

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DANIEL CARLOS KNOLL**

**O Paradigma da Didática da História:  
Um estudo sobre a identidade histórica docente**

**São Paulo**

**2014**

**DANIEL CARLOS KNOLL**

**O Paradigma da Didática da História:  
Um estudo sobre a identidade histórica docente**

**Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação, versão corrigida.**

**Área de concentração: Educação.**

**Área temática: Didática, teorias de ensino  
e práticas escolares.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Maria  
Abud**

**São Paulo**

**2014**

*Dedico esta dissertação a todos os professores e professoras que, mesmo nas mais adversas situações enfrentadas em sala de aula, nunca perdem a coragem e sempre procuram novas maneiras de contribuir para a aprendizagem dos seus alunos.*

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniel Carlos Knoll

O Paradigma da Didática da História: Um estudo sobre a identidade histórica docente.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Área temática: Didática, teorias de ensino e práticas  
escolares.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Maria Abud

Aprovada em:

### Banca examinadora

Professora Doutora: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Doutora: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Doutora: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Fazer os agradecimentos de uma dissertação de mestrado é uma tarefa que deve ser feita com muito cuidado, pois as influências e ajudas que recebemos durante este período são tamanhas a ponto de um trabalho deste porte não poder ser considerado um trabalho individual. Thomas Kuhn, em obra citada ao longo desta dissertação, afirma que inúmeras são as influências que a sociedade exerce sobre os cientistas ao longo dos seus trabalhos. Este momento será aquele que terei para tentar mencionar as mais diversas influências que contribuíram positivamente para que este trabalho se concretizasse. Se algum nome for esquecido por conta da pressão do término da dissertação e da defesa, peço desculpas, e saiba que estou grato por tudo.

Primeiramente, agradeço ao Prof. Me. Pedro Lazaro dos Santos, meu esposo e aquele que mais me incentivou a seguir a carreira acadêmica. Fez com que eu acreditasse em meu potencial num passado no qual eu não imaginava que chegaria até aqui. Por isso e por tudo, muito obrigado.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Maria Abud, por toda a dedicação durante a orientação. Meu crescimento durante o período do mestrado foi nítido e eu nunca o teria conseguido sem uma orientação tão firme e completa.

Aos meus pais Maria Cristina Knoll e José Carlos Knoll por sempre me apoiarem incondicionalmente e fazerem de tudo para que eu pudesse seguir todos os meus sonhos. Sem vocês, eu não seria nada. Obrigado por tudo.

À família Pyros que tanto alegrou minha vida recuperando minhas forças nos momentos nos quais eu estive mais desgastado. São amigos inseparáveis que há tempos já se tornaram minha família.

Ao Prof.<sup>o</sup> Leonardo Sérgio Caputo por ter me inspirado a seguir a carreira de professor de História.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ernesta Zamboni por me inspirar a iniciar o *stricto sensu* durante conversas no curso de História do PROVE, um programa voluntário de formação continuada para professores. Este foi um exemplo que sempre seguirei.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Grisolio, que, ao ver que não tinha ninguém que orientasse meu tema no *lato sensu* da PUC-SP, adotou meu projeto no curso de especialização, que deu origem a esta dissertação. Muito obrigado por toda a ajuda.

Ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Gustavo Nishida pelos debates nas madrugadas iratienses que me fizeram amadurecer o conceito de paradigma utilizado nesta dissertação.

Agradeço por toda a ajuda na qualificação à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Belmira Bueno e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Glezer.

À Prof.<sup>a</sup> Ma. Angélica Hoffler pela orientação acadêmica na graduação e pelas orientações que me fizeram seguir pelo caminho correto e me dedicar aos estudos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt e a todos os membros do LAPEDUH pela acolhida calorosa nos seminários do LAPEDUH, pelo apoio e, principalmente, por todas as contribuições teóricas e todas as risadas.

À Prof.<sup>a</sup> Dra Marlene Cainelli pelas observações sempre pertinentes.

Aos meus companheiros de orientação, em especial à Regina, Ronaldo, Murilo, Leandra, Flávia e Henrique. Agradeço ao apoio de todos vocês.

Agradeço aos funcionários e alunos das instituições de ensino EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos, da EMEF M'Boi Mirim I, da EMEF General Osório, do Colégio Barão de Mauá, do Colégio Eduardo Gomes e da Faculdade Interação Americana. Foi o contato cotidiano com os educadores que conheci nestes lugares e as experiências que me foram compartilhadas que contribuíram com o meu crescimento. Obrigado a todos e todas.

Ao CNPq pela bolsa de mestrado que me permitiu total concentração na pesquisa.

Agradeço a todos os funcionários e alunos das instituições pesquisadas nesta dissertação. Obrigado pela paciência de receber uma pessoa estranha à instituição para gravar aulas e fazer anotações sobre o seu cotidiano.

E, especialmente, agradeço à professora que permitiu ser investigada para a realização desta pesquisa. O nome da professora não será revelado pelos motivos que foram explicados na dissertação, mas ela foi aqui chamada merecidamente de Clio, por ter sido minha musa inspiradora para a escrita da dissertação. Nunca terei como agradecer o suficiente por permitir que suas aulas fossem investigadas, por compartilhar seu material comigo e, principalmente, por compartilhar suas experiências e angústias. É para professoras guerreiras como ela que esta dissertação é dedicada.

*[...] se ele percebe que você preparou uma aula, que você sabe o que você vai trabalhar dentro daqueles 45 minutos, que você tem o domínio do seu conteúdo, é outra coisa. Eles te obedecem, eles te ouvem, eles fazem silêncio, pelo menos é essa a experiência que eu tenho nestes 23 anos que eu dou aula.*

*Clio, 2014*

## **Resumo**

A presente dissertação é uma pesquisa qualitativa que investiga os enfoques didáticos de uma professora de História que trabalha na rede pública de São Paulo e que foram conceituados como Identidade Histórica Docente. Estes enfoques didáticos foram investigados utilizando uma metodologia de análise das relações temporais que a professora desencadeia na prática docente. Para fazer esta investigação, foi utilizado um questionário Likert, duas entrevistas semiestruturadas, análise de planejamentos e observações gravadas em áudio do trabalho da professora. A base teórica desta pesquisa foi o paradigma da Didática da História, um paradigma construído por meio dos trabalhos desenvolvidos em universidades públicas brasileiras que investigam o trabalho de professores de História. Os principais conceitos deste paradigma que foram utilizados foram os de paradigma de Kuhn, consciência histórica, narrativa histórica e identidade histórica de Rüsen, experiência e expectativa de Koselleck, com contribuições de autores que utilizaram estes mesmos conceitos em seus trabalhos, como Seixas, Lee e Borries. A metodologia de análise dos dados foi criada com a adaptação destes conceitos para a microanálise qualitativa de Strauss e Corbin. Após a construção metodológica, obtenção e análise dos dados, chegou-se à conclusão de que a Identidade Histórica da docente pesquisada é predominantemente política sobre os demais aspectos investigados.

Palavras-chave: Professores de História; Didática da História; Identidade Histórica Docente; Narrativa Histórica; Microanálise Qualitativa.

## **Abstract**

The present master's thesis is a qualitative research that investigates the teaching approaches of a history teacher who works in public schools in São Paulo and which were defined as historical teaching identity. These educational approaches were investigated using a methodology of analysis of time relations that the teacher triggers in her teaching practice. In order to do this research, a Likert questionnaire was used as well as two semistructured interviews, planning analysis, and observations about the work of the teacher recorded in an audio recorder. The theoretical basis of this research was the paradigm of Didactics of History, a paradigm built through work undertaken in Brazilian public universities that investigate the work of history teachers. The core concepts of this paradigm that were used were Kuhn's paradigm, Rüsen's historical consciousness, historical narrative and historical identity, Koselleck's experience and expectation, with contributions from authors who have used these same concepts in their work, such as Seixas, Lee and Borries. The methodology of data analysis was created with the adaptation of these concepts to Strauss and Corbin's grounded theory. After establishing the methodology, data collection and analysis, it was concluded that the historical identity of the teacher researched is predominantly political on the other aspects investigated.

**Keywords:** History Teachers; Didactics of History; Historical Teaching Identity; Historical Narrative; Grounded Theory.

## Lista de tabelas

Tabela 1: Quantidade de grupos de pesquisa sobre Ensino de História entre 2000 e 2010.....	32
Tabela 2: Quantidade de grupos de pesquisa sobre Professores de História entre 2000 e 2010.....	33
Tabela 3: Trabalhos produzidos no Brasil utilizando-se da Teoria da História Alemã até 2011 (OLIVEIRA, 2012, p,4).....	41
Tabela 4: Tabulação dos dados do questionário preliminar .....	60
Tabela 5: Tabulação dos dados da entrevista .....	68
Tabela 6: Divisão temporal da narrativa final .....	87
Tabela 7: Os quatro tipos de consciência da história - parte 1 (RÜSEN, 2010d, p.63)..	91
Tabela 8: Os quatro tipos de consciência da história - parte 2 (RÜSEN, 2010d, p.63)..	92
Tabela 9: Elementos da Matriz do Ensino de História na Narrativa Histórica .....	100
Tabela 10: Estratégias do Ensino de História.....	102

## Lista de figuras

Figura 1: Matriz disciplinar do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p.35).....	51
Figura 2: Matriz do Ensino de História.....	71
Figura 3: Dimensões da Matriz Disciplinar (RÜSEN, 2001, p.164).....	101
Figura 4: Releitura da Matriz Disciplinar por Peter Lee " <i>Jörn Rüsen's Disciplinary Matrix: Historical Consciousness 'Below the Line'?</i> " (LEE, 2002, p.6). .....	103

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Instituições que trabalham com a Teoria da História Alemã (OLIVEIRA, 2012, p.2).....	39
---	----

## Sumário

Introdução.....	11
Capítulo 1 Indícios de um novo paradigma sobre a pesquisa acadêmica a respeito da identidade de professores de História. ....	20
1.1 Trajetória acadêmica da conceituação sobre identidades.....	20
1.2 O estado da arte das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre professores de História .....	27
1.3 O surgimento de um novo paradigma de pesquisas sobre professores de História. ....	41
Capítulo 2 Construção metodológica a partir do paradigma da Didática da História. ...	48
2.1 As relações temporais que os professores fazem para construir a didática da História. ....	48
2.2. Análise da narrativa histórica como forma preliminar de investigação de uma professora de História.....	54
Capítulo 3 Tecendo sentidos históricos através dos dados coletados.....	74
3.1 O olhar do pesquisador sobre a sala de aula. ....	74
3.2. Aplicação da metodologia para a criação e análise dos dados .....	79
Conclusão .....	107
Referenciais Bibliográficos .....	112
Anexo 1 - Questionário preliminar. ....	120
Anexo 2 – Questionário preliminar respondido. ....	129
Anexo 3 – Entrevista semiestruturada .....	138
Anexo 4 – Planejamento 6º ano.....	152
Anexo 5 - Planejamento 7º ano .....	154
Anexo 6 – Planejamento 9º ano.....	156
Anexo 7 – Entrevista Final.....	158

## Introdução

- (Erin Gruwell) Acha engraçado? Tito, teria graça se fosse um desenho de você?

- (Tito) Não.

- (Erin Gruwell) Fechem os livros. Falaremos sobre arte. Tito tem muito talento, não acham?! Sabem de uma coisa, vi um desenho igualzinho a este uma vez em um museu. Só que não era de um negro, era de um judeu, e ao invés dos lábios grossos ele tinha um nariz bem grande como de um rato, mas não era de um judeu em particular, era um desenho de todos os judeus e esses desenhos foram postos nos jornais pela gangue mais famosa da história. Acham que entendem de gangues? São amadores. Essa gangue deixaria vocês no chinelo. E eles começaram pobres, com raiva, e todos os desprezavam, até que um homem decidiu dar-lhes um pouco de orgulho e identidade e alguém a quem culpar. Dominar vizinhanças? Isso não é nada comparado a eles. Eles dominaram países. E querem saber como? Eles dizimaram todos os outros! É, dizimaram todos de que não gostavam e todos que culpavam pela vida dura que tinham. E a forma que conseguiram foi fazendo isso -mostra a caricatura de Jamal-, colocavam desenhos assim em todos os jornais. Judeus com narizes grandes e compridos; negros com lábios grandes e grossos. Também publicaram evidências científicas que provavam que judeus e negros eram a classe mais inferior da espécie humana. Judeus e negros eram como animais, e já que eles eram como animais, não importava se vivessem ou morressem. Na verdade, a vida seria muito melhor se eles estivessem mortos. É assim que um holocausto acontece. E é isso que vocês pensam um dos outros (ESCRITORES da Liberdade, 2007, cap.1).

O texto acima é uma das falas encontradas no filme cujo título brasileiro é *Escritores da Liberdade* (o original em inglês é *Freedom Writers*), lançado em 2007 e dirigido por Richard LaGravenese. Com este trecho selecionado, é possível iniciar algumas reflexões que serão muito importantes para este trabalho. O filme conta a história de uma professora chamada Erin Gruwell (interpretada por Hilary Swank), que assumiu uma sala de aula numa escola em Long Beach, nos Estados Unidos. A sala que esta professora assumiu é considerada pelo coletivo da escola como uma sala de “alunos de risco”, são alunos segregados pelos demais professores por não serem capazes de receber nenhum ensinamento, são considerados como inaptos e os professores afirmam que eles se comportam de maneira que não apenas é inadequada para os alunos se comportarem, mas também os impedem de aprenderem qualquer conteúdo escolar.

Quando a professora inicia o trabalho nessa classe, ela vislumbra alunos em constante conflito, auto-organizados em três grupos definidos pelas suas respectivas identidades étnicas: um grupo de afroamericanos, um grupo de latinos e um grupo de asiáticos. Estes grupos estão em conflitos uns com os outros, inclusive envolvidos em brigas de gangues fora da escola, e demonstram muita resistência aos ensinamentos da professora, pois ela é considerada por eles como uma representante do domínio branco sobre as demais etnias que estão nesta escola.

Cada um dos grupos de alunos considera que o seu grupo de pertencimento possui qualidades positivas e os demais grupos (incluindo a professora que seria um membro do grupo de professores brancos) recebem atribuições negativas que são exteriorizadas através de *bullying* e outras formas mais graves de violência. O diálogo destacado na epígrafe desta introdução se refere a um desenho feito por um aluno do grupo dos latinos ironizando um aluno do grupo dos afroamericanos, destacando suas características físicas que são ridicularizadas pelos outros grupos.

A professora começou a atuação com muitas ideias de trabalhos para desenvolver com os novos alunos, mas ao perceber os conflitos que ocorriam na escola e na comunidade na qual os alunos estavam inseridos, transformou completamente a prática docente e até mesmo a percepção do seu papel como professora. Ela passou a utilizar uma metodologia de trabalho diferente da metodologia que ela inicialmente pensou. Desta forma, passou a aplicar o conceito de antissemitismo como metáfora dos conflitos sobre os quais os alunos eram vítimas e atores. Ao utilizar uma metodologia de trabalho com a análise do livro “O Diário de Anne Frank”, a professora utilizou a didática como uma ferramenta para que os alunos deixassem de considerar os grupos aos quais eles não pertenciam como dotados de características negativas. A comparação da situação que cada um dos alunos vivia com a situação que os judeus viveram no holocausto foi uma ferramenta para o exercício da empatia e da multiperspectivação das suas próprias identidades étnicas.

As dificuldades pelas quais a professora do filme passa são as dificuldades encontradas por professores, ou pelo menos são dificuldades que todo professor potencialmente pode passar ao longo de sua carreira: não é a dificuldade específica de lidar com alunos violentos pertencentes a gangues, mas a dificuldade de se encontrar em uma situação na qual a realidade da sala de aula é diferente da expectativa sobre a qual o professor está preparado, situação que exige que os métodos de trabalho sejam completamente transformados a partir da experiência que o professor já possui. Como

será apresentado a seguir no primeiro capítulo desta dissertação, ainda não foi efetuada uma pesquisa na qual as maneiras escolhidas por um professor de História para lidar com estas situações tenha sido pesquisada.

Em ordem de contribuir para o crescimento teórico do campo das pesquisas que investigam a didática de professores de História e a identidade histórica docente, esta pesquisa teve como objetivo verificar os enfoques dados por uma professora às dificuldades apresentadas ao longo de seu trabalho e que foram conceituados como identidade histórica docente. A hipótese de trabalho é a de que todo professor faz escolhas didáticas baseadas nas relações temporais que estabelece com a própria prática docente, e a metodologia para se confirmar ou não esta hipótese foi a criação de ferramentas que traduzissem as relações temporais efetuadas pela professora em narrativas, pois partiu-se do pressuposto exposto por Jörn Rüsen de que a única maneira de se evidenciar a identidade histórica é por intermédio de narrativas históricas. Essas ferramentas foram múltiplas, e variaram entre a utilização de questionário com a Escala de Likert, a realização de entrevistas semiestruturadas, a investigação de planejamentos de trabalho anuais da docente e a observação das aulas ministradas por ela.

O objeto da pesquisa é o trabalho de uma professora de História que atua em duas escolas públicas, uma escola municipal de São Paulo e uma escola estadual localizada no município de São Bernardo do Campo, divisa com o município de Diadema (estado de São Paulo), ambas localizadas em regiões de vulnerabilidade social em suas cidades. Apesar de ambas as escolas serem públicas e ambas se encontrarem em comunidades de vulnerabilidade social, as ferramentas metodológicas da investigação permitiram que o pesquisador percebesse que esta professora trabalha com situações bastante distintas em cada uma das escolas, e estas situações a fazem transformar o trabalho docente de forma que a metodologia de ensino seja adaptada em cada uma das escolas com o objetivo de contribuir para a melhoria daquilo que a professora julga ser necessário para que os alunos melhorem no âmbito das possibilidades didáticas das aulas de História.

Para executar tal pesquisa, foi criada uma metodologia baseada na Didática da História, ancorada principalmente na teoria escrita pelo teórico da história Jörn Rüsen. Este teórico concebe os conflitos identitários expostos na epígrafe deste capítulo como etnocentrismo, fenômeno no qual a pessoa ou o grupo portador de determinada identidade atribui para si mesmo ou para o grupo características positivas e atribui para aqueles que não fazem parte da mesma concepção identitária características negativas.

Para enfrentar o etnocentrismo, o autor afirma que é necessária a formação da identidade através de uma consciência histórica que permita multiperspectivar as diferentes identidades de forma que as características negativas sejam historicizadas e percebidas numa perspectiva abrangente de desenvolvimento comum. O autor define tal consciência histórica como genética (2004; 2012a). Ao desenvolver um método de análise da consciência histórica utilizando uma matriz disciplinar baseada no paradigma de Thomas Kuhn (2011), Rüsen (2001) demonstra como as pessoas lidam com as relações temporais de experiência e expectativa, estudadas por Koselleck (2006), de forma a orientar temporalmente as ações desempenhadas no tempo presente. Estas relações temporais foram muito importantes para a pesquisa, pois ela concebeu que as escolhas didáticas feitas pela professora analisada seguem este mesmo princípio, e por meio dele uma metodologia de análise da atuação docente foi criada.

Os capítulos receberam uma divisão que o pesquisador considerou mais apropriada para o entendimento da pesquisa. Nesta divisão, uma opção pouco ortodoxa foi tomada: não foi criado um capítulo apenas para debate teórico e outro capítulo apenas para análise dos dados, pretendeu-se demonstrar a teoria a partir da necessidade imposta pelos dados analisados. Este movimento fez, por exemplo, que o mesmo conceito fosse apresentado num capítulo (como foi o caso da identidade histórica e narrativa histórica), e fosse novamente refletido teoricamente no capítulo seguinte em virtude dos caminhos que a pesquisa tomou. Apresentar a reflexão teórica a partir dos caminhos da pesquisa mostrou-se o melhor recurso para que as intencionalidades e reflexões do autor ficassem mais explícitas e mais didáticas.

A seguir, será apresentada a divisão dos capítulos em conjunto com todo o corpo teórico utilizado na pesquisa com uma síntese sobre qual foi a utilidade de cada teoria para a pesquisa e os motivos que fizeram com que cada autor fosse utilizado.

O primeiro capítulo faz um esforço em mostrar como a corrente teórica escolhida para a análise da professora, a Didática da História baseada em Rüsen, foi escolhida por meio de duas linhas de argumentação. A primeira foi a historicização dos estudos acadêmicos sobre a identidade. Utilizando a separação entre o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno de Stuart Hall (2001), uma linha do tempo mostrando cada um dos principais teóricos que contribuíram para a criação do campo teórico dos estudos identitários foi construída. No período caracterizado por Hall como período de estudos identitários do sujeito iluminista, nenhum teórico utilizou este termo, e só é possível conceber a noção identitária através

de estudos mais recentes que voltam os olhares para o passado. Para conhecer melhor este período, foram utilizadas considerações de Boaventura dos Santos (1995) e do próprio Hall (2001) para entendimento sobre os primeiros indícios da identidade, uma identidade única, inerente ao ser, individual e imutável. Já no que diz respeito ao sujeito sociológico, momento no qual a academia passou a se preocupar com os estudos identitários, Parsons (1968) e Berger (1983) foram as bases teóricas utilizadas. As obras destes autores permitiram entender a evolução dos estudos identitários numa perspectiva teórica que indica uma forma muito particular sobre a qual a identidade é construída: a identidade que inicialmente era concebida de forma determinista na sociedade partilhada passou a ser concebida como mutável ao longo da vida do sujeito em sociedade.

Para explicar o sujeito pós-moderno e a concepção de identidade sobre a qual esta pesquisa se ancorou, foram utilizadas as contribuições de Hall (2001), Alberto Melucci (2000, 2004), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Chris Lorenz (2004), Pedro Santos (2011), Droysen (2009), Gadamer (2003), Lee (2002) e Rüsen (2012; 2012a). A leitura dos textos produzidos por esses autores levou à percepção de identidade como uma concepção de eu, ou de nós, construída por meio da diferenciação dos outros, com atribuições positivas ao eu/nós e negativas aos outros. Rüsen auxiliou a perceber o principal problema que esta diferenciação pode acarretar, o etnocentrismo, e como forma de combatê-lo, o autor propõe que a experiência histórica permita que as pessoas construam suas identidades de formas multiperspectivadas e policêntricas. Esta será a concepção sobre identidades que será utilizada ao longo desta pesquisa.

A segunda linha de argumentação do primeiro capítulo caminhou no sentido de mostrar o estado da arte das pesquisas sobre professores de História efetuadas em universidades públicas brasileiras com o objetivo de mostrar que um novo paradigma sobre pesquisas com professores de História tem se formado no Brasil, o paradigma que foi chamado de Didática da História. A base teórica utilizada para a conceituação de paradigma foi a Filosofia da Ciência de Thomas Kuhn (2001) concebendo que a forma acadêmica que os cientistas escolhem para efetuar as pesquisas está intimamente ligada aos problemas da sociedade e são influenciadas por eles. Desta forma, acompanhar as pesquisas que foram efetuadas sobre os professores de História não apenas mostra como a sociedade influenciou as temáticas e as formas escolhidas para se pesquisar, mas também mostra como as pesquisas influenciaram o campo acadêmico de maneira dialética.

Assim como na primeira linha de argumentação, nesta as pesquisas acadêmicas brasileiras sobre professores de História efetuadas por universidades públicas foram historicizadas. Para construir uma linha do tempo indicando as principais pesquisas da década de 1960 até a década de 2000, foram utilizadas as investigações de Ernesta Zamboni (2000/2001; 2009) que se debruçaram sobre arquivos, revistas especializadas e monografias da área para fazer um levantamento geral sobre os trabalhos referentes ao ensino de História (dos quais interessou à pesquisa os referentes aos professores de História). Além das investigações de Zamboni, outros teóricos foram importantes para conceituar tal estado da arte, como foi o caso das décadas de 60 e 70, décadas sobre as quais foram analisadas com as considerações de Garcia (2001; 2009; 2010; 2011); sobre a década de 80, foram expostas considerações de Caimi (2001), Schmidt e Cainelli (2004); e, da década de 90, com considerações de Silva e Fonseca (2010), Schmidt e Cainelli (1994 *apud* ZAMBONI, 2009), com destaque para a pesquisa de Fonseca (2006).

Para continuar o estado da arte além do ano 2000, foi feita uma pesquisa no censo que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico desenvolveu sobre os grupos de pesquisa brasileiros que estudam professores de História em comparação com os grupos de pesquisa mais gerais que estudam o ensino de História. A partir das considerações oriundas desta comparação, foram analisadas as pesquisas acadêmicas de destaque efetuadas a partir do ano 2000 com a temática professores de História. Foram analisadas as pesquisas de Monteiro (2001; 2007) e Monteiro e Penna (2011), Soares (2008), Azevedo (2011) e Bahiense (2011), Miranda (2007), Ciampi (2007), Cunha e Cardôso (2011), Furmann (2006), Theobald (2007), Sobanski (2008), Santos (2013), Cardoso (2007). Estas análises permitiram indagar, com a ajuda dos questionamentos já feitos por Peter Seixas (2004), qual é o sentido da mudança de paradigmas sobre o qual as pesquisas sobre professores de História vêm passando e, com o suporte das pesquisas de Oliveira (2012), Barom (2012), Cerri (2010; 2011), Saddi (2012) e com as considerações teóricas de Hartog (2011), pôde-se justificar a escolha por este novo paradigma chamado de Didática da História e os motivos que levaram a pesquisa a adotar este caminho.

O segundo capítulo foi o momento de fazer uma investigação inicial do trabalho da docente para construir uma ferramenta de análise das relações temporais desenvolvidas em suas atividades. Para tanto, foi necessário aprofundar a leitura nos conceitos rusenianos. Este aprofundamento ocorreu de três formas: primeiramente, os

conceitos utilizados foram historicizados de modo que as mudanças conceituais que ocorreram ao longo das obras de Rösen (2001; 2010a; 2010c; 2012) fossem expostas. No próximo passo, os conceitos que não estavam devidamente claros para serem utilizados na construção metodológica da pesquisa foram destrinchados e submetidos a uma análise teórica com as bases conceituais que influenciaram o trabalho de Rösen: neste caso, foram submetidos ao trabalho de Koseleck (2006), tutor de Rösen e criador de conceitos-chave para o entendimento das obras de Rösen; e ao trabalho de Kuhn (2001), o qual Rösen se baseou para construir suas teorias. Por fim, a aplicação dos conceitos rösenianos foram submetidos à análise de Lee (2002) que publicou um trabalho sobre a aplicação prática de tais conceitos. Desta forma, o segundo capítulo foi iniciado com as considerações sobre como o aprendizado em História é concebido nas obras de Rösen. Para tal, partiu-se do pressuposto röseniano de que toda pesquisa científica tem um objetivo didático e passou-se a historicizar as obras do autor que tratam da questão didática (2001; 2010a; 2010c; 2012) com a apresentação dos conceitos de formação histórica e aprendizagem histórica. Em seguida, foi explicado como esta aprendizagem ocorre, e para isso, foram introduzidos os conceitos de experiência e expectativa de Koselleck (2006) necessários para o entendimento da matriz disciplinar (2001; 2012) que Rösen criou a partir do conceito de paradigma de Kuhn (2001) e foram debatidos com as aplicações feitas por Lee (2002).

Após esta revisão conceitual, foram estabelecidos os critérios de escolha da professora a ser investigada e que foram selecionados com fundamento nas considerações de Droysen (2009) sobre investigações que envolvem fatores psicológicos e com a análise das considerações de Monteiro (2007) sobre os critérios que esta autora utilizou para escolher os professores para a investigação que realizou em seu doutorado.

Escolhida a professora, foi criado um questionário escrito que permitisse investigar o panorama geral daquilo que foi debatido ao longo do capítulo, e este questionário foi produzido baseado no questionário criado por Angvik e Borries (1997), Borries (2010), com considerações de Cerri (2011) e Lee (2002) que também criaram questionários baseados no de Angvik e Borries. Com a tabulação das respostas, uma entrevista semiestruturada foi elaborada para começar a entender como a professora lida com as categorias temporais durante o exercício de suas funções docentes. Para tanto, o conceito de narrativa de Rösen (2001), com considerações de Lee (2003), o conceito de *hindsight* de Seixas (2012) e a adjetivação histórica de Koselleck (2006) foram

fundamentais para o exercício de considerar a entrevista da docente como uma narrativa histórica.

A entrevista foi transcrita segundo considerações de Fonseca (1997) e Thompson (1992) e a análise da entrevista foi feita com inspiração em outras análises de entrevistas semelhantes, como as de Ciampi (2009) e Gago (2009), o que levou à utilização dos recursos da microanálise qualitativa (*grounded theory*) de Strauss e Corbin (2008) como principal ferramenta de análise. A análise desta entrevista e o cruzamento dos dados com os planejamentos anuais permitiram que os dados necessários para concluir a investigação inicial fossem coletados e, por meio deles, a principal metodologia de investigação do trabalho da docente foi desenvolvida através de uma releitura dos conceitos apresentados de Rösen, em especial a matriz disciplinar, com interferências de Kuhn que pontuaram reflexões importantes a se realizar no ato de fazer mudanças conceituais em paradigmas científicos.

O terceiro capítulo explica como foi a aplicação da metodologia construída no segundo capítulo. Primeiramente, uma das escolas nas quais a professora atua foi escolhida e observada conforme a concepção de pesquisador participante de Fonseca (1997), e tal ato deixou uma dúvida: a escola analisada é realmente, nas palavras da própria docente, uma escola “*sui generis*”, portanto, para analisar melhor a atuação da professora, a outra escola em que ela trabalha foi analisada da mesma forma que a primeira. A partir das aulas assistidas, os conceitos de identidade e de narrativa rusenianos foram aprofundados (2012a), em especial com contribuições de Ricoeur (2000), Reis (2003 *apud* MONTEIRO e PENNA, 2011) e Heller (1993) para a criação de uma última entrevista semiestruturada na qual a professora analisada ouviu as considerações do pesquisador e pôde fazer todas as inferências, comentários, questionamentos, concordâncias e discordâncias necessárias para a investigação final de sua identidade, método chamado de “confronto” pela microanálise qualitativa de Strauss e Corbin (2008).

Como toda a pesquisa foi encaminhada para a obtenção desta narrativa final, um aparato metodológico foi criado especialmente para investigá-la, em especial para refletir sobre as relações temporais estabelecidas na narrativa, pois partiu-se do princípio ruseniano sobre o qual as identidades são construídas através das relações temporais humanas expressas em formato narrativo (2010d). Primeiramente, as relações temporais da entrevista foram tabuladas com a concepção de tempo construída a partir de Rösen (2004; 2012a), Bruner (2001) e Koselleck (2006) e analisadas por intermédio

do conceito de consciência histórica ruseniano (2001; 2012a). Após esta análise, foi aplicada a matriz construída no capítulo anterior para transformar as reflexões sobre a temporalidade da narrativa em dados para se inferir sobre a identidade da docente, inferência que necessitou de mais algumas reflexões sobre o método a partir de Lee (2002), Oakeshott (1983 *apud* 2002), Padel (2006 *apud* CARDOSO, 2007), Borries (2001), Jeismann (1985 *apud* BORRIES, 2001) e Rüsen (2012).

## Capítulo 1

### Indícios de um novo paradigma sobre a pesquisa acadêmica a respeito da identidade de professores de História.

If I do not know who I am I will lose the ability to pursue my life. Then I can no longer organize my life according to my interests and objectives, and I will lose myself, which is a kind of a cultural death (RÜSEN, 2004, p, 144)<sup>1</sup>.

Como forma de demonstrar os aportes teóricos que foram utilizados nesta pesquisa sobre identidade histórica de professores de História, dois caminhos precisam ser traçados: primeiramente, é importante conceituar o que a pesquisa entenderá por identidade e, após isso, discorrer sobre as pesquisas específicas sobre professores de História. O objetivo central deste capítulo é que, ao final dele, o leitor perceba as mudanças conceituais que estão formando um novo paradigma de pesquisas sobre o trabalho de professores de História.

#### 1.1 Trajetória acadêmica da conceituação sobre identidades

Para demonstrar o que a pesquisa entenderá sobre identidade, é necessário historicizar este conceito de forma que as transformações ocorridas na maneira pela qual os acadêmicos trabalharam com a identidade sejam reveladas e a posição teórica utilizada nesta pesquisa não seja confundida com as posições antecessoras, pois muitas foram as áreas que se debruçaram sobre o conceito de identidade. Martins afirma que:

Memória e identidade estabelecem uma encruzilhada em que as diversas perspectivas do senso comum, sede da experiência elementar do cotidiano, se encontram com a apropriação do conhecimento científico. História, psicologia, literatura, economia, sociologia, filosofia, antropologia e tantas mais contribuem articuladamente para que se constitua uma rede de fatores em cujo núcleo se reconhece o sujeito e sua ação (MARTINS, 2011, p.51).

As identidades começaram a ser estudadas pela academia no âmbito do indivíduo. Segundo Boaventura de Souza Santos, “o colapso da cosmovisão teocrática

---

<sup>1</sup> A tradução é: Se eu não sei quem eu sou, eu perderei a habilidade de possuir a minha vida. Então, eu não mais organizarei minha vida de acordo com meus interesses e objetivos e me perderei, o que é um tipo de morte cultural.

medieval trouxe consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo constituiu a primeira resposta. O humanismo renascentista é a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividade” (SOUZA SANTOS, 1995, p.136). Stuart Hall (2001), importante teórico que conceitua as identidades e que, infelizmente, faleceu durante a escrita desta dissertação, afirma que o sujeito iluminista nascia com uma identidade central e essencial que se mantinha a mesma ao longo de sua existência, numa concepção mais individualista do sujeito e de sua identidade, além de propor a fantasia da identidade completa, unificada, segura e coerente. Apesar de serem as referências ao período mais antigo no qual a identidade foi considerada, os estudos de Souza Santos e de Hall se iniciaram na década de 80, e um caminho teórico de conceituação sobre as identidades já havia sido percorrido.

Os estudos pioneiros sobre a identidade são de Talcott Parsons. Ao reunir as grandes perspectivas teóricas da sociologia até meados do século XX, Parsons escreve em 1937 sua principal obra, *General Theory of Action*, na qual, dentre muitos outros assuntos, utilizou pela primeira vez o conceito de identidade. Parsons herdou a ideia de sociedade como corpo de Durkheim, porém, segundo o autor (1968), a sociedade era um sistema composto de estruturas funcionais cujo funcionamento era um conflito entre a ordem e a desordem. Para fazer a sociedade funcionar de forma ordeira, as pessoas nasceriam e seriam socializadas nos papéis culturais necessários, aprendidos especificamente para manutenção da ordem. Desta forma, Parsons conceitua a identidade como sendo individual, porém determinada pela estrutura da sociedade na qual o indivíduo nasceu.

O crítico deste trabalho foi Peter Berger. Sociólogo luterano especialista em sociologia da religião, não admitia que a individualidade (Berger não usou o termo identidade, apenas individualidade) fosse exclusivamente determinada pela sociedade na qual o indivíduo nascera. Berger (1983), para explicar o fenômeno da conversão, admitiu que a individualidade é passível de rupturas no presente, pois a socialização primária do indivíduo é débil, afinal todos os indivíduos são expostos a um caleidoscópio de influências confrontantes, seja a família, a escola, a igreja e até a mídia.

Tanto Parsons quanto Berger tratam daquele que Hall (2001) chama de sujeito sociológico: nessa concepção, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, ou seja, a relação do sujeito com outras pessoas, ocorrendo trocas de valores, símbolos e sentidos dos mundos que o sujeito vivia. Nessa concepção que Hall chama

de sociológica clássica da identidade, o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior, o eu real, mas ele é formado e modificado através do diálogo entre os mundos culturais exteriores e as identidades fornecidas por esses mundos. A crítica a esse pensamento provém do fato de que as identidades prendem o sujeito à estrutura, estabilizando seus mundos culturais e eles mesmos, tornando-os previsíveis e unificados.

O motivo que levou Hall a conceituar o sujeito iluminista e o sujeito sociológico foi justamente para mostrar a evolução do pensamento acadêmico sobre as identidades. O autor informa que os estudos atuais consideram o indivíduo como um sujeito pós-moderno, concepção que será considerada nesta pesquisa. Nessa concepção, o sujeito se torna fragmentado, composto por várias identidades, que podem ser contraditórias ou não resolvidas, formadas e transformadas continuamente em relação às maneiras como se representam. As identidades assumidas pelo sujeito em diferentes momentos são definidas historicamente, e não biologicamente. Elas são modificadas ou trocadas na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. Johann Gustav Droysen, aquele que Rüsen considera como a figura mais emblemática da Teoria da História (MATA E ARAUJO, 2013) afirma que “a pesquisa histórica pressupõe a reflexão de que também o conteúdo do nosso eu é mediatizado, é um resultado histórico transmitido, formado” (DROYSEN, 2009, p.45). Alberto Melucci, importante sociólogo e psicólogo italiano, também precursor dos estudos identitários, complementa a teoria de Hall afirmando que:

Se for verdade que nossa identidade fundamenta-se unicamente em uma relação social e que depende da interação, do reconhecimento recíproco entre nós e os outros, então a identidade contém uma tensão irresolvida e irresolvível entre a definição que temos de nós mesmos e o reconhecimento dado pelos outros (MELUCCI, 2004, p.48).

O sujeito fragmentado composto de múltiplas identidades torna as possibilidades de análise mais amplas, porém mais complexas. Uma mulher, idosa, professora de literatura que foi alfabetizada quando já adulta, negra, marroquina imigrante francesa, homossexual, muçulmana, socialista, e viúva, que vive na periferia de Paris, por exemplo, possui múltiplas influências em sua identidade a ponto de não apenas ser difícil fazer uma análise da identidade, mas ser necessário fazer um recorte para esta análise, um ponto de vista, um ponto de partida e uma problematização para a pesquisa. Chris Lorenz, professor de Filosofia da História na *Free University Amsterdam*, ao fazer

considerações sobre as possibilidades de análise da identidade nacional canadense num encontro sobre teorização da consciência histórica ocorrido em Vancouver, afirma que:

As competições das identidades nacionais e étnicas com identidades de classe, raça e gênero são de uma data mais recente que seus concorrentes com a identidade religiosa. Identidade racial tem concorrido com a identidade nacional em todos os encontros coloniais (dentro e fora da Europa) e sempre que identidade nacional foi concebida em termos biológicos, como no período nazista. Identidade de classe tem concorrido com a identidade nacional apenas no século dezanove e sobre o comunismo do século vinte. Identidade de gênero é outro caso: gênero não tem sido uma identidade coletiva que competiu com a nação como categoria analítica para determinar a natureza de gênero na representação da nação (pense na noção de terra pátria) (LORENZ, 2004, p.40, minha tradução<sup>2</sup>).

A teoria deste autor abre precedentes para a identificação do sujeito a partir do outro, uma relação que Melucci (2000, 2004) e Silva (2000) chamam de identidade e diferença. “Sou brasileiro”, “sou homossexual”, “sou homem”, “sou professor” são conceitos identitários, é o que o indivíduo utiliza para se definir. No entanto, essa definição só é possível a partir do outro: a particularidade de ser homossexual só é possível com a existência de outras orientações sexuais; o homem só possui alguma distinção porque as características que historicamente foram construídas como masculinas se distinguem das características construídas historicamente para o feminino; assim como a profissão professor se torna um marco identitário por suas especificidades que a torna diferente de outras profissões. Por esse motivo, identidade e diferença são inseparáveis, apesar de a identidade ser normalmente tida como referência ou como ponto original, graças à tendência de tomar o que se é como a norma. Silva, no entanto, parte da diferença como origem, uma vez que ela é entendida como “ato ou processo de diferenciação” (SILVA, 2000, p.76). Melucci afirma que “[...] as ciências sociais contemporâneas defendem a ideia de que indivíduo e sistema constituem-se reciprocamente e que o sujeito só consegue tomar consciência de si mesmo na relação-

---

<sup>2</sup> N.T.: Como até a arguição desta dissertação não existe nenhuma tradução oficial disponível desta obra para a língua portuguesa, será disponibilizada a versão a qual foi traduzida do trecho da obra citada:

*The competition of national and ethnic identities with class, racial, and gender identities is of more recent date than their competition with religious identity. Racial identity has compete with national identity in all colonial encounters (outside and inside Europe) and whenever national identity was conceived of in biological terms, as in the Nazi period. Class identity has only been a competitor of national identity in the nineteenth century and under twentieth-century communism. Gender identity is quite another case: gender has not been so much a collective identity in competition with the nation as it has been an analytical category used to determine the gendered nature of representations of the nation (think of the notion of the Fatherland!)* (LORENZ, 2004, p.40).

delimitação perante um ambiente externo” (MELUCCI, 2004, p.45). Esta relação é aquilo que Derrida (*apud* SILVA, 2000) chama de “metafísica da presença”, é a ilusão de que um signo possui significação própria, porém esta significação nunca é encontrada no signo em si, apenas com o contato com aquilo que o diferencia. Corroborando com esse pensamento, Gadamer afirma que “somente através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmos” (GADAMER, 2003, p.12-13).

