

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDO, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Profª. Drª. Nádia G. Gonçalves

CURITIBA
2011

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Dilma Roussef

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Diretor

Celso José da Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Reitor

Zaki Akel Sobrinho

Vice-Reitor

Rogério Andrade Mulinari

Pró-Reitora de Graduação - PROGRAD

Maria Amélia Sabbag Zainko

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG

Sérgio Scheer

Pró-Reitora de Extensão e Cultura - PROEC

Elenice Mara Matos Novak

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas - PROGEPE

Laryssa Martins Born

Pró-Reitor de Administração - PRA

Paulo Roberto Rocha Krüger

Pró-Reitora de Planejamento, Orçamento e Finanças - PROPLAN

Lucia Regina Assumpção Montanhini

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis - PRAE

Rita de Cássia Lopes

SETOR DE EDUCAÇÃO

Diretora

Andrea do Rocio Caldas

Vice-Diretora

Deise Cristina de Lima Picanço

Coordenação do Curso de Pedagogia - Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Américo Agostinho Rodrigues Walger

Coordenação de Tutoria

Leziany Silveira Daniel

CIPEAD

Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância

Coordenação EaD - UFPR e UAB

Marineli Joaquim Meier

Coordenação Adjunta UAB

Gláucia da Silva Brito

Coordenação de Recursos Tecnológicos

Sandramara Scandelari Kusano de Paula Soares

Revisão Textual

Altair Pivovar

Produção de Material Didático

CIPEAD

CONTATO

Coordenação do Curso de Pedagogia

Fone: (41) 3360.5141 3360.5139

e-mail: pedagogiaead@ufpr.br

www.educacao.ufpr.br

CIPEAD

Fone: (41) 3310-2761

e-mail: cipead@ufpr.br

www.cipead.ufpr.br

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Prezado(a) estudante:

A História, como disciplina escolar, tem uma longa trajetória, e o estudo dessa construção, por si só, poderia ocupar todo este material. Compreender um pouco da história do ensino de História é fundamental para que se possa entender por que ela é assim hoje; por que quando você esteve na Educação Básica ela foi desenvolvida de tal ou qual forma; por que existem permanências no cotidiano escolar, sobre o entendimento do que constitui essa disciplina; por que alguns conteúdos são sempre abordados, em detrimento de outros; o que comumente se entende como História a ser ensinada na escola; e como ela vem sendo ensinada e sua aprendizagem, avaliada.

Muitas das permanências, na escola, ocorrem devido a processos históricos complexos, que envolvem tanto o *habitus* individual e coletivo (PIERRE BOURDIEU) quanto a *cultura escolar* (DOMINIQUE JULIA). Nesse sentido, as *apropriações* e *representações* individuais e aquelas socialmente compartilhadas (ROGER CHARTIER) tendem mais a manter e reproduzir práticas do que a mudá-las.

Neste material, pretende-se evidenciar como a compreensão histórica sobre a constituição de práticas escolares é fundamental para se refletir sobre a prática docente, e mais, para que se possa pensar, de forma mais aprofundada, acerca da História como elemento curricular. Não somente sobre a História, mas a escola de forma ampla, com os diversos conteúdos e práticas que a envolvem.

Embora esse pressuposto, fundamentado na História da Educação, perpassa esse material, o foco central será, evidentemente, o ensino de História. Porém os dois campos de conhecimento mencionados são indissociáveis, na medida em que a História envolve a tudo e a todos, sociedades, práticas, instituições e indivíduos, com seus valores e percepções.

Compreender a historicidade presente em todos os âmbitos de nossa trajetória, particular ou social, é essencial para que de fato possamos ser pessoas, profissionais e cidadãos conscientes, ativos e críticos, pois o conhecimento é a base fundamental para qualquer mudança. E o conhecimento histórico é elemento necessário para uma percepção e compreensão crítica da realidade.

A História, enquanto componente presente no currículo e nas práticas escolares, seja ou não como disciplina, precisa ser repensada, e existem hoje

diferentes proposições para seu papel na formação humana. Neste material, serão apresentadas algumas delas, bem como limites e possibilidades de sua aplicação na escola.

