Abordagens por Ano

Para instrumentalizar a análise, foi necessário perceber a estrutura destes planos. Com isso, pode-se relacioná-los uns com os outros e analisá-los à luz da Teoria da Didática da História. Pode-se notar uma estrutura básica destes documentos, criada pelos professores da disciplina Metodologia do Ensino da História, para auxiliar estes alunos a se organizarem para extraírem o máximo da experiência de aplicação do plano de ensino.

O formato dos planos segue um padrão, divulgado na forma de orientação dos professores da disciplina. Esta divulgação foi constatada no estágio realizado na disciplina de Metodologia do Ensino de História I, no primeiro semestre de 2006, através do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Pela análise dos documentos, pode-se observar que a grande maioria segue o mesmo a orientação. Os planos se constituem da seguinte maneira:

- Tema
- Justificativa do Tema
- Objetivos
- Recursos Didáticos
- Metodologia
- Avaliação

O último item – Avaliação – não será analisado neste trabalho. O primeiro motivo é que a avaliação bem elaborada deve coincidir com os objetivos, funcionando como instrumentos de checagem para o êxito dos passos planejado. A análise da avaliação como instrumento abre espaço para novas discussões sobre a eficácia pedagógica deste instrumento. Por isso, a análise dos objetivos e da justificativa dos planos foi suficiente para o fim desta pesquisa.

A análise da bibliografia fugiria às finalidades deste trabalho e orientaria para caminhos diversificados, que seriam impossíveis de se percorrer neste momento.

CAPÍTULO 5

DESVELANDO A HISTÓRIA DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA USP EXPRESSA PELOS PLANOS DE ENSINO DOS ESTAGIÁRIOS: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DA NARRATIVA.

Neste Capítulo, pretendemos apresentar uma breve discussão a respeito do desenvolvimento do termo "consciência histórica" dentro de um pensamento alemão de História, representado por GADAMER(2003), RICOEUR(1988) E RÜSEN(2001) que passa pela forma como interpretamos o passado, para então apresentar as evidências que apontam, nos planos analisados, a consciência histórica dos estagiários do curso de Licenciatura em História da USP.

5.1 – ANÁLISE DOS PLANOS ATRAVÉS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

É necessário investigar o que é aprendido durante o ensino da História (tarefa empírica), o que pode ser aprendido durante o ensino (objeto de reflexão) e o que deve ser apreendido (tarefa normativa da Didática). Portanto, a análise dos planos de ensino usou os conceitos da Didática da História para formar suas estruturas de categorias de análise.

Seguindo a linha de raciocínio de BERGMAN, esta pesquisa procurou destacar trechos onde o futuro professor deixou explícito ou apenas indicado sua crença sobre o que

deveria **ser** aprendido (conteúdo), **porque** deveria ser aprendido (objetivo e justificativa) e **como** deveria ser aprendido (metodologia de ensino). O que deve ser aprendido deve mostrar, mesmo de não maneira não declarada, as operações cognitivas que serão trabalhadas durante a aula: relação com o tempo e espaço, noções de continuidade e ruptura e a visão do processo devem ser evidenciados nos planos de ensino. O **porquê** deve ser ensinado mostra a concepção do Ensino de História do licenciando, tornando possível analisar os valores que o aluno atribui à História, pois é neste momento em que o licenciando irá realizar a operação de elaboração textual do Ensino de História. Tal estrutura está presente nos planos que constituem o *corpus* documental desta pesquisa.

Na Europa, a Didática da História é objeto de discussão em vários países, produzindo pesquisas transnacionais sobre os modos de ensinar História no Velho Continente. É possível ter acesso a algumas publicações européias que se preocupam em fazer um balanço das pesquisas neste campo em vários países, como LE CARTABLE DE CLIO, periódico que reúne expoentes pesquisadores europeus em permanente debate sobre as questões de Ensino de História no continente europeu. Fazem parte desta publicação FRANÇOIS AUDIGIER da Universidade de Genebra, Suíça PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, da Universidade de Friburgo na Alemanha, CHARLES HEIMBERG, do Instituto de Formação de Professores em Genebra na Suíça.

Entre os colaboradores da publicação, estão historiadores que discutem a Didática da História como Henri Moniot (Paris), Christian Laville (Québec), Lana Mara de Castro Siman (Belo Horizonte), Claudine Leleux (Bruxelas), Robert Martineau, (Montreal), Ivo Mattozzi (Bologna), Nicole Tutiaux-Guillon (Lyon), Rafael Valls Montés (Valência), entre outros.

Em artigo publicado em 2004, com base em publicações da *LE CARTABLE DE CLIO*, HEIMBERG faz um balanço das principais questões sobre o Ensino de História em alguns países. O artigo demonstra que na Argentina, o desenvolvimento de um Ensino de História

orientado à prática compreensiva esbarra nas finalidades relativas à construção da identidade nacional (AISENBERG, 2002). Na Espanha, o governo de Aznar decretou programas de Ensino de História que ignoram a história recente e a história dos outros povos, pelo fato de se privilegiar a quantidade de fatos históricos que dêem maior enfoque à identidade nacional espanhola (Pagés, 2003). O mesmo problema acontece nos Países Baixos, onde o ensino temático da História, com a finalidade de trabalhar com a noção de consciência histórica, foi contestado pelos que defendem uma história escolar normativa e estritamente nacional (KAAT WILS, LE CARTABLE DE CLIO, 2003, pp.144-154 apud HEIMBERG, 2004).

Em todos os relatos apontados, é possível identificar a dificuldade em desvincular o Ensino de História das discussões sobre o que deve ser ensinado, principalmente no que se refere à relação do poder político e ao Ensino de História. Tal dificuldade, somada à força da tradição na maneira de ensinar História, emperra movimentos de renovação da sua prática.

Esta tradição do Ensino de História fundada nos currículos que constroem uma identidade nacional, reflete diretamente na relação entre os alunos da educação básica com a História. Neste modo de ensinar História, a disciplina passa a ser vista como um conhecimento já posto, que não permite qualquer interação com seus interlocutores.

Em relatório sobre uma enquête efetuada com adolescentes da escola média de Genebra⁷ foi possível mapear alguns sentimentos destes alunos em relação à História, principalmente pela forma de como a disciplina é ensinada. Em primeiro lugar, ficou demonstrado que a maioria dos alunos não estabelece uma relação próxima com a História, considerando-a como um objeto externo, que não possui qualquer relação com a sua própria vida cotidiana e as suas experiências pessoais.

⁷ Relatório sobre enquête efetuada nas escolas médias de Genebra em 2002-2003, disponível no sítio www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/recherches/htm.

Para esses alunos, a História escolar poderia ser um saber que se constrói em sala de aula, diferente de um conhecimento acabado, objetivo e portador da verdade. Isto porque a História está organizada de maneira a construir identidade nacional (pela opressão que sofre do poder político) e não favorecer a identificação do aluno com o passado. Por isso, para quase todos os adolescentes, o conhecimento trazidos pela História serve apenas para enriquecer a cultura geral. O estudo apontou que apenas uma pequena parte dos adolescentes acredita que é também um meio para compreender o mundo e atuar nele de maneira crítica.

Partindo desta crítica sobre a forma como a História vem sendo ensinada, outros teóricos acreditam que é possível buscar uma espécie de consciência histórica, ligada às práticas da historiografia dentro da sala de aula.

NICOLE TUTIAUX-GUILLON (1998) propõe três atividades historiográficas (as relações, a interpretação e a generalização) como caminho para sair do senso-comum; MARTINEAU (1999) acredita na construção de um pensamento histórico escolar e JENSEN (2000) acentua a necessidade de se trabalhar com a noção de consciência histórica. Por último, na Itália, IVO MATTOZZI (2002) defende a construção pelos alunos de uma verdadeira consciência temporal.

Por isso, para HEIMBERG (2004), as discussões sobre o Ensino de História, discutido em diferentes contextos nacionais convergem em quatro questões que parecem fundamentais para a disciplina:

1. As finalidades da disciplina devem ser estritamente nacionais, patrimoniais ou devem, de forma graduada, chegar às grandes transformações da história mundial?
2. É possível iniciar com o aluno da escola primária (fundamental um) atividades que favoreçam o exercício de uma forma de pensamento histórico, apropriando-se pouco a pouco a função crítica e investigadora da história?

3. Os temas estudados permitem pôr a função crítica da história em evidência, levando em consideração a história de todos: vencedores e vencidos, homens e mulheres, etc., aplicando um olhar profundo sobre as sociedades estudadas?
4. E por fim, os conteúdos da História escolar devem ter o cuidado de evitar que a educação para a cidadania se reduza a práticas prescritivas de valores morais?

Tais questões levarão o professor a se situar entre dois paradigmas existentes no Ensino de História. Um é o paradigma disciplinar, que privilegia uma visão da história externa e objetiva, onde há a transmissão de um saber constituído e uma pedagogia fundada sobre respostas. O outro paradigma é baseado em uma aprendizagem que privilegia uma visão da História de pertencimento ao tempo, de relações entre sujeitos, fundada nas interações sociais. Nesta forma de ensinar História, o saber construído é aberto e privilegia uma pedagogia fundada sobre perguntas. As suas finalidades levam ao mesmo tempo sobre a dimensão cultural e sobre uma dimensão cívica, cidadã e crítica. (HEIMBERG; 2004)

Tal ponto vista já foi apontado por ECKER (1997) com a convicção de que a tarefa da Didática da História é de uma educação para a formação política. Mas como o Ensino de História poderia atingir esta dimensão política e cívica? Uma das respostas mais imediatas seria através da seleção de conteúdos que o professor, caso tenha autonomia para tanto, realiza para utilizar em suas aulas.

Ao planejar uma aula de História e, portanto, criar textos históricos, o professor fala através de seus textos sobre suas "interpretações, modos de ver e de julgar o mundo do passado e o mundo do presente (...) e ao organizar o currículo e o sistema de conhecimentos, o professor pode ter influencia sobre a orientação valorial dos estudantes." (MATTOZZI; 1998: 39-40).

Mesmo sem considerar a aula de História como a transposição de um texto historiográfico para a sala de aula, seguindo o raciocínio de MATTOZZI, é necessário reconhecer que uma aula de História (bem como das demais disciplinas) deve ter ser projetada de modo coerente, a fim de garantir sua clareza.

O primeiro movimento para planejar uma aula de História é a realização do recorte temático a ser trabalhado em um número possível de aulas. Esta tematização pode ser considerada como um compêndio de conteúdos ou, no caso do Ensino de História, uma seleção de fatos históricos relacionados entre si. Tal relacionamento é algo crucial para um bom planejamento de aula, uma vez que, as relações entre os fatos não poderão ser percebidas pelos educando se estes não forem tematizados de maneira clara. Provavelmente, serão rapidamente descartados de suas memórias.

Após a tematização do projeto é preciso pensar no objetivo a ser alcançado. Neste contexto "o professor de História possui uma dupla obrigação: primeiro, fazer que os alunos aprendam um sistema de conhecimentos e, segundo, que desenvolvam um conjunto de estruturas mentais e de habilidades operativas recorrentes no reconhecimento historiográfico". (MATTOZZI, 1999: 37).