Tanto Melucci, quanto Hall e Silva chamam a atenção para o fato de que as identidades são mediadas por relações de poder. Segundo Pedro Santos,

A relação entre a diferença e a identidade é uma relação social, ou seja, sua relação está sujeita a relações de poder e elas não convivem harmoniosamente, elas são disputadas, não só no nível do indivíduo, mas também no nível da sociedade. A identidade e a diferença não são simplesmente definidas, elas são impostas e nunca são inocentes. Assim, as definições de identidade e diferença serão utilizadas como atos de significação para confirmar a presença do poder e para definir fronteiras através de marcas de inclusão/exclusão (“os que pertencem” e “os que não pertencem”); de demarcação de fronteiras (“nós” e “eles”); de classificação (“bons e maus”, “impuros e puros”, “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); e de normalização (nós somos normais, eles são anormais). Essa classificação binária se estrutura em duas classes polarizadas, e uma delas sempre será a positiva, em relação a uma negativa (SANTOS, 2011, p.40-41).

Em uma conferência em Calcutá que reuniu diversos teóricos para pensar os problemas inerentes às diferenças culturais, Jörn Rüsen (2012b), teórico alemão basilar desta pesquisa, afirmou que as relações de poder envolvendo as identidades são fontes de violência e são uma preocupação crescente na sociedade ocidental. O autor afirma que quando uma identidade é concebida por uma pessoa ou grupo, esta identidade sempre carrega um aspecto positivo em confronto com o outro, que carrega aspectos negativos contrários aos valores da identidade. Segundo Rüsen, exemplos não faltam:

Os exemplos são numerosos. Em épocas arcaicas, as pessoas atribuíam a qualidade de seres humanos exclusivamente a elas mesmas. Todos os outros não eram humanos. Levou milhares de anos para ampliar essa qualidade de maneira que ela incluísse os outros também. Depois, as pessoas atribuíam a civilização a si mesmas e a selvageria e a barbárie aos outros. Em todas essas atribuições

assimétricas, a alteridade continuou profundamente ligada ao eu próprio das pessoas, já que ela sempre foi o lugar para o qual esses elementos de si mesmo podiam ser exportados e exterritorializados, o que deu um impacto negativo à autoestima como um princípio necessário de identidade. Para dar apenas um exemplo interessante: os intelectuais da Alemanha Ocidental pós-guerra usaram a teoria do totalitarismo importada dos EUA para exterritorializar seu passado nazista nas características do comunismo do presente e, ao fazer isso, imaginaram a si mesmos sendo o contrário do que eles realmente foram (RÜSEN, 2012b, p.285).

Este movimento de inscrever a própria história com aspectos positivos e a história do outro com aspectos negativos, criando uma distância ideológica cultural que acaba afastando o eu e o outro, é o que o autor chama de etnocentrismo: “Resumindo, etnocentrismo significa inscrever valores positivos na imagem histórica de si mesmo e valores negativos e menos positivos na imagem dos outros” (RÜSEN, 2012b, p.284). Para lidar com o etnocentrismo, é necessário que as pessoas possam atribuir qualidades a si mesmas sem definir a diferença como aquilo que lhes falta. Para isso, é necessária a criação de valores universais que poderiam ser aceitos em todas as culturas, porém dois problemas podem incorrer desta criação:

1. As pessoas ou o grupo criador de tais valores universais podem acabar atribuindo seus próprios valores como universais sem considerar os valores dos outros grupos. Rösen utiliza como exemplo a imposição judaico-cristã “Eu sou o Senhor teu Deus, que te libertou da terra do Egito, da casa da escravidão. Não deverá ter outros deuses perante mim.” (Deuteronômio, 5:6-7.). O autor considera que esta afirmação é carregada de uma violência terrível, pois as pessoas que consideram esta passagem como verdadeira acabam impondo esta visão de mundo como universal para aqueles que não cultuam deus algum ou cultuam vários deuses. Esta imposição cultural de um valor universal é o que o autor chama de universalismo radical: “Em uma forte visão ideologicamente crítica, pode-se dizer que o universalismo ocidental é uma ideologia de peculiaridade cultural que esconde sua reivindicação cultural de dominação sobre o resto do mundo. E alguns intelectuais muito radicais falarão de genocídio cultural pelo universalismo” (RÜSEN, 2012b, p.287).
2. O segundo problema é a tentativa de se criar uma visão de mundo que simplesmente ignora a diferença cultural, algo que o autor considera

impossível de se conseguir apesar de existirem tentativas neste caminho. O universalismo nunca pode ser ignorado quando aplicado a relações interculturais.

Rüsen afirma que a solução que a academia tem adotado para o problema do etnocentrismo é o relativismo geral e por princípio, ideia que o autor encontra na maioria das posições pós-modernas que aceitam apenas versões da história com multiperspectivismo e pluralismo ilimitados. O autor não concorda com esta solução porque a lógica relativista só faz sentido dentro do jogo semântico de cada historiador, e deixa de fazer sentido quando o outro faz a mesma análise, o que cai no problema de se ignorar as diferenças. Segundo o autor, os filósofos pós-modernos têm relativizado todos os problemas culturais catalogando-os como diferenças de subjetividade humana, os quais são construídos ou inventados por cada cultura de forma ontológica, excluindo-se a identidade das relações com a experiência, com esforços sociais, políticos e econômicos. Rüsen afirma que tais autores, ao transformar os conflitos sociais em diferenças culturais não resolvem o problema, apenas limitam o esforço que poderia ser feito para intervir de forma comunicativa intercultural com ideias compreensivas para reconciliar as verdades. Rüsen até possui uma obra (1993) na qual ele trata da questão da pós-modernidade de maneira muito lúcida, fazendo um apanhado histórico das razões pelas quais a maneira como a escrita da História feita na modernidade teve que ser substituída por métodos diferentes. No entanto, as críticas expostas anteriormente são em relação à maneira pela qual os historiadores pós-modernos têm trabalhado, e não em relação à pós-modernidade em si. Não obstante, ao analisar os contatos que Rüsen faz com a pós-modernidade, Lee (2002) afirma que Rüsen é um autor muito lúcido com características bastante modernas, ao criticar o pluralismo preguiçoso que diz não existir possibilidades de decidir entre as múltiplas perspectivas de maneira objetiva, restando apenas uma intersubjetividade como caminho obrigatório. Lee afirma que o autor não concebe a história como fixa ou estática, como os historiadores modernos faziam, tão pouco como completamente multiperspectivada e subjetiva como os historiadores pós-modernos, mas a concebe como um processo dinâmico.

A única forma de resolver o problema do etnocentrismo, segundo o autor, é uma construção da identidade pela história, com a criação de narrativas que reflitam a formação de si e do outro com a possibilidade de reconhecimento mútuo. Esta ação precisa se tornar uma construção da identidade histórica focada nas relações temporais de reconhecimento de si e do outro, reconhecimento que é o fator chave de significância

para o rompimento com o etnocentrismo. Para Rüsen (2004), são necessários três princípios para se combater o etnocentrismo:

1. A representação negativa dada ao outro só será superada com a introdução de um poderoso conceito de igualdade nos discursos culturais de identidade, o que pode ocorrer integrando o discurso negativo sobre o outro no discurso sobre a própria identidade.
2. Outra necessidade é dar aos conceitos de contingência e ruptura uma importância maior do que se tem dado na interpretação de fenômenos constitutivos da identidade em suas relações temporais do passado para o presente. A palavra de ordem para Rüsen é a reconstrução do passado, desta forma a visão negativa poderia ser substituída por outra visão.
3. A representação do passado no etnocentrismo é sempre monocêntrica, então uma forma de se lutar contra ela é interpretando o passado de forma multiperspectivada e policêntrica.

Esta questão sobre as formas pelas quais as pessoas interpretam a História e quais significações dão para si e para os outros de forma a construir a identidade acaba refletindo nas maneiras pelas quais a História chega aos não pesquisadores. Esta pesquisa se voltará para uma destas maneiras, a sala de aula, por intermédio de um professor de História, o que leva à segunda preocupação deste capítulo: entender o estado da arte das pesquisas sobre professores de História.

## **1.2 O estado da arte das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre professores de História**

Neste momento da dissertação, um esforço será feito com o objetivo de historicizar as pesquisas acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros em programas *stricto sensu* ligados a universidades públicas. Segundo Kuhn, pode-se “esboçar um conceito de ciência bastante diverso que pode emergir dos registros históricos da própria atividade de pesquisa” (KUHN, 2011, p.19). Desta forma, mostrar o estado da arte destas pesquisas não só revela os diferentes caminhos percorridos pela academia, mas revela a constituição de um novo paradigma sobre pesquisas de professores de História que vem se desenvolvendo no Brasil ao longo dos anos. O autor ainda afirma que, tão importante quanto a pesquisa científica em si, são os caminhos percorridos pelos cientistas que efetuaram tais pesquisas, pois as escolhas teóricas e os

percursos traçados revelam as bases da constituição do campo científico e podem fornecer valiosas pistas para os cientistas que estão iniciando os primeiros passos pelas trilhas da ciência.

Estudar as diferentes abordagens presentes em pesquisas sobre determinado assunto ao longo do tempo é um empreendimento que requer alguns cuidados. Kuhn afirma que muitos cientistas quando buscam entender concepções de suas áreas de atuação e as mudanças que elas sofreram ao longo do tempo, acabam fazendo análises anacrônicas muito prejudiciais ao desenvolvimento científico. Existem os cientistas que chegam ao limite de dizer que determinado paradigma que hoje é ultrapassado sequer deveria ser chamado de ciência, já que não cumpre as funções que o cientista gostaria que cumprisse. Para que erros como este não ocorram, Kuhn aconselha que a ciência seja sempre analisada com um olhar historiográfico: toda a pesquisa deve ser contextualizada e analisada considerando as necessidades da época na qual ela foi feita, da sociedade a qual o cientista compartilha. Desta forma, uma investigação sobre as diferentes formas de abordar o mesmo tema podem demonstrar ser bastante frutíferas ao revelar as mudanças pelas quais a sociedade, ou pelo menos a academia, passou ao longo dos anos estudados. Este é o cuidado que a análise sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras sobre professores de História recebeu ao longo desta dissertação.

Para iniciar as considerações a respeito do que foi investigado academicamente no Brasil sobre o ensino de História e sobre o trabalho dos professores de História, é importante se reportar a um artigo escrito pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ernesta Zamboni (ZAMBONI, 2000/2001) na ocasião do V Encontro dos Pesquisadores do Ensino de História, em 2000. Para escrever seu artigo, Zamboni recorreu aos bancos de dados disponíveis de forma que pudesse verificar o estado da arte das pesquisas até a data do evento (2000):

[Zamboni buscou] aos arquivos da CAPES para conhecer as teses de mestrado e doutorado sobre o Ensino de História, as monografias de curso, trabalhos de iniciação científica em artigos existentes em revistas especializadas, principalmente em anais de congressos das revistas da ANPUH, seminários de perspectivas no ensino de História (Zamboni, 2000/2001, p.105).

Após tal levantamento, a autora traça considerações sobre vários aspectos das pesquisas relacionadas ao ensino de História, mas, para os objetivos desta dissertação, será focado o que foi escrito sobre o trabalho dos professores de História. A autora começa suas considerações sobre a década de 60, apontando um período no qual as

pesquisas se concentravam nos saberes específicos que um professor deveria ter sobre sua disciplina e sobre quais conteúdos deveria ensinar. São esses conhecimentos que Garcia (2001; 2009; 2010; 2011) afirma serem hegemonicamente modelos derivados da Psicologia que buscam relações entre os processos do ensino com seus produtos. Estes trabalhos foram substituídos, na década de 70, por pesquisas focadas em procedimentos didático-metodológicos que foram considerados mais importantes que o domínio da disciplina, tais como domínios tecnológicos educacionais e métodos gerais de ensino (modelos que Garcia chama de reprodutivistas) e com alguma contribuição da Sociologia. Garcia afirma que:

A contribuição da Sociologia, portanto, não pode ser negada; mas tratava-se de determinada perspectiva sociológica. A presença do conceito de cultura, pela teoria da reprodução cultural e social ou pela teoria do conflito cultural, permitiu deslocar o olhar dos pesquisadores educacionais para outros elementos que poderiam explicar, por exemplo, problemas de aprendizagem e evasão escolar de um número significativo de alunos das escolas públicas brasileiras. Para além das características individuais, de diferenças genéticas ou ainda de comportamentos desviantes, passou-se a focalizar atenção sobre as formas de construção simbólica presentes nas relações entre professores e alunos, as quais definem parte das condições de ensino (GARCIA, 2011, p.178).

São muitas as coletâneas nas quais os professores contam suas experiências na sala de aula, mas a autora afirma: “os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período têm um caráter de relato de experiência com pouca reflexão teórica” (ZAMBONI, 2000/2001, p.106). Nos anos 80 iniciaram-se pesquisas focando a situação sociopolítica e ideológica da prática pedagógica que analisavam os livros didáticos à procura de indícios que pudessem demonstrar as intencionalidades dos autores, assim como investigações semelhantes feitas em ementas de cursos e programas de ensino, período sobre o qual Caimi chama de “Era do Repensando” (CAIMI, 2001). Segundo esta autora:

Desde o final da década de 1970, o clima de abertura política do regime militar, ocorrera uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Essa reorganização das associações profissionais e entidades representativas dos professores estimulou o repensar das práticas educativas e sociais. Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do Ensino de História, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicações de coletâneas etc. Tais atividades revelam

uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina (CAIMI, 2001, p.43).

Estes questionamentos sobre as teorias, métodos, conteúdos e linguagens foram muito importantes para o debate que contribuiu para o amadurecimento deste campo do conhecimento e para o surgimento de toda uma gama de mudanças teórico-metodológicas que ampliaram as reflexões sobre a formação acadêmica e as relações com a Educação Básica. Segundo Schmidt e Cainelli:

As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o Ensino de História, além de questionamento acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades do ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino de História para a escola fundamental e média também tornaram-se objeto de discussão (Schmidt e Cainelli, 2004, p.11).

Já a década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques para a compreensão da prática docente, com múltiplas perspectivas sobre como ensinar história se aproveitando dos diversos focos possíveis, tais como música, imagens, jogos e cinema. Silva e Fonseca (2010) concordam com Zamboni ao afirmarem que a década de 90 foi uma década muito importante para o ensino de História, e um dos motivos foi o início dos eventos bianuais “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo em 1988, e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”, promovido pela primeira vez em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, revezando-se anualmente até a data da publicação desta dissertação e sem perspectivas de fim. As atas do III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História que ocorreu em 1999 na Universidade Federal do Paraná sob coordenação das professoras doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli traduzem com precisão o sentido que este evento possui para os pesquisadores desta área:

Para todos nós, professores de profissão e professores de História, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História tem um significado imensurável de ser o espaço fundamental de debate integrador dos três níveis de ensino: O ensino fundamental, o ensino médio e a Universidade. Trata-se de um espaço de troca, de reciprocidade, de trabalho coletivo. Trata-se principalmente de um momento de solidariedade entre aqueles que realizam um trabalho

compromissado e real com a educação (SCHMIDT e CAINELLI, 1999, p.XIII *apud* ZAMBONI, 2009, p.40).

Dos trabalhos da década de 90, merece destaque o doutorado da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães Fonseca, que foi publicado com o nome de “Ser professor no Brasil: história oral de vida”. Este trabalho merece destaque por ter sido um dos pioneiros sobre professores de História e por ter sido referência em todas as outras pesquisas sobre professores de História citadas ao longo deste capítulo. Fonseca (1997) fez uma pesquisa com 13 professores através dos métodos da história oral, considerando os relatos de tais professores como narrativas. A autora buscou professores bem variados, desde professores do ensino fundamental até professores do ensino superior, em exercício ou aposentados. Para escolher, a autora conversou com professores que conhecia e tinha amizade e procurou o contato com eles. Sobre o método de pesquisa, a autora informa que utilizou entrevistas diretas e não diretas, nas quais explicava os temas do diálogo e deixava a entrevista espontânea segundo a metodologia de história oral de Portelli (1991). A autora descreve o modo pelo qual conduziu a pesquisa da seguinte forma:

Na primeira parte, o narrador falava livremente sobre seu percurso de vida: quando e onde nasceu, sua família, sua infância, o modo de vida, as crenças religiosas e políticas, a vida na escola, acontecimentos marcantes etc. Em seguida, procurava encaminhar o diálogo para a questão da formação. Quando e onde estudou, se cursou faculdade, como foram o ingresso e a duração do curso, os colegas, os professores, as disciplinas, as leituras comuns na época, a preparação pedagógica, os estágios, o movimento intelectual, político e cultural do período, os casos interessantes, as influências teóricas e políticas etc. Neste ponto, duas questões foram feitas a todos: Por que a opção por história? Por que a opção pelo ensino?

Na última parte da entrevista, eu pedia que a pessoa me falasse sobre sua experiência profissional. Quando, como e onde iniciou a carreira, os concursos, as instituições e níveis de ensino, estabilidade, condições de trabalho, salários, reivindicações da categoria, relacionamento com colegas de trabalho e alunos. Sobre o modelo de ensinar: avaliações, preparação de aulas, programas de ensino, livros didáticos, outros materiais de ensino, prioridades no ensino de história, como concebia os currículos, como participou das reformas educacionais, como as mudanças sociais, políticas e econômicas afetaram seu trabalho com o ensino, como ele viveu/participou dessas mudanças, o cotidiano de vida e trabalho... (FONSECA, 1997 p.49).

Para continuar a análise sobre a produção acadêmica de trabalhos sobre os professores de História após o período estudado por Zamboni, é interessante notar que a

partir do ano 2000, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, doravante CNPq, desenvolveu um censo sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras<sup>3</sup>. Este censo online está dividido em alguns anos cadastrados (2000, 2002, 2004, 2006, 2008 e 2010) e possui uma ferramenta de busca por grupos de pesquisa cadastrados, bastando escrever uma palavra-chave para saber quais grupos possuem esta palavra inserida no grupo de pesquisa. Em ordem de contribuir para tal estado da arte, foram efetuadas duas pesquisas para quantificar os estudos sobre o Ensino de História e as investigações sobre os professores de História a partir do ano 2000.

A primeira pesquisa foi feita utilizando a palavra-chave “Ensino de História”. Esta pesquisa foi efetuada de forma que fosse revelada a quantidade dos grupos de pesquisa que se interessam pelo ensino de História ao longo dos anos, e a tabulação dos dados foi feita através de uma tabela na qual os grupos de pesquisa que apresentavam títulos concernentes com pesquisas relativas ao ensino de História foram quantificados e separados pelo ano no qual apareciam. O resultado segue abaixo:

Ano	Quantidade
2000	22
2002	26
2004	43
2006	61
2008	87
2010	105

**Tabela 1: Quantidade de grupos de pesquisa sobre Ensino de História entre 2000 e 2010.**

Em semelhante pesquisa efetuada por Evangelista e Triches (2006) e por Garcia (2009), foi evidenciado que se predominam grupos de pesquisa que estudam a História do Ensino de História sobre os grupos que estudam os processos de ensino e aprendizagem da História. A mesma pesquisa foi efetuada com a palavra-chave “Professores de História”, ato que construiu os seguintes dados:

<sup>3</sup> Disponível no site <<http://dgp.cnpq.br/censos/>>, acesso dia 02 de novembro de 2011.

Ano	Quantidade
2000	04
2002	05
2004	05
2006	06
2008	12
2010	24

**Tabela 2: Quantidade de grupos de pesquisa sobre Professores de História entre 2000 e 2010.**

Estes dados mostram um aumento gradual do interesse de pesquisadores brasileiros sobre o tema Ensino de História e Professores de História após o ano 2000, sendo que a pesquisa sobre Professores de História ainda constitui um campo pouco explorado se comparado ao mais geral.

Apesar de pouco explorada, alguns trabalhos de *stricto sensu* nesta temática tiveram grande destaque em suas publicações e merecem ser comentados devido ao rigor teórico empregado numa pesquisa de análise de professores de História e devido ao alcance conquistado entre os pesquisadores de professores de História. Tanto a pesquisa de Zamboni quanto estes trabalhos irão contribuir para refletir sobre uma importante mudança paradigmática que será importante para nortear a tradição metodológica empregada nesta dissertação. Zamboni (2000/2001) afirma que o trabalho mais significativo para o Ensino de História foi a tese de livre docência da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Nadai (1991). Este trabalho teve por objetivo buscar as representações de um grupo de professores que atuaram numa determinada escola pública, identificada pela memória coletiva como detentora de um “padrão de qualidade”. A autora relacionou a obtenção do referido “padrão” à formação universitária do professor secundário. Descobrir como estas questões se articularam na memória do profissional que ajudou a criar e estruturar as escolas secundárias e normais do estado de São Paulo foi a intenção da autora e, para tanto, foi feito um trabalho historiográfico de análise das instituições que tiveram influências sobre o rumos do Ensino de História. A influência que tal trabalho exerceu sobre os demais pesquisadores fez com que surgissem pesquisas que Monteiro (2007) classificou como:

Uma outra vertente que reúne os estudos que procuram investigar a relação entre o ensino de História e a imposição de uma determinada visão de mundo ou concepção de sociedade (Abud, 2008; Almeida, 1998; Cerri, 1998). Referenciados na historiografia, procuram analisar a lógica da construção ideológica realizada, tendo como pano de fundo o contexto histórico e os interesses em jogo. (MONTEIRO, 2007, p.29).

Monteiro alerta que esses autores não utilizam “as contribuições de autores do campo educacional que trabalham com a categoria de conhecimento escolar” (MONTEIRO, 2007, p.29), ficando presos a referenciais estritamente historiográficos. Como alternativa, considera que as pesquisas sobre ensino de História constituem-se um lugar de fronteiras (MONTEIRO e PENNA, 2011) entre as especificidades da prática pedagógica e as especificidades da disciplina ensinada.

Para fazer tal análise, a autora busca teóricos que trabalhem com os saberes dos professores, mais especificamente com os saberes disciplinares que são transformados pela experiência do professor no cotidiano de sala de aula. Uma boa síntese dos principais autores encontra-se em um artigo que Monteiro escreveu em 2001 para a revista *Educação e Sociedade*:

[...] quando, por exemplo, Tardif, Lessard e Lahaye trabalham o conceito de “saber da experiência”; Perrenoud comenta a mobilização dos saberes através das competências; Shulman utiliza o conceito de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, o conteúdo específico reelaborado para ser ensinado, o que nos faz lembrar do conceito de “objeto de ensino” de Chevallard; Develay utiliza o conceito de “matriz disciplinar” para se referir ao paradigma que torna o conhecimento coerente para ser ensinado e que é resultado de injunções didáticas e axiológicas, e que nos faz lembrar da “estrutura substantiva”, utilizada por Shulman (MONTEIRO, 2001, p.138).

Esta é a teoria usada para analisar o trabalho de quatro professores do tradicional Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Monteiro (2007) procurou professores que fossem bem sucedidos em suas práticas e, com ressalvas nos discursos qualificadores excludentes, os escolheu a partir de contatos com professores conhecidos, sempre pedindo a indicação de algum professor que eles considerassem bem sucedidos.

Estes professores foram entrevistados e suas aulas foram assistidas. Tanto as entrevistas com os professores como as suas falas durante as aulas foram consideradas como narrativas e foram investigadas, trabalho que foi concluído com o doutoramento da autora em 2002.

Outro trabalho envolvendo a mesma autora que merece destaque foi uma busca por investigar a ação docente, que fez Monteiro e Penna (2011) utilizarem a análise das narrativas, porém em busca de compreender a retórica empregada pelo professor para que, no cotidiano da aula, o conteúdo estivesse mais próximo dos alunos. Para tanto, as técnicas argumentativas foram utilizadas como categoria de análise para a construção daquilo que Shulman chama de conteúdo pedagogizado (SHULMAN 1986, *apud* MONTEIRO e PENNA 2011), ou seja, as formas pelas quais o conteúdo escolar é transformado de matéria de ensino para conteúdo de instrução. Um destaque interessante sobre a teoria de Shulman é que ela fornece elementos para que o conteúdo seja transformado pelo professor para ser entendido pelos alunos:

Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, sendo que cada um deles emprega um tipo de repertório: (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação de ideias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes; (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino; (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, tanto quanto (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens numa sala de aula específica (SHULMAN, 1987, p. 12-19; 2004, p. 237, *apud* MONTEIRO e PENNA, 2011, p.200).

Monteiro é uma das coordenadoras do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (doravante Lepeh/UFRJ), e integrantes deste laboratório têm realizado pesquisas sobre professores de História (Monteiro *et al.*, 2014). Como exemplos, pode-se citar:

- A dissertação de mestrado de Ana Paula Taveira Soares (2008) intitulada “A disciplina escolar História: identidades sociais no currículo”, que investigou as marcas identitárias no discurso de um professor de História em uma escola pública federal no município de Rio de Janeiro.
- A tese de doutorado de Patrícia Bastos de Azevedo (2011) intitulada “História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento”, que investigou as práticas de letramento de um professor de História que trabalha em uma escola estadual em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro com uma turma de sexto ano.
- A tese de doutorado de Daniel de Albuquerque Bahiense (2011) intitulada “O bom aluno de História: o que o conhecimento histórico

escolar tem a ver com isso?”, que investigou os discursos de um grupo de professores de História que cursavam o curso de especialização “Saberes e práticas na Educação Básica”, promovido pela UFRJ, sobre o que lhes permitiam qualificar um aluno como um bom aluno.

O doutoramento de Miranda, em 2004, seguiu passos muito semelhantes aos de Monteiro: uma investigação por meio de entrevistas a professores de História, utilizando-se dos mesmos autores de referência para conceituar os saberes docentes, a levou por um caminho diferente que foi a influência da memória coletiva das cidades frequentadas por estes professores aos seus saberes docentes (Miranda, 2007). Esta pesquisa partiu de inquietações que são comuns àqueles que pesquisam a atuação dos professores de História:

[...] como este professor, a quem cabe a tarefa de conduzir os alunos a uma aprendizagem efetiva, compreende e manipula os conceitos históricos tal como aparecem na educação formal e não formal, sobretudo na mídia e nos materiais que advêm da indústria cultural? Em função disso que elementos interferem e modificam suas possibilidades de proceder a uma explicação histórica inteligível e que faça sentido para ele, professor? Como este professor, particularmente aquela professora que atua nas séries iniciais, organiza o conhecimento histórico por ela recebido de diversas fontes e por diferentes artefatos da indústria cultural? Que relações se estabeleçam entre a visão de História, passado e verdade dessa professora e os diferentes paradigmas de explicação histórica? Em suma, quais as bases fundamentais que organizam o conhecimento histórico do professor, sobre as quais ele constrói sua prática pedagógica? (MIRANDA, 2007, p.20).

Durante o período do doutoramento, Miranda participou da coordenação do Simave, a avaliação educacional do estado de Minas Gerais, um sistema que avaliou o desempenho dos alunos da rede pública mineira nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, e que, segundo a autora, foi “uma alternativa metodológica ao Saeb, executado pelo Ministério da Educação/Inep” (MIRANDA, 2007, p.25). Esse programa classificou o rendimento das escolas e fez Miranda se inquietar sobre a localização geográfica de escolas que apresentavam rendimento que a avaliação designou como “faixa crítica” em comparação a escolas que apresentavam rendimentos melhores. Para tanto, Miranda investigou duas escolas: uma classificada como “faixa crítica” e uma classificada como “suficiente”. Tal escolha se deu porque “suficiente” foi o resultado apresentado pela maioria das melhores escolas

que apresentaram bons rendimentos na avaliação, e as escolas que apresentaram um rendimento superior a “suficiente” foram tão poucas e poderiam ter realidades tão particulares que acabariam interferindo nas intenções da pesquisadora.

Essa experiência fez com que Miranda viajasse para a localização das duas escolas e fizesse um trabalho de pesquisa para saber se “o bom desempenho institucional associa-se a uma qualidade superior do professor em relação aos elementos estruturantes do saber histórico escolar” (MIRANDA, 2007, p.32). Para tanto, Miranda utilizou como ferramenta de investigação a observação participante, questionários semiestruturados e diálogos livres. Este saber histórico escolar foi conceituado de forma semelhante a Monteiro (2007), conceituando a especificidade do currículo de História a partir do cotidiano escolar e da cultura, apoiada em Chervel (1990), Perrenoud (2001), Forquin (1993) e Goodson (1997; 2001). Ao verificar a relação desta História conceituada com o trabalho dos professores, a categoria de memória foi muito importante para a autora, pois ela constatou que as relações temporais que os professores estabeleciam com o local que eles viviam e trabalhavam influenciava completamente a maneira pela qual eles lidavam com tal História conceituada. Segundo a autora:

[...] a especificidade do lugar e os elos com a memória local podem funcionar como elementos mediadores do saber do professor e da valoração que ele faz do conhecimento histórico e, nesse sentido, é possível circunscrever tal conhecimento entre o *habitus*, derivado da prática escolar e da história da disciplina, e os contextos culturais locais (MIRANDA, 2007, p.206).

Apesar de, conforme mencionado no início deste capítulo, focar-se a análise nos trabalhos desenvolvidos por universidades públicas, é importante destacar o trabalho da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenice Ciampi, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (doravante PUC SP). Ela coordena desde 2005 o projeto “Saber Escolar: memórias e práticas de professores de História da rede municipal da cidade de São Paulo”, o qual conta com alunos da graduação em licenciatura em História da PUC SP que, ao atuarem como pesquisadores do projeto, praticam o estágio supervisionado e elaboram o trabalho de conclusão de curso. Tal projeto resgata memórias e práticas de professores de História da rede pública municipal de São Paulo, utilizando como teóricos Chervel (1999), Samuel (1997), Warde e Carvalho (2000) e Perrenoud (1999). As memórias são coletadas pelos alunos pesquisadores através de entrevistas e observação de aulas com a

base teórica da História Oral, pautada em Thompson (2002), Meihy (2005) e Jacy Seixas (2002) e são agrupadas por gerações de formação inicial na universidade dos docentes, sendo agrupados nas décadas de 70, 80 e 90. Ciampi, ao descrever o objetivo da pesquisa, conta que:

Meu objetivo de estudo são as memórias e práticas de professores de História, buscando centrar a reflexão sobre o processo de constituição dos saberes docentes e sua relação com o saber escolar, enquanto um saber de configuração cognitiva própria e original da cultura escolar (CHERVEL, 1999). Partindo do pressuposto que a escola é uma construção histórica, e que a “ênfase nos usos diferenciados de objetos ou modelos culturais desloca o olhar do historiador da educação dos modelos pedagógicos (tenham eles o caráter de leis, regulamentos, preceitos, doutrinas ou sistemas pedagógicos) para as práticas diferenciadas de apropriação deles”, questionar o que os professores de História “fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos” (WARDE e CARVALHO, 2000). Muitas vezes o profissional segue “modelos” de práticas do professor que o marcou. Outras vezes sua prática é marcada pela experiência de vida pessoal e profissional. Por vezes segue à risca as determinações legais, ora se opõe contra as mesmas (CIAMPI, 2009, p.52).

Na Universidade Federal de Santa Maria foi efetuada uma pesquisa (2011) pelo Prof. Dr. Jorge Luiz Cunha e pela mestrandia Lisliane dos Santos Cardôso, a qual teve como objetivo relacionar a visão que professores de História da rede pública na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, têm da docência com a formação inicial deles utilizando também o conceito de memória e narrativa, pautados em Halbwachs (1990), Norra (1993), Ricoeur (2000), utilizando como ferramenta metodológica de coleta de dados a História Oral, ancorada na perspectiva de Ataíde (2006) e Abrahão e Souza (2006).

Trabalhos como os citados se tornaram referências nas investigações da atuação de professores de História, mas as mudanças de paradigmas ainda ocorreriam novamente. Uma forma de mensurar o andamento das pesquisas sobre ensino de História, com foco nos professores de História é analisar os trabalhos apresentados no último Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, que ocorreu em 2012. Neste evento, seis dos trabalhos apresentados faziam algum tipo de investigação sobre professores de História, um deles utilizando os conceitos dos saberes docentes, um utilizando conceitos de memórias de professores de história e os outros quatro utilizando um conceito de consciência histórica com a base teórica de Jörn Rüsen (2001).

A Teoria da História Alemã, em especial as obras de Rüsen, tem sido foco de muitos trabalhos acadêmicos nos últimos anos. No evento citado, dois trabalhos tentaram sistematizar dissertações e teses que se utilizaram de tal aparato teórico: Oliveira (2012), ao pesquisar bancos de teses e dissertações (não informados) com as palavras-chave “consciência histórica”, “formação histórica”, “didática da história”, “educação histórica” e “Jörn Rüsen” (conceitos que serão explicados e trabalhados no próximo capítulo) encontrou 26 trabalhos, todos efetuados entre 2004 e 2011; já Barom (2012), sem informar o método de pesquisa e as datas dos trabalhos, encontrou 34 trabalhos.

Abaixo segue a tabela que Oliveira criou mostrando as instituições nas quais os trabalhos foram realizados bem como as considerações da autora sobre o número elevado de trabalhos concentrados numa única instituição, no caso a Universidade Federal do Paraná:

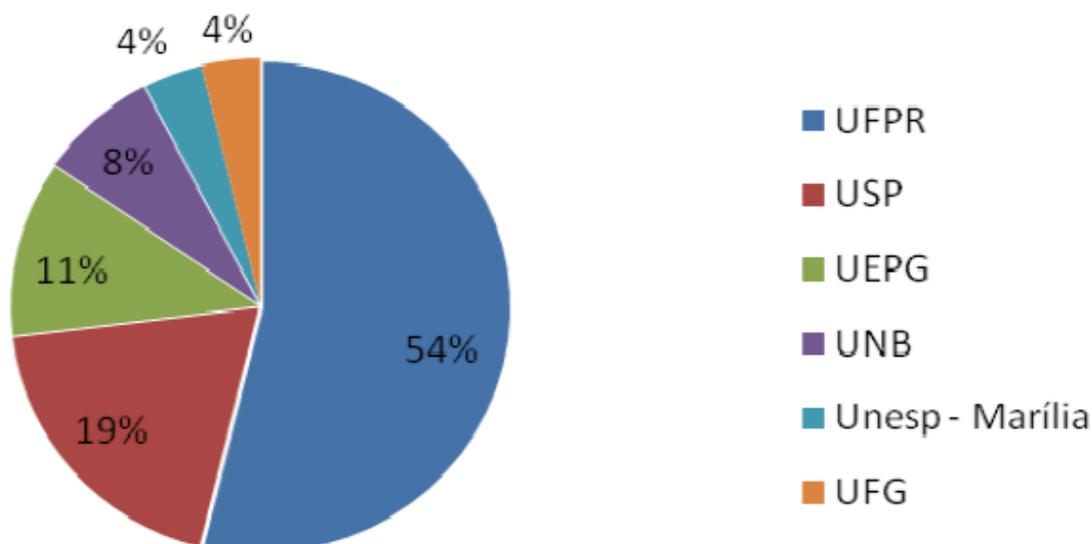


Gráfico 1: Instituições que trabalham com a Teoria da História Alemã (OLIVEIRA, 2012, p.2)<sup>4</sup>.

A concentração de trabalhos na UFPR indica o peso que a perspectiva teórica de Rüsen tem na instituição, porém se observarmos os nomes dos orientadores, perceberemos que a mesma orientadora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, está presente em praticamente todos os trabalhos (13 dos 14), o que demonstra que há um grupo de pesquisa específico, que se apropria com frequência do referencial de Rüsen. Não há um uso generalizado na instituição, porém a quantidade de pesquisas revela, ao mesmo tempo, que tal grupo é forte e tem relevância. Trata-se do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica coordenado pela professora, anteriormente, citada (OLIVEIRA, 2012, p.2-3).

<sup>4</sup> Legenda do gráfico no original: “Gráfico 2 – Instituições das Teses e Dissertações”.

Em relação aos trabalhos produzidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, doravante LAPEDUH, muitos deles disponibilizados no sítio da internet<sup>5</sup>, os seguintes trabalhos investigam a atuação de professores de História.

- A dissertação de mestrado de Ivan Furmann (2006) intitulada “Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de alunos e professores do município de Araucária – PR” que investigou como professores e alunos do município citado concebiam o conceito de cidadania.
- A dissertação de mestrado de Henrique Theobald (2007) intitulada “A Experiência de Professores com Ideias Históricas: o caso do ‘grupo araucária’” que investigou professores de História da rede municipal de Araucária, Paraná, por intermédio de análise de elaborações curriculares municipais as quais os professores tiveram participação e produções acadêmicas dos professores em eventos relativos ao ensino de História.
- A dissertação de mestrado de Adriane Sobanski (2008) intitulada “Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África” investigou cinco professores, dois brasileiros e três portugueses assim como alunos destes dois países sobre suas concepções a respeito da África.
- A tese de doutorado de Rita dos Santos (2013) intitulada “A significância do passado para professores de História” que investigou professores dos colégios estaduais localizados na cidade de Curitiba, Paraná, que participaram da escolha do livro didático de seus respectivos colégios durante o Programa Nacional do Livro Didático.

Nesta mesma perspectiva pode-se identificar o trabalho de Oldimar Cardoso (2007) pela Universidade de São Paulo, que investigou três professores brasileiros e cinco professores franceses utilizando como ferramenta metodológica de pesquisa os conceitos de observação participante interpretativa de Erickson (1985), análise de práticas profissionais por autoconfrontação de Clot (2000) e Faïta (2003) e observador-como-participante de Cicourel (1990). Cardoso, após fazer um levantamento teórico dos

---

<sup>5</sup> O sítio no qual estão os trabalhos do LAPEDUH é <<http://www.lapeduh.ufpr.br/>>, com acesso dia 24 de fevereiro de 2014.

autores desta perspectiva teórica, chamou esta modalidade de pesquisa de Pesquisa Didático-Histórica, fazendo alusão ao conceito de Didática da História que será explicado logo a seguir.

A mudança de perspectiva teórica dos trabalhos de análise dos professores de História nos últimos anos revela uma mudança na forma pela qual os pesquisadores estão pensando sobre a própria ciência investigativa, reflexão que o filósofo da ciência Thomas Kuhn (2011) chama de paradigma e que será muito importante para o desenrolar desta pesquisa.

### 1.3 O surgimento de um novo paradigma de pesquisas sobre professores de História.

Esta nova perspectiva teórica de estudos sobre professores de História, a Didática da História, tem crescido muito nos últimos anos. Segundo Oliveira, estes trabalhos começaram a ser escritos no Brasil a partir de 2004 e, até a conclusão de sua pesquisa em 2011, os trabalhos continuaram a ser produzidos, conforme a tabela a seguir:

Ano	Trabalhos
2004	2
2005	1
2006	3
2007	6
2008	5
2009	6
2010	2
2011	1

**Tabela 3: Trabalhos produzidos no Brasil utilizando-se da Teoria da História Alemã até 2011<sup>6</sup> (OLIVEIRA, 2012, p,4).**

A Teoria da História Alemã, que se tornou tão utilizada no Brasil a partir das obras de Rüsen, se propõe a fazer uma análise de mundo a partir da Filosofia da

---

<sup>6</sup> Legenda no original: "Quadro 5 - Ano de Defesa"

História. Os trabalhos que se apropriaram desta teoria, em sua maioria, fazem uma análise sobre como as pessoas, normalmente estudantes e professores, se apropriam do passado. É uma forma de mostrar que existe uma apropriação do passado que é diferente da apropriação que os historiadores fazem, mas é uma apropriação que tem suas próprias características.