As unidades aqui apresentadas constituem uma base introdutória para o tema *ensino de História*, e no seu decorrer, muitas referências e atividades são sugeridas, como complementares e como parte inerente do processo de ensino e aprendizagem aqui proposto. Assim, este texto didático tem como objetivo servir como roteiro básico para a condução dos estudos sobre o tema, e as sugestões e bibliografias mencionadas ou recomendadas – muitas disponibilizadas na Internet – são fundamentais para o aprofundamento da compreensão das questões abordadas.

Para um melhor aproveitamento, procure desenvolver o hábito de anotar suas reflexões, percepções e dúvidas – mesmo aquelas que pareçam ser simples –, pois isso facilita a pesquisa posterior para esclarecimento, bem como para as oportunidades de diálogo com o professor e com o tutor.

Não esqueça: todo este processo será tão mais proveitoso quanto maior for seu empenho, comprometimento e preparo para e durante as aulas, leituras e atividades, além de pensar, refletir criticamente e questionar tudo o que leu e ouviu.

A aprendizagem e formação profissional envolvem seu interesse e participação ativa como estudante, a fim de iniciar, já neste momento privilegiado, o desenvolvimento de uma atitude crítica e consciente de sua própria formação. Uma vez que é esta a atitude que desejamos e compreendemos como necessária para os profissionais da Educação, nada mais justo que começar a orientá-la, incentivá-la e desenvolvê-la (mais e melhor) como elemento inerente à formação.

Finalmente, é relevante destacar que um dos propósitos deste livro é gerar um incômodo. Por que e de que forma, você descobrirá à medida que lê-lo e compreendê-lo.

Bons estudos!

Profª Nádia

PLANO DE ENSINO

1 DISCIPLINA

Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de História

2 CÓDIGO

EDP-061

3 CARGA HORÁRIA TOTAL

120 horas

3.1 CARGA HORÁRIA PRESENCIAL

3.1.1 Com professor formador: 12 horas

3.1.2 Com tutor presencial no Polo: 12 horas

3.2 CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA

Noventa e seis (96) horas de estudos com orientação presencial e a distância com os tutores do Polo presencial e/ou tutores da UFPR. Esses estudos incluem a participação em fóruns, chats e outros espaços virtuais.

4 EMENTA

O ensino de História na Educação Básica: pressupostos teórico-metodológicos, relação método-conteúdo, avaliação.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

Analisar relevância, fundamentos teórico-metodológicos e elementos do planejamento para o ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Problematizar elementos que constituem a escola e a prática escolar.
- Apresentar a História do ensino de História.
- Discutir funções e contribuições do ensino de História para a formação dos alunos.
- Analisar proposições teórico-metodológicas para o ensino de História.
- Discutir possibilidades e limites de usos de materiais didáticos e de documentos no ensino de História.
- Discutir elementos fundamentais para o planejamento de aulas de História.

6 PROGRAMA

As Unidades que constituem este texto são necessariamente articuladas e visam subsidiar uma formação crítica e fundamentada acerca de **o que, por que e como** ensinar e planejar aulas de História ou conteúdos com problematização histórica.

UNIDADE 1: Escolas, teorias, práticas... e o ensino de História

UNIDADE 2: Breve História do ensino de História

UNIDADE 3: Proposições para o ensino de História na história recente

UNIDADE 4: Questões, conceitos e noções fundamentais para o ensino de História

UNIDADE 5: Planejamento do ensino de História

7 ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

7.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cada unidade aqui proposta visa subsidiar e promover reflexões a respeito da relação entre teoria e prática e de limites e possibilidades da prática docente em relação ao ensino de História para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O pressuposto metodológico é de que cada pessoa já traz ideias a respeito do tema, construídas a partir de sua própria vivência e trajetória. Dessa forma, busca-se promover a problematização de algumas dessas certezas e a inserção de novos elementos que permitam a reflexão crítica a respeito do Ensino de História.

A partir desse encaminhamento, cada um poderá questionar, desenvolver e elaborar melhor e mais conscientemente sua ação quanto ao ensino de História.

As unidades trazem, assim, fundamentos teórico-metodológicos, exemplos, atividades, referências e problematizações, que visam a estimular e subsidiar uma reflexão mais elaborada acerca da relevância de conhecimentos e noções históricas para a formação humana e cidadã.

No decorrer de cada unidade, é proposta ao menos uma atividade, relacionada ao tema central. As referências utilizadas na construção do texto são consideradas, automaticamente, sugestões para pesquisa e aprofundamento do tema. Ao final das unidades, são indicadas leituras complementares.