O Ensino de História conta com o auxílio da Didática da História na formulação de conhecimentos relevantes do passado e tentar transmitir um saber histórico de modo que possa ser transformado em habilidades pelo educando.

Nesta pesquisa a análise dos documentos mostrou que os planos seguem uma estruturação formada por um **tema, um objetivo, uma justificativa, o conteúdo a ser ensinado** e a **avaliação**.

Os campos **objetivo** e **justificativa** às vezes estão agrupados no mesmo parágrafo e o tema muitas vezes coincide com o título do trabalho. Estes dois campos geralmente são

apresentados em formatos dissertativos, assumindo um formato de monografia de um curso da disciplina do Departamento de História, que envereda por discussões teóricas sobre o tema ou sobre a disciplina História. Esta característica pode revelar fragmentos dos cursos do Departamento de História da FFLCH, aliada com a concepção de História adquirida na vida escolar do licenciando (a). Por isso, a reconstrução do caminho do aprendizado do licenciando até o planejamento de uma aula será feito através da reconstrução da narrativa fragmentada contida nestes planos de ensino.

RÜSEN (1987) considera que a narrativa histórica tem a função de estabelecer a identidade de seus autores e seus ouvintes. “Esta função decide se um conceito da continuidade é plausível ou não. Este conceito da continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e da estabilidade das mudanças temporais de seu mundo e de seus ouvintes...” (RÜSEN, 1987: 89). É então nos argumentos de continuidade, através das análises das narrativas contidas nos documentos, que será possível buscar a manifestação da consciência histórica impressas na elaboração destes documentos.

Sobre a narrativa como criadora de uma identidade, é necessário dizer que sua análise, através de tipologias específicas, será a ferramenta necessária para se estudar a formação da consciência históricas dos alunos de licenciatura da USP. VALLS (1999) qualifica a Didática da História alemã como uma ciência que relaciona a epistemologia com a disciplina História, o que vincula esta Didática diretamente à ciência da História.

Este campo do saber não é um campo auxiliar da História, mas deve ser um dos campos constituintes da própria História como ciência social. Como ciência da continuidade temporal, a História possui, em seu caráter epistemológico uma soma de operações que fazem a inter-relação entre passado-presente-futuro. Esta soma de operações é chamada de **consciência histórica**.

Em linhas gerais, a definição do substantivo *objetivo* é aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação. Nesta acepção, objetivo se correlaciona com os termos metas e finalidades. Isto quer dizer que o objetivo muitas vezes dá sentido a algum objeto, já que ele existe para uma determinada finalidade ou mesmo para diversos fins. Porém, os múltiplos objetivos não são necessariamente alcançados por etapas, um após o outro. É o que ocorre no caso dos planos de ensino. Seu objetivo geral é dar coerência a um conjunto de conhecimentos que serão disponibilizados aos alunos, de modo a atingir determinadas finalidades.

Nos dias atuais, em geral, o plano de ensino "é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos" "conteúdos", "estratégias" e "avaliação". (FUSARI; s/d).

É importante destacar que, em muitos casos, os planos de ensino estão inseridos em diretrizes mais amplas do contexto escolar. As matrizes curriculares de cada disciplina está suscetível às diretrizes que a instituição escolar adota e às diretrizes públicas definidas pelas políticas educacionais nacionais.

Os planos de ensino, fontes desta pesquisa, sofreram interferências, porém, a autonomia do aluno da licenciatura é muito maior do que de muitos docentes que tentam elaborar seu planejamento. O que nos dá a oportunidade de atribuir os objetivos ao próprio licenciando, atitude que não seria tão simples se os planos de ensino analisados fossem de professores de uma determinada instituição escolar ou da rede pública de ensino.

Os objetivos que devem ser alcançados no processo de ensino-aprendizagem balizam os conteúdos a serem expostos, as atividades propostas e a avaliação (que servirá como indicador se e como foram alcançados). No limite, ao elaborar os objetivos de seu plano de ensino, o docente deve ter em mente seu posicionamento sobre *para que ensinar e aprender* determinado currículo.

Ao longo dos anos 60 e 70, um quadro de objetivos chamado de taxionomia foi amplamente difundido dentro do campo da Pedagogia. Um dos mais conhecidos é a taxionomia de BLOOM, onde é arrolada uma série de comportamentos que o aluno deve adquirir após a mediação didática do conteúdo. Um dos problemas destas taxionomias é que, apesar de ajudar a distinguir os efeitos educativos e ajudar na reflexão destes, considera que tais objetivos são atingidos separadamente. Por isso, tais separações de objetivos, ou suas classificações são

"pouco útil para os professores / as, já que suas preocupações fundamentais não são prioritariamente essas, mas as referentes ao conteúdo, ao contexto, à atividade e aos meios que utilizar, nas quais é preciso introduzir a reflexão dos fins aos quais servem. (SACRISTAN, 1996:281)

Refletir sobre os planos é algo de extremo valor. Através de uma prática esquematizada é possível analisar quais objetivos podem ter tido sucesso e quais poderiam ser revistos. Ao refletir sobre estes incidentes, o docente tem a oportunidade de rever sua prática e procurar novos meios (se necessário) de trabalhar determinados temas. Caso não tenha uma atitude reflexiva sobre sua prática, é bem provável a que venha desempenhando sem a sensibilidade das ocorrências da sala de aula, incluindo os resultados que ele possa ter obtido.

A pouca sensibilidade diante dos resultados da prática docente pode prender os professores em concepções que se perpetuam sem ser questionadas. Como exemplo, LAUTIER (1997) aponta a predominância de algumas tradições didáticas dentro do Ensino de História na Europa, que podem ser agrupadas em três grandes itens:

- O peso diacrônico e lógico em que a História é apresentada, através de uma sucessão linear de fatos e negligenciando o peso do acaso, transformando-se assim em uma ciência teleológica.

- O pouco tempo para as aulas faz do ensino tradicional (simples exposição de conteúdos) instrumento mais eficaz para as instituições de ensino;
- A falta de idéia de progresso do saber histórico, onde se negligencia a necessidade de os alunos dominarem suficientemente bem as bases do saber histórico antes de poder mobilizar os modos de pensamento da história e construir conteúdos históricos.

Essas tradições são pouco percebidas pelos estagiários ao elaborar as suas propostas para as aulas de regência. Na maioria dos planos de ensino, não há diagnóstico que aponte estes problemas e, principalmente sobre o último item, não se considera o status atual da sala de aula para começar a planejar as aulas de regência.

Podemos encontrar um exemplo desta situação no plano 80/2002, cujo tema é "A temática indígena e a exclusão social no Brasil: uma visita ao MAE". O projeto tem como ponto principal formar "uma análise crítica por parte do aluno, através de outros meios diferentes dos já utilizados pelo professor, como a observação de objetos e sensibilização". Ao construir esta análise crítica, o aluno poderia ter uma nova visão da história dos índios e também fazer "uma analogia entre os movimentos populares de hoje e as diversas formas de exclusão".

O projeto prevê visitas ao Museu de Arqueologia e Etnologia para aproximar o aluno da análise da cultura material. Pela proximidade com os conceitos de etnologia da estagiária, ela pretende usar o trabalho do Etnólogo para trazer outra imagem do índio para os alunos.

O projeto é bem pensado, porém traz algumas implicações. Primeiro, as questões apresentadas para organizar as aulas fazem parte do universo da estagiária, e não do aluno. Não há apontamento em sua proposta de que esta questão tenha surgido em sala de aula, durante o estágio de observação.

Em segundo lugar, não foi verificado qual é a imagem que as crianças têm dos índios. Há um argumento quanto à mídia em geral, mas não explicita o quanto tal discurso penetrou nos alunos de escola. Mesmo que se considerem os livros didáticos, não houve citação de trechos para dar embasamento no argumento da estagiária. Isto faz crer que a sensibilidade da estagiária à sala de aula estava mais baixa e ela trouxe questões próprias, não relacionadas com a realidade da escola em que estagiou.

Tal comportamento está presente na maioria dos planos, destarte o tempo de observação destinado ao levantamento das necessidades das salas. As observações parecem ser insuficientes ou não foram consideradas pelos estagiários no momento de elaboração dos planos, sendo descartada vida concreta dos sujeitos da escola. Por isso, é muito recorrente nos planos, dissertações que se baseiam em teorias para fundamentá-los em lugar das observações de sala de aula.

Em outro exemplo, no plano 64/2001, cujo tema é "Ciência/consumismo como "despoetização" e objetificação do homem", o licenciando procura:

“- esclarecer que a ciência não se faz numa progressiva e certa aproximação de uma verdade transcendente e desde sempre preexistente,

- “demonstrar que os processos científicos estão inseridos em amplas redes financeiras, industriais e políticas, historicamente, de dentro do movimento incessante de interações das forças sociais e, por isso mesmo, não configuraria jamais uma fala neutra, sem qualquer vestígio de ideologia”.

A justificativa para a escolha do tema é de "desenvolver um discurso histórico capaz de instigar um diagnóstico radicalmente crítico em relação ao discurso da ciência e da sociedade, isto é, em relação ao poder que estrutura, hoje, a nossa realidade como um todo".

O que o estagiário parece pretender, em primeira vista, é dar condições para que o aluno perceba uma polifonia dentro do discurso científico. Porém, para trabalhar com determinados conceitos, o estagiário deveria, na observação, verificar se os conceitos de ideologia e ciência estão devidamente assentados na turma que irá trabalhar.

Há também planos que pretendem desenvolver as competências cognitivas através das aulas, como por exemplo, no plano 20/1999 que pretende trabalhar "a noção de tempo e espaço, as transformações que o homem realiza em um determinado espaço e num determinado tempo nas relações que estabelece com outros homens".

Diante de tais prerrogativas, é possível criar uma classificação simples para os objetivos dos planos de Ensino de História que nos dê oportunidade de mapear quais são os principais valores educativos presentes nos documentos.

Vamos retomar os principais paradigmas que alguns pesquisadores de Didática da História situam o Ensino de História, tomando como exemplo duas escolas que se destacaram nos anos oitenta e noventa pelas mudanças na forma de pensar o Ensino de História.

Na Inglaterra, representantes da Didática como PETER LEE e A. GARD apontam que "os objetivos gerais devem refletir o desenvolvimento da compreensão deste conteúdo e das habilidades mediante as quais os alunos são capazes de processar estes conhecimentos (MASACHS; 1994). Por isso o conteúdo de um curso de História deve ser selecionado a partir de critérios históricos. Quais seriam tais critérios históricos? Para LAVILLE (2005: 2) baseada no pensamento histórico deve desenvolver as seguintes operações cognitivas:

- Saber delimitar um problema;
- Analisar dados;
- Interpretá-los;
- Demonstrar curiosidade;

- Capacidade de empatia e ceticismo a determinado tema quando necessário.

Para desenvolver tais habilidades, o docente precisa entender que os alunos não exercitarão estas competências baseados em narrativas históricas pré-construídas; que eles precisam de habilidades para conhecer, refletir, debater e por fim que as ferramentas adquiridas na escola devem ser aplicadas na vida.