Sobre as pesquisas relacionadas aos professores de História, uma indagação merece ser respondida: os primeiros trabalhos que analisavam professores de História o faziam por meio de ferramentas da ciência histórica; já os trabalhos posteriores, numa tentativa de completar o que não havia sido feito nos primeiros, se propuseram a acrescentar as teorias pedagógicas, como a dos saberes docentes e a memória para efetuar as análises. Os trabalhos mais recentes citados no subcapítulo anterior voltaram a se apropriar prioritariamente das ferramentas da ciência histórica, porém uma ressalva deve ser feita: apesar de tais trabalhos utilizarem prioritariamente a ciência histórica, será visto que os aparatos teóricos utilizados concebem a disciplina História em uma dimensão mais ampla do que a dos aparatos teóricos dos primeiros trabalhos, dimensão esta que envolve a questão didática.

Esta é a mesma indagação que o *Centre for the Study of Historical Consciousness*, da *University of British Columbia*, no Canadá, faz desde sua inauguração, em 2001. O diretor deste centro, Peter Seixas, afirmou (2004), após debate com professores da América do Norte, Europa e Oceania, que há vinte anos os estudos sobre a memória estavam sendo substituídos gradualmente pelos estudos da consciência histórica, fato que ficou confirmado no início de século XXI com a análise das pesquisas recentes demonstradas pelos participantes. A dúvida de Peter Seixas é se esta mudança está sendo positiva ou negativa, e este tem sido o foco dos últimos encontros de seu grupo. É importante considerar a afirmação de Cerri:

[...] para Rüsen, a consciência histórica manifesta-se da mesma maneira que a memória, embora os dois fenômenos sejam distintos por vários motivos. A estrutura pela qual esta manifestação ocorre é a narrativa, o relato. O diferencial de um relato no qual a consciência histórica se expressa, além da condição de representação narrativamente estruturada do passado, é o fato de portar significado e sentido, estruturar representação do passado e explicar os padrões de desenvolvimento no tempo, dando sentido para o presente e permitindo expectativas de futuro (CERRI, 2011, p.64).

De fato, nem Seixas nem os demais pesquisadores chegaram a uma conclusão sobre a mudança de paradigmas. Ao analisar como esta mudança afeta os estudos sobre professores de História, pode-se inferir com a ajuda da Filosofia da Ciência de Thomas Kuhn, que estas são as necessidades do tempo presente, este é o tipo de teoria que está ajudando os pesquisadores a sanarem suas dúvidas devido as necessidades impostas pela sociedade contemporânea. Segundo Kuhn (2011), os paradigmas científicos se transformam de acordo com as necessidades da sociedade partilhada pelos pesquisadores, e métodos que podem parecer ultrapassados podem voltar a fazer sentido com as mudanças sociais.

Este conceito de paradigma foi desenvolvido por Thomas Kuhn ao final de sua pós-graduação em Física Teórica na *Havard University*. Naquele momento, Kuhn se envolveu “afortunadamente” com um curso experimental da universidade no qual ele precisaria apresentar a ciência física para não cientistas, o que despertou o interesse de Kuhn pela Filosofia da Ciência e pela História:

Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUHN, 2011, p.13).

O autor considerou duas das mais representativas características dos paradigmas. A primeira é ter uma originalidade tamanha a ponto de atrair um grupo de partidários dispostos a utilizar tal paradigma no lugar de outros paradigmas científicos similares. A segunda é a possibilidade de existir toda a espécie de problemas que foram deixados para que os partidários deste paradigma pudessem resolver. No caso desta pesquisa, a utilização deste paradigma foi escolhida para investigar a identidade de uma professora de História.

É importante colocar mais uma consideração de Kuhn: o fato de um conjunto de cientistas começarem a utilizar um novo paradigma para a resolução de problemas não significa que todos os outros estejam ultrapassados e perderam suas funções. Cientistas podem continuar utilizando paradigmas científicos já existentes para a solução dos problemas (como se pode perceber pelos vários trabalhos que ainda utilizam o conceito de memória, por exemplo, para investigar a atuação dos professores de História), assim como paradigmas científicos concorrentes podem surgir e serem empregados ao mesmo tempo. Tendo essas considerações em mente, fazer uma pesquisa sobre identidade de

professores de História utilizando este novo paradigma que surgiu com a Teoria da História Alemã é uma experiência que cabe dentro dos pressupostos de Kuhn, pois:

Frequentemente um paradigma que foi desenvolvido para um determinado conjunto de problemas é ambíguo na sua aplicação a outros fenômenos estreitamente relacionados. Neste caso experiências são necessárias para permitir uma escolha entre modos alternativos de aplicação do paradigma à nova área de interesse (KUHN, 2011, p.50).

Além disso, os resultados de uma investigação científica efetuada com a utilização de um novo paradigma científico contribuem para aumentar o alcance e a precisão com os quais o paradigma científico pode ser aplicado. Em vista disso, esta pesquisa também utilizará da Teoria da História Alemã como forma de investigar a identidade de uma professora de História, como suas motivações são construídas e como o cotidiano interfere em sua didática.

Uma observação em relação à profundidade deste novo paradigma é importante. Foi feito um esforço neste capítulo para demonstrar como o estudo sobre professores de História utilizando a Teoria da História Alemã está se tornando um novo paradigma, porém ao longo deste esforço, foi visto que utilizar a consciência histórica como ferramenta de pesquisa é um ato que já está sendo empreendido em outras situações, como por exemplo, no estudo sobre a aprendizagem histórica dos alunos e no estudo sobre as grades disciplinares dos cursos superiores de História. Este empreendimento foi considerado por Luis Fernando Cerri (2010), da Universidade Federal de Ponta Grossa e por Rafael Saddi (2012), da Universidade Federal de Goiás como um novo paradigma no que diz respeito ao ensino de História, e se tornou um campo que passou a ser chamado de Didática da História. Segundo Cerri: o início desta mudança de paradigma tem data marcada:

Em 1990, a Revista Brasileira de História publicou um dos primeiros textos em português do grupo de estudiosos alemães que aprofundaram as relações entre o ensino e a teoria da História, e colaboraram para a mudança de paradigma da Didática da História (BERGMANN, 1990). O título do presente texto homenageia aquela publicação, que se intitulava “A história na reflexão didática”, porque hoje ela já pode ser vista como marco. Nesse texto, traduzido sob os auspícios do professor Marcos Silva, da USP, Bergmann delinea a Didática da História como uma disciplina da História, e não do campo da Pedagogia. Isso foi um fator instigante para os debates sobre o ensino da História no Brasil que, como veremos, ocorriam mais no campo acadêmico da História que no da Pedagogia (pela qual ensinar história era um problema equacionado), mas sofriam por parte de

muitos historiadores, indiferença, desprezo velado ou negação aberta de sua pertença à área da História. Nesse sentido, a atitude negativa de historiadores comungava do mesmo paradigma que a Pedagogia, ao considerar o problema da didática da História como um problema externo ao campo da História, e não problemático nele. A diferença entre historiadores e pedagogos dentro desse paradigma anterior de Didática da História era de ênfase: historiadores imaginavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem História, enquanto pedagogos enfatizavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem ensinar (e, portanto, o bom ensino independeria do domínio do modo específico de uma área pensar seus objetos) (CERRI, 2013, p.28-29).

Ao longo desse texto no qual Bergmann (1990) começa a descrever o que é a Didática da História, quais as suas funções, o que deve ser trabalhado e o que não deve ser, o que é e o que não é, e o que a História deve ou não transmitir, ele inaugura para os brasileiros o conceito de consciência histórica ao citar Jeissman. Jeissman define a Didática da História como a disciplina científica que "indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História (...) [a Didática da História] se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica" (BERGMANN, 1990, p.29). Cerri (2013) afirma que este foi o momento inaugural do uso do termo consciência histórica no Brasil e que este foi o momento de mudança paradigmática para o tratamento e uso da História, momento fundante da Didática da História.

Saddi (2012) faz um apanhado sobre as considerações de Bergmann e Jeissman para definir a área de atuação da Didática da História após esta mudança paradigmática. Segundo o autor, a Didática da História possui características que a tornou uma ampliação do que o ensino de História tratava até então: A Didática da História é um campo que vai além da Metodologia de Ensino da História e da História Escolar; ela tem um campo de investigação ampliado, que além de analisar as formas científicas de utilizações da História, analisa as formas que não são científicas, porém utilizando a Teoria da História para fazer tais análises.

A constituição de um novo paradigma do ensino de História, que foi chamado no Brasil de Didática da História por si só não é motivo suficiente para pautar metodologicamente esta pesquisa, porém existe um ponto muito importante nesta Didática da História que a tornou a tradição teórico-metodológica sobre a qual a identidade docente foi investigada nesta dissertação. François Hartog, historiador da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* e membro do *Centre de Recherche*

*Historique*, um dos fundadores da *Association des Historiens*, afirma (2011) que desde Cícero existia uma diferença entre aquele que escrevia a História e aquele que transmitia a História, no caso do período de Cícero, o orador. Mesmo no período após a História ser considerada uma ciência, isto continuou ocorrendo nos paradigmas anteriores à Didática da História.

A transmissão da pesquisa histórica, segundo Hartog, sempre obteve um caráter inferior à pesquisa histórica, a ponto de Langlois e de Seignobos (1898, p.159-160 *apud* HARTOG, 2011, p.174) afirmarem que o historiador nunca deve “endomingar-se”, e que narrar a História é sinônimo de pedantismo ou ingenuidade. O autor ainda afirma que em 1930, Lucien Febvre ironizava o que ele chamou de história-narrativa, acusando-a de tributária de acontecimentos e história-batalhas.

Hartog afirma que o primeiro filósofo que elaborou uma reflexão sobre a questão da narrativa foi Paul Ricoeur com a obra *Tempo e Narrativa*, que chegou à conclusão, após diversas considerações sobre semelhanças e diferenças entre a História e a ficção, de que nem uma nem outra seria possível sem uma narrativa que vislumbrasse as relações temporais dos personagens. No entanto, a união entre a História e a narrativa ainda ocorreria através de outra corrente teórico-metodológica.

Segundo Hartog, foi a Teoria da História Alemã que criou um novo termo para substituir aquilo que era conhecido por História até então. Este termo ainda não possui tradução melhor do que a palavra História para o português, porém é uma palavra em alemão que une os significados das palavras História e Narrativa, por considerar a indissociabilidade entre ambas. A palavra é *Geschichte*: é uma História que não só deixa de ter separação pelo método de apresentação, mas é definida por ele ao mesmo tempo em que o define numa relação dialética. É através da narrativa que a História ganha um sentido de orientação temporal no qual presente, passado e futuro são articulados dinamicamente formando a cultura humana. Segundo o principal autor que inaugurou a corrente teórico-metodológica da Teoria da História Alemã, Gustav Droysen, a *Geschichte* “faz com que a história tenha conhecimento de si mesma: autocompreensão no e pelo tempo” (1882, 2009, *apud* HARTOG, 2011, p.180).

Desta forma, a narrativa da docente pesquisada foi analisada por intermédio dos recursos da Didática da História considerando que as relações de orientação temporais que a docente demonstra na narrativa são passíveis de análise científica através da Teoria da História Alemã. O capítulo seguinte terá como objetivo mostrar como a

Didática da História foi apropriada por esta dissertação em prol de realizar uma pesquisa buscando identificar elementos da identidade de uma professora de História.

## **Capítulo 2**

### **Construção metodológica a partir do paradigma da Didática da História.**

A narrativa histórica é muito mais fundamental e sempre discursiva, porque ela se destaca como um ato de fala no contexto da interação da vida prática humana, e porque essa interação não pode ser pensada de forma que cada ator envolvido tenha perdido sua capacidade de julgamento desde o início, quando se trata de se orientar culturalmente nos acontecimentos do tempo e no trato com os outros. Sempre que os homens utilizam seu intelecto na interação com os demais, mediante a narrativa histórica, para se afirmar na orientação temporal de sua vida prática, a ciência está fundada no mundo da vida concreta (RÜSEN, 2012a, p.41).

Como foi demonstrado no capítulo anterior, a Didática da História, em especial a que está presente nas obras de Jörn Rüsen, vem se tornando um novo paradigma no que se refere às investigações acadêmicas relacionadas ao ensino de História no Brasil. A presente investigação anseia contribuir para o aprofundamento teórico deste paradigma e este capítulo oferece a construção metodológica de análise do trabalho de uma professora de História a partir da Didática da História.

#### **2.1 As relações temporais que os professores fazem para construir a didática da História.**

Para iniciar a construção metodológica que utilizará a Teoria da História Alemã para analisar o trabalho da professora de História, sujeito pesquisado neste trabalho, é importante traçar o caminho no qual a Teoria da História se cruza com a Didática da História na concepção dos autores que seguem esta tradição metodológica. Rüsen (2010) considera que a Didática da História vem tendo um papel privilegiado nas pesquisas historiográficas, referindo-se a Droysen<sup>7</sup>, objeto da pesquisa de doutoramento

---

<sup>7</sup> Julio Bentivoglio, autor do capítulo de apresentação do livro “Manual de Teoria da História” de Johann Gustav Droysen, o único livro traduzido para a língua portuguesa deste autor, apresenta Droysen escrevendo que:

Seu contributo [contributo de Droysen] para a fundamentação teórica e metodológica desta disciplina é notável, seus estudos sobre o helenismo são fundadores e seus diálogos com Hegel (1770-1831), Kant (1724-1804), von Humboldt (1767-1835), Herder (1744-1803) e Goethe (1749-1832) sempre oportunos, ao tratar de temas relacionados ao idealismo, ao historicismo, à razão histórica, à hermenêutica e ao romantismo. Não bastasse isso, sua obra abriu novas perspectivas para a definição do método histórico e para a

do autor, “que considerava ser a ‘didática’ a forma mais elevada da historiografia” (RÜSEN, 2010, p.88). Ao se remeter à história da História, é perceptível que desde a obtenção do *status* de ciência especializada, a História sempre teve uma função didática: quando um historiador faz uma pesquisa historiográfica, ele a faz objetivando ensinar algo para os beneficiados pela pesquisa, concordando com Kuhn, que afirma que “o objetivo de tais livros [científicos] é inevitavelmente persuasivo e pedagógico” (KUHN, 2011, p.19). Segundo Droysen:

Do interesse didático exsurge a carência dessa forma histórica universal, na qual somente se justifica a ciência histórica como tal. Pois é somente nessa forma que ela se realiza plenamente, constituindo-se na totalidade que lhe é concedida. (DROYSEN, 1977, p.253 *apud* RÜSEN, 2010c, p.88).

Ao analisar as diferentes obras de Rüsen nas quais ele faz referências ao caráter didático da História, podem-se identificar algumas transformações que precisam ser historicizadas para melhor compreensão. Este é o caso da transformação que pode ser notada no aspecto teórico ao comparar sua publicação de 1983, “*Historische Vernunft - Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*”, que foi traduzida para o português em 2001 sob o nome de “Razão Histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”, com a publicação de 1994, “*Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*”, traduzida para o português em 2012 sob o nome de “Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas”<sup>8</sup>. Na primeira obra, Rüsen chama este caráter didático da história de formação histórica, cujo conceito segue abaixo:

Com a expressão “formação histórica” refiro-me aqui a todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do **aprendizado histórico**: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma este campo é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além

---

autonomia da história ao lado das demais ciências humanas, ao conferir-lhe um estatuto rigoroso e suficiente que, em se tratando das exigências de fundamentação epistemológica, nada deixava a dever às ciências naturais. (DROYSEN, 2009, p.7).

<sup>8</sup> Informações retiradas da homepage de Jörn Rüsen < <http://www.joern-ruesen.de/>>, acessada em 25 de julho de 2012.

dos processos de aprendizagem específicos da ciência histórica, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica, e nos quais o ensino da história (no sentido mais amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel. (RÜSEN, 2001, p.48, grifo meu).

Na segunda obra, ele chama tal caráter didático de aprendizagem histórica, e explica que “[...] entende-se “aprendizado histórico” como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (RÜSEN, 2012, p.16). Esta concepção substituiu o termo “formação histórica” que deixou de ser utilizado em suas obras subsequentes e foi o conceito que continuou marcando suas publicações, como pôde se perceber em seu mais recente trabalho sobre este assunto, escrito em 1997, um artigo chamado *Historisches Lernen*, publicado num livro que ele organizou junto com Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn e Gerhard Schneider. Este artigo foi traduzido com o nome de “Aprendizado Histórico” (2010a) e foi o mais atual que os leitores que têm acesso à língua portuguesa tiveram sobre este assunto. Neste artigo, Rüsen afirma que “aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010a, p.43).

Para explicar tal processo, o autor relacionou as maneiras pelas quais a ciência histórica especializada pode contribuir para satisfazer as carências de orientação temporais da vida prática, ação que o levou a uma série de questionamentos que foram mais bem destrinchados quando este autor passou a utilizar categorias da filosofia da ciência em suas análises. Ao fazer este tipo de relação, Rüsen determinou que são cinco os fatores do pensamento histórico (RÜSEN, 2010c, p.29-34; 2012, p.16-17): ideias, métodos, formas, funções e interesses. Apesar de serem cinco os fatores, Rüsen (2001, p.35) afirma que sua interdependência é patente e que eles constituem, em conjunto, um sistema dinâmico que pode ser representado através de uma matriz disciplinar. “Matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p.29) e pode ser visualizada através da imagem abaixo, junto com uma explicação sucinta publicada em uma obra posterior:

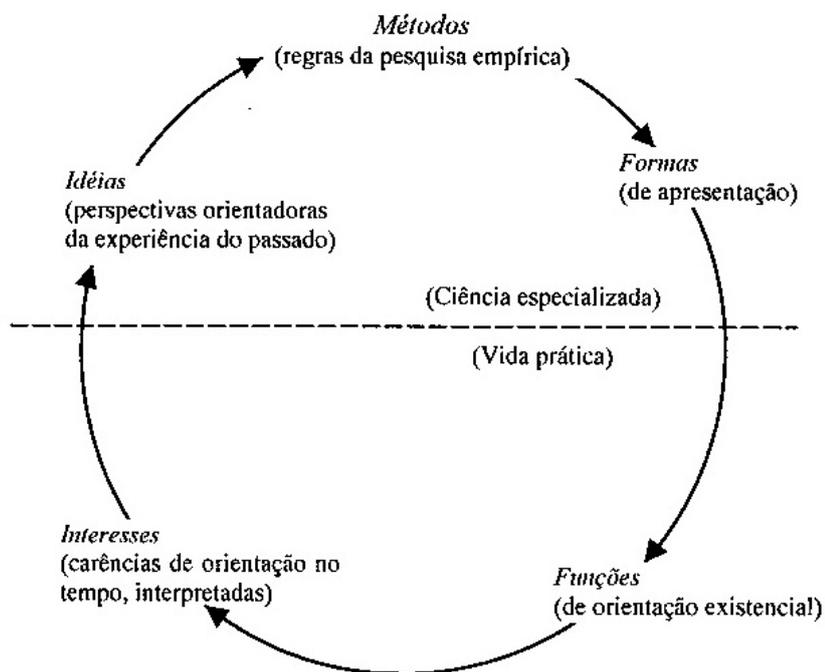


Figura 1: Matriz disciplinar do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p.35)

[...] as carências de orientação tornam-se o interesse do conhecimento; as perspectivas orientadoras tornam-se o quadro teórico de referência da interpretação histórica; as regras de decifração da experiência histórica tornam-se métodos da pesquisa histórica; as figuras retóricas da instrução histórica tornam-se formas discursivas e estéticas de apresentação do conhecimento histórico obtido pela pesquisa; e a consolidação histórica da própria identidade torna-se especificamente científica ao se inserir, formalmente, no modo discursivo de uma argumentação racional e, materialmente, ao ser determinado pelas grandezas de referência humanidade e nação (RÜSEN, 2012, p.20).

Esta matriz disciplinar foi criada através de um conceito que Rösen “tomou emprestado” (sic) (2001, p.29) de Thomas Kuhn chamado de paradigma de Kuhn. Kuhn (2011), ao fazer um levantamento dos principais acontecimentos científicos da história da humanidade, verificou que, ao contrário do que demais teóricos que se propuseram a analisar as revoluções científicas, não são os avanços matemáticos e as críticas teóricas que mudam os paradigmas científicos, mas aquilo que só foi descoberto a partir do momento no qual os historiadores passaram a se preocupar com as mudanças ocorridas no campo das ciências: o contexto e as preocupações presentes na sociedade partilhada pelos cientistas, o que Rösen (2001) chama de carências de orientação. Segundo Kuhn:

O que diferenciou essas várias escolas [escolas científicas] não foi um ou outro insucesso do método – todas elas eram “científicas” – mas aquilo que chamaremos a incomensurabilidade de suas maneiras de ver o mundo e nele praticar ciência. A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específico de semelhantes crenças. Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica numa determinada época. (KUHN, 2011, p.23).

O objetivo que Rösen assume com esta matriz “consiste em, com a ajuda de sua [de Kuhn] concepção de paradigma ou de matriz disciplinar, descrever o objeto específico da reflexão de uma teoria da história. Para essa finalidade, não faz diferença saber se o objeto próprio da teoria da história corresponde ao que Kuhn estudou no âmbito da teoria das ciências naturais” (RÜSEN, 2001, p.29). A própria obra de referência que Rösen utilizou para desenvolver o conceito de matriz disciplinar, obra que foi traduzida para o português por Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira como “A estrutura das revoluções científicas” (2011) afirma em muitos pontos as peculiaridades das ciências humanas em relação às ciências exatas, porém no que diz respeito à teoria empregada por Rösen, assim como no que diz respeito à visão geral que Kuhn possui sobre os paradigmas científicos, não existe diferença entre elas.

O que não foi explicitado na matriz disciplinar de Rösen é a maneira pela qual aqueles que são beneficiados pela aprendizagem histórica transformam as carências de orientação em ideias, assim como outras possibilidades de transformação do pensamento histórico. Para entender o motivo, é necessário historicizar o trabalho do autor, buscando as referências utilizadas e entendo o percurso teórico-acadêmico que possibilitou a escrita das obras dele. Rösen foi discípulo de Reinhart Koselleck e toda a sua obra deu continuidade ao que já havia sido desenvolvido anteriormente pelo tutor. A obra de Koselleck ajuda a perceber que as carências de orientação temporais só ocorrem porque as pessoas têm determinada experiência temporal que lhes permitem traçar expectativas de futuro:

[...] é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico. Isto se pode mostrar com particular clareza – para apresentarmos um último exemplo – na estrutura de um prognóstico. O teor de verossimilhança de um prognóstico não se baseia em

primeiro lugar naquilo que alguém espera. É possível se esperar também o inverossímil. A verossimilhança de um futuro previsto decorre, em primeiro lugar, dos dados anteriores do passado, cientificamente organizados ou não. O que antecede o diagnóstico, no qual estão contidos os dados da experiência. Visto desta maneira, o que estende o horizonte de expectativa é o espaço da experiência aberto para o futuro. As experiências liberam os prognósticos e os orientam. (KOSELLECK, 2006, p.313).

Por partir de uma tradição historiográfica que já pautava seus trabalhos nestas relações entre categorias temporais de presente, passado e futuro, e ao dar continuidade aos escritos desta tradição, Rüsen afirma que o que move a aprendizagem da História é a consciência histórica. Consciência histórica é, portanto, uma “combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2010b, p.36-37).

Sobre o que se refere ao conceito de consciência histórica ruseniana, serão expostas algumas considerações de Peter Lee, teórico britânico da área do ensino de história. Ele (2002) afirma que só teve acesso aos trabalhos de Rüsen traduzidos para o inglês, o que foi o mesmo caso do pesquisador que elaborou esta dissertação (todas as obras de Rüsen traduzidas para o português também se encontram em inglês, com exceção do apêndice escrito especialmente para a edição em língua portuguesa do livro “Razão Histórica” que não está disponibilizado em língua inglesa; as obras restantes que ainda não foram traduzidas ao português, foram utilizadas em inglês nesta pesquisa). Peter Lee (2002), ao fazer um apanhado sobre os benefícios de se utilizar o conceito ruseniano de consciência histórica nas pesquisas que ele coordenou sobre ensino de História na Inglaterra, afirma que a consciência histórica da maneira que Rüsen propôs oferece uma reconceitualização do campo acadêmico de estudo e pesquisa sobre o ensino de História, porém, ao contrário da posição que esta pesquisa tomou por considerar este um novo paradigma nas pesquisas brasileiras sobre professores de História, Lee admite que este seja apenas um caminho dentro de um campo que é muito amplo.

Esta pesquisa tomará o conceito de consciência histórica ruseniana por entender que o trabalho do professor parte destas relações temporais: a experiência do fazer docente interpreta as dificuldades do presente, as carências de orientação temporais impostas pelas dificuldades do passado recente, e faz com que o professor se volte para o passado tentando entender o que acontece em seu cotidiano presente, transformando

suas ações pautadas em princípios norteados pelo horizonte de expectativas sobre o futuro. A seguir, este processo será explicitado.

## **2.2. Análise da narrativa histórica como forma preliminar de investigação de uma professora de História.**

O primeiro passo foi encontrar um docente para que a pesquisa fosse desenvolvida. Mesmo partindo do pressuposto de que o cotidiano escolar transforma a prática de todos os docentes, pesquisar um docente que explicita seus métodos de ensino de forma a transformá-los de acordo com suas dificuldades facilita que a hipótese seja testada dentro das limitações temporais impostas por um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Para tanto, foi necessário um docente que não tivesse problema em explicitar as dificuldades que possui para realizar o trabalho didático do ensino de História, que pudesse confidenciar todas as estratégias utilizadas para superar estas dificuldades e fazer com que os alunos aprendam alguma coisa. Pelos citados motivos de tempo para realização da pesquisa e pela limitação territorial imposta ao pesquisador pelo órgão financiador da pesquisa, o CNPq, foi necessário encontrar um docente que atuasse no município de São Paulo. Por ser uma pesquisa financiada por um órgão do governo e oriunda de uma instituição pública de ensino, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi dada preferência para investigar um docente que ministrasse aulas em instituições públicas de ensino. Para encontrar tal docente, por inspiração no citado trabalho de Monteiro (2007), foi procurada entre professores conhecidos a indicação de alguém que pudesse ser objeto de investigação. Desta forma, foi encontrada uma docente com muitos anos de experiência com o ensino de História em instituições públicas que ministra aulas em uma escola municipal na periferia de São Paulo, uma escola que a própria docente afirma passar por muitos problemas que exigem uma atuação diferenciada.

Encontrada a docente, foi necessária a criação de uma ferramenta que pudesse destacar alguns elementos da consciência histórica da professora investigada. Segundo Rüsen:

Para uma investigação empírica, analiticamente diferenciada da consciência histórica, é aconselhável, por conseguinte, na apreensão heurística dos enunciados linguísticos da consciência histórica, distinguir os níveis do saber (os fatos do passado), da interpretação

(desses fatos enquanto contextos históricos) e da orientação (no presente, mediante representações históricas dos processos temporais) e mostrar os respectivos enunciados ou indicadores. Cabe ressaltar que uma coisa não pode ser pensada sem a outra. Um questionário heurístico deveria esmiuçar os enunciados linguísticos da consciência histórica em três perspectivas: a do saber, a da interpretação e a da orientação. Ela deveria esclarecer os acervos do conhecimento a partir de modelos implícitos de interpretação que os sustentam e fazer ver especificamente a função de orientação exercida pelo modelo de interpretação que estrutura o saber (RÜSEN, 2012a, p.97).

Foi criado para este fim um questionário que teve como objetivo revelar as relações temporais que a docente estabelece com seus alunos e com a didática, tais como comparações entre o desempenho dos alunos atuais com os antigos, objetivos didáticos e até mesmo comparações entre os gostos da professora com o gosto que ela acredita que seus alunos têm pela História. Por considerar os problemas cotidianos extremamente relevantes para a construção da consciência histórica da docente, também foram inseridas perguntas que visavam perceber as dificuldades encontradas no exercício do magistério. É claro que investigar a consciência é uma tarefa complexa e limitada. A pesquisa foi efetuada considerando que todas as pesquisas de *stricto sensu* seguem as seguintes limitações descritas por Droysen quando se referiu a pesquisas que envolvem questões psicológicas e atos de vontade:

A personalidade, como tal, não tem seu índice de valor na história, naquilo que ali ela desempenha, faz ou sofre. A ela fica preservado um círculo próprio, no qual ela, seja rica ou pobre em dotes, significativa ou desprovida de efeitos ou êxitos, comunga sozinha consigo mesma e com seu Deus – um círculo próprio, no qual ela é a fonte propriamente dita de seu querer e de seu existir, no qual ela realiza o que ela justifica perante Deus, ou é amaldiçoada. Para o ser individual, é o que há de mais certo, é a verdade de seu ser, a sua consciência. Nessa santidade, o olhar da pesquisa não entra.

É bem verdade que o ser humano reconhece o ser humano, mas apenas superficialmente ele percebe seus atos, sua fala, sua expressão facial, porém, sempre somente nesse momento; comprovar que ele compreendeu total e corretamente, isso ele não é capaz. Diferente é quando um amigo acredita no amigo, quando, no amor, um crê no eu verdadeiro do outro, como sendo sua imagem: “Assim tu deves ser, pois é assim que te entendo”. Esse é o segredo de toda a educação (DROYSEN, 2009, p.56).

Criar um questionário com o fim de destacar elementos da consciência histórica da docente mostra-se uma tarefa complexa, porém tal empreendimento foi executado por Bodo Von Borries e Magne Angvik numa pesquisa empírica realizada entre 1994 e

1996 (1997, p. A19), chamada *Youth and History Project: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. A pesquisa visava identificar os elementos rusenianos de consciência histórica (1997, p. A37) em alunos e professores europeus (inclusos os israelenses e os palestinos) num período cujas carências de orientação temporais eram pautadas pela construção de uma identidade europeia<sup>9</sup> no período que antecedia a última revisão dos princípios constitucionais da Comunidade Europeia e que ansiava por métodos de substituir o nacionalismo de cada um dos respectivos países por um sentimento de identidade que abarcasse toda a Europa. Fernando Cerri, que participa de um grupo que fez semelhante pesquisa desde 2006, porém no Brasil, Argentina e Uruguai, comenta sobre os métodos da pesquisa quantitativa de Borries e Angvik:

Este tipo de estudo parte do pressuposto de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica por meio de questões que exponham narrativas reais ou hipotéticas, narrativas abreviadas, que peçam interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos correspondentes.

Grandes levantamentos exigem que as respostas dadas sejam traduzidas numericamente. Para isso, a escala de Likert ou escala de atitudes está entre as soluções mais interessantes. Pois permite que o respondente marque sua concordância ou discordância, graduada em 5 níveis (discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo, concordo plenamente), com as sucessivas afirmações do questionário. Essas respostas são traduzidas numericamente gerando médias e outras sínteses estatísticas que possibilitam visualizar um quadro geral representativo para cada questão (CERRI, 2011, p.67).

---

<sup>9</sup> Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes:

1. O primeiro (principalmente no interesse de professores de história e seus educadores) é simplesmente obter informações sobre como os alunos avaliam a história e o ensino de história, e sobre este pano de fundo para trabalhar na melhoria do ensino de história com base em um diagnóstico da situação em diferentes países europeus.
2. O segundo objetivo consiste em determinar as dimensões e elementos básicos da consciência histórica, a fim de produzir um quadro de trabalho mais teórico e empírico no campo da ciência histórica.
3. O terceiro objetivo é desenhar uma espécie de mapa das interpretações históricas e atitudes políticas dos jovens na Europa. Este propósito é de grande interesse político, a fim de obter informações sobre a disposição para a integração Europeia e perspectivas sobre conflitos intra-europeus.
4. Por último, era também o objetivo de construir (e manter) uma rede internacional e interdisciplinar de pesquisadores e profissionais nas áreas de história e educação para discutir e promover de consequências normativas dos dados desta pesquisa. (ANGVIK; BORRIES, 1997, p. A23, minha tradução).

A preocupação central do *Youth and History* (ANGVIK; BORRIES, 1997, p. A35) foi adequar as questões para que qualquer aluno ou professor de qualquer parte da Europa pudesse entendê-las.

Aproximadamente 300 questões idênticas sobre história, política e ensino de história tiveram que ser encontradas, acordadas e consertadas. A participação de coordenadores nacionais foi necessária durante este processo para garantir uma alta probabilidade de respostas razoáveis e significativas para toda a Europa. A língua do projeto foi o inglês – assim como a do questionário básico - mas a administração dos testes ocorreu em todas as línguas das escolas. Consequentemente, em princípio, traduções para 25 línguas e verificação por retradução independente foram necessárias (BORRIES, 2010, p.154, minha tradução<sup>10</sup>).

Mesmo assim, tal projeto recebeu críticas como as de Peter Lee (2002) que, ao afirmar que tal questionário padronizado não era suficiente para identificar todos os elementos da consciência histórica ruseniana nos alunos por ele pesquisados, preferiu acrescentar alguns campos para utilizar tal metodologia nas pesquisas posteriores que ele e o grupo que ele coordena aplicam em escolas inglesas. Da mesma forma, neste trabalho foram efetuadas as devidas adequações para a realidade brasileira: perguntas que eram muito focadas na questão dos problemas étnicos e da identidade nacional foram excluídas, pois não representavam os objetivos desta pesquisa, assim como questões criadas para comparar a perspectiva do professor com a dos alunos que também responderam a um questionário, já que nesta pesquisa os alunos não tiveram nenhum questionário. Para completar, o questionário do *Youth and History* é um questionário genérico que visava obter informações quantitativas, enquanto que o desta dissertação foi um questionário qualitativo, portanto perguntas como idade, formação e atuação foram inseridas, criando-se um novo questionário que está disponível ao final desta obra no Anexo 1.

As primeiras perguntas foram perguntas criadas para complementar o questionário *Youth and History*. Uma foi referente ao tempo de trabalho da professora

---

<sup>10</sup> N.T.: Como até a arguição desta dissertação não existe nenhuma tradução oficial disponível desta obra para a língua portuguesa, será disponibilizada a versão a qual foi traduzida do trecho da obra citada: *Nearly 300 identical questions about history, politics and history teaching had to be found, agreed on and fixed. The participation of the national coordinators was necessary during this process to assure a high chance of reasonable and meaningful answers all over Europe. The project language was English – as was also the case with the basic questionnaire -, but test administration took place in all school languages. Therefore in principle, translations to 25 languages and check by independent re-translation were necessary* (BORRIES, 2010, p.154).

de História. A pergunta foi feita de forma que não só o tempo de carreira fosse informado, mas também há quanto tempo a professora trabalha na escola pesquisada, com o objetivo de ter informações sobre a vivência da professora no local pesquisado futuramente. Foi criada uma pergunta para saber da formação da professora, na qual a professora precisaria descrever todos os cursos relevantes para sua formação, tanto a inicial quanto a continuada, também buscando elementos para cruzar com outros dados encontrados. Uma pergunta foi referente aos problemas da comunidade na qual a escola está inserida, pois o conhecimento que a professora tem dos problemas do entorno da escola pode afetar seu trabalho. Foram feitas duas perguntas sobre as quais se solicitava que comparasse os alunos da escola onde trabalha com os alunos de outras escolas onde ela já trabalhou, considerando-se que tais comparações poderiam fornecer indícios sobre as expectativas e experiências da professora.

O restante das perguntas foram traduções de perguntas do *Youth and History* que pudessem ser relevantes para esta pesquisa. Duas perguntas foram sobre a religião da professora, para saber se isso influenciaria o seu trabalho. Duas foram sobre o quanto a política influencia seu trabalho. Uma foi sobre as formas cotidianas que a professora utiliza para lecionar; uma sobre os objetivos que ela tem sobre a aprendizagem dos alunos; uma sobre o interesse que ela acredita que os alunos tenham sobre determinados temas e uma sobre o interesse da própria professora sobre estes mesmos temas. Uma pergunta com nove itens foi utilizada para saber a opinião da professora sobre os problemas enfrentados pelos professores de História da região na qual a professora trabalha. Para terminar, foram feitas duas perguntas para saber as relações temporais que a professora faz com as mudanças estruturais da sociedade.

O questionário respondido está disponível ao final desta obra no Anexo 2. Ele revela que a professora possui larga experiência docente por ter trabalhado 23 anos no magistério, ser graduada na área e ter feito diversos cursos de formação continuada disponibilizados pelo próprio empregador, no caso o Estado de São Paulo e a Prefeitura de São Paulo. Pode-se inferir a partir dos 8 anos trabalhados no colégio investigado que a professora já teve tempo suficiente para se adaptar e entender a realidade local. Ademais, informações espalhadas ao longo do questionário foram tabuladas a seguir:

<b>Tabulação dos dados do questionário preliminar</b>		
<i>Pergunta</i>	<i>Resposta</i>	<i>Variável</i>
<b>Problemas na comunidade</b>	Sim	Severo dano ecológico; Problemas econômicos graves; Muitos casos de crime; Crianças fora da escola.
	Não sei	Sério conflito étnico
<b>Alunos</b>	Postura / aprendizado	Comprometimento acima da média, aprendizado abaixo da média.
<b>O que normalmente ocorre durante suas aulas de História?</b>	Nunca	Aulas sobre o que aconteceu de bom, ruim, certo ou errado na História; Discussões a respeito de diferentes explicações sobre o que ocorreu no passado; Os alunos recontam e reinterpretam os acontecimentos históricos.
	Muito pouco	Estudo de fontes históricas (ex: documentos, imagens, mapas, ou outros); Participam de atividades (ex: teatro, projetos temáticos, visitas a museus, etc.).
	Pouco	Assistem a documentários históricos ou filmes com temática histórica.
	Sempre	Utilizam livros didáticos, textos impressos ou cópias no caderno.
<b>O quanto você se concentra nos seguintes objetivos de aprendizagem histórica?</b>	Nunca	Quero que os(as) alunos(as) julguem eventos históricos de acordo com os Direitos Humanos; Quero que os(as) alunos(as) imaginem como se sentiriam no passado, debatendo todos os pontos de vista; Quero que os(as) alunos(as) entendam o comportamento das pessoas do passado reconstruindo situações especiais através dos pensamentos contemporâneos do período em que eles vivem; Quero que os(as) alunos(as) utilizem a História para explicar a situação do mundo atual e para descobrir as tendências de mudança; Quero que os(as) alunos(as) acumulem conhecimentos de tradições, características, valores e contribuições de nossa nação e da sociedade; Quero que os(as) alunos(as) preservem vestígios históricos e construções antigas;
	Muito pouco	Quero que os(as) alunos(as) adquiram conhecimentos sobre os principais fatos da História.
	Pouco	Quero que os(as) alunos(as) fiquem fascinados e se divirtam no lidar com a História.
	Muito	Quero que os(as) alunos internalizem os valores básicos da democracia.
<b>Quanto interesse seus(as) alunos(as) demonstram sobre os diferentes tipos de História?</b>	Nenhum	Construção de nações; Desenvolvimento da democracia; Desenvolvimento da agricultura, indústria e comércio.
	Muito pouco	Culturas distantes e estrangeiras; Efeitos que os humanos causam ao meio ambiente;

		História de suas próprias famílias.
	Regular	Guerras e ditaduras; História de tópicos específicos (ex: história dos carros, da música, dos esportes).
	Muito	A vida cotidiana das pessoas comuns; Reis, rainhas e outras pessoas famosas; Aventuras e grandes descobertas.
<b>O quanto as afirmações a seguir descrevem os problemas dos professores de História que trabalham no mesmo tipo de instituição de ensino</b>	Discordo	Existem súbitas e profundas mudanças políticas de interpretação da História; Existe pouco tempo para a disciplina História no currículo dos alunos; Existe pressão da gestão; Existe falta de uma interpretação clara da História.
	Concordo	Não existem muitas opções de formação continuada; Existe escassez de materiais para auxílio do ensino; Não existe muito tempo para preparo de aulas; Existem problemas financeiros (baixos salários).
	Concordo completamente	Existe falta de interesse por parte dos(as) alunos(as).
<b>Qual o seu interesse sobre as mudanças ocorridas nas vidas das pessoas ao longo da História até os dias de hoje a respeito dos seguintes fatores</b>	Regular	Reis, rainhas e outras pessoas políticas; Fundadores de religiões e líderes religiosos; Interesses econômicos e competição; Filósofos, pensadores e pessoas letradas; Explosão populacional; Desastres naturais; Migração em massa.
	Muito	Invenções tecnológicas e máquinas; Movimentos sociais e conflitos sociais; Reformas políticas; Desenvolvimento da ciência e conhecimentos; Guerras e conflitos armados; Revoluções políticas; Seres humanos.
<b>O quanto você acha que os seguintes fatores influenciarão a vida das pessoas nos próximos quarenta anos?</b>	Muito pouco	Filósofos, pensadores e pessoas letradas.
	Regular	Fundadores de religiões e líderes religiosos; Explosão populacional; Crises ecológicas; Migração em massa; Seres humanos.
	Muito	Invenções tecnológicas e máquinas; Movimentos sociais e conflitos sociais; Reis, rainhas e outras pessoas políticas; Reformas políticas; Desenvolvimento da ciência e conhecimentos; Guerras e conflitos armados; Interesses econômicos e competição; Revoluções políticas; Desastres naturais.