Os valores cognitivos do Ensino de História estão presentes também na escola italiana. Ao comentar o argumento de HOBSBAWN sobre a responsabilidade do historiador de assumir a tarefa de desconstruir mitos políticos sociais, MATTOZZI (1998:29) afirma que tal responsabilidade "não cabe apenas aos historiadores, ela deve tornar-se um dos objectivos formativos do ensino. A escola deve formar personalidades cognitivas capazes de submeter a exame a lógica das construções dos discursos sobre o passado".

A partir desta responsabilidade, os valores formativos da História deixam de dar:

“(...) à enciclopédia de conhecimentos sobre o mundo e a sua representação” (MATTOZZI; 1998: 29-30) para também assumir formação de "estruturas de pensamento e de competências para pensar o mundo em termos históricos." (idem)

Esses dois campos que são trabalhados no Ensino de História podem constituir dois grandes paradigmas para seus objetivos: o paradigma da disciplina e o paradigma da aprendizagem.

Os objetivos que pretendem fundamentar a aprendizagem, que pretende chegar às respostas através da transmissão de um saber constituído, podem ser alinhados ao paradigma da disciplina. Neste contexto, a História é uma narrativa única, que deve ser recontada infinitas vezes e assimilada pelos educandos. Por outro lado, os objetivos que se baseiam em

perguntas a ser respondidas pelos alunos através de interações com os fatos e documentos históricos assumem o chamado paradigma da aprendizagem.

Foram classificados como seguidores do Paradigma da Disciplina os objetivos que tinham como ações aulas expositivas para demonstrar uma narrativa constituída, onde os pontos de chegada das aulas já estão explicitados nos objetivos. Exemplos deste paradigma podem ser localizados nos planos 59 e 62 de 2001.

No Plano 59/2001, o estagiário tem como objetivo "Analisar a falta de políticas públicas de urbanização para São Paulo e a formação de favelas, cortiços e os redutos da exclusão social". Apesar da palavra analisar, o que fica explícito é que o aluno da licenciatura quer chegar ao ponto de que o município de São Paulo sempre foi uma cidade excludente ao longo de sua história.

No Plano 62/2001, o objetivo do licenciando é "Mostrar a importância da Revolução Russa, como a primeira experiência histórica de um regime socialista" fica explícito que o estagiário irá construir (ou tentar construir) uma narrativa que demonstre que a Revolução Russa tem um papel fundamental na história humana e que também o regime socialista é digno de ser destacado.

Não cabe aqui analisar a validade historiográfica destes objetivos. Os planos em geral apresentam bibliografia coerente sobre o tema e uma longa discussão sobre o que pretende ensinar. O importante é analisar qual a frequência de narrativa pronta, externa aos alunos, que foram planejadas para serem ensinadas como uma transmissão de uma visão dos fatos.

Os planos que priorizam através dos seus objetivos o desenvolvimento do pensamento histórico durante as aulas foram classificados como planos orientados pelo Paradigma da Aprendizagem. É o caso do plano 56/2002, que pretende "despertar um espírito crítico nos alunos, para que sejam capazes de discutir os assuntos e para que não tenham medo de tirar as

suas próprias conclusões" e do Plano 43/2000, que pretende ajudar seus alunos a “reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço”.

É importante considerar que nem sempre o aluno organiza sua aula conforme o objetivo exposto. Há contradições presentes nos planos que vaticinam determinada finalidade, mas, ao planejar as ações docentes, acaba rumando para outros objetivos. Tomemos como exemplo dois Planos que tratam do período da Ditadura Militar no Brasil:

Plano 60/2001

Tema: O Ato institucional n.o 5 e suas conseqüências

Série 3.o ano do Ensino Médio

Objetivos:

- "[Os alunos] sejam capazes de discutir os assuntos e para que não tenham medo de tirar suas próprias conclusões"
- "Fazer com que os alunos leiam de maneira crítica as notícias, que sempre recebem "tratamento", como no período militar"

Encaminhamento:

- Apresentação do filme "Que isso companheiro?"
- Aula expositiva:
- Incentivar perguntas dos alunos sobre o tema
- Contextualização do Golpe Militar de 1964
- Apresentação do Ato Institucional 5
- Demonstração de um panorama sobre as organizações de esquerda que optaram pela luta armada
- Apresentação da ação dos militares contra os opositores do regime
- Enfatizar a utilização da tortura tentando fazer um paralelo com a tortura hoje.

Os dois objetivos propostos pelo estagiário poderiam ser classificados como objetivos que trabalharão com o paradigma da aprendizagem, já que pretendem capacitar os alunos a discutir temas de maneira crítica e tirar suas conclusões. Porém, ao olharmos o encaminhamento das aulas, podemos perceber que o estagiário lança mão de aulas expositivas para trabalhar o tema. O único momento em que ele prevê uma interação com os alunos é quando pretende incentivar perguntas sobre o tema. Os outros momentos são parte de uma narrativa construída em torno de resistências de esquerda e as práticas de opressão contra a oposição.

Mas, há exemplos de planos que apresentam coerência entre os objetivos e o encaminhamento das aulas como o apresentado a seguir:

Plano 16/1999

Tema: O regime militar visto por meio das laudas censuradas da revista *Veja* (1999)

3.o ano do ensino Médio

Objetivo:

- Aproximar o aluno de história com a própria prática historiográfica

Justificativa:

- ..."fazer um projeto que privilegiasse a pesquisa histórica deveu-se ao fato de percebemos a deficiência que existe entre a concepção histórica presente nos livros didáticos [...] (que) se apresenta de forma de verdade absoluta

Encaminhamento:

- Aula expositiva sobre o tema:
- Causas e razão da queda de João Goulart
- Principais acontecimentos do Governo Militar: ênfase ao AI-5
- Vídeo 500 anos (Guilherme Fontes/GNT)
- Análise de documentos (laudas vetadas)
- Leitura de trechos do livro *Brasil Nunca Mais* (tortura)

Neste plano é possível relacionar os objetivos com o encaminhamento, pois o estagiário pretende mostrar outras vozes que não apenas a do livro didático. Para isso, conseguiu como material de trabalho as laudas vetadas da Revista Veja do período de repressão militar.

O objetivo de "aproximar o aluno de história com a própria prática historiográfica" é transformado em ação quando o licenciando propõe análise dos documentos.

Neste plano, o estagiário prevê aulas expositivas, que podem ser consideradas dentro do paradigma da disciplina, mas, pretende trabalhar com a formação *histórica* ao dar oportunidade dos alunos entrarem em contato com fontes históricas.

Esta pesquisa não se destina a analisar a coerência entre o que está explicitado no objetivo e o planejamento das aulas. A análise acima pretendeu apontar que não se desconsiderou estas tensões que podem formar o discurso (objetivos e justificativas) e a prática (planejamento das aulas). Porém como o interesse do estudo é verificar as formas de consciência histórica presentes através dos valores que as narrativas podem demonstrar e, portanto, os campos estudados serão o **tema**, **objetivo** e a **justificativa**.

A análise dos planos conforme as categorias criadas nos mostram os seguintes resultados:

Paradigmas	Totais
Apenas com o paradigma de aprendizagem	4%
Apenas com o paradigma da disciplina	27%
Os dois paradigmas	69%
Total	74

Tabela 7: Contagem dos Paradigmas que regeram os objetivos dos planos

Importante salientar que mais da metade dos futuros professores procuram relacionar os objetivos cognitivos com os objetivos instrucionais. Porém, isto pode apenas demonstrar que os (as) alunos (as) de licenciatura compreendem, em grande parte, a estrutura de um planejamento de aula, tal qual estabelecido pelo curso de Metodologia de Ensino. Mais revelador que os planos que equilibram os dois tipos de objetivos, são os planos que atendem apenas ao objetivo instrucional, ou ao paradigma da disciplina. Para mapeá-los, devemos primeiramente fazer uma análise sobre o planejamento do encaminhamento das aulas. As estratégias de ensino se apresentaram na análise dos planos conforme descrito pela tabela abaixo.

Métodos	Totais
Aula Expositiva	85
Fontes Históricas	26
Debate	20
Dramatização - Jogos	9
Pesquisa Dirigida	9
Estudo do Meio	8
Conhecimentos Prévios - Representações	7
Debates	7
Oficina	6
Questionários	4
Construção de Painéis	3
Grupo	3
Seminário	3

Tabela 8: Estratégias de Ensino contidas nos Planos

Foi possível observar que, dos noventa e sete planos, vinte e três deixam impresso que irá apenas se utilizar do método expositivo como estratégia de ensino. São planos que em sua maior parte trabalham com a História Política (14 de 23).

Se nos objetivos estes quatorzes planos seguem uma linha tradicional, se atendo à transmissão um conteúdo definido, as estratégias programadas e os recursos didáticos pretendem levar à sala de aula novos materiais para dentro da sala de aula como demonstra a tabela a seguir:

Recursos Didáticos	Contagem
Fontes Escritas	8
Música	6
Documentário	5
Fotografia	5
Cinema	3
Imprensa	3
Mapa	3
Jogos	2
Livro Didático	2
Reproduções	2
Testemunhos Orais Diretos	2
Artefatos	1
Documentos Oficiais	1
Pinturas	1

Tabela 9: Recursos didáticos dos planos com orientação para o Paradigma da Disciplina

A tabela 9 relaciona todos os materiais didáticos descritos nos vinte e três planos, que seriam utilizados em sala de aula. Como é possível notar, os recursos são variados, com destaque para o uso da música e da fotografia.

No que diz respeito à música, apesar de todas as possibilidades que ela pode oferecer dentro de sala de aula, fornecendo “instrumentos para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social.” (ABUD; 2005: 312), não é raro

que “as propostas de análise para os alunos são fundamentalmente as que orientam para extração de informações, desprezando outros aspectos da formação, pois há que se levar em conta as simbologias, as figuras de linguagem presentes na construção literária das letras (idem: 313). Tal constatação aponta para o problema da “novidade” do uso do objeto, mas sem a renovação na prática da sala de aula.

Porque então, estes objetivos não se articulam com a prática pedagógica elaborada? Por que, mesmo ao intentar levar novos materiais pedagógicos para a sala de aula, o licenciando retorna a um ensino pragmático e “tradicional”. Se ao delimitar o tema, os alunos da licenciatura anunciam novas abordagens sobre determinado recorte histórico, talvez lhes faltem consciência de entender, em primeiro lugar, quais são as tradições que os orientam como futuros professores e como futuros historiadores. Seria necessário que estes alunos se debruçassem sobre si com a seguinte questão: *qual é a relação que eu tenho com a História, ou melhor, qual é a relação que eu tenho com o passado?*

5.2 – ANÁLISES DOS PLANOS À LUZ DA TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE RÜSEN

A consciência histórica é um conceito de difícil definição, especialmente por não haver um consenso sobre o seu significado. Alguns filósofos, como GOLDMAN (1967) e GADAMER (2005) afirmaram que a consciência histórica é um conhecimento ontológico, que condiciona a relação entre o homem e o passado. Para quem se preocupa com a aprendizagem da História, como RÜSEN (2001), LEE (2002) e SEIXAS (2004), a consciência histórica possui uma função orientadora para o homem em sua experiência na vida cotidiana, definida como Lebensformen (RÜSEN, 2001).

A manifestação que hoje chamamos de consciência histórica foi esboçada por J. DROYSEN (1892) em suas reflexões sobre a historicidade da nossa interpretação. DROYSEN, historiador alemão, preocupou-se em caracterizar o conhecimento histórico, não apenas como prática de investigação, mas também em normatizá-lo, criando um novo tratado para esta ciência a qual ela a chama de *Historik*⁸.

DROYSEN tratava a história como a atribuição de sentido às coisas, dotando a realidade pesquisada de valor e significado. Isto significa que os principais constructos da História - tempo e espaço - não são objetos estáticos, apartados de nossa significação, mas, pelo contrário, são frutos de nossas produções mentais ou de nossas representações. Para atribuir significado às vivências do passado, sem incorrer no risco de derivar para os procedimentos metafísicos das ciências da natureza, o retorno ao passado deveria ter como principal ferramenta o uso da hermenêutica.

Sob tais pressupostos, o filósofo alemão WILHELM DILTHEY (1883) dedicou-se à tarefa de fundar uma teoria da ciência do espírito através de uma teoria da interpretação hermenêutica. Para DILTHEY, era necessário estabelecer os princípios da ciência da História, dando continuidade à emancipação do que chama de consciência histórica dos métodos objetivos das ciências naturais. Mas talvez sua maior contribuição para o conceito de consciência história tenha sido tratar, via a ciência da História, da relação entre as dimensões psicológicas e biológicas do ser humano. Ao contrário dos outros seres, o ser humano planeja sua ação, conforme o tempo e o espaço em que vive. Como afirma NAZARÉ:

⁸ Johann Gustav Droysen, "Grundriss der Historik" (versão de 1892), *Historik* (Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1977)

O reconhecimento de uma estrutura simples do "estímulo ao movimento" ou da "impressão à reação", estrutura esta fundamental da vida psíquica, presa às funções orgânicas da vida, teria convencido o autor da necessidade de aprofundar seu enfoque psicológico em direção ao biológico, tendo em vista alcançar as raízes mais profundas da vida humana histórica e de duas criações cada vez mais ricas e mais complexas. Tendo julgado insatisfatórios esses conceitos biológicos, pois a seu ver o princípio da vida não se resume na mera sobrevivência do indivíduo e da espécie, Dilthey propõe o princípio da auto-reflexão como "fundamento do pensamento e da ação" (cf. Dilthey, 1982, pp. 79 e 89). Afinal, semelhante princípio é capaz de registrar a vida psíquica em sua totalidade, sem mutilá-la, oferecendo-lhe, assim, uma compreensão hermenêutica.

Assim, é através do pensamento e da ação que o historiador pode reconstruir, ou re-significar o passado. São as ações realizadas no tempo e a distância entre o historiador e seu objeto que irão se tornar objetos de análise da hermenêutica via compreensão textual do passado.

Sob esses preceitos, GADAMER (2005) irá avançar no conceito de historicidade da compreensão como umas das condições básicas para a compreensão hermenêutica do passado. Mas, para que tal compreensão se efetive, é necessário que ela seja mediada pela consciência histórica do ser que pretende conhecer o passado pelo qual se interessou. Gadamer entende por consciência histórica:

“(...) o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião. Os efeitos dessa tomada de consciência histórica manifestam-se, a todo instante, sobre a atividade intelectual de nossos contemporâneos: basta pensarmos nas imensas subversões espirituais de nossa época.”
(GADAMER; 2005:17)

Como seus predecessores, GADAMER pretende estabelecer os fundamentos filosóficos da prática historiográfica, derivados do debate ainda vivo sobre a objetividade das

Ciências Históricas, pois as correntes historiográficas das Escolas dos Annales, Marxista e Cliométrica, que rejeitavam a idéia da subjetividade do conhecimento histórico. Por não colocar a compreensão histórica dentro da discussão da ciência, muitos dos conceitos epistemológicos da História ficaram relegados ao debate filosófico⁹. Para GADAMER, o historiador possui um talento em compreender o passado, a partir do contexto em que ele emerge. Ter este talento significa ter senso histórico, que é "pensar expressamente o horizonte histórico co-extensivo à vida que vivemos e seguimos vivendo". (GADAMER; 2005: 18)

Dotado de seu senso histórico, o historiador se debruça sobre o seu objeto, para dele extrair as vivências dos passados (pensamento e ação) através da interpretação de suas fontes. Tal interpretação é textual, ou seja, todas as fontes são transformadas em textos para que o historiador interprete e compreenda o que a fonte pode dizer.

Interpretar, então, é uma operação reflexiva que, mediada pela consciência histórica, recoloca o texto (ou qualquer outra fonte) em seu contexto, dando significados próprios ao objeto. Porém, para que seja possível tal interpretação, é necessário primeiro que o historiador estabeleça quais são as tradições que podem influenciar em sua compreensão ou quais são os pré-conceitos que ele possui sobre o tema estudado.

Destacamos aqui que o sentido de pré-conceito difere do sentido pejorativo assumido pela palavra. Criticado pelos filósofos do Iluminismo, o preconceito é uma característica desprovida de julgamento científico, característica de valores supersticiosos e tradicionais da população em geral. Mas para GADAMER, o preconceito é parte fundamental da compreensão histórica, revela as tradições que nos cercam.

⁹ Em seu antológico artigo sobre o retorno da narrativa, L. Stone (descreveu que a “narrativa é tomada para significar a organização das pesquisas em uma ordem cronologicamente seqüencial e a convergência dos fatos em uma única história coerente, embora com pequenas arestas. As duas maneiras essenciais em que a história narrativa difere da história estrutural são que seu arranjo é descritivo um pouco do que analíticas e que seu foco central está no homem e não nas circunstâncias.” Para Stone, as historiografia marxistas e da Escola dos Annales e a Cliometria não trouxeram nenhum dado novo, apenas novos métodos.

Neste sentido, o preconceito possui um caráter antecipatório que permite a confirmação ou a transformação deste conceito anterior. Por isso, "é precisamente o que temos *em comum* com a tradição com a qual nos relacionamos que determina as nossas antecipações e orienta a nossa *compreensão*" (GADAMER; 2005: 59).

Para o historiador, é imprescindível que a compreensão esteja aliada à distância temporal, que é uma "continuidade vivas de elementos que se acumulam formando a tradição" (GADAMER; 2005: 68). É a esta tradição que está submetida a consciência histórica. Tal constatação reaviva o debate sobre a subjetividade e a objetividade do conhecimento histórico.

Para teóricos alinhados com a escola de Frankfurt como HABERMAS, constatar que qualquer compreensão histórica esteja condicionada à uma tradição é assumir que não será possível emancipar tal conhecimento de ideologias opressoras que distorcem a comunicação com o passado. A aparente dicotomia entre uma Interpretação Hermenêutica e uma Teoria Crítica do conhecimento será o motor para as reflexões de PAUL RICOEUR, principal filósofo da hermenêutica do século XX.

Não é objetivo aqui descrever tal debate e por isso me furtarei de apresentar as características da Teoria Crítica. É mais relevante entender como RICOEUR soluciona a aparente divisão estabelecendo o lugar das duas correntes de pensamento.

RICOEUR concorda com GADAMER sobre a importância do preconceito como elemento constitutivo a antecipação hermenêutica e, por consequência, sua importância para compreensão, pois tal pressuposto é "a reconquista da dimensão histórica sobre o momento reflexivo." (RICOEUR; 1988: 108). Mas é no questionamento da submissão da consciência histórica à tradição que RICOEUR pretende avançar na discussão sobre a interpretação hermenêutica e conciliar com a Teoria Crítica.

Tal conciliação se inicia com a separação entre a pré-compreensão e o preconceito. O preconceito é algo condicionado pela tradição que nos cerca, e, e tradição pode se apresentar sob forma de Ideologia Já a pré-compreensão é a posição crítica perante o seu objeto: a forma como o discurso é constituído, os enunciados contidos nos texto e etc. Esta pré-compreensão pertence também à interpretação e, é operado pelo distanciamento entre o sujeito e o objeto. Mas este distanciamento é possível apenas pela escrita, durante a transmissão do discurso. Com efeito, a escrita não se reduz, de forma alguma, à fixação material do discurso, mas o discurso é importante para o texto na medida em que é condição da constituição da autonomia do texto. (RICOEUR; 1988: 135)

Portanto, o texto não deve ser analisado em busca da ótica de seu autor. A investigação deve buscar o “o mundo do autor”. É a partir de sua efetuação como discurso em o texto assume sua autonomia, transformando-se em obra. Portanto, não é a compreensão do que pensava o autor que deve ser extraída do texto, mas sim o mundo do autor que está impresso no texto. Método que RICOEUR resume da seguinte maneira:

Em suma, compete à obra se *descontextualizar*, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, para poder se *recontextualizar* de outra forma: eis o que constitui o ato de leitura. O resultado é que a mediação do texto não poderá ser tratada como uma extensão da situação dialógica. (RICOEUR; 1988:136)

Esta descontextualização da obra proposta por RICOEUR foi chamada por J. RÜSEN com um superávit do conhecimento. O ser humano produz, através de suas experiências no tempo, mais do que a resolução de problemas na qual ele se prontificou a resolver. E é através deste superávit que é possível entender o mundo do autor através de uma interpretação textual.

Assim como para GADAMER e RICOEUR, para RÜSEN (1992) as interpretações são mediadas pela consciência histórica. Mas, se a consciência histórica se funda sobre o passado para GADAMER, ou através de uma análise textual para RICOEUR, para RÜSEN ela acrescenta às interpretações das experiências as interpretações do tempo do homem (RÜSEN; 2001: 54). Mas o ponto específico de RÜSEN é em aumentar o campo de abrangência da consciência histórica para todos os homens, uma vez que ela é um conceito antropológicamente universal, como argumenta:

(...) são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses pontos em comum têm de ser investigados como genéricos e elementares, isto é, como processos fundamentais e característicos do pensamento histórico. (RÜSEN; 2001: 54)

Preocupado em dar continuidade ao caráter científico da História, mas considerando a discussão sobre sua objetividade superada, RÜSEN entende que a História é científica justamente pelo modo como os historiadores abordam o passado, através de método e práticas construídas cientificamente. Por isso

"(...) ao definir-se, aqui a história com campo de aplicação do conhecimento histórico, trata-se, regra geral, da história entendida como objeto próprio do pensamento histórico em seu modo especificamente científico. Por que isso se apresenta assim é raramente questionado, pois parece bem plausível que, à vista dos resultados cognitivos obtidos pela ciência da história, se tome história o que os historiadores, no sentido mais amplo, entendem ser seu objeto" (2001: 54)

Tal afirmação sugere a necessidade de uma teoria da História que fundamente as práticas historiográficas. Uma teoria da história que considere a consciência histórica como um conjunto de operações mentais, que são fundamentais para o estudo do pensamento

histórico no nível acadêmico e das diversas instâncias sociais, como nas instituições de ensino. Se a história como ciência é a realização do pensamento histórico como consciência histórica (idem: 55), ele também deve ser inserido na vida cotidiana do homem.