**Tabela 4: Tabulação dos dados do questionário preliminar**

Refletir sobre estes dados possibilitou a construção de um instrumento de pesquisa que abre caminho para que novas e necessárias informações fossem

levantadas: uma entrevista semiestruturada cujas questões foram desenvolvidas após a análise dos dados coletados no questionário da primeira etapa.

Os elementos da matriz disciplinar de Rüsen nortearam a entrevista, de forma que as ideias pré-concebidas sobre os alunos, os métodos utilizados para o trabalho docente e os interesses no ato educacional ficassem claros. Tal entrevista foi considerada como uma narrativa histórica, pois sua transcrição apresentou as características apresentadas por Rüsen no apêndice à edição brasileira do livro *Razão Histórica* (2001), chamado “A constituição narrativa do sentido histórico”. Neste apêndice, Rüsen argumenta a favor de mostrar que “a narrativa possui um modo próprio de argumentação racional [...] é uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto a sua função constitutiva do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001, p.154). Assim:

A narrativa não é sempre e basicamente *histórica*, no sentido coloquial do termo. “Histórico” significa aqui que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história” e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea. Como nem toda narrativa de histórias está relacionada com a experiência do passado e serve para torná-la presente, é necessário especificar a narrativa histórica no conjunto dos elementos comuns às narrativas histórica e não histórica. É comum ambas atuarem como um modo específico de *constituição de sentido sobre a experiência no tempo*. Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade (contingência) dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível. A reconstituição mental da mudança temporal atribui a esta significado para a compreensão e para a interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual vivem os sujeitos da narrativa ou, dito de outra forma, no qual o próprio processo comunicativo da narrativa se dá. A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e como significativa para o autoentendimento e para a orientação dos sujeitos dos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. Retomando a famosa expressão de Johann Gustav Droysen, pode-se dizer que a narrativa histórica “faz”, dos efeitos do passado, a história para o presente. (RÜSEN, 2001, p.154-155).

As narrativas dos professores adquirem o adjetivo “históricas” porque eles passaram por experiências que historicamente lhes fizeram conceber a educação, o ensino de História, os alunos e a própria História de determinada maneira, afinal, a experiência temporal dos professores os orientaram a determinados comportamentos do presente e os fazem perspectivar determinado futuro através de sua atuação profissional. Este contato com a História é um contato diferente do contato que os historiadores têm com o passado através de uma pesquisa guiada por um método, mas é um contato importante que Peter Seixas (2012) chama de *hindsight*: é um conhecimento histórico ocorrido *a posteriori*, é um olhar para uma experiência passada através da realidade presente. É o contato com o passado, por exemplo, que um professor faz ao verificar a nota que o aluno tirou numa prova e tentar achar motivos nas ações passadas do aluno que justifiquem o rendimento na prova, é um conhecimento que sempre parte de uma situação do presente, se volta para o passado em busca de explicações que possam justificar este presente. Peter Lee (2002) utiliza o conceito ruseniano ainda sem tradução para o inglês ou português de *lebenspraxis*, que é a maneira pela qual a vida cotidiana se associa com a história, uma história que é diferente da História acadêmica, apesar de estarem ligados, pois é a partir dos interesses da vida cotidiana (*lebenspraxis*) que guiam o desenvolvimento da História acadêmica.

Koselleck (2006), ao refletir sobre a adjetivação de histórico a um fenômeno, se remete a várias características que toda experiência histórica possui independente de ser um evento estudado pela ciência histórica ou não. Segundo o autor, a experiência com o passado segue as seguintes características:

1. A irreversibilidade dos eventos, o antes e o depois em suas diferentes circunstâncias de desenvolvimento.
2. A capacidade de repetição dos eventos, seja por meio de uma suposta identidade entre eles, seja quando o termo se refere ao retorno de determinadas constelações de fatos, ou ainda por meio de uma relação tipológica e/ou figurativa entre os eventos.
3. A simultaneidade da não simultaneidade. Dada uma mesma cronologia do tempo natural, pode-se falar de diferentes níveis de transursos históricos. Nessa fissura temporal podem estar contidas diferentes camadas de tempo, as quais, dependendo do agente histórico ou das situações investigadas, são dotadas de diferentes períodos de duração e poderiam ser medidas umas em relação as outras. Da mesma forma, o conceito de simultaneidade na não simultaneidade contém diferentes extensões temporais, que aludem à estrutura prognóstica do tempo histórico, pois cada prognóstico antecipa

acontecimentos que já se encontram dispostos no presente, mas ainda não se realizaram (KOSELLECK, 2006, p.121-122).

Segundo o autor, a combinação destes três critérios pode depreender todas as noções de progresso, causa, efeito, aceleração, decadência, motivações, dentre outras que se encontram na narrativa da professora. Com o objetivo de fundamentar esta adjetivação “histórica”, Rüsen descreve quatro características nas narrativas históricas (2001, p.155-156) percebidas nas narrativas dos professores:

- a) Percepção de contingência e diferença no tempo: marcada na narrativa dos professores ao comparar os alunos do passado com os do presente, por exemplo;
- b) Interpretação do percebido mediante a articulação narrativa: seguindo o mesmo exemplo, ocorreria no processo de narrar os motivos históricos que trouxeram tantas mudanças nos alunos de temporalidades diferentes trazendo uma valoração específica sobre o passado;
- c) Orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado: seriam, para continuar, as maneiras com as quais os professores concebem os alunos dos dias presentes, valorando-os através da experiência temporal;
- d) Motivação do agir que resulta dessa orientação: mantendo o mesmo exemplo, é a forma pela qual o professor prepara suas aulas e articula toda sua maneira de ensinar orientado pela experiência temporal que lhe trouxe concepções específicas de aluno.

É claro que as concepções de aluno foram apenas exemplos utilizados para mostrar o adjetivo histórico das narrativas dos professores. O mesmo processo ocorre quando questionados sobre o que é História, o que é o ensino de História ou como é a educação, dentre tantos outros exemplos possíveis. Rüsen afirma que:

A constituição histórica de sentido dá-se, pois, não apenas na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural oriunda das rotinas do cotidiano [sic], como em uma celebração cívica, em um discurso gratulatório, em um curso universitário ou na produção e recepção de textos historiográficos, em exposições históricas, em jogos históricos, etc. Ela perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana. Ela pode efetuar-se na forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam. Ela perpassa a

comunicação no dia-a-dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa (RÜSEN, 2001, p.160).

As questões foram elaboradas tendo-se em mente que a narrativa histórica deve ser direcionada para o desvendamento das dificuldades e relevâncias apresentadas pela entrevistada durante a prática docente. Inicialmente, foi feita uma pergunta sobre os motivos que levaram a escolha da carreira de professora de História. A partir da resposta da professora, novas perguntas foram formuladas para extrair o máximo de informações que indiquem a relação temporal dela com os alunos, com a didática, com a própria História, em suma, com a educação no geral. Segundo Ciampi (2009), “o fato de iniciar a entrevista com questões que remetem a história de vida é provocar uma ‘viagem no tempo’, recurso que muitas vezes desmobiliza discursos prontos e laudatórios” (CIAMPI, 2009, p.54). Esta narrativa foi gravada em áudio e se encontra transcrita na íntegra no Anexo 3, ao final da obra.

Para analisar esta narrativa, foram utilizados elementos das pesquisas desenvolvidas pela Dr.<sup>a</sup> Marília Gago (2009), que estudou as narrativas históricas de professores portugueses durante sua trajetória acadêmica em meio às pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas pelo grupo de pesquisa da Universidade do Minho, coordenadas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca. Gago, utilizou um método de análise de narrativas chamado *Grounded Theory* desenvolvido por Strauss e Corbin (STRAUS E CORBIN, 1991 *apud* GAGO, 2009, p.184) e afirma que:

Esta opção foi feita por influência da abordagem utilizada mais recorrentemente pelos diferentes estudos em cognição histórica, e pelo facto de se entender que a área-problema específica se encontra por explorar ou tem sido explorada através de outros ângulos. Assim, apresenta-se como um campo em que se torna premente a construção de teoria fundamentada empiricamente (GAGO, 2009, p.184).

Com este recurso, foi feita análise da narrativa com o objetivo de perceber quais os assuntos que surgiram como prioritários na narrativa histórica através das ênfases dadas pela professora, fornecendo indícios para que o elemento principal da matriz do ensino de História fosse descoberto. Esta tradição de pesquisa qualitativa é relevante porque:

[A pesquisa qualitativa] que tenta entender o significado ou a natureza da experiência de pessoas com problemas como doenças crônicas,

vícios, divórcio e o ato de “tornar-se conhecido” servem para sair a campo e descobrir o que as pessoas estão fazendo e pensando. Os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais sabe-se muito, para ganhar novos entendimentos (Stern, 1980). Além disso, métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.24).

Ao analisar a narrativa histórica, confirma-se o que Strauss e Corbin dizem sobre o fato de que “muitas [perguntas] podem levar o pesquisador a um caminho secundário, que embora possa ser interessante, pode não atender a teoria derivada” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.82). Perguntas que inicialmente foram feitas objetivando deslumbrar uma narrativa que demonstrasse temporalidade das relações pedagógicas não deram respostas que pudessem ajudar no objetivo proposto por esta pesquisa (mesmo que tenham demonstrado informações muito interessantes), outras, feitas ao longo da entrevista questionando dados apresentados durante a própria entrevista, demonstraram maior êxito. Como a entrevista se tornou extensa, com a duração de 44:47 minutos, trechos que apresentaram maior potencialidade de obtenção de dados para a pesquisa foram utilizados, como orientam os autores:

Isso não significa que um pesquisador codifica regularmente cada parte dos dados, palavra por palavra ou frase por frase, em cada documento. Isso tomaria muito tempo e o analista acabaria com mais dados do que poderia usar ou do que o necessário para o assunto em epígrafe. Ao contrário, o pesquisador aprende a examinar uma entrevista ou quaisquer outros dados, procurando materiais potencialmente interessantes ou materiais analíticos relevantes (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.75).

O método *grounded theory*, que foi traduzido por Luciane de Oliveira da Rocha (STRAUSS; CORBIN, 2008) como microanálise qualitativa de dados, é um método que possibilita a investigação de forma que os dados são obtidos após análise isolada da narrativa histórica. Só após a obtenção destes dados que eles serão cruzados com a tabulação das respostas do questionário preliminar e com as outras ferramentas de coletas de dados que serão apresentadas ao longo da dissertação. Optou-se por chamar o pesquisador de “Entrevistador” e a professora pesquisada de “Clio”, uma homenagem a musa grega inspiradora da História, já que a ajuda desta professora está possibilitando a conclusão desta pesquisa. A entrevista completa encontra-se no Anexo 3, e para

transcrever a entrevista oral em texto, foram utilizados os conselhos deixados por Thompson (1992) e por Fonseca (1997) que destacam a importância de se manter a escrita o mais fiel possível das palavras, excetuando-se algum barulho ocorrido para ver se o gravador está funcionando e tomar um xícara de café, por exemplo. Para transcrever o texto, o pesquisador ouvia alguns minutos de áudio e depois ouvia e transcrevia frase por frase, sendo que, quando necessário, a mesma frase era ouvida mais de uma vez para garantir que a exata fala da professora aparecesse no texto.

Sobre os dados considerados relevantes para a investigação, dados que revelem a relação da professora com o cotidiano trabalhado, pode-se destacar que a professora possui larga experiência como docente de História, conforme a narrativa abaixo:

[...] eu dou aula há 23 anos, destes 23 anos, no estado 20. 3 anos eu fiquei afastada, uma vez porque eu peguei aquela licença sem vencimentos e 1 ano porque eu ampliei minha carga horária na rede particular que era muito mais vantajoso em termos salariais e, aí, eu me afastei do estado. Na prefeitura de São Paulo, eu estou há cerca de 10 anos, não, mais, 12 anos na Prefeitura de São Paulo. Nestes 23 anos de carreira, eu já trabalhei em escola particular, uma basicamente, fiquei 6 anos em escola particular, lá eu trabalhei de 5ª a 8ª série né, hoje seria do 6º ao 9º ano. Trabalhei numa fundação em São Bernardo do Campo, a Fundação Salvador Arena. Lá eu trabalhei como professora e eles tinham uma proposta de, da fundação preparar o próprio material didático ao invés de comprar livros, então durante um tempo eu fiquei no CPA que é o centro de preparação de aulas e lá eu estava desenvolvendo apostilas para serem trabalhadas com alunos na área de História. E, há um ano, um pouco mais de um ano, eu comecei a dar aula em faculdade. [...] teve uma época né, que nesta Fundação Salvador Arena, que eu também fiquei como coordenadora, para auxiliar os professores de 1ª a 4ª série, e aprender a trabalhar junto com eles, para preparar aulas para eles trabalharem a disciplina de História e Geografia de 1ª a 4ª série.

Ter trabalhado em escolas estaduais, municipais, particulares, fundações e com a produção de material didático mostra que a professora passou pelos diversos campos de trabalho da área da docência em História e o tempo de carreira demonstra que ela possui maturidade profissional.

Ao constatar que a professora já possui experiência para analisar a educação no que se refere à sua área de especialização, as perguntas se concentraram sobre a experiência da docente com os alunos. Muito foi informado sobre o relacionamento interpessoal da professora com os alunos, mostrando atitudes que a professora considera ser fundamental para que um professor lide com os alunos, e mostrando também as

atitudes dos alunos que podem contribuir para uma boa aula e as que podem contribuir para que a aula não aconteça; ações sempre focadas no respeito ou falta de respeito, interesse pela aula ou falta de interesse pela aula, com foco nas atitudes que podem atrapalhar uma boa aula. Quando a pergunta sobre as especificidades do ensino de História foi feita, todas as respostas foram relacionando as dificuldades gerais para uma aula ocorrer com a aula de História. As dificuldades de aprendizagem dos alunos da escola pesquisada em relação às demais escolas que a professora trabalhou foram os focos da fala da entrevistada, conforme se pode conferir a seguir:

[...] eu dou aula há 23 anos. Eu posso dizer que 90% deste período eu trabalhei na periferia. Eu trabalhei na periferia de São Mateus, trabalhei lá na periferia da região de Jabaquara... Essa escola aqui é *sui generis* né, eu vejo coisas aqui que eu não vi em nenhum outro lugar. [...] Eu estou aqui nesta escola desde 2004, são 8 anos. [...] uma coisa que me chamou muita atenção foi a dificuldade deles de aprendizagem. Uma coisa que eu nunca vi em lugar nenhum, que chegou até a me assustar. E eu sempre falava meio que em tom de brincadeira, mas com um fundo de seriedade, de que esta região aqui, era preciso que houvesse um estudo científico mesmo para tentar entender porque os alunos daqui têm tanta dificuldade. Eles não conseguem absorver aquilo que você ensina para eles. Você fala hoje para eles uma coisa, daqui alguns dias você pergunta e é como se você nunca tivesse perguntado antes. [...] é muito comum de um professor falar que o aluno é preguiçoso né, mas eu não acho que seja preguiça. Eles não param para pensar, eles não têm este hábito, eles não foram estimulados a pensar. Então qualquer pergunta, por mais simples que você faça, e que requeira do aluno um mínimo de pensamento para ele poder te dar uma resposta, você não encontra isso sabe, não tem esse pensamento.

Ao considerar estes motivos, a professora informa que as aulas preparadas para estes alunos são diferentes das aulas preparadas para qualquer outra turma. São aulas preparadas especialmente para que a professora possa lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e ajuda-los a superá-las. Ademais, dados considerados relevantes para a investigação estão tabulados abaixo:

<b>Tabulação dos dados obtidos com a entrevista</b>
<b><i>Características dos bons alunos:</i></b>
São aplicados, não faltam, são disciplinados e têm boa vontade para realizar com empenho todas as propostas dos professores num clima tranquilo.
<b><i>Características dos maus alunos (alunos-problema):</i></b>
Mexem no computador e celular durante a aula, são agitados, vão para a aula com interesses diversos ao estudo.
<b><i>Como um professor deve trabalhar:</i></b>
Deve ser um exemplo aos alunos em tudo o que é referido à educação e disciplina. Não precisa saber de tudo, mas deve mostrar aos alunos que tem muito conhecimento.
<b><i>Motivos que impedem uma boa aula:</i></b>
A presença de uma grande quantidade de alunos-problema; excesso de aulas vagas; esgotamento da professora após tentar obter o domínio sobre uma sala problemática; burocracia que impede aulas diferenciadas extraclasse (como filmes, aulas em laboratório de informática e saída para museus).
<b><i>Características das aulas de História:</i></b>
Aula expositiva (tradicional), conteudista, influenciada por avaliações externas. Foco em tentar ajudar os alunos a lidarem com a dificuldade da escrita e com o relacionamento entre diferentes conhecimentos. O conteúdo é apenas pontuado para despertar o interesse do aluno pela História.
<b><i>Características da escola pesquisada:</i></b>
Escola <i>sui generis</i> , apesar de ser de periferia, apresenta algumas características diferenciadas. A maioria dos alunos sempre apresentara dificuldade de aprendizagem, porém o comportamento piorou ao longo dos 8 anos nos quais a professora lá trabalhou.

**Tabela 5: Tabulação dos dados da entrevista**

Estes dados foram úteis para entender a concepção da professora sobre a educação, mas em relação ao que se refere às particularidades sobre o ensino de História, é necessário comparar mais dados. Alguns destes dados, os planejamentos anuais para as séries trabalhadas, sexto ano, sétimo ano e oitavo ano, que encontram-se respectivamente nos anexos 4, 5 e 6 ao final da obra, confirmam que a disciplina História está sendo usada apenas como um chamariz para que os alunos se interessem pela leitura e escrita.

Analisar estes dados por meio dos conceitos desenvolvidos pela Didática da História requer alguns cuidados especiais. O primeiro é a percepção de que, apesar de todo o trabalho historiográfico ter um fim didático, a natureza do trabalho historiográfico e a natureza da Didática da História são distintas, conforme se pode observar em Rüsen:

A teoria da história prolonga a função racionalizadora da pragmática textual que exerce na historiografia, uma vez que a faz valer também na formação histórica, na qual a historiografia (de qualquer forma que seja) é apreendida e **o aprendizado da história é influenciado pelo ensino de história**. A teoria da história assume, pois, no campo da formação histórica, uma *função didática de orientação*. A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão. (RÜSEN, 2001, p.49, grifo meu).

Isso não quer dizer que seja necessário que a História passe por todo um processo de cientificização para orientar a vida prática. Aliás, Rüsen afirma que, pelo contrário, este processo até torna o produto da pesquisa historiográfica pouco apropriado aos processos de formação da consciência histórica para que não-historiadores elaborem sentido histórico com o objetivo de suprir suas carências de orientação temporais. Ele até brinca: “imagine-se, um momento, o que haveria em livros didáticos escritos exclusivamente por especialistas; seriam uma catástrofe didática” (RÜSEN, 2001, p.49).

Trata-se de um equívoco comum (e não só de historiadores, que não têm a menor noção do funcionamento das escolas, mas também – e infelizmente – de não poucos professores do 1º e 2º graus) organizar a disciplina “história”, nas escolas, como uma miniatura da especialidade científica. O ensino de história é concebido, pois, como uma espécie de formação especializada, cujo alcance e objetivos são reduzidos a medida exata correspondente à diferença que existe entre um secundarista e um estudante de história. [...] entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história – “currículo” é o termo técnico para designá-lo. **Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais.** (RÜSEN, 2001, p.50, grifo meu)

Ao analisar este mesmo ponto da teoria de Rüsen, Monteiro e Penna (2011) afirmam que o “teórico da história reconhece a necessidade de uma didática da história que se volte para a análise dos processos envolvidos no ensino, distintos daqueles imbricados na produção historiográfica *stricto sensu*” (MONTEIRO e PENNA, 2011, p.196). Neste ponto, mais uma vez, Rüsen está sendo coerente com o paradigma que

originou sua teoria. Segundo Kuhn, “alguns dos problemas, tanto nas ciências mais qualitativas quanto nas mais quantitativas, visam simplesmente à clarificação do paradigma por meio de sua reformulação” (KUHN, 2011, p.54). Ainda sobre a reformulação dos paradigmas, Kuhn afirma que:

Tais transformações [reformulações de paradigmas] resultaram do trabalho empírico previamente descrito como dirigido à articulação do paradigma. Na verdade é arbitrário classificar essa espécie de trabalho como sendo empírico. Mais do que qualquer outra espécie de pesquisa normal, os problemas apresentados pela articulação do paradigma são simultaneamente teóricos e experimentais. [...] [O trabalho] tanto com fatos como com teorias e seus trabalhos produziram não apenas novas informações, mas um paradigma mais preciso, obtido com a eliminação das ambiguidades que haviam sido retidas na versão original que utilizavam. Em muitas das ciências, a maior parte do trabalho normal é desse tipo (KUHN, 2011, p.55).

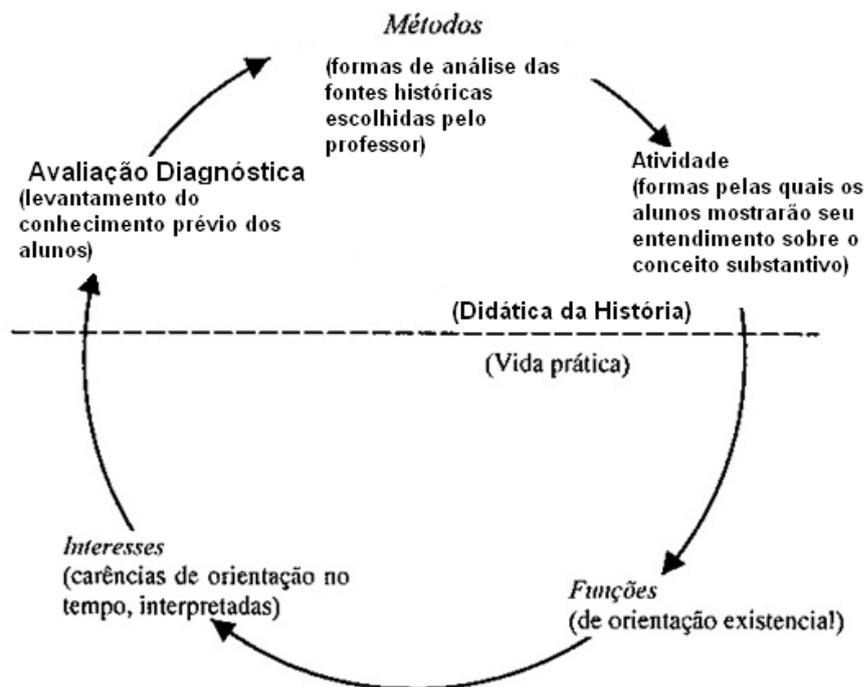
Pode-se inferir que Rüsen previu a reformulação de sua matriz disciplinar por futuros pesquisadores, pois deu algumas dicas de como adaptá-la para algo que melhor se encaixasse ao entendimento do ensino de História nas escolas de Educação Básica. Primeiro, ele mostra que as “ideias” devem funcionar de maneira completamente distinta. Enquanto as ideias (perspectivas orientadoras) da pesquisa histórica são pautadas, por exemplo, pela “reconstrução hermenêutica das intenções de ações humanas passadas, ou o tratamento estatístico de mudanças econômicas; [...] [no ensino de história elas explicariam] o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento e comunicação. É nessa comunicação que se forma, intencionalmente, a consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p.50-51). Além disso, ele afirma que:

Nada menos do que três destes fatores [da matriz disciplinar] correspondem genuinamente às questões didáticas:

- o fator das carências de orientação (ou dos interesses cognitivos);
- o fator das formas historiográficas de orientação, nas quais adquire forma a relação do conhecimento histórico com seus destinatários; e, por fim,
- o fator das funções de orientação existencial, que leva em conta o saber histórico na vida humana prática; uma das mais importantes dessas funções é a formação da identidade histórica. (RÜSEN, 2012a, p. 17).

As particularidades das questões didáticas referentes à formação histórica / aprendizagem histórica ocorridas em sala de aula por intermédio de um(a) professor(a)

de História serão doravante chamadas de Ensino de História. Para se analisar tais particularidades, a matriz disciplinar ruseniana foi ressignificada conforme as considerações anteriores com o objetivo de criar uma ferramenta metodológica para a pesquisa, conforme é demonstrado na imagem a seguir:



**Figura 2: Matriz do Ensino de História**

Nesta matriz do ensino de história, os fatores do pensamento histórico de Rüsen foram ressignificados da seguinte forma:

- **Interesses:** Este ponto, que não se diferenciou do proposto por Rüsen (2001, p.30), são as carências de orientação temporal que levantam dúvidas a serem pesquisadas. Este é o momento em que o professor julga as carências de orientação temporais que os alunos possam ter de acordo com a experiência prática e com os problemas que ocorrem na sociedade;
- **Avaliação diagnóstica:** É o conhecimento que os alunos já têm do assunto e a consciência histórica latente, uma perspectiva de orientação sobre o passado que é anterior ao trabalho que o professor desenvolverá com a fonte histórica específica. Durante as atividades que podem ser desempenhadas durante esta avaliação, o professor faz com que os alunos trabalhem com o que Rüsen chama

de competência da experiência (2010c, p.111), pois os alunos já começam a interpretar o passado através de seu “senso de realidade” (2010c, p.114);

- Métodos: São as formas necessárias para que os alunos ampliem sua competência da experiência e passem a trabalhar com a competência interpretativa (2010c, p.114). Estes são os métodos que o professor escolhe para que os alunos entrem em contato com o passado, possibilitando reflexão sobre as experiências e interpretações destas novas informações;
- Atividade: É a etapa em que os alunos demonstraram para o professor o aumento da competência interpretativa e, se possível, o início do aumento da competência de orientação (2010c, p.116). Os alunos mostrarão suas produções para que o professor analise formas de intervenção que julgar necessárias para a formação histórica / aprendizado histórico dos alunos;
- Funções: Este é o ponto em que o professor chega à conclusão de que ele conseguiu (ou não) fazer com que os alunos utilizem o conhecimento aprendido para ampliar a competência de orientação temporal, o que leva o professor a perspectivar novos interesses a serem trabalhados.

É claro que, da mesma forma como ocorreu na matriz disciplinar de Rüsen, os fatores desta matriz do ensino de História são interdependentes e se relacionam de maneira dinâmica, assim como as três competências (experiência, interpretação e orientação). Todos os fatores e competências ocorrem de maneira simultânea, e separá-los desta forma é apenas um recurso metodológico para que a atuação da professora possa ser pesquisada.

Segundo Rüsen (2012a), para a história contada pela narrativa histórica ser considerada realmente como ciência e poder ser analisada através das potencialidades da racionalidade de um método científico com regras metodológicas claras, ela precisa “[...] fazer, sistematicamente, suas reivindicações de validade para sua garantia e melhoria. [...] Podemos sistematizar esses aspectos, quais sejam, do empirismo, da normatividade e da persuasão narrativa da história, e mostrar que cada um deles é um aspecto científico específico da narrativa histórica” (RÜSEN, 2012a, p.42).

A narrativa histórica apresenta pertinência empírica quando diz respeito à experiência e pela experiência pode ser garantida e consolidada. “Se a narrativa histórica segue este princípio, então ela ganha uma característica específica da história como ciência, pois ela entra em um movimento de progresso cognitivo permanente”

(RÜSEN, 2012a, p.42). Ela adquire validade normativa quando existe pretensão de ser importante para a vida prática presente por meio da reflexão. A narrativa de Clio segue este princípio, pois a experiência dela é mencionada constantemente com o objetivo de se refletir sobre as ações práticas do presente.

O segundo critério, o da validade da pertinência normativa da narrativa histórica é o que pode ser observada ao encontrar o sentido da história. A narrativa precisa fazer uma síntese dos conteúdos experienciais e significativos da história do narrador, “[...] a experiência do passado é interpretada e, com ela, as mudanças temporais do presente são entendidas e o futuro, esperado” (RÜSEN, 2012a, p.42). Este sentido pode ser observado na narrativa de Clio, pois toda experiência significativa que traduz as ações do presente é descrita, assim como as expectativas de futuro definem as ações descritas por ela.

Agora, no que se refere ao critério de persuasão da narrativa histórica, o processo que ocorreu até este ponto da pesquisa não pode ser concebido dentro deste critério, pois ele está sujeito à exigência de que o pensamento histórico seja verificável a partir de teorias, “sistemas de referência explícitos da interpretação histórica” (RÜSEN, 2012a, p.42). Os dados disponibilizados até este ponto da pesquisa ainda são incompletos para classificá-los em interesses, avaliação diagnóstica, métodos, atividades e funções de forma a teorizá-los. Mesmo os interesses demonstrados pela professora no questionário preliminar pouco pôde ser cruzado com a entrevista e os planejamentos. Para poder ligar estes dados com maior clareza, é necessário cruzá-los com a prática docente da professora, o que ocorreu na etapa seguinte da pesquisa, o olhar qualitativo sobre a sala de aula. As aulas foram assistidas e gravadas em áudio com o objetivo de, tanto os dados obtidos pelas respostas dadas no questionário preliminar quanto os obtidos pela narrativa histórica e pelos planejamentos anuais, serem cruzados com as informações retiradas deste olhar qualitativo para que o processo do ensino de História e as dificuldades apresentadas pela professora possam ser analisadas sob a luz da matriz do ensino de História, foco do próximo capítulo.

### **Capítulo 3**

#### **Tecendo sentidos históricos através dos dados coletados.**

A principal razão para que a continuidade das ideias seja formada, é a intenção dos narradores e dos seus ouvintes de garantir suas próprias identidades e as de seus mundos, a partir de histórias contadas no curso das mudanças temporais: a continuidade das ideias deve ser capaz de funcionar como uma reafirmação da identidade humana da mudança no tempo. As histórias são (historicamente) contadas, porque os narradores e a sua audiência apenas podem ser e permanecer eles mesmos, quando eles próprios e seu mundo se afirmam em suas identidades ao longo das mudanças no tempo (RÜSEN, 2012a, p.40).

Com toda a construção metodológica criada no capítulo anterior e em posse dos dados preliminares coletados, a investigação empírica pôde se iniciar. Para tanto, visitou-se a escola escolhida e a professora foi acompanhada em todas as suas aulas utilizando um gravador de áudio digital da marca Olympus Digital Voice Recorder VN 5200 PC. A escolha pelo gravador de áudio no lugar de um hipotético gravador de vídeo se deu pelo fato de que, ao não identificar os estudantes e a professora, é diminuído substancialmente o quanto o cotidiano das aulas pode ser alterado pela presença do pesquisador.

#### **3.1 O olhar do pesquisador sobre a sala de aula.**

A rotina do pesquisador foi a seguinte: ao entrar na escola, alunos e funcionários que estavam no caminho eram cumprimentados e logo ele se dirigia até a sala dos professores para encontrar a professora pesquisada. Lá, conversava com ela e demais professores sobre assuntos concernentes à escola, assim como amenidades. Quando iniciava o horário da aula, a professora era acompanhada até a sala de aula, o pesquisador se apresentava para os alunos e explicava o que estava fazendo lá, mostrava para eles o gravador e dizia que as aulas seriam gravadas em áudio, e a partir deste ponto se sentava em uma das carteiras vazias (que variou entre diversos espaços das salas de aula propositalmente) e assistia às aulas da professora até o fim.

Para resguardar a professora e garantir que o máximo de informações pudessem ser extraídas da observação empírica, nenhum dado que pudesse ligar a leitora ou o leitor da dissertação à escola estudada foram divulgados. O que pode ser informado

sobre a escola para melhor interpretação dos dados coletados é o seguinte: era uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de São Paulo, localizada numa região periférica da cidade, numa antiga favela que após diversos programas habitacionais ganhou o *status* de bairro, apesar de, na época da pesquisa, ainda possuir muitos problemas estruturais, como a falta de saneamento adequado em muitos pontos. A região de onde os alunos eram provenientes localizava-se em uma das partes deste bairro, uma parte contemplada por apartamentos doados pelo governo através de programas habitacionais e que era a moradia da maioria desses alunos, sendo que alguns ainda moravam em barracos no entorno da área esperando pela ajuda deste programa.

Segundo informações coletadas através de funcionários da escola (alguns dos quais são mães de alunos), a escola era o lugar onde os alunos podiam se alimentar corretamente, e o programa “Leve Leite”, que doava caixas de leite em pó para as famílias cujas crianças frequentam a escola sem faltas, era outro meio que impedia que as crianças faltassem. A escola funcionava nos três turnos, sendo que pela manhã funcionava o Ensino Fundamental I, pela tarde, o período investigado, funcionava o Ensino Fundamental II, e pela noite funcionava a Educação de Jovens e Adultos. Tanto no pátio quanto nas salas de aulas os alunos demonstravam muita agressividade entre eles, sendo que as atribuições dos inspetores dos corredores, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção e diretora acabavam concorrendo com a necessidade de apartar brigas e resolver problemas de indisciplina, fato que fora confirmado pela investigação. No entanto, tal agressividade diminuía (mas não cessava) quando se tratava da relação dos alunos com os professores.

Nas salas de aula investigadas, perceberam-se características bastante distintas entre as séries trabalhadas, o que permitiu fazer algumas generalizações: as duas quintas séries eram bem diferentes das duas sextas séries, que também eram bem diferentes das três oitavas séries. Já as salas pertencentes às mesmas séries (5<sup>a</sup>A e 5<sup>a</sup>B, por exemplo) eram bem semelhantes em termos de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Todas as salas tinham uma média de 20 a 25 alunos, sendo que as séries iniciais eram mais cheias que as finais.

As quintas séries possuíam alunos bem infantis (como esperado), com muita dificuldade com a língua portuguesa, e eram alunos cuja maioria era interessada na explanação da professora (salvo alguns grupos em cada sala), mas que possuíam muita

dificuldade ao expressar suas opiniões, tanto textualmente quanto oralmente, assim como possuíam dificuldades para entender um texto escrito ou uma explicação oral.

As sextas séries eram muito agitadas a ponto de se ter tido dificuldades na apresentação do pesquisador. Eram alunos muito desinteressados por qualquer assunto referente à aula, eram muito violentos, e sua diversão cotidiana consistia em ofenderem uns aos outros, com graves casos de *bullying*. Nos raros momentos em que eles fizeram alguma atividade proposta pela professora, percebeu-se grande dificuldade na escrita e na interpretação de texto.

As oitavas séries possuíam alunos mais amadurecidos em relação à postura em sala de aula, porém muito brincalhões e muito pouco amadurecidos em relação às demais posturas necessárias: eles possuíam a noção do que fazer e o que deixar de fazer para não atrapalhar a aula, e utilizavam isto para brincar sempre que podiam, fosse com brincadeiras como “jogos da velha”, “*stop*”, ou brincadeiras que envolviam esconder o material do colega. Sempre que a professora propunha uma atividade, todos faziam, porém faziam da maneira mais simples possível para logo voltarem a brincar. Percebeu-se grande dificuldade em interpretação de texto e de escrita, porém, como era de se esperar, não tanta dificuldade quanto às apresentadas pelas quintas e sextas séries.

A professora trabalhava pela manhã em uma escola estadual não investigada, tinha uma jornada de 25 horas semanais em sala de aula na escola investigada (sem contar as demais horas destinadas às reuniões pedagógicas e preparos de atividades) e, durante a noite, lecionava em uma faculdade. Ela possuía boa relação interpessoal com os alunos, confirmando as informações da entrevista. Os alunos sempre a cumprimentavam, nunca a ofendiam e durante os sermões ou nos momentos em que ela gritava com a sala para tentar diminuir a bagunça, os alunos se limitavam a dizer que não tinha sido eles que tinham feito determinada travessura (mesmo quando era óbvio que a tinham feito) ou abaixavam a cabeça em silêncio.

A professora não se propôs a ensinar História em praticamente nenhum momento, apesar do tema “História” fazer parte de todas as aulas. Todos os esforços dela consistiam em criar situações de aprendizagem nas quais os alunos pudessem procurar informações em algum texto, ou refletirem sobre alguma imagem, para criarem uma narrativa sobre o tema histórico que fora estudado. Esta narrativa era cuidadosamente corrigida pela professora, que mostrava os erros de grafia e os ajudava a escreverem melhor. As duas maiores dificuldades encontradas pela professora durante as aulas eram o comportamento dos alunos (em especial o comportamento das sextas

séries) e os alunos que não eram alfabetizados, pois a professora, além de não saber alfabetizar (prática conhecida apenas pelas professoras pedagogas que trabalham com Educação Infantil e Ensino Fundamental I), tinha dificuldades em lidar com uma quantidade grande de alunos não alfabetizados em conjunto com os demais alunos das salas. Nos raros momentos em que algum aluno se interessava pelo tema da aula e perguntava alguma coisa sobre o período estudado, a professora ensinava de maneira bem particular algo sobre a História para este aluno, mas isto ocorreu em raros momentos. Os alunos são avaliados constantemente sem a necessidade de uma avaliação formal para isso.

As intervenções participantes ocorreram da seguinte forma: os alunos constantemente vinham conversar com o pesquisador, querendo conhecê-lo melhor; eles se divertiram com o fato de as aulas estarem sendo gravadas, a ponto de alguns pegarem o gravador e começarem a cantar nele; em alguns momentos, quando a professora precisava sair da sala por qualquer motivo (que variaram entre precisar ir ao banheiro ou buscar algum material pedagógico), ela deixava o cuidado da sala ao pesquisador (pois o inspetor de alunos era bem concorrido entre os professores) e em alguns momentos ele ajudou a visar os cadernos dos alunos e a corrigir as atividades deles. Além disso, seguindo a mesma concepção de pesquisador participante utilizada por Fonseca (1997) durante suas entrevistas, o pesquisador nunca procurou ser o pesquisador frio que estava apenas analisando a sala de aula e o trabalho da professora. O pesquisador tentou ser o mais amigo possível, ajudando a professora em tudo o que ela precisasse e foi criado um vínculo afetivo que facilitou a descoberta de muitas informações, vínculo este que se estendeu para fora da sala de aula com muitas conversas informais sobre o cotidiano, as quais foram muito enriquecedoras.

Todas as informações disponibilizadas no questionário (Anexo 2) e na entrevista (Anexo 3 e tabela 5) assim como as informações que constaram nos planejamentos da professora (Anexos 4, 5 e 6) se confirmaram, o que garantiu uma confiabilidade grande nas palavras da docente.

Uma última dúvida surgiu antes que a análise dos dados coletados pudesse ser iniciada: é muito difícil traçar qualquer consideração sobre como esta escola, utilizando as palavras da docente, "*sui generis*", interfere no trabalho da professora sem ter conhecimento de seu trabalho em outras situações. A maneira como ela ensina nesta escola pode ser uma perfeita forma de adaptar sua docência às necessidades dos alunos ou pode ser a forma que ela encontra para trabalhar em qualquer lugar que esteja. A

saída encontrada veio da própria entrevista com a professora (Anexo 3): ela compara os alunos desta escola constantemente com os alunos da escola estadual onde trabalha no período da manhã, sempre mostrando que existe grande diferença entre eles e dizendo que na escola estadual ela consegue ensinar História de fato. Para sanar as dúvidas da pesquisa, uma nova ação foi programada: a mesma investigação que ocorreu nas salas da escola municipal foi repetida nas salas da escola estadual. Desta forma a investigação continuou e o pesquisador passou a conhecer a outra escola na qual a professora investigada trabalha.

O primeiro passo foi pedir os planejamentos anuais para comparar com os planejamentos da escola municipal, porém estes planejamentos não existiam. A professora informou, com a confirmação da coordenação pedagógica da escola, que as escolas estaduais da diretoria de ensino investigada não estão fazendo mais planejamentos, já que os professores são orientados a seguirem as apostilas distribuídas pelo governo. Esta escola fica na divisa entre o município de São Bernardo do Campo e Diadema, portanto, numa região bem periférica, longe dos grandes centros. É num bairro pobre, com casas simples localizadas num morro, porém não é um tipo de favela. As casas possuíam algum acabamento e não eram visíveis os problemas de infraestrutura como os encontrados na comunidade da escola municipal.

A rotina de investigação foi a mesma: cumprimentar alunos e funcionários; dirigir-se até a sala dos professores e encontrar a professora investigada; conversar com os professores até a hora das aulas; assistir a todas as aulas e gravá-las em áudio; explicar a pesquisa e o funcionamento do gravador para todos os alunos. A maior diferença no que se refere à postura do pesquisador foi a inevitável e proposital comparação entre ambas as escolas, seja nos alunos, seus comportamentos, seus rendimentos, seja na infraestrutura da escola e, principalmente, no trabalho da professora.

Nessa escola, a professora trabalhava em seis oitavas séries (nonos anos) do Ensino Fundamental e três primeiros anos do Ensino Médio. A professora seguia uma rotina na maioria das aulas: ela entrava na sala, cumprimentava a turma, perguntava para a turma o que eles haviam aprendido na aula passada e se tinham alguma lição de casa para corrigir. Se havia alguma lição para corrigir, ela corrigia; caso contrário, ela prosseguia com a matéria. Quando era início de um assunto novo, a primeira coisa que a professora fazia era uma avaliação diagnóstica sobre o quê os alunos sabiam sobre aquele assunto novo. Algumas vezes, aquele diagnóstico ocorreu por meio de alguma

atividade escrita, mas na maior parte das vezes foi oralmente, por meio de debates. Após a avaliação, a professora explicava o assunto de forma expositiva, sempre colocando algo na lousa para ajudá-la na explicação. Após o assunto ter sido explicado e todas as dúvidas dos alunos terem sido tiradas, a professora passava algum exercício sobre o assunto para saber se os alunos realmente tinham entendido, e o exercício podia ser feito na sala de aula ou em casa. Após a correção do exercício, a professora passava para o próximo assunto, rotina que podia ocorrer na mesma aula, ou durante uma semana inteira, dependendo da complexidade do assunto. Importante destacar que os assuntos e os exercícios eram os disponibilizados na apostila fornecida pelo estado de São Paulo, sendo que a professora seguia à risca a ordem dos assuntos, mas os exercícios sofriam alguma variação conforme ela achava mais conveniente.

Em relação ao comportamento dos estudantes, não existiu variação entre as oitavas séries (nonos anos) do Ensino Fundamental e os primeiros anos do Ensino Médio. A grande maioria dos alunos prestava atenção em tudo o que a professora falava, tiravam suas dúvidas e faziam todos os exercícios (sendo que as dúvidas durante os exercícios eram mais frequentes do que durante as explicações). Todas as salas possuíam alunos muito interessados que faziam muitas perguntas sobre o assunto estudado e pareciam estar muito preocupados em acertar os exercícios. Os alunos mais problemáticos eram aqueles que ficavam em silêncio o tempo todo e faziam os exercícios rapidamente. A professora avaliava os alunos constantemente, e a entrega dos exercícios era fator de relevância muito grande na nota dos alunos, então em nenhum momento foram vistos alunos deixando de fazer as atividades propostas.

### **3.2. Aplicação da metodologia para a criação e análise dos dados**

Ao analisar como a professora lidava com os alunos, ficou muito claro que a avaliação que a professora fazia sobre as necessidades dos alunos era fator decisivo em sua prática. Pôde-se constatar este fato observando que, na escola onde os alunos não conseguiam ler e entender um texto, tão pouco redigir e expressar as ideias, a professora adaptou sua didática para utilizar o ensino de História como uma ferramenta de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Na escola onde os alunos não apresentavam tais dificuldades, a professora ensinava de maneira expositiva os assuntos da apostila do estado, pois ela acreditava que seriam os conteúdos que iriam ajudar os

alunos a passarem em algum vestibular ou concurso público, conforme se pôde observar na entrevista em anexo.

Rüsen afirma que “a identidade é uma inter-relação específica entre si e os outros. É uma coerência de si mesmo nos vários envolvimento na vida prática e teórica, e é ao mesmo tempo uma definição do outro daqueles com os quais nós temos que nos delimitar” (RÜSEN, 2012b, p.283). Se considerar os alunos como os outros, percebe-se que a professora decidia o que era importante fazer de acordo com a concepção de si mesma em relação aos outros. Desta forma, pode-se considerar que o trabalho da professora é pautado em sua identidade docente, que é múltipla e varia de acordo com cada concepção de outro que a professora constrói durante o contato cotidiano com os alunos na prática docente dela. Esta concepção de si e de outro pode ser percebida naquilo que Rüsen chama de narrativa-mestra, cujo conceito segue abaixo:

A História dá forma à identidade ao criar as chamadas narrativas-mestras ou discursos-mestres. As narrativas-mestras dizem às pessoas quem elas são: indivíduos ou grupos, nações ou mesmo culturas inteiras. Elas contam esta história de uma maneira que aqueles que querem saber quem eles são podem aceitar a autoimagem histórica apresentada. Estas narrativas vão ao encontro e expressam as experiências, bem como as esperanças e ameaças da unidade e da diferença. Elas funcionam como um meio de orientação cultural na mudança temporal dos afazeres humanos. A orientação histórica não apenas significa que as pessoas sabem como manusear a mudança temporal nas circunstâncias de suas vidas, mas também que elas têm que confirmar a inércia e firmeza, a coerência e duração de seu próprio eu, desta frágil relação ‘eu’ e ‘nós’ frente à contingência da mudança e as promessas e ameaças das experiências e expectativas (RÜSEN, 2012, p.283).

No capítulo anterior, a fala da professora foi analisada com o conceito que Rüsen chamou de narrativa histórica, e neste ela foi analisada como uma narrativa-mestra. Ao fazer, mais uma vez, uma análise historiográfica das obras de Rüsen, percebe-se que narrativa histórica foi o conceito utilizado até a citada obra de 1983, “*Historische Vernunft - Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*”, já narrativa-mestra foi o conceito utilizado na obra de 2008, “*Culture: Universalism, Relativism or What Else?*”, obra escrita numa conferência internacional em Calcutá e traduzida pelo autor desta pesquisa especialmente para a análise dos dados coletados. Tanto as considerações que o autor escreveu acerca da narrativa histórica em 1983 quanto as considerações mais atualizadas que tem-se sobre

narrativa-mestra em 2008 serão igualmente importantes, pois elas se completam e auxiliam nas análises desta pesquisa.

Pesquisas com narrativas de professores de História vêm sendo desenvolvidas desde o início do século XXI e pode-se destacar Monteiro e Penna que utilizam o conceito de “modelo narrativo” de José Carlos Reis (REIS, 2003, p.134, *apud* MONTEIRO e PENNA, 2011, p.197) por considerarem que o professor explica enquanto narra, pois cria a síntese de elementos dispersos, dando significados e compreensões inéditas. Além disso, é importante realçar que esta síntese de significados e compreensões se aproxima epistemologicamente da História, conforme afirma Ricoeur:

[...] o vínculo da história com o relato não pode romper-se sem que a história perca sua especificidade entre as ciências humanas. Direi em primeiro lugar que o erro fundamental daqueles que opõe história e relato se deve ao desconhecimento do caráter inteligível que a trama confere ao relato, algo que Aristóteles havia sido o primeiro a sublinhar. Uma noção ingênua do relato como sucessão desencadeada de acontecimentos se encontra sempre no pano de fundo da crítica do caráter narrativo da história. A dita crítica só aprecia o caráter episódico e esquecido do caráter configurado, que constitui a base de sua inteligibilidade. Ao mesmo tempo, se ignora a distância que se estabelece entre o relato e a experiência viva. Entre viver e narrar existe sempre uma separação, por pequena que seja. A vida se vive, a história se conta (RICOEUR, 2000, p.192, minha tradução<sup>11</sup>).

Conforme foi explicitado no capítulo anterior, a metodologia que lá foi construída será usada para inferir sobre a identidade da docente. Adaptar a matriz disciplinar de Rüsen para investigar a ação docente é uma aplicação muito particular da totalidade da teoria ruseniana, fato que corrobora a afirmação de Kuhn de que:

As áreas investigadas pela ciência normal são certamente minúsculas; ela restringe drasticamente a visão do cientista. Mas estas restrições, nascidas da confiança do paradigma, revelaram-se essenciais para o desenvolvimento da ciência. Ao concentrar a atenção numa faixa de

---

<sup>11</sup> N.T.: Como até a arguição desta dissertação não existe nenhuma tradução disponível desta obra para a língua portuguesa, será disponibilizada a versão original do trecho citado:

[...] *el vínculo de la historia con el relato no puede romperse sin que la historia pierda su especificidad entre las ciencias humanas. Diré, en primer lugar, que el error fundamental de aquellos que oponen historia y relato se debe al desconocimiento del carácter inteligible que la trama confiere al relato, algo que Aristóteles había sido el primero en subrayar. Una noción ingenua del relato, como sucesión deshilvanada de acontecimientos, se encuentra siempre en el transfondo de la base de su inteligibilidad. Al mismo tiempo, se ignora la distancia que establece el relato entre él y la experiencia viva. Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta* (RICOEUR, 2000, p.192).

problemas relativamente esotéricos, o paradigma força os cientistas a investigarem uma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seria inimaginável (KUHN, 2011, p.45).

Uma pesquisa qualitativa focalizando de maneira densa a atuação de uma docente permitiu inferir teoricamente sobre o conceito de aprendizagem histórica ruseñiano num nível diferenciado: não é a investigação sobre a aprendizagem histórica / formação histórica dos alunos que foi investigada, como faz a maioria das pesquisas que utilizam esta teoria, tal como foi descrito no capítulo um, mas a maneira como a docente lida com esta aprendizagem. Este contexto faz com que a docente aprenda com a situação cotidiana e mobilize habilidades cognitivas históricas motivadas pelo seu interesse, baseadas em suas experiências de sentido histórico e com foco em seus horizontes de expectativa. Tais experiências são constantes e constroem e reconstróem constantemente o que se chama de identidade histórica docente.

Analisar esta vivência utilizando a Matriz do Ensino de História possibilitou a seguinte análise: na escola municipal, o interesse da professora é ajudar os alunos a escreverem e compreenderem textos; a avaliação diagnóstica é sempre a atividade final passada, na qual a professora percebia quais as maiores dificuldades dos alunos e preparava uma atividade para ajudá-los a melhorar esta escrita; os métodos consistem em criar uma nova situação de aprendizagem na qual os alunos possam criar uma narrativa escrita; a atividade é a escrita da narrativa, sempre auxiliados pela professora que constantemente corrige o texto dos alunos de forma individual; e a função é a percepção do quanto os alunos melhoraram ou não, para que o foco do interesse seja ressignificado. Já na escola estadual, o interesse é ajudar os alunos a passarem nos vestibulares e concursos públicos que eles viessem a aplicar; a avaliação diagnóstica se dá numa conversa ou atividade preparada especificamente para isso; o método é uma aula expositiva baseada na avaliação diagnóstica e no interesse, na qual a professora transmite os conteúdos da disciplina História que julga importante; as atividades são exercícios para que a professora tenha certeza de que a exposição foi absorvida pelos alunos e a função é a percepção de quanto os alunos estão progredindo para que o interesse seja ressignificado.

A última etapa da pesquisa consiste em mostrar os resultados preliminares e escutar as considerações feitas pela professora sobre a própria pesquisa. As considerações do parágrafo anterior, baseadas na Matriz do Ensino de História, foram

reveladas à professora e sua opinião sobre estes dados foi questionada. Esta é a última etapa da microanálise qualitativa, consiste em um “confronto” (*sic*) (STRAUSS; CORBIN, 2008) com a pessoa pesquisada, mostrando os dados e obtendo a opinião sobre tais dados. Esta entrevista semiestruturada foi gravada e transcrita para análise em forma de narrativa da mesma forma que ocorreu com a primeira entrevista e está disponível no Anexo 7.

Ao analisar o sentido que a professora dá aos acontecimentos nas narrativas históricas, obtêm-se os elementos necessários para teorizar sua identidade histórica:

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

Em outro artigo escrito para o “*Taiwan Journal of East Asian Studies*”, em 2004, no qual especificamente tratou do conceito de identidade em contraposição ao conceito de tradição, Rösen afirmou que este sentido citado acima faz com que a pessoa perceba quais das suas características são diferentes das pessoas que não possuem estas mesmas características. A identidade pode significar também algum tipo de pertencimento com pessoas que possuem estas mesmas características, o que não significa que as pessoas são uniformes, possuindo as mesmas características em todos os aspectos possíveis. No lugar da palavra uniformidade, o autor prefere comunhão e diferença para com os outros. É uma coesão interna ou uma coerência nos relacionamentos sociais. É um tipo de subjetividade que ocorre na maneira de perceber a diferença de si em relação aos outros, tanto em nível pessoal quanto social. É uma coerência que depende do relacionamento do ser humano com uma sociedade, e é, portanto, impossível para uma identidade ser definida sem o mínimo de coerência nos relacionamentos de si mesmo com a vida das outras pessoas. A identidade, portanto é cultural, lembrando que cultura é o conjunto de todas as produções da mente humana no que se refere ao entendimento e a interpretação do mundo, incluída a própria pessoa como vivente no mundo e como parte do mundo (2004, 2012). É aquilo que faz o si mesmo ser orientado a um objeto, e

dá a habilidade para a pessoa buscar seus próprios objetivos. É um processo coerente de internalizar experiências e externalizar convicções. Segundo Rűsen:

Identidade é a resposta para a questão, ‘quem sou eu?’ Esta resposta pode ser dada por uma pessoa, um grupo, uma nação, ou toda a civilização. De fato a identidade é uma cultura essencial para cada unidade social na vida humana. É um sentimento de convicção de pertencimento, de unidade, e ao mesmo tempo este pertencimento é uma distinção dos outros (no caso de uma única pessoa este pertencimento significa a relação de si mesma com cada outra pessoa) (RŪSEN, 2004, p.143, minha tradução<sup>12</sup>).

Um foco que esta pesquisa tem para inferir sobre a identidade é a busca pela relação temporal que a professora tem com a própria identidade docente. A mudança temporal é, para Rűsen, o maior desafio para os procedimentos mentais de formação da identidade, e estes procedimentos mentais sempre são conectados ao tempo. Apenas o tempo dá o formato pelo qual a identidade pode continuar ou se desenvolver. O formato da identidade só se molda quando se dá sentido ao passado e este sentido é projetado numa necessidade de continuidade para o futuro, e esta projeção só se dá de uma forma: a construção de uma narrativa que atribua todos os sentidos temporais que a pessoa tem com ela mesma e com o mundo. Sobre esta relação temporal na construção das identidades, é importante considerar o que Agnes Heller afirmou de maneira perspicaz:

A idade passada presente é o passado histórico (ou às vezes a história passada) entendido pelo presente. Sua característica é o fato de seus símbolos e valores terem tornado-se significativos para nós. Pode representar uma ameaça para nós ou encher-nos de esperanças, mesmo que sejamos impotentes para alterá-la. Ela fornece identidade, mesmo que seja, paradoxalmente, não identidade (HELLER, 1993, p.60).

A análise da narrativa da professora (anexo 7) foi feita em três etapas. Primeiramente, o sentido geral da narrativa da professora foi tabulado, depois a microanálise qualitativa foi realizada em duas etapas, uma destrinchando as relações temporais da narrativa da professora utilizando as categorias de experiência e expectativa de Koselleck (2006), e a outra categorizando a narrativa da professora

---

<sup>12</sup> N.T.: Como até a arguição desta dissertação não existe nenhuma tradução disponível desta obra para a língua portuguesa, será disponibilizada a versão original do trecho citado:

*Identity is the answer to the question, “who am I?” This answer can be given by a person, a group, a nation, a whole civilization. In fact identity is a cultural essential for every social unit in human life. It is a feeling and conviction of belonging, of togetherness, and at the same time this belonging is a distinction from others (In the case of a single person this ‘belonging’ means a relationship to oneself and a distinction from every other person) (RŪSEN, 2004, p.143)*

utilizando os elementos da Matriz do Ensino de História. Utilizar várias formas diferentes de se interpretar os dados é um método utilizado por historiadores e sobre o qual Droysen indica alguns caminhos:

A interpretação pragmática abrange o fato crítico, ou seja, os vestígios e as descrições de ocorrências reais e tempos remotos, verificados e classificados pela crítica, de acordo com o nexos casual que reside na natureza desse andamento dos eventos, a fim de reconstruir o desenrolar real desses episódios de tempos remotos.

Havendo riqueza de material, basta o simples método demonstrativo.

Se o material for insuficiente, então a natureza do assunto conhecida em casos semelhantes leva-nos a analogia, ou seja, a uma equação o conhecido e este ponto.

A analogia entre dois pontos, desde que se complementem reciprocamente, torna-se o método comparativo.

A necessidade de uma contextualização, na qual o existente em fragmentos se mostra de forma ajustada na curva dessa conexão e, desse modo, confirma sua viabilidade, é a hipótese (DROYSEN, 2009, p.54-55).

No que se refere aos sentidos gerais da narrativa, a fala da professora pode ser dividida em três grandes temas. Na primeira, ela comenta as diferenças entre o trabalho dela na escola municipal e na escola estadual, conforme pedido do entrevistador. Na segunda, ela comenta as dificuldades estruturais que impedem o bom trabalho na rede pública de ensino e na última ela foca nos problemas existentes na escola municipal estudada e faz um relato de prática mostrando os obstáculos que impedem que os professores façam um bom trabalho naquela escola.

A microanálise da narrativa de confronto, aquela na qual Clio colocou todas as suas opiniões e concepções sobre as inferências que o pesquisador demonstrou até o momento, foi feita conforme as orientações dos autores abaixo:

A microanálise envolve muito exame e interpretação de dados, cuidadosos e geralmente precisos. Quando dizemos “dados” queremos dizer entrevistas, notas de observação de campo, vídeos, jornais, memorandos, manuais, catálogos e outras formas de materiais escritos ou ilustrados (Silverman, 1993). Isolamos os dados e trabalhamos com fotos, palavras, frases, sentenças, parágrafos e outros segmentos de materiais (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.66).

Neste caso, a opção foi por trabalhar com as frases que constaram na entrevista. Os dados foram retirados da entrevista por meio de uma codificação aberta, o que significa que os dados e todas as dimensões e propriedades deles foram retirados através

das frases analisadas. Para tanto, cada frase da entrevista foi analisada individualmente e o sentido geral da frase foi transformado em dado. Os sentidos que se repetiram ao longo da entrevista foram quantificados de forma que os focos dados pela entrevistada fossem analisados objetivamente.

Para entender as relações temporais da entrevista, é importante que se remeta a Bruner (2001) que, ao estudar as diversas características que as narrativas possuem, percebeu a maneira peculiar pela qual o tempo age sobre a narrativa. Segundo o autor, toda narrativa possui a qualidade de diacronicidade, ou seja, a estrutura temporal da narrativa nunca é linear. Cada narrativa possui estruturas temporais próprias que variam de acordo com o que é mais significativo para o narrador. Um narrador pode estabelecer relações entre um acontecimento presente com o passado e com o futuro sem necessariamente seguir uma estrutura de tempo rígida como a de um relógio. Rűsen afirma que a temporalidade é aquela que permite que o homem tenha experiência através das ações passadas, e a experiência s3 se manifesta em forma de orienta33o temporal atrav3s da estrutura narrativa. Quanto a esta estrutura, o ator faz algumas considera33es a respeito do tempo:

[...] o tempo 3 visto como a experi3ncia de mudan3a do homem e do seu mundo e como a esperan3a de que estas mudan3as estejam relacionadas entre si, para que as pessoas possam se organizar no fluxo do tempo. Ent3o elas n3o necessariamente se afogam no fluxo, mas podem nadar, por assim dizer, nele. Esta interpreta3o do poder da consci3ncia humana 3 baseada em experi3ncias do tempo em dire3o 3s expectativas temporais (e esperan3as), ou seja, de que o significado formado atrav3s da experi3ncia no tempo 3 realizado atrav3s do ato de contar hist3rias. Neste ato, forma-se a “hist3ria” no sentido de uma estrutura de uma experi3ncia no tempo (RűSEN, 2012a, p.38).

Tendo estas considera33es sobre o tempo em mente, em cada frase de Clio foi verificado se o assunto dizia respeito a algum acontecimento passado, tal como uma situa3o vivenciada pela professora em sala de aula; se o assunto dizia respeito a um assunto presente, tal como uma concep3o que a professora apresenta sobre o trabalho dela atualmente; e se o assunto dizia sobre uma situa3o futura, tal como atitudes que ela pretende tomar nas pr3ximas aulas. Tal empreendimento permitiu a constru3o da seguinte tabela dividindo a temporalidade com a quantidade de frases:

Tempo	Quantidade de frases
Passado	58
Presente	84
Futuro	27
<b>Total</b>	<b>169</b>

**Tabela 6: Divisão temporal da narrativa final**

Ao longo da narrativa, a temporalidade varia e o passado é constantemente evocado para explicar alguma atitude ou opinião presente, assim como as relações entre passado e presente são utilizadas como explicação para a frase cuja temporalidade está no futuro. Esta relação acontece nas onze páginas de entrevista transcrita, mas para ilustrar a explicação, foi separado um pequeno trecho no qual esta relação está suficientemente nítida:

O que eles conseguem fazer, pelas avaliações externas que a gente observou, é localização de informações no texto, e não passa daí. Então a minha proposta, inclusive que eu já coloquei em reuniões pedagógicas, é da gente de fato abandonar o conteúdo e trabalhar a dificuldade com eles de leitura e escrita.

Na frase “O que eles conseguem fazer, pelas avaliações externas que a gente observou, é a localização de informações no texto, e não passa daí”, Clio está se referindo a uma situação passada, no caso a observação do rendimento dos alunos a partir de avaliações externas (como é uma situação ocorrida em uma escola municipal de São Paulo, a professora está se referindo à Prova Brasil ou Prova São Paulo). Nesta frase, a professora utiliza recursos do presente, como o julgamento da capacidade dos alunos e recursos do passado, como a observação das avaliações externas, e mesmo existindo esta múltipla temporalidade numa mesma frase, ela foi considerada como uma frase do passado para a quantificação de frases proposta nesta metodologia de trabalho. As reflexões ocorridas a partir desta observação permitiram que Clio continuasse sua reflexão: “Então a minha proposta, inclusive que eu já coloquei em reuniões pedagógicas, é da gente de fato abandonar o conteúdo e trabalhar a dificuldade com eles de leitura e escrita”, frase que foi considerada para os efeitos de quantificação como uma frase pertencente ao presente. Estas duas frases foram escolhidas como bons

exemplos porque elas demonstram as relações temporais que Koselleck (2008) afirma como inerentes ao tempo histórico.

A experiência que Clio teve durante a leitura da avaliação externa (e de toda a sua vivência com estes mesmos alunos, conforme pode ser observado no anexo 7) a fez tomar a decisão de abandonar a complexidade do conteúdo de sua disciplina e trabalhar a dificuldade dos alunos com a leitura e a escrita utilizando textos da História, decisão que só foi tomada por causa de outra relação temporal, o futuro. Uma atitude como a tomada pela professora só é tomada porque ela possui um horizonte de expectativas e acredita que o futuro assumirá um caminho diferente e mais próximo de suas expectativas com o trabalho da leitura e a escrita do que assumiria se ela trabalhasse com o conteúdo histórico.

Rüsen concorda e complementa Koselleck afirmando que:

Identidade histórica é sempre uma síntese da experiência sobre o passado e a expectativa de futuro. Ela é movida por duas intenções constitutivas da consciência humana do tempo. Husserl tem as chamado de retenção e projeção. Na linguagem da vida cotidiana, nós podemos falar de memória e expectativa. Memória é relacionada às experiências, e expectativa é relacionada aos objetivos, valores e normas (RÜSEN, 2004, p.151, minha tradução<sup>13</sup>).

A entrevista feita constitui uma narrativa histórica e apresenta todas as características de uma operação básica do pensamento histórico. São características que Rüsen (2012a) chama de *particularidades da narrativa histórica*, aquelas que adquirem contraste no ato de contar, pois a identidade da pessoa que conta a história é reafirmada em cada contexto social sobre o qual o narrador mencionou, numa relação que se constrói entre o narrador e seus destinatários e nos quais sempre exercem algum tipo de pressão diferenciada que justifica a escolha das palavras utilizadas na narrativa. Os pontos de vista, deste caso, são fundamentais e possuem um papel decisivo para a garantia de validade da identidade. Segundo o autor, as particularidades da narrativa são formadas por três qualidades simbólicas da experiência temporal:

---

<sup>13</sup> N.T.: Como até a arguição desta dissertação não existe nenhuma tradução disponível desta obra para a língua portuguesa, será disponibilizada a versão original do trecho citado:

*Historical identity is always a synthesis of the experience of the past and the expectation of the future. It is moved by the two constitutive intentions of the human consciousness of time. Husserl has called them retention and protention. In the language of everyday life we can speak of memory and expectation. Memory is related to experiences, and expectation is related to objectives, values and norms (RÜSEN, 2004, p.151).*

1. A narrativa está ligada à memória; a memória de sua experiência apresenta a variação temporal do homem e seu mundo no passado (que são interpretações em termos de uma experiência do tempo presente). Por meio da narrativa a experiência do passado é interpretada como que indicando que, no presente, as mudanças experienciadas ao longo do tempo são entendidas e espera-se, no futuro, a formação de uma perspectiva de ação. Esta integração de contar histórias por meio da memória, em última análise, é sempre respeitada como um recurso exclusivo do pensamento histórico em relação à narrativa, com o qual ele distingue a diferença da ficcionalidade da literatura como uma arte, de uma forma específica de contar histórias.
2. É também peculiar ao caráter histórico do narrar e à “história”, enquanto determinação do conteúdo da narrativa, que, nesta, a interpretação do sentido da experiência do tempo se dá sob a forma de representação de “continuidade”, que articula a conexão interna entre experiência temporal e intenção temporal. “Continuidade” significa a representação de um processo abrangente de passado, presente e futuro, no qual se inserem os conteúdos do passado, tornando-se assim “história”. Tal representação do curso do tempo produz uma determinação de sentido fundamental para a história; ela funde as três dimensões do tempo na unidade de uma orientação temporal do agir.
3. Finalmente, a peculiaridade da narrativa histórica é baseada no ponto de vista decisivo para a formação da representação ao longo do tempo, com a qual a experiência temporal da memória para a formação de um sentido da história é organizada. A principal razão para que a continuidade das ideias seja formada, é a intenção dos narradores e dos seus ouvintes de garantir suas próprias identidades e as de seus mundos, a partir de histórias contadas no curso das mudanças temporais: a continuidade das ideias deve ser capaz de funcionar como uma reafirmação da identidade humana da mudança no tempo. As histórias são (historicamente) contadas, porque os narradores e a sua audiência apenas podem ser e permanecer eles mesmos, quando eles próprios e seu mundo se afirmam em suas identidades ao longo das mudanças no tempo (RÜSEN, 2012a, p.39-40).

Como a entrevista foi feita oralmente, coube ao pesquisador transformar a entrevista em texto (Anexo 7), assim como coube ao pesquisador escolher qual temporalidade foi aplicada a frases com múltiplas temporalidades. Este foi um trabalho que sofreu o que Strauss e Corbin (2008) chamam de “interação”, como a escolha do momento correto em que a pausa na fala da entrevistada foi o fim de uma frase ou uma vírgula. “Essa interação, por sua natureza, não é totalmente objetiva [...] um pesquisador está reagindo ativamente aos dados e trabalhando com eles” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.66). Ao considerar que a interação do pesquisador com o objeto de pesquisa

nunca é completamente objetiva, os autores aconselham a coletar os dados da maneira mais objetiva possível e deixar a criatividade da subjetividade para a análise dos dados. Mesmo assim, o rigor deste método se dá no sentido que “[...] este procedimento é muito focado. O foco força os pesquisadores a considerarem o leque de plausibilidade, evitando que tomem partido ou que assumam uma posição em relação aos dados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.72).

A relação temporal que Clio estabelece com a própria história ao narrar um acontecimento passado é aquilo que Rüsen chama de competência narrativa da consciência histórica, pois Clio interpreta o passado, o relaciona com outras temporalidades que, no caso desta entrevista final, variou constantemente entre presente e futuro, e descreve suas ações ou vontades de ações, sempre perspectivando uma expectativa futura, em suma, a consciência histórica. Consciência histórica é, portanto “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Tal consciência foi dividida por Rüsen em tipologias que representam o movimento cognitivo de dar sentido real ao abstrato, de experienciar o passado com sentido para o presente e futuro:

O que é constituído em cada caso como uma noção de continuidade em que a experiência passada e de tomada de identidade vai para as orientações de ações reais, dependendo das circunstâncias, condições e fins (interesses) das pessoas a que se destinam as histórias contadas (RÜSEN, 2012a, p.44).

Estas tipologias, segundo o autor, podem ser utilizadas para comparações historiográficas e interculturais. Por tomar a identidade, conforme mostrado no capítulo anterior, como um fenômeno intercultural, estas tipologias foram utilizadas como categorias de análise da narrativa histórica para melhor compreensão da consciência histórica de Clio. Para explicar os quatro tipos de consciência histórica, Rüsen desenvolveu a seguinte tabela:

	Tradicional	Exemplar
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios

**Tabela 7: Os quatro tipos de consciência da história - parte 1 (RÜSEN, 2010d, p.63)**

	Crítica	Genética
Experiência do tempo	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

**Tabela 8: Os quatro tipos de consciência da história - parte 2 (RÜSEN, 2010d, p.63)**

No que se refere à construção da identidade por meio de uma consciência histórica pautada numa narrativa tradicional, as concepções de si e do outro são prescritas em tradições e afirmações passadas que são válidas tais como antigamente até o presente e serão iguais no futuro. São normas de orientação temporais preenchidas por histórias que renovam a tradição passada em cada aspecto do presente e esperam por retornar no futuro que será intencionalmente e determinantemente influenciado. A palavra de ordem para a narrativa tradicional é a continuidade, uma continuidade imóvel e inflexível no tempo. Segundo Rűsen:

Com tais histórias, a identidade do destinatário é perpetuada de um modo imóvel no fluxo constante de tempo. Identidade aqui é uma resistência a alterações (essencial) na condição própria do homem agente e sofredor. Passado e futuro são fundidos numa corrente de regras eficazes de vida que são removidos ao serem levados pelo fluxo do tempo e da transitoriedade (RŪSEN, 2012a, p.44).

Quanto à construção da identidade por meio de uma consciência histórica pautada numa narrativa exemplar, ela sempre se baseia em uma lição moral do passado. Algum acontecimento passado tem tamanha relevância a ponto de poder guiar ações de outras temporalidades, de ser um exemplo moral a ser seguido como regra. A interpretação da regra exemplar pode sofrer alguma variação ao longo do tempo, mas sempre serão diferentes visões, âmbitos e aplicações das mesmas regras de ação. Aquilo que é conhecido como *historia magistra vitae*, um conjunto de explicações que se remetem ao passado como pedagogicamente orientador das ações de futuras temporalidades:

A narrativa exemplar é uma reminiscência de exemplos, que concretiza as relações de vida contemporâneas, e coloca a validação destas regras para abranger diferentes ordens temporais da vida, e confere validade à identidade por meio da generalização do tratamento da experiência do tempo (ou seja, como uma regra de competência) (RŪSEN, 2012a, p.45).

Ao analisar toda a entrevista final de Clio, nada foi encontrado que pudesse justificar a categorização de tradicional ou exemplar na narrativa dela. O maior motivo é que nenhuma informação da narrativa indica que Clio possui alguma concepção estática no fluxo do tempo, nenhuma ideia que funcionaria no passado poderia funcionar no presente ou futuro. Toda a entrevista mostrou articulações entre passado, presente e

futuro de forma que o presente e as expectativas de futuro sempre fossem ressignificadas após as experiências passadas. O futuro sempre é mencionado na condicional, o que indica que ele nunca está determinado, sempre é uma expectativa ou um objetivo que poderão se transformar após novas experiências.

A identidade construída através de uma consciência histórica pautada na narrativa crítica é uma identidade que estabelece relações temporais que, ao contrário das narrativas tradicionais e exemplares, rompem com a tradição ou a experiência passada, buscando ações e atitudes no presente, assim como possui expectativas ou objetivos no futuro, que transformem ou neguem o passado. É o tipo de identidade que por algum motivo se ressentiu com a memória, que atribui ao passado alguma carga negativa e busca nas ações uma forma de transformação, uma mudança para que o fluxo temporal perca cada vez mais os padrões de interpretação da experiência anterior atribuída como negativa e se transforme numa negação desta influência. Segundo o autor:

A partir das orientações de ação do presente por meio de lembranças, que são colocadas em questão, e a própria ação pode ser orientada [pela narrativa crítica] com mais sentido, conferindo à identidade de seu destinatário, como a competência de mudar a norma (RÜSEN, 2012a, p.45).

Foi muito importante para avaliar aspectos críticos da narrativa de Clio o fato de ter pesquisado as duas escolas trabalhadas. Quando Clio informa que a História não faz sentido para os alunos da escola municipal e que o currículo precisa ser reformulado, fato que ela debateu com demais professores em reuniões pedagógicas e planejamentos, pode-se inferir que Clio rompe com os conteúdos que tradicionalmente são ensinados para os jovens das séries por ela trabalhadas e, ao negá-los, passa a lecionar de outra forma, com uma didática pautada no antagonismo dos antigos conteúdos e na mudança para o conteúdo novo, porém, ao analisar as ações de Clio e as outras informações disponibilizadas na entrevista, pode-se perceber que Clio considera os conteúdos que ela negou como importantes e os utiliza para trabalhar na escola estadual. Isso significa que a negação aos conteúdos tradicionais para o trabalho na escola municipal não é uma postura crítica da consciência histórica, mas uma postura que considerou as diversas possibilidades através das experiências passadas que a orientou a agir didaticamente no presente de forma diversa nos diferentes espaços por ela trabalhados. Isso nos leva a utilizar mais uma categoria de análise das narrativas históricas que parece melhor descrever as ações de Clio.

A identidade que é construída através de uma consciência histórica pautada em uma narrativa genética é uma identidade dinâmica, diferente das demais formas de identidades constituídas pelas narrativas que Rüsen considera como estáticas, “a permanência através da tradição, por regras atemporais exemplares, pela negação crítica – isto é, a ruptura da continuidade -, são todas essencialmente de natureza estática” (RÜSEN, 2010d, p.69). É o tipo de narrativa que percebe a temporalidade das ações, historiciza os acontecimentos e pauta decisões através do entendimento de um passado que também foi construído através do olhar do presente. Segundo o autor, a identidade pautada numa narrativa genérica é a única que fornece uma consciência histórica com um sentido melhor temporalizado, pois:

Por meio da narrativa genética, a identidade como relação do homem consigo mesmo, não como na narrativa tradicional no tempo, não como na narrativa exemplar sobre o tempo e, também, não como na narrativa crítica contra o tempo, mas – como se diria em conformidade – com tempo trazido a discussão, fez isso consigo mesma, por uma dinâmica interna temporal no relacionamento humano. Por meio da narrativa genética, o tempo torna-se temporalizado (RÜSEN, 2012a, p.46).

As relações temporais estabelecidas na narrativa de Clio, como foram vistas, articulam passado, presente e futuro de forma sempre dialética, sempre justificando as ações presentes no passado, sempre pautando as ações presentes em expectativas de futuro que são intimamente relacionadas com o passado. Essa relação temporal que Clio estabelece na didática, tomando ações completamente distintas em locais que estão no mesmo momento histórico, mas com os quais Clio teve experiências temporais completamente distintas, faz com que a identidade de Clio seja pautada numa consciência histórica genética que concebe as ações presentes como construções baseadas na experiência passada, nunca numa experiência determinista, mas refletida.

As quatro tipologias da consciência histórica não definem completamente a identidade de um ser humano pelo motivo de que a identidade de um ser humano, conforme foi discutida no primeiro capítulo, não é definida por um único aspecto. O ser humano, aliás, não possui uma identidade, mas identidades. A análise sobre a narrativa de Clio demonstrou uma identidade genética naquilo que se refere às características que pautam as suas decisões didáticas, mas nada impede que Clio possua identidades tradicionais, exemplares ou críticas no que se refere a diferentes pontos de sua vida que não foram objetos desta pesquisa. Um esforço foi feito para mostrar que, mesmo no que

se refere à didática, Clio poderia apresentar diferentes categorias de consciência histórica que poderiam indicar o caráter plural das identidades, porém o fato de Clio articular temporalmente de maneira genética todas as explicações dadas sobre as ações pedagógicas impediu que ela pudesse ser utilizada como exemplo para este caso. O próprio Peter Lee (2002), ao fazer as considerações sobre as formas que estas quatro tipologias podem ser úteis para as pesquisas dele, afirma que:

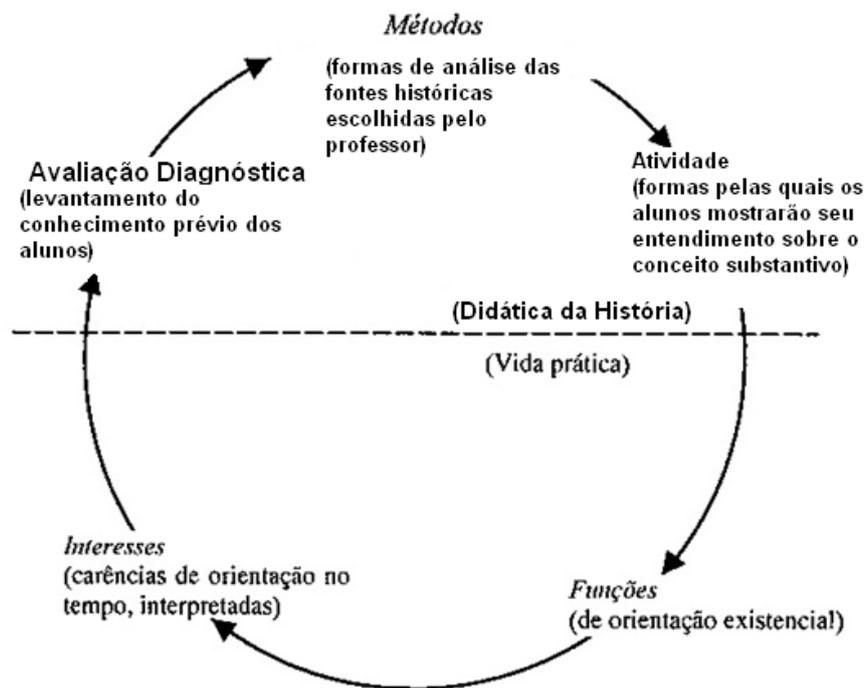
Rüsen é muito claro no que se refere a estes tipos poderem coexistir em qualquer encontro particular com o passado. Se elas podem ser ditas como estágios representativos, não é um senso muito forte a ponto de um estágio substituir e anular o outro deixando o primeiro para trás. Entretanto Rüsen deixa a entender que existe uma progressão aqui de alguma forma. Parece ser um trabalho de dialética, por exemplo, na qual a consciência histórica crítica nega os tipos exemplares e tradicionais, e a consciência histórica genética é capaz de explicar as mudanças deste resultado (LEE, 2002, p.5, minha tradução<sup>14</sup>).