Como RICOEUR, RÜSEN acredita que a investigação destas operações da consciência é evidenciada pelos atos da fala: fala que remete à vida prática cotidiana de quem a realiza (idem: 55). Mas RÜSEN não se dispõe a analisar os atos da fala como produção textual, em seus diversos gêneros, como o faz RICOEUR. Se para RICOEUR, o texto é uma concretização da fala na escrita, e que é composto de características possíveis de interpretação através de uma análise hermenêutica dos enunciados, para RÜSEN, o principal gênero textual em que a consciência histórica se efetiva é no gênero narrativo, como aponta:

"A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a *lembranças* para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por, conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. (RÜSEN; 2001:62)

A consciência histórica atua como mediadora na operação da lembrança. Para um historiador profissional, tais lembranças são resgatadas pelos métodos da ciência histórica. Para os não-historiadores, tais lembranças são mobilizadas através de uma forma mais simples de organização temporal das experiências (do sujeito que 'se lembra' e das experiências coletivas, 'dos outros'). Aqui especificamente a narrativa histórica encontra sua principal diferença da narrativa literária: a narrativa histórica sempre possui a pretensão da validade. Isto porque, nas operações genéricas mentais, a consciência histórica possui uma função de estabelecer a continuidade temporal entre o passado, presente e futuro. Tal unidade é estabelecida por uma operação dialética entre a descontinuidade - sob forma de problematização - e continuidade, entre o preconceito e a compreensão que GADAMER denomina de *Interrogação*. Para RÜSEN, essas interrogações podem ser:

(...) respondidas pela remissão à circunstância de que, na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da *identidade* daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. (RÜSEN; 2001:66)

É sobre a necessidade de orientação temporal que RÜSEN encontra a validade universal antropológica para a consciência histórica. Desprendendo-se da concepção de GADAMER, que via a hermenêutica da interpretação como formação da consciência histórica, RÜSEN cria níveis de consciência histórica para então concluir que ela sempre entra em operação na relação do homem com o passado mas em níveis diferentes. "A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo de vida humana. (RÜSEN; 2001: 56)

Partindo da relação que RICOEUR faz entre a hermenêutica das interpretações e à Teoria Crítica, RÜSEN incorpora a projeção para o futuro como a emancipação do "ato da fala" da opressão da ideologia. Assim, diferente de GADAMER, que se volta ao passado como forma de constituição da identidade do sujeito, RÜSEN orienta a formação da identidade para o futuro. Este futuro é a expectativa da continuidade, de se restabelecer no mundo. E a operação de reestruturação no tempo é dada pela prática narrativa. Neste sentido:

"A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado lembradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. (RÜSEN: 2001; 64)

A organização entre a carência do tempo e a pesquisa histórica e, por conseguinte, o conhecimento histórico, é esquematizado por RÜSEN através de uma matriz disciplinar. Esta

matriz pretende abarcar a forma como conhecimento histórico se concretiza, desde as interrogações até a sua produção final, em forma de um texto historiográfico.

Por centrar o desenvolvimento do conhecimento histórico através das práticas da própria Ciência Histórica e não em determinada filosofia da História, RÜSEN pretende fornecer um modelo explicativo que atenda às mais variadas formas de pesquisa sobre a teoria da História e, no limite, sobre a constituição do conhecimento Histórico.

A constituição da matriz disciplinar de RÜSEN é baseada na distinção do que ele denomina de operações mentais próprias à História, que se apresentam em cinco dimensões sociais:

- Interesses ou carências de orientação no presente
- Perspectivas orientadoras determinantes do modo pelo qual se lida com o passado
- Regras para a pesquisa historiográfica
- Formas da apresentação da pesquisa
- Funções orientadoras da cultura histórica

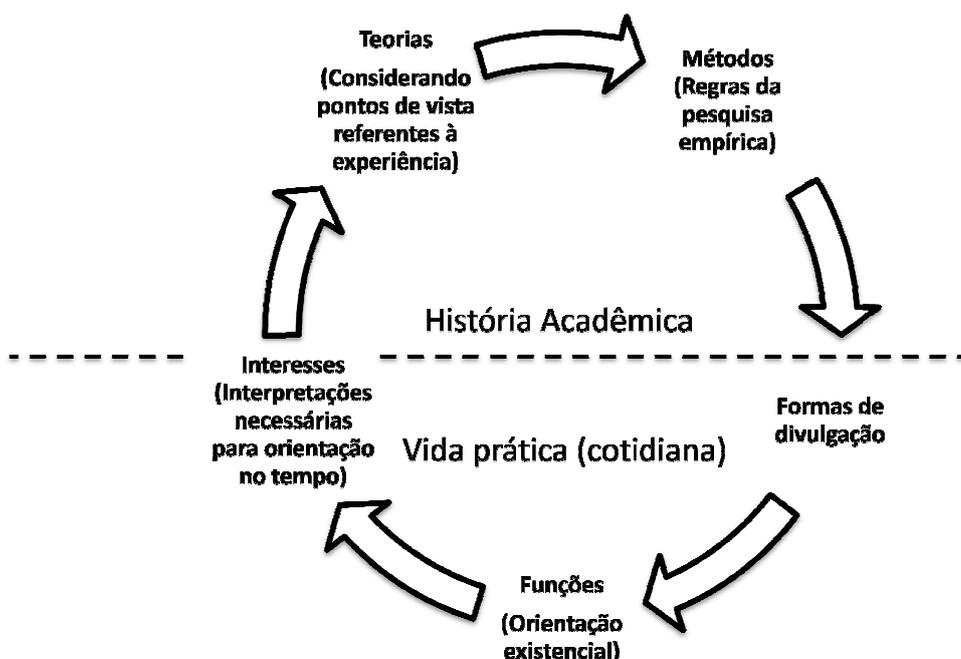


Figura 2: Esquema da Matriz Disciplinar de Rösen

A Figura 2 apresenta em forma esquemática a matriz disciplinar. Podemos observar que há um sentido estabelecido para a produção do conhecimento histórico. A partir das necessidades de interpretações de orientem o homem ao longo do tempo, os interesses sociais deslocam-se para os historiadores através de questões sobre o passado que necessitam de uma pesquisa para se restabelecer o sentido do passado público perante a vida prática.

Por vida prática se entende a vivência cotidiana do homem que necessita de sentidos para projetar sua vida sob forma de experiência para o futuro. As carências, apresentadas sob forma da *Interrogação* conforme denominada por GADAMER são o ponto de partida para o trabalho do historiador para produzir novas orientações que irão orientar a vida prática.

Ao se defrontar com a *interrogação*, o historiador estará sob condicionamento de uma perspectiva orientadora (de forma consciente ou não) que irá operar na forma como irá interpretar o passado. Estas perspectivas apresentam-se sob forma de pontos de vista teóricos que se referem à experiência deste historiador.

Posteriormente, esse profissional deverá se valer de métodos consistentes para realizar sua pesquisa empírica, o que irá determinar a qualidade e a aceitação do seu trabalho pelos pares e pela academia em geral. Por último, o historiador deverá adotar uma forma de divulgação do seu trabalho, sob forma de um texto de caráter historiográfico que pode ter como padrões retóricos a narrativa, ou textos descritivos entre outros.

RÜSEN (2001) deixa claro que a produção acadêmica será maior do que a carência apresentada pela vida prática. Como já exposto, este excesso é chamado de superávit. Este processo é descrito por MARTINS (2006) que argumenta que:

"se a origem imediata das questões da pesquisa está na carência de orientação surgida no tempo presente, e se o resultado historiográfico retorna ao substrato social e cultural deste tempo, o procedimento científico – ou seja: os referenciais teóricos da pesquisa e os métodos aplicados nela – não devem ser afetados, em sua qualidade operacional e em sua controlabilidade intersubjetiva, pelo compromisso do indivíduo na cena pública. (2006: 16)

Então, como as produções acadêmicas devem retornar à vida prática? Qual seria a forma de mediação entre o que é produzido por um saber científico e o que é apresentado à vida pública?

Segundo RÜSEN (2001) e BERGMAN (1988) esta é a tarefa da didática da História. Para RÜSEN, cabe à Didática da História verificar as funções e o uso da História na vida pública, as formas de divulgação do conhecimento histórico (tanto pela escola quanto pela mídia em geral) e a análise da função e da importância da consciência histórica.

Conforme demonstrado no esquema da figura abaixo (figura 3) o professor de História assume a função de mediador do conhecimento científico da História – junto com outros meios de divulgação – entre a vida prática e a academia. Tal mediação é condicionada pela consciência histórica, que "funciona como uma orientação nas situações reais da vida presente" e "nos ajudar a compreender a realidade passada para compreender o presente" (RÜSEN; 2006: 26).

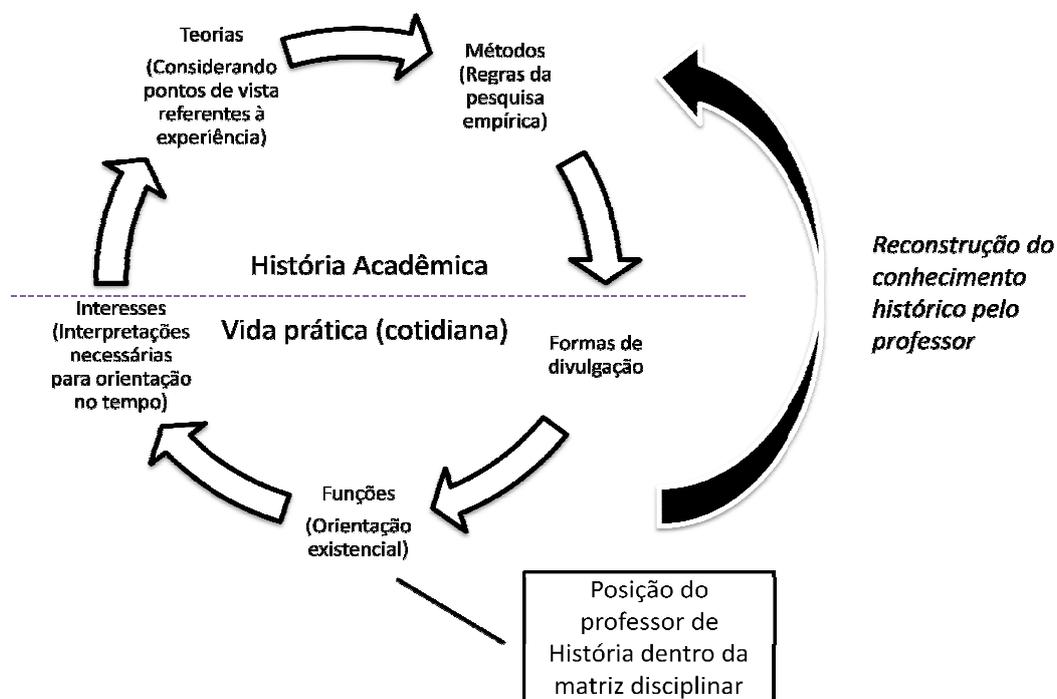


Figura 3: Posição do professor na matriz disciplinar

Como o estudo trata dos planos de ensino da licenciatura, é preciso refletir sobre o lugar em que o licenciando ocupa dentro do esquema da matriz disciplinar de RÜSEN. Para isso, precisamos pensar que, se a didática da História tem como objeto de investigação a formação do conhecimento histórico e também a mediação entre o que é produzido na academia e a vida prática, o professor de História (e, portanto o licenciando em sua regência) se apresenta dentro do papel de mediação.