Na última etapa da análise da narrativa, a Matriz do Ensino de História que foi construída no capítulo anterior (figura 2) foi utilizada como forma de categorizar a narrativa de Clio. Cada frase da narrativa foi categorizada como pertencente a um dos cinco elementos da Matriz do Ensino de História de forma que estes elementos pudessem ser quantificados para que os dados resultantes pudessem ser refletidos.

---

<sup>14</sup> N.T.: Como até a arguição desta dissertação não existe nenhuma tradução disponível desta obra para a língua portuguesa, será disponibilizada a versão original do trecho citado:

*Rüsen is very clear that these types may co-exist in any particular encounter with the past. If they can be said to represent stages, it is not the strong sense in which one stage succeeds and displaces another. We are not being offered a ladder-like progression in which we move from one stage to the next, leaving the first behind. Nevertheless Rüsen seems to intend there to be a progression here of some sort. There seems to be a dialectic at work, for example, in which critical historical consciousness negates traditional and exemplary types, and genetic historical consciousness is able to explain the changes that result (LEE, 2002, p.5).*



**Figura 2: Matriz do Ensino de História**

Cada elemento da Matriz do Ensino de História foi utilizado para categorizar as frases de Clio da seguinte forma:

- Interesses: Todas as frases que demonstrassem os interesses da docente, seus objetivos, aquilo que ela realmente queria atingir com seu trabalho, foram categorizadas neste elemento;
- Avaliação diagnóstica: Todas as frases que demonstrassem algum conhecimento prévio sobre os alunos, alguma concepção ou experiência relativa ao conhecimento ou comportamento dos alunos que motivou sua aula foram categorizadas neste elemento;
- Métodos: Todas as frases que demonstrassem as atividades, planos de trabalho ou estratégias de ensino foram categorizadas neste elemento;
- Atividades: Todas as frases que demonstrassem a análise da professora sobre o desempenho dos alunos referente a algum método realizado foram categorizadas neste elemento;
- Função: Todas as frases que demonstrassem como o cotidiano docente influenciou de alguma forma das decisões da professora foram categorizadas neste elemento;

- Sem efeito: Neste campo, frases que não possuíam significado para a pesquisa foram categorizadas. São frases que se referem mais ao cotidiano da entrevista do que aos relatos da docente, tais como “Vou começar a responder”, “O que mais você me perguntou” e afins.

Esta categorização foi feita mediante um trecho da entrevista escolhido por demonstrar uma boa variedade de elementos da Matriz do Ensino de História, utilizando uma quantidade de frases que não torne esta explicação enfadonha, e cada uma das frases receberão uma explicação sobre o motivo pelo qual foram categorizadas no elemento escolhido:

Esses alunos aqui, o que a gente percebe do começo do ano para cá, é que é mais difícil trabalhar com eles em termos de comportamento e disciplina. Na última reunião pedagógica, estávamos conversando sobre que tipo de trabalho poderíamos desenvolver com eles para desenvolver algumas atitudes que são tão elementares, que qualquer pessoa que tem uma boa educação já tem isso adotado no dia a dia, que é, por exemplo, entrar numa sala e pedir licença, falar bom dia, boa tarde, cumprimentar quando chega, se despedir quando vai embora, fazer uma coisa errada e pedir desculpas. São essas noções básicas de educação que os alunos daqui não têm. Então nós fizemos uma reunião pedagógica para saber que trabalho a gente poderia começar a desenvolver com esses alunos para tentar desenvolver bons hábitos, gentilezas. Então a gente passou um vídeo para eles, Gentileza gera gentileza, fizemos uma roda, conversamos com eles sobre a importância de ter essas atitudes de gentileza no dia a dia. Mas o mais frustrante é que nós não conseguimos desenvolver essas atitudes neles, parece até que no dia seguinte eles pioraram. Então você não consegue ensiná-los, desenvolver neles essas atitudes elementares. Então como é que você vai desenvolver qualquer outro comportamento, qualquer outra aprendizagem se você não consegue desenvolver isso.

A primeira frase, “Esses alunos aqui, o que a gente percebe do começo do ano para cá, é que é mais difícil trabalhar com eles em termos de comportamento e disciplina”, foi considerada como uma **avaliação diagnóstica**, pois a professora colocou uma percepção que ela tem sobre os alunos que afeta a escolha de métodos para seu trabalho.

Já na seguinte, “Na última reunião pedagógica, estávamos conversando sobre que tipo de trabalho poderíamos desenvolver com eles para desenvolver algumas atitudes que são tão elementares, que qualquer pessoa que tem uma boa educação já tem isso adotado no dia a dia, que é, por exemplo, entrar numa sala e pedir licença, falar

bom dia, boa tarde, cumprimentar quando chega, se despedir quando vai embora, fazer uma coisa errada e pedir desculpas”, a professora se referiu a uma reunião na qual sua experiência docente e dos demais docentes estavam sendo analisadas de forma que um novo método pudesse ser criado para lidar em esta situação. Esta e demais reflexões sobre o trabalho foram categorizadas como **função**.

A terceira frase, “São essas noções básicas de educação que os alunos daqui não têm”, indica uma **avaliação diagnóstica** pelos mesmos motivos que levaram a primeira frase a ser considerada neste campo.

A quarta frase, “Então nós fizemos uma reunião pedagógica para saber que trabalho a gente poderia começar a desenvolver com esses alunos para tentar desenvolver bons hábitos, gentilezas”, indica a motivação da professora: ela considera importante desenvolver com os alunos bons hábitos e gentilezas, por isso esta frase foi categorizada como **interesses**.

Na quinta frase, “Então a gente passou um vídeo para eles, Gentileza gera gentileza, fizemos uma roda, conversamos com eles sobre a importância de ter essas atitudes de gentileza no dia a dia”, Clio demonstrou qual a situação de aprendizagem que iria desenvolver para atingir seus objetivos, então esta frase foi categorizada como **métodos**.

Na sexta frase, “Mas o mais frustrante é que nós não conseguimos desenvolver essas atitudes neles, parece até que no dia seguinte eles pioraram”, a professora está avaliando o resultado do método, então esta frase foi categorizada como **atividade**.

Nas duas últimas frases, “Então você não consegue ensiná-los, desenvolver neles essas atitudes elementares. Então como é que você vai desenvolver qualquer outro comportamento, qualquer outra aprendizagem se você não consegue desenvolver isso”, a professora avaliou as dificuldades encontradas ao longo da aplicação do método e refletiu sobre quais interesses ela teria após a aplicação desta atividade. Ambas as frases foram categorizadas como **função**.

Este tipo de categorização foi feita com todas as 169 frases da narrativa final da professora, e com isto a seguinte tabela quantificando a quantidade de frases em cada elemento da Matriz do Ensino de História foi criada:

Elemento	Quantidade de frases
Interesse	38
Avaliação Diagnóstica	26
Método	26
Atividade	14
Função	59
Sem efeito	6
<b>Total</b>	<b>169</b>

**Tabela 9: Elementos da Matriz do Ensino de História na Narrativa Histórica**

Durante toda a entrevista, as frases demonstravam que a professora tinha determinados objetivos expressos em seus **interesses**, e que estes objetivos eram sempre moldados pela **função**, pela análise feita por ela do cotidiano escolar. Todos os **métodos** de trabalho sempre foram justificados pela **função** e pelo **interesse**, assim como a **avaliação diagnóstica** e a **atividade** sempre proporcionaram novas reflexões (**funções**) que revelaram novos **interesses** e novos **métodos**. Não é estranho perceber como a narrativa de Clio está articulada, mostrando claramente seus objetivos, afinal, é esta a forma pela qual Clio se orienta temporalmente para decidir as ações docentes. Segundo Rüsen:

[...] na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata no final de contas da identidade daqueles que têm que produzir esse sentido para a narrativa, a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de se manterem seguros e firmes no fluxo do tempo (RÜSEN, 2001, p.66).

Para completar a análise sobre o trabalho da professora, mais uma reflexão deve ser feita sobre a matriz. Quando Rüsen (2001) analisou sua Matriz Disciplinar do Pensamento Histórico, ele traçou três considerações que estão expressas a seguir e, a partir delas, completou sua matriz com mais algumas características:

1. Na inter-relação entre as carências de orientação e as funções de orientação cultural, a constituição histórica de sentido é determinada por uma estratégia política da memória coletiva;
2. Na inter-relação entre as diretrizes de interpretação e os métodos de elaboração da experiência, a constituição histórica

de sentido é determinada por uma estratégia cognitiva da produção de saber histórico;

3. E na inter-relação entre as formas de representação e as funções de orientação, a constituição histórica de sentido é determinada pela estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica (RUSEN, 2001, p.163).



**Figura 3: Dimensões da Matriz Disciplinar (RUSEN, 2001, p.164)**

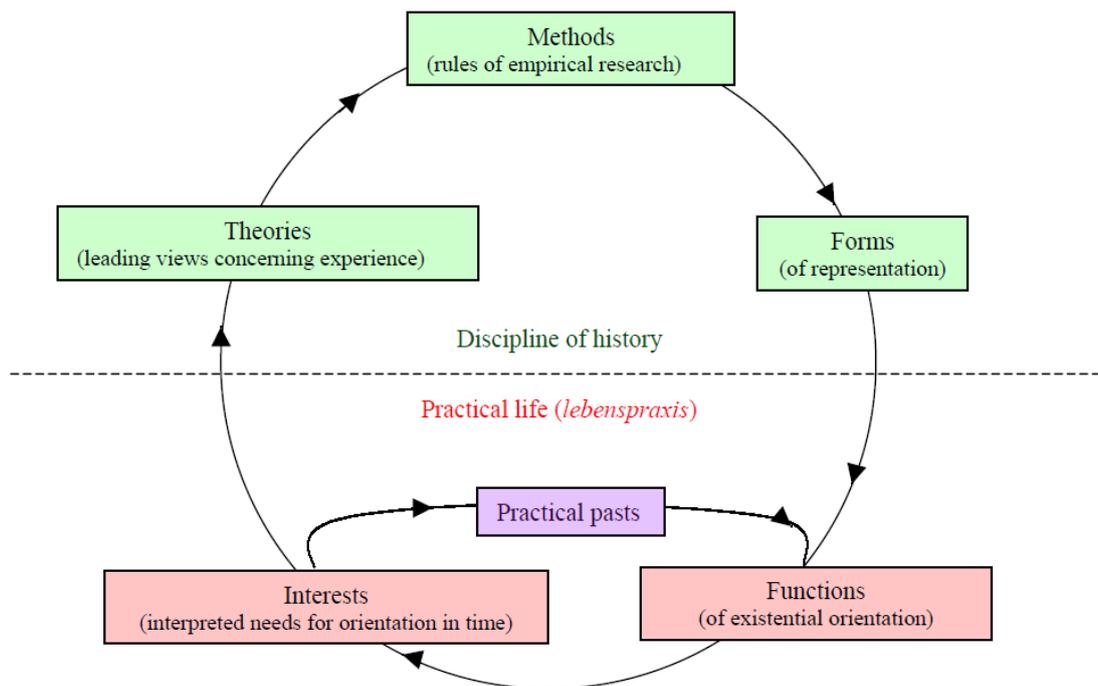
1. Estratégia política da memória coletiva;
2. Estratégia cognitiva da produção do saber histórico
3. Estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica (RUSEN, 2001, p.164).

A mesma reflexão será feita sobre a Matriz do Ensino de História e sobre os dados construídos a respeito do trabalho de Clio. Considerando que a Estratégia Política do Ensino de História é a inter-relação entre os interesses e a função; a Estratégia Cognitiva do Ensino de História é a inter-relação entre as atividades diagnósticas e o método, e; a Estratégia Estética do Ensino de História é a inter-relação entre as atividades e a função, pôde-se criar uma nova tabela considerando a quantidade de frases que estão dentro de cada estratégia do ensino de História:

Estratégias do Ensino de História	Quantidade de Frases
Política	97
Cognitiva	52
Estética	73

**Tabela 10: Estratégias do Ensino de História**

Pode-se observar na tabela que a Estratégia Política se destaca sobre as demais estratégias do ensino de História. A partir deste fato, pode-se inferir que os interesses políticos de Clio se sobrepõem aos interesses cognitivos e estéticos e, mais do que isso, são os interesses políticos que determinam as estratégias cognitivas e estéticas utilizadas durante o cotidiano docente. Ao se utilizar a Matriz do Ensino de História (figura 2), pode-se notar que os pontos que Clio priorizou em sua narrativa estão na parte de baixo da linha pontilhada, o que indica uma prioridade da experiência prática sobre demais aspectos que são destinados à ciência especializada. Lee (2002) faz uma distinção muito forte entre a parte debaixo da matriz ser relativa à vida prática (*lebenspraxis*) e a parte de cima ser relativa à ciência especializada, sem conceber as relações entre as formas pelas quais a ciência especializada pode ajudar a conceber a vida prática que foram consideradas neste trabalho. Para explicar como a matriz ainda funciona sem a utilização da parte de cima da Matriz Disciplinar (ver figura 1), Lee propõe a utilização do conceito de passado prático de Oakeshott (1983 *apud* LEE, 2002) e a explica fazendo uma releitura da matriz disciplinar de Rüsen, que será chamada aqui de “Releitura da Matriz Disciplinar por Peter Lee”:



**Figura 4: Releitura da Matriz Disciplinar por Peter Lee "Jörn Rüsen's Disciplinary Matrix: Historical Consciousness 'Below the Line'?" (LEE, 2002, p.6).**

O que Lee fez com o aporte do conceito de passado prático de Oakeshott foi uma releitura da Matriz Disciplinar, algo que Kuhn previa quando teorizou os paradigmas que deram origem à matriz que foi base para todas as releituras descritas nesta dissertação. Enquanto a Matriz do Ensino de História reconfigurou os conceitos da Matriz Disciplinar concebendo que durante o trabalho docente de ensino de História o professor percorre os mesmos caminhos da matriz, Lee fez uma separação entre as duas metades da matriz afirmando que apenas a ciência especializada utiliza os demais elementos. Apesar da matriz de Lee e a matriz utilizada nesta pesquisa discordarem neste ponto fundamental, a análise feita sobre o trabalho de Clio pode ser explicada por ambas, pois o enfoque dela realmente se limitou à parte de baixo da matriz. Apesar das concordâncias, não será utilizada a matriz de Lee, pois, remetendo-se a Padel (2006 *apud* CARDOSO, 2007), a consciência histórica pode se remeter a todos os processos da vida das pessoas, independente de seu conhecimento histórico e independente de a pessoa possuir consciência deste processo.

Ainda analisando a forma com que Clio lida com o passado através das tipologias rusenianas, a pesquisa se remeterá a Bodo Von Borries (2001), que fez algumas considerações sobre as formas pelas quais a história de vida de uma pessoa pode moldar sua identidade a partir do conceito de consciência histórica de Rüsen e

Jeismann. Borries afirma que a consciência histórica é um processo complicado, pois envolve a mistura de diferentes habilidades e competências. Jeismann e Rüsen desenvolveram três taxonomias diferentes cada um para fazer esta análise, que segundo Borries são muito semelhantes. Jeismann (1985 *apud* BORRIES, 2001) distinguiu que a consciência histórica envolve a análise de fatos ou casos: o julgamento dos fatos e o julgamento de valores (minha tradução<sup>15</sup>). A taxonomia de Rüsen (1989; 1994 *apud* BORRIES, 2001) que Borries afirma ser semelhante à de Jeismann é a percepção histórica, interpretação histórica e orientação histórica (minha tração<sup>16</sup>).

Segundo o autor, a percepção histórica está diretamente relacionada com o passado, e é causada pela confrontação com as fontes históricas primárias que, no caso da professora, foi a relação que ela teve com os alunos e a educação. Pode-se afirmar que Clio, durante o ato da narrativa, realizou esta percepção histórica ao se confrontar com o passado. A interpretação histórica é encontrada no processo mental de comparação com o presente que traz significado à história, e a orientação histórica se refere à expectativa de futuro como uma continuidade do passado que passará pela ação do presente, processo que Clio demonstrou na narrativa e que, utilizando as categorias da matriz do ensino de história, percebe-se que é vinculado à estratégia política do Ensino de História. Esta relação pode definir a identidade de Clio, pois:

As pessoas não apenas constroem e contam histórias, mas elas são moldadas e determinadas pela história; mesmo a chance de se rebelarem contra a história é parcialmente formada pela sua história. Logicamente, o curso deveria continuar numa escala de “percepção histórica” pela “interpretação histórica” para “orientação histórica”, mas psicologicamente é frequentemente o caminho inverso. De fato, os elos (e passos!) são muito estreitos em ambas as direções (BORRIES, 2001, p.273, minha tradução<sup>17</sup>).

A contribuição de Borries para tal aporte teórico demonstrado é justamente a criação de três conceitos que se justapõem à percepção, interpretação e orientação históricas. Estes conceitos, que o autor chama de utópicos, são criados para serem

<sup>15</sup> N.T.: Os termos originais são “analysis of facts or cases”, “judgment of facts” e “judgment of values”.

<sup>16</sup> N.T.: Os termos originais são: “historical perception”, historical interpretation” e “historical orientation”.

<sup>17</sup> N.T.: Como até a arguição desta dissertação não existe nenhuma tradução disponível desta obra para a língua portuguesa, será disponibilizada a versão a qual foi traduzida do trecho da obra citada:

*People not only construct and tell history, but are shaped or determined by history themselves; even their chance to rebel against their history is partly formed by their history. Logically, the course should continue up the scale from “historical perception” via “historical interpretation” to “historical orientation”, but psychologically it is often the other way round. In fact, the links (and leaps!) are very narrow in both directions (BORRIES, 2001, p.273).*

utilizados pelas pessoas que trabalham com a investigação histórica e com o ensino de História, e que podem ser encontrados no trabalho de Clio. Para o autor, a percepção histórica deve ser motivada pela multiperspectividade: é uma forma de olhar para o passado tentando entender todos os lados da história, historicizar todos os objetos de estudo. Clio, mesmo com dúvidas sobre os motivos que levam seus alunos a agirem da maneira que agem, faz uma análise diferenciando-os, considerando-os como sujeitos históricos e preparando diferentes ações para cada uma das realidades culturais encontradas. Já a interpretação histórica deve ser motivada pela controvertibilidade<sup>18</sup>: as diferenças entre os objetos de estudo precisam ser destacadas e colocadas em análise comparativa, de forma que a análise não tome partido sobre um objeto, mas verifique quais as especificidades e controvérsias de cada um deles. Clio compara os alunos das diferentes escolas constantemente e percebe as necessidades de cada um para definir suas futuras ações. Por fim, a orientação histórica precisa ser guiada pela pluralidade: é a habilidade de presentificar o passado colocando as situações sociais na vida privada. É exatamente o Clio faz durante a preparação de suas aulas, adaptando a didática para cada situação diferente. O pesquisador concebe este processo como geral, um processo que ocorre em todas as ações cotidianas dos professores em maior ou menor intensidade. No caso de Clio, será mostrado um trecho da entrevista no qual este processo fica explícito:

[...] quando eu começava a explicar a matéria de História para eles, aquilo parecia que não tinha sentido. Eu ficava explicando a matéria e por dentro eu me perguntava: que interesse tem isso para eles? Que sentido tem isso para eles? Então, eu comecei a mudar a partir daí e conversando com os outros professores, em planejamentos, nas reuniões pedagógicas, a gente começou a perceber que, para essa clientela, precisa mudar, não tem lógica ficar ensinando o que está no livro didático porque eles não se interessam por isso. E depois das avaliações externas que eles fizeram, dos resultados que chegaram pra gente e que a gente discutiu em reuniões pedagógicas e horários letivos, a gente percebeu que a dificuldade deles é muito grande e que precisa se trabalhar leitura e escrita com eles, eles precisam ser alfabetizados. O que eles conseguem fazer, pelas avaliações externas que a gente observou, é localização de informações no texto, e não passa daí. Então, a minha proposta, inclusive que eu já coloquei em reuniões pedagógicas, é da gente de fato abandonar o conteúdo e trabalhar a dificuldade com eles de leitura e escrita.

---

<sup>18</sup> N.T.: Controvertibilidade foi a tradução utilizada para *controversity*. Esta tradução foi utilizada porque não existe a palavra controversialidade na língua portuguesa, mas o original em alemão utilizado por Borries de *controversity* é *kontroversität*, que é um termo muito frequente utilizado no campo jurídico brasileiro traduzido como controvertibilidade.

Neste trecho é perceptível a análise que Clio faz do momento histórico e do local sobre o qual ela está inserida. Através de sua percepção histórica, ela julga que os métodos utilizados no passado não funcionam, e este julgamento ocorre por uma interpretação através da lógica da controvertibilidade ao fazer a comparação do desempenho dos estudantes de hoje com os do passado e comparando também os estudantes de hoje de uma escola com os estudantes de hoje de outra escola. Em seguida, ela se orienta temporalmente de forma a mudar sua estratégia didática e ainda age politicamente na tentativa de articular os demais professores em reuniões pedagógicas para resolverem este problema, pois percebe que sua atuação docente não é isolada de todo o contexto educacional.

Ao se remeter ao conceito de identidade no qual Rüsen afirma que “a identidade é uma inter-relação específica entre si e os outros” (RÜSEN, 2012, p. 283), pode-se inferir que a visão que Clio tem de si mesma é completamente marcada pela visão que ela tem dos outros, neste caso os alunos. Ao se remeter às considerações sobre a identidade na teoria ruseniana descritas no primeiro capítulo, é possível cometer o erro de se atribuir o fenômeno do etnocentrismo a esta professora, já que muitas características negativas foram atribuídas aos alunos de uma das escolas trabalhadas. Este não é o caso, pois, como foi visto, a professora tem uma consciência histórica que lhe permite identificar seu papel político de uma maneira superior à mera definição do eu positivo em exclusão do outro negativo, mas atribuindo uma relação dialética com a experiência que ela teve com os alunos de forma que as ações docentes do presente, além de serem fruto da reflexão do passado, perspectivam aquilo que Clio considera de melhor dentro de suas possibilidades para os alunos. Este estudo indica que o sentido que Clio dá para o Ensino de História, a Identidade Histórica Docente que esta pesquisa buscou analisar, é um sentido prioritariamente político, no qual a avaliação das necessidades dos alunos e do papel da docente determina todo o restante das ações didáticas durante as aulas de História.

## Conclusão

Esta pesquisa foi iniciada seguindo a hipótese de que todo professor faz escolhas didáticas baseadas nas relações temporais que estabelecem com a própria prática docente, e, para confirmar esta hipótese, foi feito um esforço teórico para criar ferramentas metodológicas que explicitassem as relações temporais desta prática, relações que, ao serem explicitadas por intermédio de narrativas históricas, revelaram o objetivo desta pesquisa, a Identidade Histórica da docente pesquisada. Utilizar o paradigma científico da Didática da História como opção metodológica para a análise da Identidade Histórica Docente foi um caminho dentre outros possíveis. Como foi visto com Kuhn, outros paradigmas científicos podem coexistir com o paradigma do pesquisador e cientistas de uma mesma área podem utilizar diferentes paradigmas em suas pesquisas. Para demonstrar as conclusões da pesquisa, serão mostradas as conclusões de cada etapa da pesquisa e como estas conclusões motivaram as etapas seguintes.

O primeiro passo foi historicizar o conceito de identidade e, após demonstrar a evolução dos usos que a academia fez deste conceito, foi concluído que o conceito utilizado seria o conceito de identidade histórica de Rüsen (2012; 2012a), também utilizado por Melucci (2000, 2004), Silva (2000), Lorenz (2004) e Santos (2011) com o nome de identidade, e por Hall (2001) com o nome de identidade pós-moderna. As considerações de Rüsen foram as que demonstraram ser mais apropriadas para uma pesquisa com o objetivo proposto, pois a apropriação teórica que a dissertação fez deste autor partiu do princípio de que todas as ferramentas metodológicas utilizadas por este autor, em especial a consciência histórica e a narrativa histórica, são ferramentas criadas especialmente para que a História passe a ter uma função social mais humanista em contraponto ao problema que Rüsen aponta como mais grave nos estudos identitários, o etnocentrismo, aquele que só será vencido com apropriações identitárias baseadas em consciências históricas pautadas em narrativas genéticas. Como a pesquisa apontou no terceiro capítulo que esta é a concepção de consciência histórica apresentada pelas narrativas de Clio, a metodologia proposta apresentou notável sinergia para a análise das práticas da docente.

Escolhido o conceito de identidade a ser utilizado, uma linha de argumentação foi criada para demonstrar que a corrente teórica que desenvolveu este conceito é a mesma que tem se tornado um novo paradigma nas pesquisas brasileiras de

universidades públicas que estudam a atuação de professores de História: a corrente chamada de Didática da História. Para argumentar neste sentido, foram analisados artigos que investigaram os trabalhos sobre tal atuação que revelaram os enfoques escolhidos até o ano 2000. A partir deste ano, foi feita uma investigação sobre os grupos de pesquisa que trabalhavam com professores de História a partir do censo do CNPq e com as pesquisas de *stricto senso* e suas decorrências, demonstrando os métodos utilizados nas pesquisas e as bases teóricas para a construção destes métodos. Percebeu-se que muitas das pesquisas feitas nestes últimos anos foram ancoradas na Didática da História e, ao utilizar os conceitos de Kuhn (2001), chegou-se a conclusão de que este é um novo paradigma científico de análise de professores de História. A análise que Hartog (2011) fez dos trabalhos de Droysen (1982; 2009 *apud* HARTOG, 2011) demonstrou que a Didática da História considera a própria História uma união das pesquisas sobre o passado, a orientação do presente pelo passado, e as formas de apresentação da História, aquilo que em alemão é chamado de *Geschichte* e esta completude de sentido da História que foi utilizada como base filosófica para a criação do método de pesquisa.

Justificado o paradigma científico escolhido para a pesquisa, seus conceitos foram aprofundados para a criação das ferramentas metodológicas utilizadas. A forma como a identidade é construída foi aprofundada partindo-se do ponto pelo qual as pessoas aprendem a História, seja através dos meios formais de ensino, seja através da vivência em sociedade. Este aprendizado foi historicizado a partir das concepções de formação histórica e aprendizado histórico apresentados por Rüsen (2001; 2010a; 2010c; 2012), e as maneiras pelas quais este processo cognitivo ocorre foi demonstrada através da matriz disciplinar do pensamento histórico. A matriz por si só não explicava completamente como a aprendizagem histórica ocorria, então, para justificar alguns dos movimentos sobre os quais a matriz se movimenta, em especial a transformação das carências de orientação em ideias, foi apresentado o conceito de experiência e expectativa de Koselleck (2006). Com estes conceitos apresentados, pôde-se analisar a professora escolhida partindo-se do princípio de que toda a ação humana surge de um interesse, pautado numa expectativa de futuro, e esta ação é sempre escolhida através de um repertório adquirido com a experiência de vida. A didática da docente, como toda ação humana, também é formada através destas relações temporais.

Para começar a pesquisa, um questionário foi criado para apreender elementos da consciência histórica da docente que pudessem ser úteis para a criação das demais

ferramentas metodológicas de apreensão da identidade histórica. Rüsen (2012a) já aconselhava alguns passos para se criar um questionário deste tipo, e Angvik e Borries (1997) foram aqueles que primeiro criaram este questionário. Ao ser cuidadoso e seguir as indicações de outros autores que transformaram este questionário para suas próprias pesquisas, como Lee (2002) e Cerri (2011), esta pesquisa utilizou um questionário também adaptado para a realidade trabalhada. Tal questionário foi importante porque revelou informações valiosas sobre a docente pesquisada, tais como tempo de carreira, experiência, expectativas em relação aos alunos, opiniões sobre a História e sobre o que os alunos pensam sobre a História, dentre outras. Este questionário foi um importante primeiro passo, e as respostas dele permitiram que uma entrevista semiestruturada fosse criada.

Esta entrevista preliminar foi efetuada para que a docente fizesse um relato que pudesse ser considerado como uma narrativa histórica. A adjetivação histórica para a narrativa foi refletida por meio de Rüsen (2001), Koselleck (2011), Seixas (2012) e Lee (2003). Nesta entrevista, a docente revelou os enfoques que dá em sua didática, mostrou o que pensa sobre os alunos, o que acredita que é melhor para eles e como trabalha buscando contribuir para que eles melhorem naquilo que ela acha possível melhorarem, dados que foram confirmados ao analisar os planejamentos anuais da docente. Neste ponto, a pesquisa se focou em analisar a escola na qual a professora revelou ser mais desafiadora sua tarefa, por considerar que as relações temporais investigadas seriam encontradas de maneira mais explícita.

Para se analisar a escola escolhida, uma metodologia baseada na matriz disciplinar de Rüsen foi criada. O mesmo autor que inspirou a matriz disciplinar de Rüsen, Kuhn (2001), afirma que as ferramentas científicas criadas por um cientista pertencente a um paradigma podem ser modificadas por outros cientistas pertencentes ao mesmo paradigma e que esta é uma opção muito comum na academia. Rüsen (2001) também afirma que a matriz por ele criada não é apropriada para a análise das questões referentes à didática escolar, e que para isso algumas ressignificações de conceitos seriam necessárias. Esta ressignificação deu origem a uma nova matriz, a Matriz do Ensino de História, ferramenta que foi a base filosófica para a observação das aulas da docente.

As aulas foram observadas criticamente tendo em mente a Matriz do Ensino de História e foram gravadas com um gravador de áudio de forma que o pesquisador pudesse conferir após o período letivo alguma ação da docente que pudesse ter ficado

nebulosa por conta da complexidade dos acontecimentos das salas de aula. Ao final da observação da escola escolhida, toda a narrativa da docente foi confirmada, porém, utilizando as palavras da própria docente, a escola demonstrou ser tão *sui generis* que foi feita a opção de acompanhar a outra escola na qual a docente lecionava para poder ter um viés comparativo.

Após fazer o mesmo procedimento para observação das aulas na segunda escola, uma nova entrevista semiestruturada foi criada após aprofundamento dos conceitos rusenianos de identidade e narrativa mestra (2012; 2012a), com alguns cruzamentos teóricos com Ricoeur (2000), Kuhn (2001), Heller (1993), Droysen (2009) e Koselleck (2006). Esta entrevista foi feita para a aplicação do conceito da microanálise qualitativa chamado de narrativa de confronto (STRAUSS; CORBIN, 2008): as observações do pesquisador foram demonstradas oralmente para a professora pesquisada de forma que ela pudesse criar uma narrativa confrontando o pesquisador, mostrando o que concorda, o que discorda e falando sobre o assunto. Esta foi a narrativa mais importante desta pesquisa, e transformar ela em dados foi uma tarefa que demonstrou ser bastante complexa.

Primeiro, foi analisada a temporalidade da narrativa, levando-se em consideração os conceitos de tempo de Rüsen (2004; 2012a), Bruner (2001) e Koselleck (2006). Com a aplicação da microanálise qualitativa, as frases da narrativa foram tabuladas entre passado, presente e futuro, percebendo-se que a professora articula estas categorias temporais de maneira dinâmica, sempre utilizando a experiência do passado e a expectativa de futuro para justificar cada fala do presente. As relações entre as temporalidades e as formas pelas quais ela as utiliza para estabelecer uma orientação temporal com a docência foram analisadas de acordo com a tipologia das narrativas históricas de Rüsen (2001; 2012a) e chegou-se à conclusão de que, naquilo que se refere ao trabalho dela em sala de aula, a articulação das temporalidades ocorre da forma categorizada por Rüsen como genética.

Para terminar investigação, a ferramenta de análise desenvolvida no segundo capítulo e utilizada como base filosófica para a observação das aulas, a Matriz do Ensino de História, foi utilizada novamente. Cada uma das frases da narrativa foram classificadas entre os elementos da Matriz do Ensino de História e fazendo um paralelo entre a Matriz do Ensino de História e a separação em dimensões da Matriz Disciplinar, pôde-se chegar à conclusão de que a professora investigada enfoca muito mais os

aspectos políticos sobre os demais, concluindo-se que a Identidade Histórica Docente de Clio é essencialmente política.

Foi apresentado um trecho de um filme na introdução desta dissertação cuja professora protagonista modificou suas ações em prol de agir da maneira que considerou que melhor pudesse contribuir para o crescimento dos seus alunos. Da mesma forma, Clio modifica completamente a didática dela de acordo com as dificuldades encontradas, sempre partindo inevitavelmente da experiência docente dela. Não é absurdo afirmar que cada professor age de acordo com um objetivo, uma intencionalidade, e a metodologia desenvolvida nesta dissertação possibilita desvendar as motivações de um professor. As reflexões que a dissertação possibilitou que fossem feitas a respeito do paradigma científico da Didática da História permitiram que uma nova maneira de se analisar o trabalho de professores fosse desenvolvida. Desta forma, a Identidade Histórica Docente pôde ser inferida abrindo um precedente para a aplicação deste novo método, um método de pesquisa qualitativo que reuniu um conjunto de ferramentas construídas por meio da Teoria da História dentro deste paradigma que está em crescimento no Brasil.

## Referenciais Bibliográficos

ANGVIK, M.; BORRIES, Bodo von. *Youth and history: a comparative european survey on historical and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Korber Foundation, 1997.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

BAHIENSE, Daniel de Albuquerque. *O bom aluno de História: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas a partir das contribuições de Rüsen: perspectivas para o ensino de História. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 8, 2012, Campinas, GT de Educação Histórica.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Mobilitá sociale e identitá personale*. In: SCIOLLA, Loredana. *Identitá: percorsi di analisi in sociologia*. Torino: Rosenberg e Sellier, 1983.

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BORRIES, Bodo von. Intentions, results and reception of the “Youth and History” project (1995). In: RATHKOLB, Oliver (ed.). *How to (re)write European History: History and text book projects in retrospect*. Bozen: StudienVerlag, 2010.

\_\_\_\_\_. Multiperspectivity: utopian pretension or feasible fundament of historical learning in Europe?. In: LEEUWN-ROORD, Joke van der (ed.). *History for today and tomorrow: What does European mean for school history?*. Hamburg: Körber-Stiftung, 2001.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: O ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARDOSO, Oldimar Pontes. *A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: Uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. v.15, n.2, p.264-278, inverno 2010.

\_\_\_\_\_. Cartografias temporais: Metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-81, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. O historiador na reflexão didática. *História & Ensino*. Londrina, v.19, n.1, p.27-47, jan./jun. 2013.

CIAMPI, Helenice. Memórias e práticas no ensino e pesquisa de História. *História & Ensino*. Londrina, v.15, p.51-66, ago. 2009.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. *Educar em revista*. Curitiba, n.42, p.141-162, out./dez. 2011.

DROYSEN, J. G. *Manual de teoria da história*. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História oral e de vida*. São Paulo: Papirus, 1997.

FURMANN, Ivan. *Cidadania e educação histórica: Perspectivas de alunos e professores do município de Araucária – PR*. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Tradução de Paulo César Duque Estrada. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GAGO, Marília. “Uso(s)” e “utilidade(s)” da narrativa histórica na aula: Um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. *Aprender História: Perspectivas da educação histórica*. n.3, pp.175-196, 2009.

GARCIA, Tânia. M. F. Braga. *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (orgs.). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_. Cotidiano escolar, pesquisa e formação docente. In: ENS, R.; BEHRENS, M. (orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: Confluências entre didática, história e antropologia. *Educar em revista*. Curitiba, n.42, p.173-191, out./dez. 2011.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARTOG, François. *Evidência da História: O que os historiadores veem*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HELLER, A. Uma teoria da História. Tradução de Dílson B. de F. Ferreira Lima. Rio

de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. Revisão de Saulo Alencastre e Cristina Ayumi Futida. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEE, Peter. Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. *Annual meeting of American educational research association*. New Orleans, 2002.

LORENZ, Chris. Towards a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

MARTINS, Estevão C. de R. História: Consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*. Curitiba, n.42, p.43-58, out./dez. 2011.

MATA, Sergio da; ARAUJO, Valdeci Lopes de. Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung. *História da Historiografia*. Ouro Preto, n.11, p.339-353, abril, 2013.

MELUCCI, Alberto. *Culture in gioco: differenze per convivere*. Milano: Saggiatore, 2000.

\_\_\_\_\_. *O jogo do eu*. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada*. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

\_\_\_\_\_. Professores: Entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. ano XXII, n.74, abr. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (orgs.). *Pesquisa em ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: Saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.196-211, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Carla Karine Santana de. Usos e apropriações da Teoria da História de Jörn Rüsen em teses e dissertações (2004-2011). In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 8, 2012, Campinas, GT de Educação Histórica.

PARSONS, Talcott. The position of identity in general theory of action. In: GORDON, C.; GERGEN, K. (orgs.). *The self in social interaction*. New York: Wiley, 1968.

RICOEUR, Paul. Narratividade, fenomenología y hermenéutica. *Análisi Revista del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona, n.25, p.189-207, 2000.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. Tradução de Johnny R. Rosa. Revisão da tradução por Estevão de Rezende Martins. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010a, p.41-49.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. Didática da história: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Revisão da tradução por Luis Fernando

Cerri. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010b, p.23-40.

\_\_\_\_\_. Cultura: Universalismo, relativismo, ou o que mais?. Tradução de Daniel Carlos Knoll. Revisão de Pedro Lazaro dos Santos. In: *História & Ensino*. Londrina, v.18, n.2, p.281-291, jul./dez. 2012b.

\_\_\_\_\_. *História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010c.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Tradução de Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010d, p.51-77.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Studies in metahistory*. Pretoria: Human sciences research council, 1993.

\_\_\_\_\_. Tradition and identity: Theoretical reflections and the European example. In: *Taiwan journal of East Asian studies*. Taiwan, v.1, n.2, p.135-158, 2004.

SADDI, Rafael. O parafuso da Didática da História: O objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma Didática da História ampliada. *Acta Scientiarum*. Maringa, v.34, n.2, p.211-220, jul./set. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez. 1995.

SANTOS, Pedro Lazaro dos. *As representações da língua inglesa no discurso de jovens carentes: Um estudo crítico*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. *A significância do passado para professores de História*. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEIXAS, Peter. Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antíteses*, v.5, n.10, p.537-553, jul/dez. 2012.

\_\_\_\_\_ (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da.; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: Errâncias, conquistas e perdas. *Revista brasileira de História*. São Paulo, v.31, n.60, p.13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Ana Paula Taveira. *A disciplina escolar História: Identidades sociais no currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África*. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008.

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

THOMPSON, P. *A voz do passado: História oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum Revista de História*. N.6/7, p.105-117, jan./dez. 2000/2001.

\_\_\_\_\_. Caminhos percorridos e outros... A descobrir e a percorrer. *História & Ensino*. Curitiba, v.15, p.39-50, ago. 2009.