O que talvez nos chame atenção na matriz de RÜSEN é que o conhecimento histórico acadêmico parece seguir um movimento positivo, que deve assumir um formato espiral de progresso todas as vezes que o conhecimento volta à vida pública. Mas se pensarmos atentamente, o conhecimento histórico acadêmico é também atingido por um movimento de refluxo, onde a própria práxis do historiador se torna objeto da teoria da história. Isto é diretamente dependente da forma como tal conhecimento acadêmico é mediado, conforme aponta MATTOZZI:

"o conhecimento histórico é (...) o produto de um processo de construção cuja qualidade depende da qualidade das operações cognitivas que o historiador soube realizar (...). São as operações cognitivas que dão profundidade ao conhecimento histórico e fundamentam as diferenças das interpretações." (MATTOZZI; 1998: 36)

Ao considerar a qualidade das operações cognitivas na mediação do conhecimento feito pelo professor de História, poderemos desvelar a qualidade do conhecimento histórico que ele pretende produzir e, por conseguinte, os tipos de consciência histórica que opera na construção dos planos de ensino. Em primeiro lugar, precisamos entender que, ao iniciar uma pesquisa histórica, precisamos delimitar nosso tema. Assim também é ao planejar uma aula de História (ou um curso de História). Portanto, ao escolher temas, interpretações e ao organizar

o currículo e o sistema de conhecimentos, o professor pode ter influencia sobre a orientação valorial dos estudantes. E tais valores son generalmente principios, guías de comportamiento, ideas o perspectivas claves que sugieren lo que se debería hacer en una situación determinada donde existen varias opciones”¹⁰ (RÜSEN; 1992: 28)

Ora, se os valores morais são condicionados pela consciência histórica, que os aceita ou os refuta, a tematização pode indicar qual é o tipo de consciência histórica que opera quando o professor planeja uma aula. Estes valores estarão conjugados com a qualidade do conhecimento que se pretende produzir e também com a qualidade do conhecimento histórico utilizado para esta produção sob forma de textos historiográficos. É este caminho apontado por MATTOZZI:

"É uma questão de exigência na transposição dos conhecimentos eruditos. Não podemos continuar a aceitar que a história escolar seja o fruto de uma degradação dos conhecimentos especializados. A transposição didática deve ter como referências bons textos historiográficos e deve transformá-los, segundo critérios cognitivos, afetivos e didáticos, em produtos adequados que suscitem o interesse dos alunos. As exigências formativas e educativas legitimam as reestruturações temáticas dos textos de referência mas impõem também a conservação da riqueza dos conceitos, dos modelos explicativos, das interpretações alternativas e de todos os recursos comunicativos da descrição, da narração e da argumentação." (MATTOZZI; 1998: 42)

Portanto, o lugar do aluno da licenciatura neste processo é o de mediador do conhecimento experto. Através do que é produzido, mas sem perder de vista a carência temporal que deve dar conta, o licenciando propõe um tema que deve considerar a qualidade

¹⁰ (...) são geralmente princípios, guias de comportamento, idéias ou perspectivas chaves que sugerem como se deve agir frente à uma determinada situação onde existem várias opções.

dos textos que irá trabalhar. Se der conta desta qualidade, o estagiário poderá desvelar quais foram os procedimentos cognitivos usados por historiadores para produzir seus textos, sob forma de métodos da História, e também quais foram as orientações teóricas desses historiadores. Seria um giro ao contrário na matriz disciplinar para posteriormente girar em sentido positivo na produção do conhecimento.

Se então a consciência história é a operadora da compreensão do passado como então investigar como acontece a mediação entre o saber acadêmico e a vida prática, ou, como investigar a operação da consciência histórica no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos?

Para balizar tais investigações, RÜSEN apresenta uma tipologia que possa definir níveis de consciência histórica. Em uma escala progressiva, porém não em etapas excludentes, RÜSEN relaciona seis elementos constantes na narrativa histórica que são passíveis de análise e, portanto auxiliam na categorização das narrativas na tipologia da consciência histórica. São os seis elementos sob as quais devem ser submetida as narrativas históricas: a) qual é o fato histórico dominante na narrativa; b) quais são as formas de significação do passado; b) quais as formas comunicativas de vida social que ela utiliza (no caso deste trabalho; o plano de aula); d) qual é a historicidade da compreensão do narrador que ela revela e; e) qual é a historicidade dos valores morais e; f) qual o relacionamento com a racionalização moral do narrador

Dentro a narrativa, a consciência histórica opera em quatro formas, baseadas em princípios para orientação temporal da vida: a) a (re) afirmação das orientações dadas; b) a regularidade das formas culturais e os modos de vida; c) a regularidade dos moldes culturais e os modos de vida ou a negação deste moldes e; d) a transformação dos modelos de orientação temática (tematização do passado).

Para RÜSEN, esta tipologia permite investigar os processos operativos que dão sentido ao passado, quando é possível obter narrativas relevantes para orientação temporal da vida prática. Portanto, as narrativas que estão presentes nos documentos analisados tornam-se dados que auxiliam a criação de categorias para estabelecer os tipos de consciência histórica que estiveram presentes no ato da criação do plano. Reformulando a questão, que tipo dentro da tipologia de RÜSEN parece seguir as narrativas presentes no plano?

Os valores morais servem para que os homens tomem decisões de demandas recebidas na vida cotidiana. Tais valores são permeados e condicionados pela consciência histórica, que "funciona como uma orientação nas situações reais da vida presente" e "nos ajudar a compreender a realidade passada para compreender o presente" (RÜSEN; 2006: 26). Se então a consciência histórica é a operadora da compreensão do passado como então investigar como acontece a mediação entre o saber acadêmico e a vida prática, ou, como investigar a operação da consciência histórica no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos?

É então, sob o desenvolvimento da consciência histórica que deve estar fundado o pilar da formação do professor de História. Uma vez que é a consciência histórica que opera a compreensão do passado, quer seja através de pesquisas históricas ou de textos historiográficos, o papel do professor de História será o de criar condições para uma relação inter-subjetiva entre os alunos e o conhecimento histórico. Tal relação só será possível se o professor conseguir desvelar as etapas de construção do conhecimento histórico, atento às carências de orientação temporal dos seus alunos.

5.3 - ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Como apontado anteriormente, os planos de ensino são documentos que apresentam uma estruturação básica, oriunda da tradição que o curso de Metodologia do Ensino de História (anteriormente chamada de Prática do Ensino de História) legou à sistematização destes documentos. Tal estrutura é identificável na forma de Tema; Objetivo; Justificativa; Estratégias de Ensino e Avaliação.

Os campos **objetivo** e **justificativa** foram submetidos à análise sob a teoria da História fundamentada por RÜSEN (2001). Através de sua teoria da História, o conhecimento histórico está fundamentado na consciência histórica: conjunto de operações cognitivas que medeiam nossa relação com o passado. RÜSEN criou uma tipologia de análise da consciência histórica, na qual a narrativa pode ser submetida. A tabela abaixo mostra, de maneira sintetizada, a tipologia:

	Memória dos(as)	Continuidade pela..	Identidade pela	Sentido do Tempo
Narrativa Tradicional	Origens que constituem a forma de vida presente	Permanência: das formas de vida constituídas originariamente	Afirmações de padrões culturais preconcebidos de auto-compreensão	Tempo ganha um sentido de eternidade
Narrativa Exemplar	Casos que demonstram aplicações de regras gerais de conduta	Validade de regras que cobrem a vida em diferentes tempos	Generalização de experiências do tempo para regras de conduta	Tempo ganha o sentido de extensão espacial
Narrativa crítica	Divergências que problematizam as formas de vida do presente	Alteração de idéias de continuidade	Negação dos padrões preconcebidos de identidade	tempo ganha o sentido de se tornar um objeto de julgamento
Narrativa Genética	Apropriação de formas de vidas diferentes	Desenvolvimento em que as formas de vida mudam para estabelecer uma permanência dinâmica.	Mediações entre mudanças e permanências para um processo de auto definição	tempo ganha o sentido de temporalização

Tabela 10 - Tipologia de RÜSEN

Como visto, em alguns planos de ensino, as estratégias de ensino não estão coerentes com os objetivos apresentados, criando uma cisão entre o que se declara e o que se pretende aplicar. Para análise através da tipologia, foram selecionados apenas os planos que tinham como estratégia de ensino a aula expositiva. Foram consideradas aulas expositivas as aulas que são fundamentadas através de apresentações orais de conceitos, reforçados em registros no quadro negro. A aula expositiva é onde a narrativa se torna mais declarada, uma vez que esta aula está baseada em uma forma de “contar” a História de maneira direta. Por se configurar um exercício de pesquisa dentro da tipologia da consciência histórica de RÜSEN (2001), este estudo irá partir da análise destas narrativas contidas nos planos de ensino dentro da teoria da História configurada pelo pensador alemão.

As orientações tradicionais apresentam uma totalidade temporal como uma continuidade de modelos de vida e de modelos culturais. Estas orientações guiam a vida através de afirmações das obrigações que irão orientar as carências temporais. Portanto, as orientações tradicionais definem a unidade de grupos sociais ou de sociedades em seu conjunto, que mantêm o sentimento de origem comum.

Podemos notar alguns exemplos de tal concepção no plano 8/1999, cujo tema é *cidadania*. O conceito é tratado como se sua existência fosse atemporal, sem colocar tal conceito sob perspectivas históricas. Quando a palavra aparece? Em qual contexto? Se hoje Cidadania representa "um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação" (SILVA; SILVA; 2006: 47), sabemos que o termo foi aplicado de maneira diferentes em diferentes sociedades ao longo do tempo.

Um dos erros mais comuns é a confusão entre o termo cidadania e o termo democracia, que é o "direito de participação política, de votar e de ser votado" (idem: 48). Tal

confusão está presente neste plano, que afirma que há "a necessidade de conhecermos nossos direitos, principalmente no que se refere a nossa participação nos projetos de nosso governo."

Dentro de uma orientação temporal, o aluno de licenciatura indica que não há mais um caminho seguro para a cidadania. Esta é a carência temporal expressa no documento: a indefinição do tema, a falta de caminho seguro para ser cidadão.

Então, para o futuro professor, "surge a necessidade de conhecermos nossos direitos". A identidade do autor do plano se fecha através de uma coletividade, a *cidadania*, que deve então orientar a sua vida externa. Como o termo será discutido apenas de forma descritiva, o conceito perde sua historicidade e conseqüentemente, não será submetido ao processo de raciocínio histórico para sua aceitação. Planos como este foram qualificados com a predominância de uma **consciência histórica tradicional** guiando sua elaboração.