**Anexo 1 - Questionário preliminar.**

1. Há quantos anos é professor(a) de História? \_\_\_\_\_ anos.
  
2. Há quantos anos trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_ anos.
  
3. Quais os cursos relevantes para sua formação (graduação, pós, e formação continuada)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
4. Existem alguns destes problemas delicados na região da escola?  
Sério conflito étnico: ( ) sim ( ) não ( ) não sei  
Severo dano ecológico: ( ) sim ( ) não ( ) não sei  
Problemas econômicos graves: ( ) sim ( ) não ( ) não sei  
Muitos casos de crime: ( ) sim ( ) não ( ) não sei  
Crianças fora da escola: ( ) sim ( ) não ( ) não sei
  
5. Em sua opinião, qual o nível de comprometimento das classes que você trabalha com outras classes de outras escolas que você já trabalhou?  
( ) abaixo da média ( ) na média ( ) acima da média
  
6. Em sua opinião, comparando o nível de aprendizado das classes que você trabalha com outras classes de outras escolas que você já trabalhou, como você as definiria?  
( ) abaixo da média ( ) na média ( ) acima da média
  
7. O quanto a religião faz parte de sua vida pessoal?  
( ) Não irei responder ( ) Muito pouco ( ) Pouco ( ) Regular

- Muito     O(a) define completamente
8. O quanto a religião faz parte da sua vida profissional?  
 Não irei responder     Muito pouco     Pouco     Regular  
 Muito     O(a) define completamente
9. O quanto seu interesse político faz parte da sua vida pessoal?  
 Não irei responder     Muito pouco     Pouco     Regular  
 Muito     O(a) define completamente
10. O quanto seu interesse político faz parte da sua vida profissional?  
 Não irei responder     Muito pouco     Pouco     Regular  
 Muito     O(a) define completamente
11. O que normalmente ocorre durante suas aulas de História?
- a) Aula expositiva sobre acontecimentos da História:  
 Nunca     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito     Sempre
- b) Aulas sobre o que aconteceu de bom, ruim, certo ou errado na História:  
 Nunca     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito     Sempre
- c) Discussões a respeito de diferentes explicações sobre o que ocorreu no passado:  
 Nunca     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito     Sempre
- d) Estudo de fontes históricas (ex: documentos, imagens, mapas, ou outros):  
 Nunca     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito     Sempre
- e) Assistem a documentários históricos ou filmes com temática histórica:  
 Nunca     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito     Sempre
- f) Utilizam livros didáticos, textos impressos ou cópias no caderno:  
 Nunca     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito     Sempre

g) Participam de atividades (ex: teatro, projetos temáticos, visitas a museus, etc.):

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

h) Os alunos recontam e reinterpretem os acontecimentos históricos:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

12. O quanto você se concentra nos seguintes objetivos de aprendizagem histórica?

a) Quero que os(as) alunos(as) adquiram conhecimentos sobre os principais fatos da História:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

b) Quero que os(as) alunos(as) julguem eventos históricos de acordo com os Direitos Humanos:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

c) Quero que os(as) alunos(as) imaginem como se sentiriam no passado, debatendo todos os pontos de vista:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

d) Quero que os(as) alunos(as) entendam o comportamento das pessoas do passado reconstruindo situações especiais através dos pensamentos contemporâneos do período em que eles vivem:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

e) Quero que os(as) alunos(as) utilizem a História para explicar a situação do mundo atual e para descobrir as tendências de mudança:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

f) Quero que os(as) alunos(as) acumulem conhecimentos de tradições, características, valores e contribuições de nossa nação e da sociedade:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

g) Quero que os(as) alunos(as) preservem vestígios históricos e construções antigas:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

h) Quero que os(as) alunos(as) fiquem fascinados e se divirtam no lidar com a História:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

i) Quero que os(as) alunos internalizem os valores básicos da democracia:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

13. Quanto interesse seus(as) alunos(as) demonstram sobre os diferentes tipos de História?

a) A vida cotidiana das pessoas comuns:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

b) Reis, rainhas e outras pessoas famosas:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

c) Aventuras e grandes descobertas:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

d) Guerras e ditaduras:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

e) Culturas distantes e estrangeiras:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

f) Construção de nações:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

g) Desenvolvimento da democracia:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

h) Efeitos que os humanos causam ao meio ambiente:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

i) Desenvolvimento da agricultura, indústria e comércio:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

j) História de tópicos específicos (ex: história dos carros, da música, dos esportes):

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

k) História de suas próprias famílias:

Nenhum    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Fascínio

14. O quanto as afirmações a seguir descrevem os problemas dos professores de História que trabalham no mesmo tipo de instituição de ensino:

a) Não existem muitas opções de formação continuada:

Discordo completamente    Discordo    Não sei  
 Concordo    Concordo completamente

b) Existem súbitas e profundas mudanças políticas de interpretação da História:

Discordo completamente    Discordo    Não sei  
 Concordo    Concordo completamente

c) Existe pouco tempo para a disciplina História no currículo dos alunos:

Discordo completamente    Discordo    Não sei  
 Concordo    Concordo completamente

d) Existe escassez de materiais para auxílio do ensino:

Discordo completamente    Discordo    Não sei  
 Concordo    Concordo completamente

- e) Existe falta de interesse por parte dos(as) alunos(as):  
 Discordo completamente     Discordo     Não sei  
 Concordo     Concordo completamente
- f) Existe pressão da gestão:  
 Discordo completamente     Discordo     Não sei  
 Concordo     Concordo completamente
- g) Existe falta de uma interpretação clara da História:  
 Discordo completamente     Discordo     Não sei  
 Concordo     Concordo completamente
- h) Não existe muito tempo para preparo de aulas:  
 Discordo completamente     Discordo     Não sei  
 Concordo     Concordo completamente
- i) Existem problemas financeiros (baixos salários):  
 Discordo completamente     Discordo     Não sei  
 Concordo     Concordo completamente

15. Qual o seu interesse sobre as mudanças ocorridas nas vidas das pessoas ao longo da História até os dias de hoje a respeito dos seguintes fatores:

- a) Invenções tecnológicas e máquinas:  
 Muito pouco     Pouco     Regular     Muito
- b) Movimentos sociais e conflitos sociais:  
 Muito pouco     Pouco     Regular     Muito
- c) Reis, rainhas e outras pessoas políticas:  
 Muito pouco     Pouco     Regular     Muito
- d) Reformas políticas:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

e) Fundadores de religiões e líderes religiosos:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

f) Desenvolvimento da ciência e conhecimentos:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

g) Guerras e conflitos armados:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

h) Interesses econômicos e competição:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

i) Filósofos, pensadores e pessoas letradas:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

j) Revoluções políticas:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

k) Explosão populacional:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

l) Crises ecológicas:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

m) Desastres naturais:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

n) Migração em massa:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

o) Seres humanos:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

16. O quanto você acha que os seguintes fatores influenciarão a vida das pessoas nos próximos quarenta anos?

a) Invenções tecnológicas e máquinas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

b) Movimentos sociais e conflitos sociais:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

c) Reis, rainhas e outras pessoas políticas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

d) Reformas políticas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

e) Fundadores de religiões e líderes religiosos:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

f) Desenvolvimento da ciência e conhecimentos:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

g) Guerras e conflitos armados:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

h) Interesses econômicos e competição:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

i) Filósofos, pensadores e pessoas letradas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

j) Revoluções políticas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

k) Explosão populacional:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

l) Crises ecológicas:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

m) Desastres naturais:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

n) Migração em massa:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

o) Seres humanos:

Muito pouco     Pouco     Regular     Muito

## Anexo 2 – Questionário preliminar respondido.

1. Há quantos anos é professor(a) de História? 23 anos.

2. Há quantos anos trabalha nesta escola? 08 anos.

3. Quais os cursos relevantes para sua formação (graduação, pós, e formação continuada)?

Sou graduada em História (Licenciatura), tenho pós em Política e Relações Internacionais, no momento estou fazendo uma pós em Gestão Escolar e já fiz vários cursos de formação continuada tanto pela Secretaria Estadual da Educação como pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Dentre os cursos feitos estão: Educando pela diversidade para a Igualdade; Música e Musicalidade; História da Cidade de São Paulo; Superdotação/Altas Habilidades entre outros.

4. Existem alguns destes problemas delicados na região da escola?

Sério conflito étnico: ( ) sim ( ) não (X) não sei

Severo dano ecológico: (X) sim ( ) não ( ) não sei

Problemas econômicos graves: (X) sim ( ) não ( ) não sei

Muitos casos de crime: (X) sim ( ) não ( ) não sei

Crianças fora da escola: (X) sim ( ) não ( ) não sei

5. Em sua opinião, qual o nível de comprometimento das classes que você trabalha com outras classes de outras escolas que você já trabalhou?

( ) abaixo da média ( ) na média (X) acima da média

6. Em sua opinião, comparando o nível de aprendizado das classes que você trabalha com outras classes de outras escolas que você já trabalhou, como você as definiria?

(X) abaixo da média ( ) na média ( ) acima da média

7. O quanto a religião faz parte de sua vida pessoal?

( ) Não irei responder (X) Muito pouco ( ) Pouco ( ) Regular

( ) Muito ( ) O(a) define completamente

8. O quanto a religião faz parte da sua vida profissional?

Não irei responder    Muito pouco    Pouco    Regular  
 Muito    O(a) define completamente

9. O quanto seu interesse político faz parte da sua vida pessoal?

Não irei responder    Muito pouco    Pouco    Regular  
 Muito    O(a) define completamente

10. O quanto seu interesse político faz parte da sua vida profissional?

Não irei responder    Muito pouco    Pouco    Regular  
 Muito    O(a) define completamente

11. O que normalmente ocorre durante suas aulas de História?

a) Aula expositiva sobre acontecimentos da História:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

b) Aulas sobre o que aconteceu de bom, ruim, certo ou errado na História:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

c) Discussões a respeito de diferentes explicações sobre o que ocorreu no passado:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

d) Estudo de fontes históricas (ex: documentos, imagens, mapas, ou outros):

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

e) Assistem a documentários históricos ou filmes com temática histórica:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

f) Utilizam livros didáticos, textos impressos ou cópias no caderno:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

g) Participam de atividades (ex: teatro, projetos temáticos, visitas a museus, etc.):

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

h) Os alunos recontam e reinterpretam os acontecimentos históricos:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

12. O quanto você se concentra nos seguintes objetivos de aprendizagem histórica?

a) Quero que os(as) alunos(as) adquiram conhecimentos sobre os principais fatos da História:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

b) Quero que os(as) alunos(as) julguem eventos históricos de acordo com os Direitos Humanos:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

c) Quero que os(as) alunos(as) imaginem como se sentiriam no passado, debatendo todos os pontos de vista:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

d) Quero que os(as) alunos(as) entendam o comportamento das pessoas do passado reconstruindo situações especiais através dos pensamentos contemporâneos do período em que eles vivem:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

e) Quero que os(as) alunos(as) utilizem a História para explicar a situação do mundo atual e para descobrir as tendências de mudança:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

f) Quero que os(as) alunos(as) acumulem conhecimentos de tradições, características, valores e contribuições de nossa nação e da sociedade:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

g) Quero que os(as) alunos(as) preservem vestígios históricos e construções antigas:

Nunca    Muito pouco    Pouco    Regular    Muito    Sempre

h) Quero que os(as) alunos(as) fiquem fascinados e se divirtam no lidar com a História:

Nunca  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito  Sempre

i) Quero que os(as) alunos internalizem os valores básicos da democracia:

Nunca  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito  Sempre

13. Quanto interesse seus(as) alunos(as) demonstram sobre os diferentes tipos de História?

a) A vida cotidiana das pessoas comuns:

Nenhum  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito

Fascínio

b) Reis, rainhas e outras pessoas famosas:

Nenhum  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito

Fascínio

c) Aventuras e grandes descobertas:

Nenhum  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito

Fascínio

d) Guerras e ditaduras:

Nenhum  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito

Fascínio

e) Culturas distantes e estrangeiras:

Nenhum  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito

Fascínio

f) Construção de nações:

Nenhum  Muito pouco  Pouco  Regular  Muito

Fascínio

g) Desenvolvimento da democracia:

Nenhum     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito   

Fascínio

h) Efeitos que os humanos causam ao meio ambiente:

Nenhum     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito   

Fascínio

i) Desenvolvimento da agricultura, indústria e comércio:

Nenhum     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito   

Fascínio

j) História de tópicos específicos (ex: história dos carros, da música, dos esportes):

Nenhum     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito   

Fascínio

k) História de suas próprias famílias:

Nenhum     Muito pouco     Pouco     Regular     Muito   

Fascínio

14. O quanto as afirmações a seguir descrevem os problemas dos professores de História que trabalham no mesmo tipo de instituição de ensino:

a) Não existem muitas opções de formação continuada:

Discordo completamente     Discordo     Não sei

Concordo     Concordo completamente

b) Existem súbitas e profundas mudanças políticas de interpretação da História:

Discordo completamente     Discordo     Não sei

Concordo     Concordo completamente

c) Existe pouco tempo para a disciplina História no currículo dos alunos:

Discordo completamente     Discordo     Não sei

Concordo     Concordo completamente

d) Existe escassez de materiais para auxílio do ensino:  
( ) Discordo completamente ( ) Discordo ( ) Não sei  
(X) Concordo ( ) Concordo completamente

e) Existe falta de interesse por parte dos(as) alunos(as):  
( ) Discordo completamente ( ) Discordo ( ) Não sei  
( ) Concordo (X) Concordo completamente

f) Existe pressão da gestão:  
( ) Discordo completamente (X) Discordo ( ) Não sei  
( ) Concordo ( ) Concordo completamente

g) Existe falta de uma interpretação clara da História:  
( ) Discordo completamente (X) Discordo ( ) Não sei  
( ) Concordo ( ) Concordo completamente

h) Não existe muito tempo para preparo de aulas:  
( ) Discordo completamente ( ) Discordo ( ) Não sei  
(X) Concordo ( ) Concordo completamente

i) Existem problemas financeiros (baixos salários):  
( ) Discordo completamente ( ) Discordo ( ) Não sei  
(X) Concordo ( ) Concordo completamente

15. Qual o seu interesse sobre as mudanças ocorridas nas vidas das pessoas ao longo da História até os dias de hoje a respeito dos seguintes fatores:

a) Invenções tecnológicas e máquinas:  
( ) Muito pouco ( ) Pouco ( ) Regular (X) Muito

b) Movimentos sociais e conflitos sociais:  
( ) Muito pouco ( ) Pouco ( ) Regular (X) Muito

c) Reis, rainhas e outras pessoas políticas:  
( ) Muito pouco ( ) Pouco (X) Regular ( ) Muito

- d) Reformas políticas:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- e) Fundadores de religiões e líderes religiosos:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- f) Desenvolvimento da ciência e conhecimentos:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- g) Guerras e conflitos armados:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- h) Interesses econômicos e competição:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- i) Filósofos, pensadores e pessoas letradas:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- j) Revoluções políticas:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- k) Explosão populacional:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- l) Crises ecológicas:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- m) Desastres naturais:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- n) Migração em massa:  
 Muito pouco    Pouco    Regular    Muito
- o) Seres humanos:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

16. O quanto você acha que os seguintes fatores influenciarão a vida das pessoas nos próximos quarenta anos?

a) Invenções tecnológicas e máquinas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

b) Movimentos sociais e conflitos sociais:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

c) Reis, rainhas e outras pessoas políticas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

d) Reformas políticas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

e) Fundadores de religiões e líderes religiosos:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

f) Desenvolvimento da ciência e conhecimentos:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

g) Guerras e conflitos armados:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

h) Interesses econômicos e competição:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

i) Filósofos, pensadores e pessoas letradas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

j) Revoluções políticas:

Muito pouco    Pouco    Regular    Muito

k) Explosão populacional:

( ) Muito pouco ( ) Pouco ( X ) Regular ( ) Muito

l) Crises ecológicas:

( ) Muito pouco ( ) Pouco ( X ) Regular ( ) Muito

m) Desastres naturais:

( ) Muito pouco ( ) Pouco ( ) Regular ( X ) Muito

n) Migração em massa:

( ) Muito pouco ( ) Pouco ( X ) Regular ( ) Muito

o) Seres humanos:

( ) Muito pouco ( ) Pouco ( X ) Regular ( ) Muito

### **Anexo 3 – Entrevista semiestruturada**

**Entrevistador:** Começando a entrevista. Vou fazer algumas perguntas relacionadas ao questionário que você já me enviou as respostas. Primeira coisa que eu queria saber é: por que você se tornou uma professora de História?

**Clio:** Olha, são duas coisas: primeiro, desde criança eu sempre quis ser professora, eu gostava disso. E como eu gostava de História e queria ser professora, eu nunca parei para pensar na possibilidade de uma outra profissão. Então, eu achava que eu tinha jeito para isso e fui em frente por conta disso. E a disciplina de História porque eu sempre gostei muito de História, sempre me dei muito bem em História na escola né, tanto no antigo ginásio quanto no antigo colégio. Eu acho que foi um pouco... Eu não tive muita orientação para buscar uma profissão, pensar naquilo que eu queria ser. Eu tive que fazer isso meio que sozinha, porque eu nunca tive uma mãe que se interessou por isso, que se preocupasse, então, eu tive que buscar sozinha por mim mesma. E como eu tinha posto na minha cabeça desde criança que eu gostava de dar aula, eu brincava muito de dar aula, eu acho que acabou sendo meio que um caminho natural. Talvez hoje, eu não seguisse esta profissão. Não porque eu não goste de dar aula, mas hoje já amadurecida, eu sei que existem outras áreas de atuação que eu também me daria bem e que seria outros campos que eu pudesse explorar. Não me arrependo da escolha que eu fiz, mas talvez, se quando eu fosse jovem, na época de prestar um vestibular, alguém tivesse sentado para conversar comigo e apresentado outras possibilidades, pode ser que eu tivesse optado por outra profissão ou não, porque eu gosto de dar aula né, eu não me arrependo não mas... Também na época certa, na época em que eu estava estudando eu... Não na época certa porque não tem época certa para mudar de profissão, mas quando eu optei por fazer uma faculdade, eu não deslumbrei outras possibilidades né, eu não parei para pensar em que outras áreas eu também pudesse ter afinidade.

**Entrevistador:** E agora que você tem maior experiência, e consegue vislumbrar outras áreas, que tipo de áreas você procuraria no lugar de dar aulas?

**Clio:** Alguma área ligada à comunicação, com certeza. Eu acho que Direito é uma área que me interessaria, mas não necessariamente para a advocacia, mas para criar uma carreira mesmo nessa área de Direito. Alguma coisa ligada sempre à comunicação e a trabalhar com pessoas. Eu não gosto de serviço burocrático, trabalhar com papéis, essas coisas não me agradam muito.

**Entrevistador:** Sobre sua formação, quando você estudou para ser professora de História, tem alguma coisa relevante que você queira contar?

**Clio:** Olha, como eu não tive orientação, eu tive que fazer tudo por mim mesma né, então, por exemplo, uma coisa que eu me arrependo muito é de nunca ter tentado uma FUVEST. Eu poderia ter arriscado e não ter passado, mas aí eu tentei e não consegui. Mas eu não fui por falta de orientação, então, eu vi uma faculdade que era próxima da minha casa e que tivesse o curso de História e fui fazer na FAI, que hoje é Unifai né, mas eu acho que... Tentei fazer numa época a PUC, mas não consegui por causa do preço, é muito caro, fiquei um ano e meio lá e voltei para FAI, mas se eu tivesse tido orientação eu teria tentado, pelo menos eu teria tentado uma escola pública, uma faculdade, uma faculdade pública.

**Entrevistador:** Fale um pouquinho sobre sua carreira, há quanto tempo é professora, onde já trabalhou, os cargos que já ocupou.

**Clio:** Bom, eu dou aula há 23 anos, destes 23 anos, no estado 20. 3 anos eu fiquei afastada, uma vez porque eu peguei aquela licença sem vencimentos e 1 ano porque eu ampliei minha carga horária na rede particular que era muito mais vantajoso em termos salariais e aí eu me afastei do estado. Na prefeitura de São Paulo, eu estou há cerca de 10 anos, não, mais, 12 anos na Prefeitura de São Paulo. Nestes 23 anos de carreira, eu já trabalhei em escola particular, uma basicamente, fiquei 6 anos em escola particular, lá eu trabalhei de 5ª a 8ª série né, hoje seria do 6º ao 9º ano. Trabalhei numa fundação em São Bernardo do Campo, a Fundação Salvador Arena. Lá eu trabalhei como professora e eles tinham uma proposta de, da fundação preparar o próprio material didático ao invés de comprar livros, então, durante um tempo eu fiquei no CPA que é o centro de preparação de aulas e lá eu estava desenvolvendo apostilas para serem trabalhadas com alunos na área de História. E, há um ano, um pouco mais de um ano, eu comecei a dar aula em faculdade. Uma experiência nova, eu estou gostando bastante, muito diferente do que eu trabalho com adolescentes, mas basicamente esta é minha experiência. O que mais você tinha perguntado além da experiência?

**Entrevistador:** Sobre sua carreira, cargos e coisas do tipo.

**Clio:** Cargos, teve uma época né, que esta Fundação Salvador Arena, que eu também fiquei como coordenadora, para auxiliar os professores de 1ª a 4ª série, e aprender a

trabalhar junto com eles, para preparar aulas para eles trabalharem a disciplina de História e Geografia de 1ª a 4ª série.

**Entrevistador:** Você falou que agora trabalha numa universidade, e que esta experiência nova é muito diferente do que trabalhar com os adolescentes. Você pode falar um pouco sobre isto?

**Clio:** Na faculdade, eu trabalho apenas com o curso de Pedagogia. E pelo que a gente ouve as conversas de sala dos professores, tem muita diferença dos alunos do curso de Pedagogia para outras licenciaturas, por exemplo, ou mesmo os outros cursos que têm lá, de Administração, de Logística. Mas assim, eu vou falar das conversas que eu ouço de sala de professores, porque a minha experiência é exclusivamente com a turma de Pedagogia. Na turma de Pedagogia, eu percebo uma boa vontade muito grande das alunas. Toda proposta de trabalho que você leva para elas, elas completam, elas abraçam, elas se empenham, não costumam faltar, são muito presentes, fazem questão de assistir todas as aulas, não conversam, é um clima muito tranquilo. Eu ouço professores de lá falando que em outros cursos não é bem assim. A gente acaba tendo aquela indisciplina que é bem característica do terceiro ano do Ensino Médio, né, aqueles alunos que ficam durante a aula mexendo no computador, no celular. Esta realidade, com as turmas de Pedagogia que eu peguei até hoje, eu não vi. São pessoas mais velhas, muitas delas já são senhoras, que voltaram a estudar depois de muito tempo, então, elas trazem consigo um pouco mais de seriedade, e já passaram daquela fase de oba oba de quando se entra numa faculdade. Então, é uma turma muito específica com quem eu trabalho. E nesse sentido, é muito diferente de você trabalhar de 5ª a 8ª série né, com 6º ao 9º ano e Ensino Médio. Esse pessoal do Ensino Médio, os alunos de 6º ao 9º ano, eles são mais agitados, têm outros interesses na cabeça quando eles veem para sala de aula que não estudar, então, você não precisa driblar estes interesses paralelos na faculdade, porque elas estão lá por aula, elas querem aula, elas estão sempre presentes. É uma experiência que eu estou achando bastante proveitosa.

**Entrevistador:** Agora me conte sua experiência com os adolescentes, como é driblar todas estas situações?

**Clio:** Olha, os adolescentes, têm muita gente que acha que é difícil lidar com eles né, eu acho que não é tão... bom, depende, existem adolescentes e adolescentes, existem escolas e escolas, regiões e regiões. O trato pessoal com eles, eu não acho que é muito

difícil não, eu acho que dá para você levar, dá para você trabalhar com eles com tranquilidade, ser respeitado por eles, desde que você também os respeite. Eu acho que o segredo para você lidar com crianças e adolescentes e pré-adolescentes, é você tratá-los da forma como você gostaria de ser tratado. O professor é o exemplo na sala de aula né. Por menos que a gente perceba, os alunos observam cada comportamento da gente, cada atitude da gente, e eles devolvem isso pra gente né. Então, por exemplo, eu não entro em uma sala sem falar bom dia, quando eu peço alguma coisa para eles, eu nunca falo com eles sem usar o por favor, o muito obrigado. Muitas vezes, principalmente no começo do ano quando é uma turma que não me conhece, se eu vejo por exemplo a sala bagunçada, carteiras desarrumadas, eu chego e eu começo a arrumar. Depois que eu começo a arrumar, eu peço para eles me ajudarem. Um pouco mais pra frente, eu nem arrumo mais, eu peço para eles ajudarem, mas sempre pedindo por favor e agradecendo no final. Então, quando eles veem que você arruma, que você pega um lixo e que você joga no lixo também, mesmo que não tenha sido você que tenha jogado, eles começam a incorporar um pouco este comportamento. Eles não fazem isso espontaneamente, eles não sabem chegar em uma sala, e pegar um lixo, jogar no lixo, arrumar uma carteira com espontaneidade. Eles fazem se você pede, mas fazem com boa vontade. Quando eles percebem que por trás disso existe educação, existe respeito, se for preciso, você também vai por a mão na massa, então, desta forma, eu acho que respeitando o adolescente, eles também te respeitam e não é difícil lidar com eles no nível pessoal. A questão da aprendizagem é outra história. Então, num primeiro momento, para você estabelecer um bom contato com a classe, um bom relacionamento, eu acho que isso é fundamental. Uma outra coisa que percebo, para você ter o respeito dos alunos, é você mostrar que tem conhecimento. Se eles sabem que você tem conhecimento, que você domina a sua matéria, e quando eu digo dominar a matéria, não é você ter resposta para tudo, é ter inclusive a humildade de reconhecer quando é feita uma pergunta que você não sabe. Se faz uma pergunta que você não sabe, você fala: “olha, não sei, tenho que ver” ou “me esqueci, vou ter que pesquisar, a gente conversa depois”, o que você não pode é toda hora falar “não sei” para ele, então, se ele sabe que você tem... Se ele percebe que você preparou uma aula, que você sabe o que você vai trabalhar dentro daqueles 45 minutos, que você tem o domínio do seu conteúdo, é outra coisa. Eles te obedecem, eles te ouvem, eles fazem silêncio, pelo menos é essa a experiência que eu tenho nestes 23 anos que eu dou aula. Nesses 23 anos, eu posso dizer, com exceção deste ano de 2012, este ano, na prefeitura, eu tive problemas sérios em algumas salas de

conseguir trabalhar mesmo, eu tive um ano, uma sala de aula que eu fiquei o ano inteiro perdida e não sabia o que trabalhar com eles. Foi um ano para aquela sala perdido. Eu entrava na sala e nada que eu propusesse surtiu efeito, nada, nada, nada! Tudo que eu tentava com eles não dava certo. Existem alguns elementos que me apontam o caminho do por que nada dava certo com eles, por exemplo, era uma sala só com alunos problemas, pegaram todos os alunos problemas e colocaram juntos numa sala só. E eu entrava sempre na última ou nas duas últimas para emendar depois com o período da noite. E como era uma sala muito problemática, a maioria dos professores não iam, e quando eu chegava para dar as duas últimas aulas, eles já estavam com 3, 4 aulas vagas, brincando, pulando, e aí entrava eu para tentar dar aula. Era impossível, foi um ano perdido nesta sala. Era uma 6ª série, foi um ano perdido, foi a única vez que me senti impotente, então, eu não soube trabalhar com eles. Fora isso, eu sempre consegui desenvolver minha aula com tranquilidade, sem ter que brigar muito, sem ter que discutir muito. Um ou outro caso mais pontual. Fora isso é possível estabelecer um bom domínio sobre a turma.

**Entrevistador:** Quando você falou das suas facilidades e dificuldades no caso desta sala para lidar com a turma, você falou de muitas coisas relacionadas ao nível pessoal. Mas e em relação ao ensino de História, as especificidades da sua matéria.

**Clio:** Se eu não conseguia estabelecer uma disciplina para eu começar a falar, a aula de História lá eu não dava. Quando eu conseguia a atenção deles, eu estava já tão esgotada que eu também não me esforçava nesta aula. Eu acabava dando um texto bem pequenininho, lendo rapidamente, mandando fazer alguma perguntinha, porque eu não tinha mais disposição para trabalhar com eles, então, eu sei que aí eu pequei muito, porque nos raros momentos em que era possível fazer alguma coisa, eu dava alguma coisa para eles ficarem mesmo quietos e eu poder ter um pouco de descanso. Então, para esta sala, em termos de aprendizagem de História também, foi um ano perdido. Aí eu também sei que tenho parte de culpa nisso, porque quando era possível trabalhar, nem sempre eu fazia um trabalho mais adequado, por esgotamento, porque eu já entrava naquela sala desanimada, e era uma sala que para você perder o controle sobre ela era muito fácil. Então, eu evitava fazer qualquer tipo de atividade que fosse provocar novos tumultos porque eu sabia que o controle era muito difícil.

**Entrevistador:** Em relação às outras salas, as salas que deram certo, e que você fez um bom trabalho, o que você pode falar de específico sobre o ensino de História, de facilidades e dificuldades.

**Clio:** Eu acho que eu ainda tenho uma aula bastante tradicional. Isso é uma coisa que eu precisaria rever. A gente fica um pouco preocupado com o conteúdo. Por mais que a proposta hoje não seja conteudista, você tem o Saresp que de certa forma... Ele não é conteudista, ele é de interpretação, mas também tem um conteúdo por trás dele. E as vezes eu me prendo muito a conseguir cumprir aquele programa da apostila do governo, no caso a do estado de São Paulo, por conta de Saresp e tudo mais, e acabo não diversificando o trabalho que poderia ser feito de maneira diferenciada. Este ano eu tive experiência com uma sala, de fazer um trabalho de fotonovela. Veio uma bolsa, uma verba né, para gente desenvolver projetos com algumas salas de aula. Em parceria com a professora de Português, nós escolhemos uma sala que a gente sabia que ia dar conta do recado e desenvolvemos um projeto de fotonovela. Fugiu totalmente do conteúdo de sala de aula, e num bimestre uma boa parte das aulas foram voltadas para isso. Mas foi um resultado surpreendente, porque eles apresentaram trabalhos maravilhosos. E eu acho que é isso que eu precisava começar a rever. Deixar um pouco aquela preocupação de cumprir os conteúdos daquelas 4 apostilas que vêm, para poder fazer um trabalho diversificado, e explorar algumas competências, algumas capacidades dos nossos alunos que a gente acaba passando despercebido no dia a dia querendo cumprir aquele conteúdo, querendo respeitar o conteúdo da matéria. Eu percebo que o conteúdo eles aprendem, mas uma dificuldade que eles têm muito grande, e eu acho que eu preciso ficar mais atenta a isso, por exemplo, é a redação, a escrita. Eles até sabem, se eu fizer perguntas orais eles respondem, mas na hora de por no papel, o aluno, ele é muito sucinto, eles não desenvolvem o pensamento na sua totalidade. Eu acho que eu precisaria ensinar isso a eles né, como a partir de um tema simples, você fazer um pensamento mais elaborado com conhecimentos que você tem acumulado ao longo do bimestre, do ano, de anos anteriores. Então, eu acho que isso é uma coisa que eu precisaria rever nas minhas aulas.

**Entrevistador:** Quando você mencionou a sua experiência com a fotonovela, você disse que uma sala foi escolhida, uma sala específica, que teria capacidade de dar conta do recado. O que esta sala tinha de especial que as outras não tinham?

**Clio:** São alunos extremamente aplicados. Alunos que... É uma classe diferenciada porque é aquela sala que mais participa das aulas, é uma sala que os alunos são inclusive mais disciplinados também. É mais fácil você conseguir que eles prestem atenção em você, que eles ouçam quais são as orientações que você está dando, são alunos... Não digo que são alunos nota 10, tem alguns alunos lá que são 10 no sentido de nota mesmo, não é nesse aspecto que eu estou falando não, mas é uma sala fácil de você dialogar, nesse sentido.

**Entrevistador:** Considerando como você ensinava quando você saiu da faculdade quando começou a trabalhar nos primeiros anos da sua carreira, e a maneira como você ensina hoje, você percebe grande diferença?

**Clio:** Na metodologia de trabalho e tudo mais?

**Entrevistador:** Em todos os aspectos que você puder comentar.

**Clio:** Eu ainda me considero uma professora muito tradicional. Aquela que pega um giz, um apagador, agora vocês vão ouvir a matéria que eu vou explicar, porque eu acho assim, você fala que o aluno... Você tem que ensinar o aluno a pensar. Você não pensa em cima do nada. Para você pensar você tem que ter um conhecimento. E esse conhecimento, eu não acho que seja o professor que vai passar com o uso da aula expositiva, mas é ele que vai despertar o interesse a partir da sua aula expositiva. Então, você vai na aula pontuar algumas coisas, para depois os alunos buscarem o conhecimento por si próprios. Então, eu ainda faço questão de ter essas aulas expositivas, eu trabalho bastante em cima disso. Agora, o que eu consegui aprender a trabalhar neste tempo, é, por exemplo, filmes é uma coisa que quando eu comecei a dar aula, eu muito pouco usava. Hoje, eu procuro pelo menos uma vez por ano passar um filme para cada turma, para cada série. Não é muito uma vez por ano, mas visto que você tem que mexer com um monte de pessoas para poder fazer uma atividade que parece ser bem simples, não dá para você usar toda hora. Eu cheguei neste tempo a levar alunos para fazer saída a museus. Depois eu acabei deixando de lado porque... Muitas circunstâncias né, para conseguir transporte, hoje... Há alguns anos quando eu dava aula, você tinha autonomia de contratar um ônibus, ratear com os alunos o preço deste ônibus, fazia visitas em alguns lugares que te interessassem... Hoje não, hoje a coisa é mais engessada. Hoje o governo, ele fala quais são os passeios que estão disponíveis, você se inscreve naqueles passeios disponíveis e se você for sorteado você leva. Então, às vezes não é bem aquela proposta que você teria. Por exemplo, eu cheguei a levar há

alguns anos os alunos para o museu de arqueologia lá da USP e eles adoravam, porque é um passeio maravilhoso, é muito produtivo, e hoje eu não tenho essa possibilidade porque eu vou ter que cobrar ônibus dos alunos e hoje eu não posso mais fazer isso. E naquela lista de passeios que o governo dá, ele não está incluso, então, acaba te engessando um pouco, você não tem muita autonomia em relação a isso. Na prefeitura também, de São Paulo, você não tem esta liberdade. Você só tem os passeios que são disponibilizados pela prefeitura e com um agravante, obrigatoriamente na cidade de São Paulo. Se for uma cidade vizinha como São Caetano que é aqui do lado, a gente não pode levar. Então, isso acaba te engessando um pouco né. Agora as aulas expositivas eu ainda mantenho, eu acho que isso é importante. E procuro trabalhar filmes. O recurso da computação é hoje, no estado, impossível de você trabalhar, porque você não tem sala de informática para isso, na prefeitura também é complicado porque tem aquelas aulas de informática determinadas na semana, que este ano não teve uma que coincidiu da minha turma ir na minha aula. Eu também acabei não desenvolvendo um trabalho com os professores da sala de informática na minha aula. Eu até poderia ter proposto, mas passou batido também.

**Entrevistador:** Em relação a esta escola que você está trabalhando e que a pesquisa será feita. Tem alguma particularidade que você possa falar sobre ela.

**Clio:** Dos alunos inclusive né. Olha, eu dou aula há 23 anos. Eu posso dizer que 90% deste período eu trabalhei na periferia. Eu trabalhei na periferia de São Mateus, trabalhei lá na periferia da região de Jabaquara... Essa escola aqui é *sui generis* né, eu vejo coisas aqui que eu não vi em nenhum outro lugar. Eu não sei se hoje... Eu estou aqui nesta escola desde 2004, são 8 anos né? Eu não sei se hoje, se eu voltasse para São Mateus, eu fosse encontrar a realidade que eu estou encontrando aqui. Mas quando eu cheguei aqui, o que me chamou muito a atenção, foi a disciplina dos alunos. Eu estava acostumada a trabalhar em escolas que quando dava o sinal, os alunos iam para o corredor, conversavam para lá e para cá, mas não, aqui não, aqui eles não saíam da sala, eles eram tranquilos, e nesses 8 anos, eu vi que mudou muito. Essa disciplina hoje não existe mais. O aluno hoje aqui, ele é muito agitado. E muito embora quando eu tenha vindo para cá há 8 anos, eu achei os alunos bem tranquilos, uma coisa que me chamou muita atenção foi a dificuldade deles de aprendizagem. Uma coisa que eu nunca vi em lugar nenhum, que chegou até a me assustar. E eu sempre falava meio que em tom de brincadeira, mas com um fundo de seriedade, de que esta região aqui, era preciso que

houvesse um estudo científico mesmo para tentar entender porque os alunos daqui têm tanta dificuldade. Eles não conseguem absorver aquilo que você ensina para eles. Você fala hoje para eles uma coisa, daqui alguns dias você pergunta e é como se você nunca tivesse perguntado antes. Teve uma vez que eu fiquei espantada, eu fui dar aula numa 7ª série e comecei uma aula muito simples sobre o que é poder executivo, poder legislativo e poder judiciário. E fiz uma aula extremamente didática né: Quem é o executivo? Na cidade, no estado, no país, qual a função dele. Legislativo, na cidade, nos estados, no país, a função, judiciário... Fiz um esquema na lousa, fiquei conversando sobre eles, dando exemplos, e no final da aula, eu comecei a fazer perguntas para eles de tudo aquilo que eu tinha falado, com aquele esquema montado na lousa, e eles não conseguiam responder as coisas mais simples que eu perguntava. Então, eu comecei a perceber, como eles têm dificuldade de assimilar coisas simples que você explica. E eu sempre gosto de dar um exemplo de uma professora aqui de Ciências, no dia que ela veio contando para gente... A gente dá risada mais é uma coisa trágica né. Ela tinha dado uma aula sobre sistema digestório. E a gente sempre começa uma aula resgatando os conhecimentos de uma aula anterior, fazendo perguntas né, para os alunos, sobre aquilo que você ensinou na aula passada. Ela perguntou para o menino: fulano, o que você faz com a comida quando você põe ela na boca? E o menino respondeu: não sei professora, eu falei na aula passada. Então, eles não conseguem parar para pensar. Eles não têm esta capacidade. Eu não sei se é preguiça mental. Porque é muito comum de um professor falar que o aluno é preguiçoso né, mas eu não acho que seja preguiça. Eles não param para pensar, eles não têm este hábito, eles não foram estimulados a pensar. Então, qualquer pergunta, por mais simples que você faça, e que requeira do aluno um mínimo de pensamento para ele poder te dar uma resposta, você não encontra isso sabe, não tem esse pensamento. E têm outros exemplos que eu teria que parar para tentar lembrar por aqui, eu falei até que ia fazer um livrinho né, com histórias dessa escola, porque cada dia é uma coisa que a gente ouve que surpreende a gente, infelizmente de maneira negativa né, que você começa a perguntar, como esses alunos daqui se encontram limitados. Eu acho que haveria possibilidade do desenvolvimento deles, mas eles não tiveram provavelmente estímulos adequados na idade adequada, e isso compromete muito, muito a capacidade deles de aprendizagem. A professora C., ela é uma professora que trabalhou aqui com os alunos, e em alguns momentos eu conversava com ela né. Eu tinha uma quinta série que tinham sido alunos dela na quarta série. E eu ficava espantada com a dificuldade... Eu não conseguia fazer com que eles

me entendessem quando eu dava as minhas aulas de História, logo que eu peguei essa turminha no comecinho do ano. E eu estava dando coisas extremamente simples para eles, como explicar que o homem é um ser social, coisas básicas, antes de você entrar mesmo no conteúdo de História. E aí um dia, eu batendo um papo com ela, ela começou a me falar de alguns problemas que é possível identificar nesses alunos, e que afetam a capacidade de aprendizagem. Ela me falou de uma síndrome do alcoolismo fetal, que eu nunca tinha ouvido falar, e que a criança com esta síndrome apresenta algumas características físicas, no olho principalmente. Ai a gente começou a observar que a maioria dos alunos daqui tem esta característica física, no olho, de síndrome de alcoolismo fetal. Segundo essa professora, se na idade certa fizer alguns exercícios, alguns estímulos adequados com os alunos, eles melhoram, mas se não fizer, eles ficam com algum comprometimento na capacidade de aprendizagem mesmo, e a gente percebe que estes alunos trazem muitos destes problemas né, que afetaram a aprendizagem, o desenvolvimento deles. Pais que são drogados, muitos nem sabem quem são os pais, então, eu acho que isso dificulta muito, muito, muito trabalhar com esta região. Eu nunca vi uma região tão difícil de trabalhar, e olha que eu já rodei escola nesta prefeitura.

**Entrevistador:** Você falou de todas essas dificuldades específicas desta escola, mesmo tendo trabalhado em outras escolas da periferia que não tinham esta mesma dificuldade. Você disse que precisaria ser feito um estudo para descobrir o porquê que isso acontece.

**Clio:** Eu acredito que seria necessário.

**Entrevistador:** Mas você tem alguma opinião, alguma sugestão antes deste estudo ser feito do porque que isto acontece com essa região em específico?