A consciência histórica exemplar se refere à experiência do passado na forma de exemplos, que se transformam em regras gerais de conduta humana nas mudanças temporais (que irão causar a carência temporal). Por isso, o horizonte temporal que se torna válido para o exemplo se torna infinito, pois estes exemplos de conduta são válidos para todo o tempo, e não atreladas a um acontecimento específico. A tradição ainda é usada nas decisões. Mas agora com referência às experiências passadas.

Planos como 71/2001, cujo tema é Industrialização e Urbanização de São Paulo, traz a experiência dominante do passado (ou o fato histórico) o surgimento das manifestações operárias em São Paulo como conseqüência do processo de industrialização e urbanização.

A justificativa para a escolha do tema é "Aprofundar questões sobre a industrialização e urbanização de São Paulo, para que assim se estabeleça o contexto histórico em que se originaram as manifestações operárias do início do século passado" através da "a recuperação da luta de classes" e da demonstração de que "ao longo do século XX, se formaram os

movimentos rebeldes de resistência operária, enquanto experiências históricas únicas que nos servem de lições de organização e reivindicação sindical".

Nestes objetivos podemos verificar que há uma aproximação semântica do termo manifestações operárias com sindicatos/movimentos rebeldes de resistência operária/experiências históricas únicas/luta de classes.

Dentro desta significação, é possível identificar que os movimentos operários representaram o exemplo da luta de classes que ainda pode ser aplicado aos dias atuais. É o uso de experiências históricas únicas como ato pedagógico para a sociedade atual. Planos com esta característica foram qualificados com a predominância de uma **consciência histórica exemplar** guiando sua elaboração.

A consciência histórica crítica, antes de qualquer coisa, questiona as obrigações tradicionais de conduta, elaborando uma contra narrativa. Este tipo de pensamento histórico se utiliza de uma argumentação crítica, para colocar em dúvida uma tradição de valores morais estabelecidos. Faz parte da estratégia deste tipo de pensamento relativizar os valores, utilizando-se de fatos históricos. Nas formas mais refinadas deste tipo de pensamento, elabora-se críticas à ideologias que sustentam os valores morais.

Entraram nesta classificação os planos como o 11/2001, cujo tema é Euclides da Cunha e a "visão de mundo" dominante na passagem do século XIX ao XX no Brasil. O estagiário pretendeu:

"passar aos alunos conceitos tais como cientificismo e positivismo. Mostrar-lhes como o ideário de uma época é fundamental e fator decisivo na construção do cotidiano, mais ainda, fazer com que os alunos adquiram uma postura crítica diante de tais conceitos, da sociedade passada e da que vive".

O tema é justificado pelo fato de permitir:

"um retorno às problemáticas contemporâneas da cidade, pois, embora o positivismo e as concepções racistas não estejam mais tão presentes hoje como no final do século XIX e início do XX, as noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento, e a super valorização da ciência e da tecnologia continuam a ocultar questões de caráter eminentemente político e social que estão nas raízes dos problemas das grandes metrópoles.

A experiência temporal dominante é a contra argumentação contra o *Pensamento científico no Brasil do início do século XX*, que para o estagiário é a "raízes dos problemas das grandes cidades". Sua contra-narrativa será construída na direção de apontar que a ciência e a tecnologia é a causa dos problemas contemporâneos, ao contrário dos discursos de progresso presente na sociedade brasileira.

Por fim, quando se considera a realidade passada como acontecimentos que se alteraram, e as formas de vidas distantes (do passado) tornando-se configurações modernas mais positivas, a forma de significação histórica passa a ser o desenvolvimento.

Este desenvolvimento é um processo paradoxal que, ao mesmo tempo em que altera os modos de vida e cultural, mantém o seu próprio desenvolvimento e por conseqüência o sentido histórico. Assim, a permanência toma uma temporalidade interna, tornando-se dinâmica.

Podemos dar como exemplo o conceito de *Estado*. Até o século XVIII, por exemplo, Estado e Sociedade Civil estavam contidas na mesma esfera (KOSELLECK; 1992). Mas, na moderna acepção do conceito, a sociedade civil passou a considerar seus cidadãos como iguais através de contato jurídico e o poder político foi delegado ao Estado. Isto significou a

mudança das mãos do "exercício do poder político, até o século XVIII nas mãos do príncipe (*Fürst*) ou da comuna (*Gemeinde*), instâncias últimas do exercício desse poder, para o Estado, que passa a agenciar a soberania do poder político, conceitualmente (...)". (idem: 4).

Ao colocar o Estado como tema de uma aula, o professor de História deve ter em mente que tal conceito é novo e é também um mito fundador tradicional que teve seu desenvolvimento, que foi pensada como um território organizado coerentemente, com um povo que possuía uma história comum, e, o fator mais importante, a língua (HOBSBAWN; 2002).

É possível identificar tal preocupação no plano 32/2001, cujo tema é a Administração Pombalina e os fundamentos para a criação do Estado Nacional brasileiro. Para o estagiário, a justificativa para trabalhar com o referido tema é:

(...) uma opção que se justifica pela atual crise entre o cidadão e o Estado, num momento histórico no qual a população se sente abandonada pelo poder público e acaba atribuindo aos órgãos governamentais funções e responsabilidades que muitas vezes não lhes compete

O licenciando faz uma relação entre Estado/Poder Público/Funções e Responsabilidades/Definição de Competências, sob a perspectiva de uma crise destas relações. E coloca mais um elemento no tema: a atribuição de competências ao Estado que não lhes competem. O aluno da licenciatura então se refere ao Estado como uma experiência que foi fundamentada antes da sua criação (na administração pombalina) e que, ao longo das mudanças temporais de seu conceito, permanece com estruturas que precisam ser revistas.

Sob tais critérios, os 23 planos foram analisados, sendo que resultado demonstrado na tabela 11:

Tipo de Consciência Histórica Dominante	Contagem
Exemplar	11
Tradicional	6
Genética	4
Crítica	2
Total geral	23

Tabela 11: Tipos de Consciência Histórica presentes nos planos

Ao relacionar os resultados da tabela 11 com os da tabela 7 (Paradigmas que orientaram os objetivos dos planos de ensino), é possível observar os seguintes resultados:

- a) Os planos que foram apresentados uma consciência histórica tradicional durante a sua elaboração (6 planos), apenas dois apresentaram algum objetivo orientado sob o Paradigma da Aprendizagem.
- b) Dentro da categoria de consciência histórica exemplar, os 11 planos apresentam pelo menos 1 objetivo orientado sob o Paradigma da Aprendizagem, mas, em média 70 % (setenta por cento) dos objetivos estão orientados pelo Paradigma da Disciplina.
- c) No caso dos planos categorizados como consciência histórica crítica, há um equilíbrio entre os dois paradigmas.
- d) Por último, os planos que foram categorizados com a presença da consciência histórica (4 planos) em sua elaboração, tem em sua totalidade objetivos orientados sob o Paradigma da Aprendizagem.

Os resultados desta relação, dentro do universo de planos analisados mostraram que há uma ligação estreita entre a consciência histórica presente na elaboração dos planos (dentro de

sua função de orientação temporal) e a orientação para qual seguem os objetivos de uma aula de História, no contexto de formação de professores de História na Faculdade de Educação da USP.

Isto significa que, ao planejar o tema, o licenciando começa a definir, de maneira ainda inconsciente, quais serão os valores morais que pretende levar para a sala de aula. O objetivo é o percurso que ele projeta para que seus alunos caminhem com ele. Não é de se estranhar então que, ao privilegiar objetivos que favoreçam a construção do conhecimento em sala de aula, atuando para que os educandos “tirem suas próprias conclusões” (ou, construam a sua própria narrativa), o licenciando expressa que a função última do Ensino de História é permitir que cada um construa a sua narrativa sobre as experiências temporais pessoais e, não menos importante, do passado público.

A consciência histórica é um processo mental que vai qualificar tais narrativas. Como aponta RÜSEN (1992), para se investigar a consciência histórica de um sujeito, peça apenas que ele conte uma história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir consciência histórica, temos em mente o conceito de tradição. Tradição que condiciona como pensamos e agimos no mundo, como bem resume MARX.

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. (1961: 199)

Para MARX, a tradição é uma opressão em nossos cérebros, que nos atinge sob forma de pesadelo. Porém, por sua característica de renovação, a tradição pode se tornar um fino tecido, quase imperceptível de ligação com o passado, conduzindo nossas decisões para o futuro.

Portanto, quaisquer que sejam os objetos de pesquisa que nos conduza ao passado, devemos sempre nos perguntar: o que penso sobre o que vou estudar? Tanto para um passado longínquo ou para um passado mais próximo, as tradições tendem a dar sentido, muitas vezes enviesado, sobre o que procuramos. Apesar dos documentos investigados nesta pesquisa serem recentes, foi necessário refletir sobre as tradições em que estes documentos estavam inseridos.

Como especifica RICOEUR (1988) as formas em que os discursos estão moldados é um dos pilares da compreensão. A partir do momento em que se reconhece e se desestrutura tais formas, abre-se o caminho da compreensão.

Os planos de ensino, como portadores de discurso, revelam em suas formas tais tradições. Em primeiro lugar, a tradição da justificativa. Os temas de aula devem ter uma justificativa e, em muitos casos, a idéia de uma intervenção social. Ao descrever o sentido de

uma aula de História, NADAI (1986: 63) aponta que “A História é a expressão de uma cultura racional e literária. Ela somente tem sentido para uma elite”. Tal enunciado precede a elaboração dos planos de aula que procuram, através de estratégias alternativas, “garantir o espaço de reflexão possível para os excluídos”. (idem: 63).

A separação entre a formação do Bacharelado e da Licenciatura da História também aparecem nos planos. Ao perceber que os (as) licenciandos (as) entendem o Ensino de História como uma dissertação a ser transferida para a sala de aula, fica claro que a formação do conhecimento histórico deste aluno esteve voltada, a todo o tempo, pelo caráter expositivo da História. Resta saber quantos destes licenciandos estiveram envolvidos em pesquisas dentro da Ciência da História, e se sim, qual seria a influência em sua consciência histórica.

No Brasil, as discussões sobre a consciência histórica têm ganhado relevância dentro do campo do ensino de História. Em São Paulo, ALVES (2006) discute a relação entre a consciência histórica e as representações sociais de crianças ao relacionar conceitos históricos com a sua vida cotidiana (*Lebensformen*) e LIMA (2007) investiga o desenvolvimento da consciência histórica de crianças do ensino fundamental através da competência narrativa.

No Paraná, CERRI (2001) tem chamado a atenção para um desenvolvimento da Didática da História que privilegie o desenvolvimento da consciência histórica e SCHMIDT e GARCIA (2005) têm buscado captar e didatizar conteúdos “que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética” (idem; 2005:297).

Neste estudo, o objetivo principal foi recriar as narrativas presentes nos planos de ensino e, constituir, dentro das possibilidades que a pesquisa permitiu, um método de investigação da manifestação da consciência histórica. Por isso, o estudo passou obrigatoriamente, pelo ato de caracterizar a elaboração de um plano de ensino do curso de

Metodologia do Ensino de História da FEUSP, uma contingência que produziu necessidade de ação mediada pela consciência histórica dos alunos.

Ao trabalhar com os planos de ensino, foi necessário demonstrar que estes documentos eram, antes de qualquer coisa, fontes históricas e, mais especificamente, fontes escolares. As fontes escolares relatam experiências escolares que são passíveis de investigação. Entre estas experiências está a prática de ensino. Os planos de ensino assumiram então, um caráter de fontes escolares na medida em que a história da Prática de Ensino na USP foi reconstruída, dentro de um contexto maior que é a formação de professores. Foi possível constatar que a Licenciatura ainda é tratada como formação complementar ao curso de Bacharelado de História, e esta separação está presente desde o início do curso em 1938.

Ao analisar os objetivos dos planos de ensino, categorizando-os como planos que orientados pelo Paradigma da Aprendizagem ou pelo Paradigma da Disciplina, ficou esclarecido que, mesmo que o professor estabeleça como meta reger aulas embasadas em “novas abordagens” da História, muitas vezes repete tradições de ensino de História que lhe escapa à atenção.

Portanto, investigar a consciência história dentro de um quadro teórico elaborado para investigar as narrativas, permitiu entender a contradição entre o que um (a) aluno (a) da licenciatura declara em determinadas intenções (com características renovadoras) e o planejamento da sua prática (mesmo de exercê-la). Ficou claro que, ao se debruçar sobre o passado, qualquer educador em História deve colocar a *Interrogação* como motor de seu relacionamento com o passado, a fim de desvelar seus preconceitos e, portanto, se identificar com a tradição que permeia a sua compreensão.

Diante dos resultados, outros estudos se apresentam como necessários. Há uma Didática da História presente na formação do bacharel da USP? Quais seriam os meios de investigações possíveis? Ao relevar os conceitos da estrutura narrativa, é possível repensar o

planejamento de uma aula? Quais seriam os objetivos que deveriam orientar a prática do professor de História dentro do campo da Didática da História?

Colocar a formação da consciência histórica como estrutura fundamental da formação de em História (bacharel e professor) permite continuar investigando outros conceitos fundamentais para o exercício da docência na disciplina. Quais suas concepções sobre o Ensino de História e sobre a História que estes alunos possuem? Destacasse aqui, não a História dos trabalhos historiográficos apenas, conhecimento do passado público.

Este estudo explorou uma pequena parte de tais concepções, mas, antes de ser uma investigação de caráter conclusivo, procurou criar caminhos metodológicos para a investigação da formação de professores e do planejamento de uma aula de História.

Tais conclusões partem do ponto de que a formação de um professor de História deve ser a mesma de um pesquisador de História e vice-versa. Se o lugar do historiador e do professor é de criar novas orientações temporais para a vida pública, não há razão para que continuemos a separar um professor de História de um pesquisador de História.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Jane S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. in **Cadernos de Pesquisa**. nº 93. São Paulo: 1995.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação de Mestrado. USP. 2006

BARCA, Isabel. **Marcos De Consciência Histórica De Jovens Portugueses. Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>. Acesso em 10/01/2008; 11:23

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Persona, 2002

BARROS, José D'Assunção, **O campo da História: especialidades e abordagens**,. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: Naura Syria C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: Uma proposta coletiva de reconstrução. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1991.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. São Paulo. **Revista Brasileira de História**. v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev. 90.

BITTENCOURT, Circe M F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**, São Paulo, Cortez, 2000

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de: Filosofia, História, Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, aprovado em 03/04/2001.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado pelo Ministro em 17/1/2002 e publicado no DOU, em 18/01/2002b, seção 1, p.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História – MEC. Parecer CNE/CP 492/2001

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 21/2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Retificação do Parecer CNE/CES 492/200 – História – MEC. Parecer CNE/CP 1363/2001

BRASIL. Constituição Federal de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No. 9.394 de 26 de dezembro de 1996.

BRITO, Evandro Oliveira de. Consciência histórica e hermenêutica: considerações de Gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 28, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 Set 2006. doi: 10.1590/S0101-31732005000200010.

BURKE, PETER. Narrativa histórica In: **A escrita da história - novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992 p. 328-339

CAPELATO, Maria Helena Rolim; GLEZER, Raquel; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola uspiana de História. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 22, 1994. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-01411994000300044&lng=en&nrm=iso>. Access on: 17 Jan 2007. doi: 10.1590/S0103-40141994000300044.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. A pesquisa na prática de ensino. In: **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988, p. 3-8

CASTRO, Hebe. História social. In: CARDOSO, C. F. S. (Org.) ; VAINFAS, R. (Org.) . **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 45-60

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. In: **Revista de História Regional** 6(2): 2001, 93-112,

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e educação**, 2, 1990, p. 177-229.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CORDEIRO, J. F. P. **A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta.** 1. ed. Araraquara/São Paulo: Laboratório Editorial/Cultura Acadêmica, 2000. v. 1. 234 p.

CORDEIRO, J. F. P. ; CARVALHO, Luís Miguel . **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935); Um estudo histórico-comparado de publicações de educação.** 1. ed. Lisboa: Educa, 2002. v. 1. 71 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio Supervisionado na formação docente. In: **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** Tese de Doutorado.USP. 2007

DILTHEY, W. **Introducción a las Ciencias del Espíritu**, trad. Julián Marías, Madrid, Alianza Universidad, 1986.

DROYSEN, J. G. **Historik.** Stuttgart: Frommann, 1977.

ECKER, Alois. **Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena.** 1997. Traducción: Patricia Mar Velasco. Disponível em:

http://wirtges.univie.ac.at/LV_Ecker/fd_gdes.html. Acesso em 30/11/2007

FARIA Filho, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

FAVERO, Maria de Lurdes. **Universidade e Estágio Curricular**: Subsídios para discussão. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.) Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Os dilemas da reforma universitária consentida**. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 32, No. 4, Memorias del IX Congreso Latinoamericano de Sociologia, 5 (Jul. - Aug., 1970), pp. 967-1004 doi:10.2307/3539163

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Educar professores? (A formação dos professores níveis II e III e o papel da Universidade de São Paulo)**, V. I e II. São Paulo, 1978. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FONTES, VIRGÍNIA. História e modelos. In: CARDOSO, C. F. S. (Org.) ; VAINFAS, R. (Org.) . **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 355-374

FURET, F. **A oficina da História**. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Gradiva, s/d., p. 109-135.

FUSARI, J.C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas indagações e tentativa de respostas**. S/D (xerox)

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Artes Médicas: POA, 1998.

GIMENO Sacristán, José. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. 2.ed. Madrid: Morata, 1989. 432p.

GOLDMANN, L. **Ciências humanas e filosofia**. São Paulo, 1967.

HEIMBERG, Charles. La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti, **Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92**, Bologne, Ve année, n°15, juin 2004, pages 45-50, Disponível em francês em: www.didactique-histoire.net

HOBSBAWM, Eric J. . **A Era do Capital (1848-1875)**. 9ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.p.42-53

JENSEN, Bernard Eric. L'histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline, In : **Détournements de l'histoire, Actes du symposium d'Oslo de juin 1999**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, pp.89-104

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**: n.º 1: Jan./Jun. 2001. pp. 9-43

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

LAVILLE, Christian – Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, n. 45- jun. 2005 – Belo Horizonte, M.G. p. 13-42.

LAUTIER , Nicole. **Enseigner l’histoire au lycée**, Paris, Armand Colin, 1997

_____, **À la rencontre de l’histoire**, Villeneuve d’Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997 ;

LE GOFF, Jacques. Documento-Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**, Le Goff (org). Porto: Imprensa nacional - Casa da Moeda, 1984. pp. 535-553

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 20, n. 68, 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 Fev 2008. doi: 10.1590/S0101-73301999000300013

MARTINEAU, Robert. **L’histoire à l’école. Matière à penser...**, Paris-Montréal, L’Harmattan, 1999

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961, p. 199.

MASACHS, Roser Calaf. **Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la Historia**. Oikos-Tau. Barcelona.1994

MATTOZI, Ivo. A História ensinada: Educação cívica, educação social ou formação cognitiva?. **O Estudo da História**. Actas do Congresso: "O Ensino da História – problemas de didáctica e do saber histórico". Lisboa: Associação de Professores de História . 1998

_____. La transposición del texto historiográfico: um problema crucial de la didáctica de la Historia. In: **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 4, p. 27-56, 1999.

MOGARRO, Maria João (2006). Arquivo e Educação. A construção da memória educativa. Sísifo. In: **Revista de Ciências da Educação**, 03, pp. 71-84

NADAI, Elza. A prática de Ensino e a democratização da escola. In: CARVALHO, Ana Maria (coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 41-43, 1988..

_____. Análise dos planos de ensino de História , OSPB e EMC da Habilitação Magistério. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org). **Os caminhos da formação do professor de 1.o grau. Análise e reflexão sobre planos de ensino da habilitação específica ao magistério de escolas da DRECAP-3**. São Paulo : Se/Drecap-3/Feusp, 1986

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: **Cadernos Anped**, n.5, p.7-64, 1993..

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de, Dimensão Instrumental in BERBEL, Neusi Aparecida Navas [et al.] **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**, Londrina: Ed.UEL, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paidéia, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PRADO, Eliane Mimesse. **As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980**. 2004. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PRATS, Joaquim . La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. In: **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Número 12. Barcelona: Abril, 1997

PROENÇA, M.C. **Ensinar/aprender história: questões de didáctica aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o ensino de história: espaços e Dimensões de Práticas Educativas**. Tese de Doutorado. USP. 2003

RICOEUR, Paul. Tiempo y Narración. El tiempo narrado. Volumen III, Madrid; Siglo XXI. 1996

_____. **Interpretação e Ideologias** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988

RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: **Propuesta Educativa**, nº7, FLACSO, Buenos Aires, 1992.

_____. Cultural Currency. The Nature of Consciousness in Europe” In: Macdonald, S. (2000) **Approaches to European Historical Consciousness**. Reflections and Provocations. Hamburgo: Editions Körber- Stiftung.

_____ **What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence**. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.2001. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca>. Acesso em: 30 de julho de 2005

_____. Didática Da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.In: **Práxis Educativa. Ponta Grossa**, PR. v. 1, n. 2, p. 07. 2006

_____. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as In: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artimed, 2000. p. 197-232

SANTOS, Jorge Caetano dos Santos. **O problema da consciência histórica: a emergência de uma epistemologia filosófica**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliado Moreira Dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.p.54-68

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história, In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, , set./dez. 2005. p. 297-308

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto. 2006

STONE , Lawrence, The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History. In: **Past and Present**, No. 85. (Nov., 1979), pp. 3-24.

TERRA, Antônia. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. p.91-103

USP/FFLCH. Proposta curricular do Curso de Licenciatura em História, 2002.

VALLS, Rafael; RADKAU, Verena,. La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". In: **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Número 12. Barcelona: Abril, 1997