**Clio:** Eu nunca parei para pensar mesmo a fundo nisso né, eu acho que eu teria que pegar uma bibliografia, dar uma lida para comparar né, para tentar entender um pouquinho isso aqui. Eu vou dizer o que a gente diria no senso comum né, o fato de ser uma região de periferia, de terem famílias desestruturadas, muitos pais, muitas mães que são alcoólatras, que lidam com drogas, mas isso é comum né, é o que a gente fala em qualquer região em que a gente encontra dificuldade. Eu acho que deve ter uma... Geralmente os professores falam: ah, o aluno tem preguiça, ele não se esforça. Eu não acho que é só isso porque mesmo aqueles... Tem alguns que a gente percebe que se esforçam, tem dificuldade né, é claro que não é 100% assim. A gente tem alguns alunos aqui que se destacam. Que você se surpreende, que são muito espertos. Tem um aluno,

ele era aqui dessa escola, ele parou de frequentar, um menininho da 5ªC, que para mim aquele menino é superdotado. É um menino muito além da média, não só daqui como de outras escolas que eu já passei. Era um aluno superdotado, e depois de um curso que eu fiz sobre... Na prefeitura de São Paulo, sobre superdotação, eu acho que era um aluno para se olhar com mais cuidado para dar um devido encaminhamento, mas infelizmente ele parou de estudar. A família teve problemas aqui na região, parece que teve que ir embora e ele acabou não vindo mais. Então, a gente tem alguns que se destacam. Só que assim, enquanto em outras escolas que passei, a maioria era mediana e alguns com muita dificuldade e poucos se destacavam, aqui a gente tem a maioria que está abaixo da média e muito poucos medianos, um ou outro que se destaca. Para você ter exemplo, para poder perceber isso que eu estou falando, quando eu fui conversar com essa professora, que foi professora dos alunos da quarta série e que agora são meus alunos da quinta, e eu dizendo para ela que eu não estava conseguindo fazê-los entender as minhas aulas, ela falou: esses alunos estão no nível de segunda série. Só que eu fui descobrir isso no segundo semestre. Até o meio do ano eu estava trabalhando num nível de quinta, e são alunos num nível de segunda. Ela não me falou “fulano, ciclano e beltrano estão no nível de segunda série”, ela falou “os alunos, aquela classe está no nível de segunda série. Então, isso é muito sério. Porque que esses alunos de 11 anos estão num nível de segunda série? Será que é má vontade deles nesses 4 anos que eles passaram pela escola de aprender? Preguiça de pensar? Eles é que não querem? Eu não acredito nisso. Eu acho que a criança, quando ela entra na escola, ela entra com expectativa. O maior desejo de uma criança é aprender a ler e a escrever. E quando ele não aprende, ele se frustra né, e muito. E a gente percebe que aqui eles têm essa dificuldade, eles não avançam, então, eu não acho que é só o desinteresse deles, falta de vontade. Deve ter um problema muito mais sério para que uma quinta série inteira esteja num nível de segunda série.

**Entrevistador:** Você comentou que durante esse semestre inteiro, você trabalhou com esta turma considerando o nível de quinta série, e só depois você ficou sabendo que eles estariam no nível de segunda série. Como isto afetou o seu trabalho, você mudou a maneira de trabalhar com eles?

**Clio:** Sem sombra de dúvida, mudei completamente. Eu comecei a dar uma aula no nível de segunda série. Só que eu nunca trabalhei com segunda série, então, eu preciso ensiná-los a escrever. Eu não sei ensinar a escrever. Como é que eu vou ensinar um

aluno a escrever? Como é que eu vou alfabetizar um aluno? Eu não sei alfabetizar um aluno. Então, para o próximo ano, eu provavelmente vá pegar esta turma na sexta série, eu tenho que buscar meios de desenvolver a escrita deles, coisa que eu não sei fazer porque eu nunca trabalhei com isso né? Até um tempo atrás, quando a gente pegava um aluno da quinta série, ele já estava alfabetizado. Ele lia, ele escrevia, a gente não tinha essa preocupação. Só que a cada dia que passa, [interrupção] só que, de uns anos para cá, principalmente aqui nesta escola... Eu não tenho este problema em outras porque é aqui que eu pego quinta série. No estado eu não pego quinta, eu pego sétima e na sétima série o aluno está muito mais amadurecido né. Então, aqui eu tenho, pego quinta, vou pegar esta quinta no ano que vem como sexta série, eu vou ter que buscar meios para tentar desenvolver minimamente a escrita com eles. Uma das propostas que a coordenadora deu para mim né, para a gente tentar fazer, é produção coletiva de texto, que eu até poderia ter começado a fazer este semestre, se eu não tivesse tão esgotada, porque essas quintas séries neste semestre... Eu também, por esgotamento, joguei a toalha. Então, eu comecei a dar atividades extremamente simples para eles, num nível de segunda série, sem a preocupação de desenvolver a produção de textos. Realmente eu não tive essa preocupação.

**Entrevistador:** Você pode dar um exemplo do que seria uma atividade simples a nível de segunda série sem essa preocupação de produção de texto?

**Clio:** Então, por exemplo, eu ia trabalhar com eles Grécia. Ai eu pensei, o quê que eu posso trabalhar com eles em relação à Grécia que chama a atenção? Eles gostam de mitologia né, mitologia é uma coisa que chama a atenção. Então, eu comecei a trazer um livro sobre mitologia grega, e comecei a ler uma historinha para eles. Então, na aula, eu lia a história para eles, eles prestavam atenção. Depois oralmente, eu ia perguntando quem eram os personagens e ia escrevendo na lousa. Ai eles tinham que falar para mim as características desses personagens, e eu ia colocando as características na frente. Ai eu ia fazendo perguntas sobre a História, para eles me responderem né, o que aconteceu... Perguntas direcionadas à história que eu tinha lido. Eu ia colocando a resposta e depois eles copiavam no caderno. Então, era um trabalho oral, de interpretação para eles entenderem a historinha que tinha sido contada. Ai também teve um tempo curto, porque depois eles se desinteressaram da lenda. Eu comecei a ler a mitologia e ai começou a ter muita brincadeira, e eles não queriam mais ouvir a história de mitos. Ai eu trouxe filmes, que se referiam à mitologia grega, eles assistiram Percy

Jackson, o caçador de raios, e depois nós fomos à sala de aula comentar o que cada um entendeu sobre o filme. E mais recentemente eu estou imprimindo desenhos sobre, por exemplo, Roma. Eu imprimia o desenho, entregava o desenho, contava uma história, mandava colar no caderno e fazia uma frase. Então, por exemplo, Roma tinha gladiadores, então, eu achei na internet desenho de gladiadores para pintar, aí na sala de aula eu explicava o que era um gladiador, porque ele lutava na arena romana, aí eu dava um desenho para eles pintarem, colarem no caderno e formava uma frase bem simples sobre a luta de gladiadores. Coisas assim, que é o que eu consegui fazer para chamar um pouquinho mais da atenção deles, para ter um pouquinho da atenção deles na minha aula.

**Entrevistador:** Você fez uma comparação muito forte entre os alunos daqui, esses alunos, e os alunos de outras escolas, de outras experiências que você teve. Mas em relação a esta escola, de quando você começou a trabalhar aqui há 8 anos e hoje, você percebeu alguma mudança ou esta realidade sempre foi assim?

**Clio:** Em termos de aprendizagem esta realidade sempre foi assim. Quando eu entrei aqui, eu percebia essa dificuldade de aprendizagem deles. Em termos de comportamento houve mudança para pior, antes eles eram mais calmos, agora eles são mais agitados. Agora em termos de aprendizagem não. Agora assim, dizer que eles são agitados, que eles conversam, que eles brincam... O que eu percebo muito, mas aí é de maneira geral assim, é muito comum aqui nessa escola, este ano eu acho que está pior um pouco, você entrar na sala, você dar uma atividade, e muitos alunos simplesmente não fazerem porque não querem. E isso eu percebi aqui. No ano passado eu tive uma oitava série que eu entrava na sala eu dava uma atividade, dois três faziam, o resto, ficava conversando, batendo papo, e por mais que você falasse faça, eles não faziam. Hoje eu tenho uma sétima que você entra e dá uma atividade, dois três fazem e o resto não faz.

**Entrevistador:** Como o fato de poucos alunos fazerem e o resto não fazer as suas atividades te afeta quando você prepara aula? Como você considera isso quando você está se planejando?

**Clio:** Olha, no primeiro bimestre... Bom, todo ano eu começo assim: não, este ano eu vou tentar de novo. Então, eu começo o bimestre explicando a matéria, dando a aula como deveria. A hora em que eu começo a dar os exercícios, aí começa a desanimar. Eles fazem uma vez, se você fala que está errado, eles desistem, eles não tentam de

novo. E aí quando você percebe que cada vez eles vão produzindo menos, aí automaticamente, eu particularmente acabo também me dedicando menos, porque é muito frustrante você não cumprir todo o seu trabalho. Então, essa frustração... Muito provavelmente meu caminho não é o mais adequado né, ao invés de procurar outras formas de chamar a atenção deles para tentar trazer o aluno para aula, eu acabo jogando a toalha muitas vezes.

**Entrevistador:** Tem algum ponto em relação ao seu trabalho com ensino de História com os alunos e com essa escola que você acha importante comentar e eu não perguntei?

**Clio:** O que eu queria comentar é que os alunos, como pessoas, eles são muito bons, eu não tenho o que reclamar. Eu não tenho problema de relacionamento com eles, os da quinta série principalmente, eles são muito carinhosos. Eu não me lembro de ter tido problema pessoal com eles, agora como alunos é que é frustrante, como alunos é que a gente não consegue ver um retorno do que a gente tenta desenvolver em sala de aula. É claro que como professora eu também peço muito, porque muitas vezes, ao invés de tentar outros caminhos, eu também acabo desistindo.

**Entrevistador:** Eu gostaria muito de agradecer a sua contribuição para esta pesquisa, muito obrigado.

**Clio:** Se precisar de uma próxima entrevista, fazer outras perguntas, fique à vontade.

## Anexo 4 – Planejamento 6º ano

### ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

#### PLANO DE TRABALHO / 2013

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA</b>
<b>PROFESSORES: “Clio”</b>
<b>ANO / CICLO: 6º ano</b>
<b>PROJETO PEDAGÓGICO: ALFABETIZAR, INTEGRAR E CONSCIENTIZAR PARA MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA.</b>
<b>P.E.A. : TEORIZANDO A PRÁTICA ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>
<p><b>OBJETIVOS DA ÁREA</b></p> <p>A partir de textos de história promover o desenvolvimento das capacidades leitora e escritora dos alunos.</p>
<p><b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ANO</b></p> <p>Espera-se que, a partir do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, os alunos aprimorem sua capacidade leitora e escrita e que consigam compreender e interpretar um texto, além desenvolverem a comunicação através da escrita.</p>
<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p>Os conteúdos utilizados ao longo do 6º ano referem-se à Pré-história, Idade Antiga e Idade Média.</p>
<p><b>PROCEDIMENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa, destacando as palavras desconhecidas;</li> <li>• Leitura pelo professor, com ênfase na pontuação;</li> <li>• Estímulo ao uso de dicionários;</li> <li>• Interpretação oral do texto;</li> <li>• Reescrita do texto (de maneira individual e coletiva)</li> </ul>
<p><b>RECURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático</li> <li>• Textos diversos</li> <li>• Filmes</li> <li>• Aulas expositivas-dialogadas</li> </ul>

**RECUPERAÇÃO CONTÍNUA**

Atendimento individualizado para o aluno com maior dificuldade, partindo de texto mais simples e, gradualmente, aumentando o grau de complexidade.

**AVALIAÇÃO**

Contínua, oral e escrita.

## Anexo 5 - Planejamento 7º ano

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

PLANO DE TRABALHO / 2013

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA</b>
<b>PROFESSORES: "Clio"</b>
<b>ANO / CICLO: 7º ano</b>
<b>PROJETO PEDAGÓGICO: ALFABETIZAR, INTEGRAR E CONSCIENTIZAR PARA MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA.</b>
<b>P.E.A. : TEORIZANDO A PRÁTICA ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>
<b>OBJETIVOS DA ÁREA</b>  A partir de textos de história promover o desenvolvimento das capacidades leitora e escritora dos alunos.
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ANO</b>  Espera-se que, a partir do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, os alunos aprimorem sua capacidade leitora e escrita e que consigam compreender e interpretar um texto, além desenvolverem a comunicação através da escrita.
<b>CONTEÚDOS</b>  Os conteúdos utilizados ao longo do 7º ano referem-se à Idade Moderna, Brasil Colônia e Império..
<b>PROCEDIMENTOS</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa, destacando as palavras desconhecidas;</li> <li>• Leitura pelo professor, com ênfase na pontuação;</li> <li>• Estímulo ao uso de dicionários;</li> <li>• Interpretação oral do texto;</li> <li>• Reescrita do texto (de maneira individual e coletiva)</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático</li> <li>• Textos diversos</li> <li>• Filmes</li> <li>• Aulas expositivas-dialogadas</li> </ul>
<b>RECUPERAÇÃO CONTÍNUA</b>

Atendimento individualizado para o aluno com maior dificuldade, partindo de texto mais simples e, gradualmente, aumentando o grau de complexidade.

**AVALIAÇÃO**

Contínua, oral e escrita.

## Anexo 6 – Planejamento 9º ano

### PLANO DE TRABALHO / 2013

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA</b>
<b>PROFESSORES: “Clio”</b>
<b>ANO / CICLO: 9º ano</b>
<b>PROJETO PEDAGÓGICO: ALFABETIZAR, INTEGRAR E CONSCIENTIZAR PARA MELHORAR A QUALIDADE DE VIDA.</b>
<b>P.E.A. : TEORIZANDO A PRÁTICA ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>
<b>OBJETIVOS DA ÁREA</b>  A partir de textos de história promover o desenvolvimento das capacidades leitora e escritora dos alunos.
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ANO</b>  Espera-se que, a partir do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, os alunos aprimorem sua capacidade leitora e escrita e que consigam compreender e interpretar um texto, além desenvolverem a comunicação através da escrita.
<b>CONTEÚDOS</b>  Os conteúdos utilizados ao longo do 9º ano referem-se à Idade Contemporânea (Geral e Brasil).
<b>PROCEDIMENTOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa, destacando as palavras desconhecidas;</li> <li>• Leitura pelo professor, com ênfase na pontuação;</li> <li>• Estímulo ao uso de dicionários;</li> <li>• Interpretação oral do texto;</li> <li>• Reescrita do texto (de maneira individual e coletiva)</li> </ul>
<b>RECURSOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático</li> <li>• Textos diversos</li> <li>• Filmes</li> <li>• Aulas expositivas-dialogadas</li> </ul>
<b>RECUPERAÇÃO CONTÍNUA</b>  Atendimento individualizado para o aluno com maior dificuldade, partindo de texto mais simples e, gradualmente, aumentando o grau de complexidade.

**AVALIAÇÃO**

Contínua, oral e escrita.

## **Anexo 7 – Entrevista Final**

**Entrevistador:** Entrevista final da dissertação de mestrado. Professora, durante todas as aulas que eu assisti, durante todos os instrumentos que eu utilizei vendo como eram as suas aulas, vendo pelos planejamentos, vendo pela entrevista que já tínhamos feito, eu cheguei a algumas conclusões. Então, eu vou te falar estas conclusões para saber sua opinião sobre elas para realmente confrontar suas ideias com as conclusões que eu cheguei. Esta que vai ser a ferramenta que vou utilizar para ter as respostas que eu preciso.

Então, eu vi que o seu trabalho é diferente nas duas escolas. Na escola municipal, você percebeu que os alunos têm uma dificuldade imensa em tudo, mas principalmente com leitura e escrita, eles têm as dificuldades mais básicas e por causa disso você ajuda eles principalmente a ler e escrever durante as suas aulas de História. Então, as aulas de História acabam sendo um instrumento que você utiliza para poder fazer com que eles aprendam a ler e escrever. Você pega um conteúdo histórico do livro didático deles, faz uma atividade com este conteúdo histórico e esta atividade vai possibilitar que eles leiam alguma coisa e façam alguma produção escrita. E desta forma faz com que eles melhorem de alguma maneira as habilidades de leitura e escrita deles. O conteúdo em si, a habilidade em História, a cognição histórica fica em segundo plano. O seu foco é fazer com que eles melhorem a leitura e a escrita porque foi esta a dificuldade que você viu neles e este é o sentido político do seu trabalho pelo que você percebeu nesta escola. Então, a minha conclusão do seu trabalho na escola municipal é que você acredita que o melhor que você pode fazer por essas crianças é ajudá-las a melhorar a leitura e a escrita, por isso que você tomou a decisão de fazer isso. Já na escola estadual, o seu foco não é esse. Na escola estadual, no cotidiano de suas aulas, eu via você perguntando para os alunos o que eles aprenderam em História na aula passada, via os cadernos que não tinham sido vistos ainda quando tinha alguma atividade para olhar, depois disso, através do que eles lembravam da aula passada, já relacionava com conteúdo novo, conversava com eles sobre o conteúdo novo, via o que eles sabiam sobre o conteúdo novo, já fazia uma discussão ou uma exposição oral sobre o conteúdo novo e após toda esta conversa você fazia alguma atividade com eles sobre o conteúdo novo. Com esta atividade você avaliava se eles aprenderam tudo o que você achava necessário que eles aprendessem, e se você considerasse que eles já aprenderam, você partia para o próximo conteúdo. Então, eu vi um trabalho muito diferente em cada uma das duas

escolas. Eu acredito, e eu quero saber a sua opinião sobre isso, que você faz este trabalho por uma escolha política. Você acredita que na escola municipal, o melhor que você pode fazer por aqueles alunos é fazer com que eles desenvolvam conteúdos de leitura e escrita porque essa é a maior dificuldade deles e é o que eles precisam. Já na escola estadual, o melhor que você pode fazer pelas dificuldades deles é desenvolver o conteúdo histórico com eles. A única dúvida que ainda ficou, que eu gostaria que você comentasse, além de falar o quanto você concorda ou o quanto você discorda de tudo o que eu falei, é o seguinte: na escola municipal, os alunos utilizam o livro didático de História e você segue o conteúdo do livro didático de História com eles. Então, mesmo que você utilize este conteúdo como pano de fundo para desenvolver a leitura e a escrita, você segue a ordem do conteúdo do livro. E na escola estadual você segue a ordem do conteúdo da apostila que os alunos recebem. Nós já conversamos e eu já fui informado que na escola estadual sequer existe planejamento, porque o planejamento precisa ser seguir esta apostila. Mas eu queria saber o quanto você concorda com isso. Este conteúdo que eles estão aprendendo é o conteúdo que eles precisam? Você faria alguma coisa diferente? Ou você está seguindo estes conteúdos da apostila porque é realmente o que você acredita que eles precisam? Então, eu quero ter as suas conclusões agora, sobre o porquê você faz o que você faz, quais são as suas motivações e o que te leva a agir da maneira como você age em sala de aula em ambas as escolas.

**Clio:** Bom, eu vou responder e se ficar alguma coisa, no final você me cobra. Primeiro, na escola municipal, eu vim pra cá em 2004. Quando eu cheguei aqui, eu pegava o livro didático e ia trabalhando o conteúdo com os alunos, do mesmo molde da escola do estado: chegava, explicava para eles a matéria, fazia aquele esquema, e procurava desenvolver as aulas. Eu comecei a perceber que este conteúdo, para eles, não faz o menor sentido. Esses alunos daqui vão sair daqui e vão fazer o que da vida? A maioria não continua o Ensino Médio e no máximo param no Ensino Médio. Você não vê os alunos daqui falando de faculdade, não há esta ambição, eu não percebo isso nesses alunos daqui. Então, quando eu começava a explicar a matéria de História para eles, aquilo parecia que não tinha sentido. Eu ficava explicando a matéria e por dentro eu me perguntava: que interesse tem isso para eles? Que sentido tem isso para eles? Então, eu comecei a mudar a partir daí e conversando com os outros professores, em planejamentos, nas reuniões pedagógicas, a gente começou a perceber que, para essa clientela, precisa mudar, não tem lógica ficar ensinando o que está no livro didático

porque eles não se interessam por isso. E depois das avaliações externas que eles fizeram, dos resultados que chegaram pra gente e que a gente discutiu em reuniões pedagógicas e horários letivos, a gente percebeu que a dificuldade deles é muito grande e que precisa se trabalhar leitura e escrita com eles, eles precisam ser alfabetizados. O que eles conseguem fazer, pelas avaliações externas que a gente observou, é localização de informações no texto, e não passa daí. Então, a minha proposta, inclusive que eu já coloquei em reuniões pedagógicas, é da gente de fato abandonar o conteúdo e trabalhar a dificuldade com eles de leitura e escrita. Quando eu comecei aqui no primeiro semestre, que foi quando você assistiu às minhas aulas aqui, eu ainda tentava fazer isso. No segundo semestre eu joguei a toalha. Nem isso eu estou tentando fazer mais, porque eu realmente me desanimo. Então, é um ciclo que eu vivo aqui, chega agora no segundo semestre eu joga a toalha, mas ao mesmo tempo que eu joga a toalha eu fico envergonhada de chegar numa sala de aula e não dar uma aula decente, de fazer um trabalho adequado. Dou cópia mesmo para eles fazerem porque e já estou esgotada, e aí vem o peso na consciência. Quando o ano começa eu falo “não este ano vai ser diferente, vamos tentar fazer de novo”, aí eu começo de novo a tentar fazer um trabalho de leitura e escrita, mas eu não vejo um retorno deles. Porque, por exemplo: as vezes que eu tentei passar lição de casa aqui, não volta, se um ou dois fazem é muita coisa. Você corrige uma atividade com eles, fala que está errado e pede para refazer, também não refazem, porque eles acham que fazer uma vez só já está mais do que o suficiente. Então, como não tem esse retorno, no segundo semestre eu também acabei jogando a toalha. Então, agora, se você também entra nas minhas aulas da quinta série, eu estou passando um texto na lousa para eles copiarem, eu passo um desenho para pintar, e eu vou arrumando atividades para enfrentar o dia a dia até terminar o ano. No ano que vem eu posso pensar no que é que eu posso tentar fazer para mudar o comportamento deles para eles terem um pouco mais de interesse. Então, para essa clientela, eu não vejo outro trabalho a ser feito neste momento. Eu não sei se com as reformas na educação que estão vindo no ano que vem as coisas mudem, eu não acredito que é com decreto que as coisas mudem. Tem que haver uma mudança de mentalidade. Como eles não têm perspectiva de uma faculdade, como eles não têm perspectiva de crescer na vida através do estudo, isso aí não tem sentido e nada reprova, não existe nenhum tipo de... Você não pode mais usar a palavra punição, não tem nenhuma consequência o fato dele não estudar, então, eles não dão importância nenhuma para isso, fazer ou não fazer não faz diferença, entregar ou não entregar, não faz diferença, então, talvez, a partir do ano que

vem, se começar a mudar a mentalidade, daqui alguns anos a gente possa ter um aluno diferente na sala de aula da prefeitura. Hoje são alunos muito distintos da prefeitura e do estado, você deve ter observado isso, você deve ter percebido isso. Então, na prefeitura, eu acho sinceramente que ensinar para eles o conteúdo de História, não tem significado algum. Então, já que o problema é leitura e escrita, eu tento desenvolver a leitura e a escrita através de textos diversos, pode ser o texto do livro de História ou qualquer outro que eu achar que seja de interesse deles. Então, o que eu fiz, eu tentei fazer agora neste segundo semestre algumas vezes, tentar fazer isso através de filmes. Com as quintas séries, eu passei filmes que estavam ligados ao conteúdo de História. Eles assistiram Percy Jackson o Ladrão de Raios, depois aquele que é Percy Jackson e não sei o que lá dos mares. Eu peguei o conteúdo de História porque era o conteúdo deles de quinta série. Com a sexta série não, eu peguei um filme que eles gostam, de terror, mas a partir daí tentar desenvolver a atividade de escrita. Só que o retorno da atividade de escrita deles é muito ruim. Então, você vê que têm problemas sérios neles. Eu até tenho depois algumas atividades, se você quiser eu te mostro. Eles escrevem muito mal, eles não conseguem elaborar um pensamento, e eu sinceramente não sei ensiná-los a elaborar este pensamento, não sei ensiná-los a escrever com começo, meio e fim, porque é um problema de alfabetização e eu não sou alfabetizadora. Então, a minha opção, minha escolha na prefeitura foi por isso e inclusive eu já coloquei em outras reuniões no começo do ano, eu vou colocar isso de novo para eles, porque o buraco aqui é bem mais embaixo mesmo. O problema aqui é bem mais sério.

No estado, a gente tem outro perfil de aluno. No estado, existem alunos que estão na oitava série e estão prestando provas para as ETECs, eles têm outra perspectiva. Não sei dizer por que, lá é periferia, aqui também é periferia, mas são periferias diferentes, são realidades diferentes. Lá no estado a gente tem alunos que vão prestar o vestibular para uma faculdade, eles pensam numa universidade. O projeto profissões que existe lá abre outras possibilidades para eles. Então, a gente tem alunos que prestam FUVEST, que prestam UFSCAR, que prestam universidades públicas, então, você vê que ele tem outro perfil. Ele quer aprender. Então, em cima disso você também elabora outro plano de aula. Você falou que lá eu sigo a apostila. Eu sigo a apostila e se fosse elaborar um planejamento seria seguindo aquele modelo da apostila, eu concordo com ele. Eles trabalham com a perspectiva da História Integrada eu acho que este seria o caminho e sempre que eu elaborei planejamento foi dentro daquele programa mesmo. Então, em termos de conteúdo, eu não modificaria. O que eu não sigo são os exercícios da apostila,

porque eu acho que alguns são mal elaborados e aqueles que eu acho que dão para aplicar eu aplico; aqueles que eu acho que não vai dar tempo eu não aplico todos. Como lá eles têm uma perspectiva de ir para a faculdade, eles vão precisar inclusive de conteúdos para um ENEM, para um vestibular, então, eu procuro dar conta um pouco mais do conteúdo do que só desenvolver atividades de interpretação porque eu acho que eles também precisam disso. O que mais você tinha perguntado, no final?

**Entrevistador:** O que eu queria saber também é o seguinte: você estava falando do quanto os alunos podem precisar da História para prestar esses vestibulares e também que os alunos da escola municipal, como não têm este tipo de ambição, eles não precisam deste tipo de conteúdo, eles precisam de outras coisas. Então, para você, qual é o sentido da História, de se ensinar História em uma escola?

**Clio:** Olha, aqui na prefeitura eu não estou vendo sentido algum. Aliás, eu sempre falei isso, eu conversava muito com a C. e ela ia dando indícios dos problemas sérios que a gente tem aqui. Eu sempre falei isso, eu acho que precisaria de um estudo aqui nessa região. Eles têm uma dificuldade de aprendizagem que eu nunca vi em outro lugar. Se falar uma coisa hoje, amanhã você tenta resgatar o que você falou e não tem uma resposta positiva deles. De 100% do que você fala, se você resgata 5% do que você fala é muito, porque eles não conseguem fixar. Você repete dez vezes a mesma coisa e eles não conseguem absorver aquilo que você está dizendo. A gente sabe que têm alunos que têm aquelas dificuldades, que se drogaram, que isso afetou o desenvolvimento cognitivo deles, que além de drogas tem problema de álcool. A própria comunidade que eles vivem, o mundo que eles vivem é um mundo que não traz muitas perspectivas para eles. Agora tem esta história do gás metano aqui na região que com certeza deve afetar a aprendizagem deles, eles nasceram e cresceram aqui. Então, com todas essas dificuldades que eles têm, eu realmente não vejo muito sentido em ensinar História para eles. Eu acho que eles têm um atraso na aprendizagem, no desenvolvimento. A C. me falava que nossos alunos de quinta série estavam no nível de alunos de segunda série. Então, são coisas muito abstratas para eles conseguirem absorver com tantas dificuldades que eles têm. Então, eu acho que, para eles neste momento, é tentar desenvolver um pouco mais o raciocínio deles, porque eles não conseguem, não está desenvolvido, não foram estimulados na época certa. Então, eu acho que o que a gente deveria focar neste momento, não só eu na minha disciplina, mas em todas as

disciplinas, tentar resgatar um pouco o que eles não aprenderam, o que eles não desenvolveram, que é a leitura e escrita basicamente.

No estado eles já têm isso um pouco mais desenvolvido. Então, eu acho que se eles já têm isso mais desenvolvido, você vai aprofundar mesmo o conteúdo dentro de cada disciplina. Eu acho que História é importante eles aprenderem, primeiro o conhecimento é fundamental para o homem, não só de História, mas de qualquer área. Hoje qual vai ser o seu diferencial no mercado de trabalho? O conhecimento a mais que você tem. Então, esse conhecimento a mais, pode ser um diferencial para você na vida. Então, eu acho que devemos estimular os alunos a buscar este conhecimento a mais, e a História é um caminho para você buscar o conhecimento, para você aprender, inclusive para você ter uma ideia do homem em sociedade, a importância dele viver em sociedade, como ele pode atuar dentro desta sociedade, como ele pode mudar essa sociedade. Lá você consegue fazer uma discussão neste caminho que aqui eu acho meio infundada, meio estéril.

**Entrevistador:** Eu só tenho mais uma pergunta que é bem específica sobre o trabalho que você está fazendo neste semestre na escola municipal. Você falou que jogou a toalha, que você está muito cansada por não ver tanto resultado com esses alunos, e por causa disso você passa uma cópia de algum texto na lousa e de vez em quando um desenho para eles fazerem sobre esta cópia que você passou. Eu queria que você me explicasse por que exatamente a cópia da lousa e por que exatamente o desenho, por que não qualquer outra coisa. O que fez você acreditar que seria melhor para eles ou para você. Por que fazer exatamente este tipo de atividades?

**Clio:** Porque são atividades que eles ficam lá sentados, quietos e ocupados. Qualquer outra coisa que você tente fazer, eu até tentei fazer umas máscaras e vou te mostrar depois, você fica quase louco. Na 5ªA eu consegui fazer um trabalho bonitinho, na 5ªB eu quase fiquei doida. Até saiu alguma coisa, mas é um desgaste muito grande e eu não estou aguentando. Então, teriam outras coisas que eu poderia fazer que talvez dessem mais resultado? Teriam, mas é que eu não estou aguentando. A última coisa que eu tentei fazer foram as máscaras do teatro grego. Ficaram legais? Ficaram legais, mas eu quase morri. Se bem que essas cópias estão sendo mais nas quintas séries, porque é onde estou me desgastando mais. Então, a cópia é uma forma deles ficarem um pouco mais calmos. É justamente o que criticam o professor, e está certo, tem que criticar, isso

não é o certo a fazer, eu não faço isso com tranquilidade. Eu faço isso com peso na consciência. Mas é o momento que eles ficam um pouco mais calmos e eu consigo fazer os 45 minutos passarem mais rapidamente. O desenho é para eles pintarem um pouquinho, para fazer uma atividade um pouquinho mais lúdica para a hora passar também. Na verdade o que eu estou tentando fazer é passar alguma atividade para os 45 minutos passarem mais rápido. Poderia buscar outras atividades, poderia. Poderia fazer um caça-palavras, mas eu não estou tendo tempo para isso, no momento é isso. Então, na verdade é, o que eu vou fazer esta semana para atravessar a semana? Se eu consigo fazer alguma atividade diferente, eu faço. Se eu preparar um caça-palavras, eu trago. Quando eu não consigo fazer, a cópia que está sendo a válvula de escape. Nas sextas séries eu até tenho trazido alguns textos para ler com eles, para comentar. Enquanto você está lendo e comentando oralmente a coisa vai, mas na hora que você pede para fazerem a parte escrita, ai não sai nada.

[interrupção]

**Entrevistador:** Você disse o que estava fazendo nas quintas séries e sextas séries, e nas oitavas?

**Clio:** As oitavas são boazinhas. E até poderia continuar fazendo com eles um bom trabalho, mas eu tenho que dizer que é minha culpa. Como eu já estou cansada eu andei negligenciando o trabalho com as oitavas. Daria para fazer um trabalho bom com alguns alunos das oitavas. Tem alguns alunos que dão uma resposta, que fazem o que você pede e com eles eu poderia trabalhar. E tem uma outra parte dos alunos que levam as coisas na brincadeira, mas em respeito àqueles que fazem eu poderia desenvolver um trabalho diferente sim, mas eu não estou fazendo porque eu cansei, eu desanimei muito. Então, realmente na oitava série têm alguns alunos que eu poderia desenvolver um trabalho melhor, mas que eu acabei abandonando também. Você acaba colocando todo mundo dentro do mesmo saco. Mas nas oitavas até daria para fazer alguma coisa diferente, tanto que eu trouxe um texto para eles e comecei a ler sobre a Roma Antiga, aspectos políticos da Roma Antiga que são muito semelhantes com o Brasil hoje e que eles responderam legal, foi um trabalho legal feito oralmente. A parte escrita eu ainda vou ver o resultado. Com as oitavas até daria para fazer alguma coisa, mas eu também acabei não passando.

**Entrevistador:** E este cansaço está afetando de alguma maneira seu trabalho na outra escola?

**Clio:** Também. Lá essa semana eu acabei dando uma enrolada também. Eu já não tenho mais o mesmo pique que eu tinha até umas três semanas atrás. Então, lá eu também estou explicando as coisas mais devagar, então, a qualidade da aula caiu lá também.

**Entrevistador:** Quais são os motivos que você atribui a este cansaço?

**Clio:** Primeiro a jornada de trabalho. Eu estou trabalhando em média 13,5 horas por dia. Então, chega nesta altura do semestre e você não aguenta mais. Então, este cansaço da jornada de trabalho que é muito grande. Mais a frustração que você carrega de uma escola para a outra, acaba caindo bastante a qualidade da aula de uma escola para a outra. Então, eu já estou daquele jeito sabe: quanto tempo falta para acabar? Com você trabalhando com esta jornada que eu estou trabalhando é difícil você trabalhar o ano inteiro com a mesma qualidade.

**Entrevistador:** Em comparação com os outros professores que você tem contato, você acredita que esta é uma realidade particular sua ou é uma realidade geral, tanto na escola estadual quanto na municipal?

**Clio:** Olha, eu vou dizer uma coisa que desanima. Na escola estadual a qualidade dos professores está muito baixa. O que eu percebo nesta escola do estado é que poucos são os professores que trabalham com seriedade. A maioria que trabalha lá, inclusive gente nova, que está entrando agora, que tem cinco, no máximo dez anos de carreira, alguns não têm uma boa formação e por isso não conseguem dar uma boa aula e alguns estão acomodados mesmo e não conseguem dar uma boa aula. Este cansaço é meu, é dos outros professores, mas eu ainda sou uma das poucas que conseguem dar aula lá. A maioria, desde o começo do ano, empurra com a barriga, e assumem isso. Então, a situação dos professores do estado hoje é difícil. Na minha escola, por exemplo, é difícil o dia que você começa com o quadro de professores completo. Normalmente faltam cinco ou seis professores por dia. Tem classe no Ensino Médio que ficou sem professor para dar aulas para eles, então, é um esgotamento geral. Aqui na prefeitura você também percebe que está tudo mundo esgotado, tanto que a quantidade de professores que tem faltado, a gente não via isso antes, teve dia que não teve nem CJ o suficiente para entrar em sala. Só que eu acredito que aqui na prefeitura, se tivéssemos um aluno que tenha a qualidade do estado, os professores teriam mais disposição para trabalhar que os professores do estado. Eu percebo esta diferença de compromisso entre os professores daqui e do estado. Conversando com os professores do estado também, eles

percebem esta diferença na própria postura do professor do estado. O professor da prefeitura também tem uma postura muito mais adequada que os professores do estado. Não sei se é porque tem um número maior de professores concursados, mas no estado mesmo os concursados novos têm esta mentalidade de empurrar com a barriga. Se o aluno não quer nada ele também não faz nada. E acho que existem vários problemas hoje na educação e o professor também tem a sua parcela de culpa que muitas vezes não é pequena, mas existem muitos outros fatores que não são só dos professores. A estrutura que a educação está montada também não funciona. Se o aluno não faz nada, não tem nada que se possa fazer. Se ele vem para a escola e não faz lição nenhuma, ele é promovido do mesmo jeito. Na oitava série ele pode ser reprovado dois anos, no terceiro ele vai para frente. Então, essa estrutura criou um caos na educação que para a gente poder mudar, vai muito tempo ainda. Teria que cada parte da educação assumir sua responsabilidade e tentar mudar daí para frente. Muita gente não consegue perceber isso. Eu não consigo perceber isso, sabe, que todos vão assumir a sua parcela e vão tentar mudar, mesmo por que, por exemplo, com uma jornada de 13,5 horas, dá para mudar alguma coisa? Você aguenta o pique até o meio do ano, dali para frente fica difícil. E você tem que ter esta jornada se você quer ter um salário razoável, não é um salário bom, é um salário razoável. Então, são muitos problemas para serem enfrentados. Eu não vejo perspectiva a médio prazo.

**Entrevistador:** De tudo o que eu falei sobre essas novas informações que você deu, tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre alguma informação que você deu, sobre o cotidiano de trabalho como professora de História?

**Clio:** O que eu queria falar é o seguinte. As pessoas, educadores, quem está fora da sala de aula de aula não tem noção do que é uma escola hoje e trabalhar hoje na educação.

[interrupção, a professora ficou emocionada]

**Entrevistador:** De tudo o que eu comentei com você sobre o que eu entendi do seu trabalho, sobre tudo o que você me falou, sobre o seu cotidiano de sala de aula, sobre suas opiniões e concepções sobre o que você acredita que deve ser o trabalho de um professor e sobre o trabalho que você realiza em ambas as escolas, tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

**Clio:** Deixa eu colocar em relação à prefeitura que é o lugar que mais me incomoda. É o lugar onde é mais difícil eu trabalhar. Esses alunos aqui, o que a gente percebe do

começo do ano para cá, é que é mais difícil trabalhar com eles em termos de comportamento e disciplina. Na última reunião pedagógica, estávamos conversando sobre que tipo de trabalho poderíamos desenvolver com eles para desenvolver algumas atitudes que são tão elementares, que qualquer pessoa que tem uma boa educação já tem isso adotado no dia a dia, que é, por exemplo, entrar numa sala e pedir licença, falar bom dia, boa tarde, cumprimentar quando chega, se despedir quando vai embora, fazer uma coisa errada e pedir desculpas. São essas noções básicas de educação que os alunos daqui não têm. Então, nós fizemos uma reunião pedagógica para saber que trabalho a gente poderia começar a desenvolver com esses alunos para tentar desenvolver bons hábitos, gentilezas. Então, a gente passou um vídeo para eles, Gentileza gera gentileza, fizemos uma roda, conversamos com eles sobre a importância de ter essas atitudes de gentileza no dia a dia. Mas o mais frustrante é que nós não conseguimos desenvolver essas atitudes neles, parece até que no dia seguinte eles pioraram. Então, você não consegue ensiná-los, desenvolver neles essas atitudes elementares. Então, como é que você vai desenvolver qualquer outro comportamento, qualquer outra aprendizagem se você não consegue desenvolver isso. Então, é meio frustrante o trabalho da gente aqui. Você sobe no corredor e vê os alunos se agredindo, se chutando, se xingando. Uma sexualidade extremamente afluada. E você tem que, no dia a dia, conseguir lidar com todos esses problemas e ainda desenvolver um tipo de conteúdo com eles. Para mim, isso é praticamente impossível. Se eu conseguisse fazer com que eles fossem menos agressivos entre eles, mais educados entre eles, já seria alguma coisa, mas nem isso eu estou conseguindo. Então, fica aquele sentimento de frustração. Então, aqui na prefeitura eu me sinto num trabalho de enxugar gelo, você não avança, eu não vejo nenhuma perspectiva no trabalho aqui na prefeitura. É frustrante. No estado eu já não encontro isso, eu sinto um pouco mais de realização. Primeiro, essas noções básicas de educação, eles têm. O que eles fazem é ter o tipo de comportamento que é típico de adolescente, de enfrentar, de responder, mas eu acho que isso faz parte da adolescência, sabendo lidar com isso, está tranquilo. Mas lá podemos desenvolver um trabalho um pouco mais, não digo sério porque aqui também tentamos trabalhar de maneira séria, mas um trabalho um pouco mais pedagógico, de professor. Aqui a gente não é professor, aqui a gente administra conflitos na hora que entra até a hora que sai. É só isso que eu queria colocar.

**Entrevistador:** Muito obrigado. Muito obrigado por todas as contribuições que foram feitas para a pesquisa e agradeço por tudo.