8 AVALIAÇÃO

- Atividades presenciais com 75% de frequência (aula na UFPR ou no Polo e tutoria no Polo).
- Atividades e exercícios sobre os textos e materiais de apoio.
- Atividades como fóruns, pesquisa, produção de textos e outras que o professor considerar.
- Leituras complementares indicadas, com registro de análise crítica.
- Exercícios de autoavaliação com produção de conhecimento.
- Prova realizada ao término da disciplina na modalidade presencial e sem consulta.

SUMÁRIO

1. ESCOLA, TEORIAS, PRÁTICAS... E O ENSINO DE HISTÓRIA	13
1.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA E A CULTURA ESCOLAR	15
1.2 SOBRE ESCOLA, <i>HABITUS</i> E ENSINO DE HISTÓRIA	16
1.3 SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS	23
1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
CAPÍTULO 2. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	33
2.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	36
2.2 CAMINHOS DA ESCOLA E DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL (1500 a 1889)	38
2.3 CAMINHOS DA ESCOLA E DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL (1889 a 1985)	41
2.3.1 Escola e História no Estado Novo	45
2.3.2 História e Estudos Sociais no período democrático (1945 –1964)	53
2.3.2.1 Concepção funcionalista: a função da escola e a História	61
2.3.3 História e conteúdos/matérias afins na Ditadura Civil-Militar (1964 –1985)	63
3. PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA RECENTE	71
3.1 PROPOSIÇÕES PARA A HISTÓRIA NA ABERTURA DEMOCRÁTICA	73
3.2 NOVA LDB E NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	75
3.2.1 História nos PCNs (1ª a 4ª séries)	81
3.2.2 História no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	84
3.3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA	90
4. QUESTÕES, CONCEITOS E NOÇÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	97
4.1 SOBRE MÉTODO E METODOLOGIA DE ENSINO	100
4.2 SOBRE A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA	104
4.2.1 Sobre documentos e fontes históricas	108
4.3 SOBRE DEFINIÇÕES, CONCEITOS E NOÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA	111
4.3.1 Especificidades do tempo histórico	119
4.3.2 Sobre o anacronismo	121
4.4 PROBLEMATIZAÇÃO NA HISTÓRIA ESCOLAR	124
5. PLANEJAMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA	131
5.1 ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA UM PLANEJAMENTO	134
5.1.1 Objetivo e conteúdo	137
5.1.2 Livro didático	140
5.1.3 Documentos históricos	145
5.1.4 História local	155
5.1.5 Avaliação	161
5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	175

UNIDADE



1

**ESCOLAS, TEORIAS,
PRÁTICAS ... E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

1 ESCOLAS, TEORIAS, PRÁTICAS... E O ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de refletir sobre o processo histórico que envolveu a disciplina de História na escola, é importante destacar elementos que perpassam sua cultura e que necessariamente permeiam as relações e as ações a serem desenvolvidas ali, não somente quanto ao ensino de História, mas também ao ambiente, à cultura e à comunidade envolvida – profissionais, pais e estudantes, entre outros.

Nesta primeira unidade, o objetivo é situar, mesmo que brevemente, algumas questões relevantes para as discussões que seguirão, acerca do que, por que e como ensinar História. O pressuposto é de que, antes de abordar esses temas, é preciso tratar do contexto no qual esse ensino se dará.

1.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA E A CULTURA ESCOLAR

A maneira como cada disciplina é trabalhada, reconhecida e legitimada na escola é variável, estando relacionada à cultura escolar. De acordo com Chervel, uma disciplina é, em qualquer campo, “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180), ou seja, ela estabelece o que fazer e como fazer, mas em geral não são explicitados todos os “porquês” a respeito de por que aquele conteúdo, daquela forma, naquela série.

Embora seja possível identificar elementos comuns a várias instituições escolares, cada uma delas tem particularidades próprias da cultura relativamente homogênea ali estabelecida e mantida, de sua cultura escolar, que pode ser definida como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Percebe-se que cada disciplina acaba por imprimir características na escola e na sociedade em que ela é ensinada, ao mesmo tempo em que a escola e a sociedade estabelecem a ela parâmetros, maior ou menor legitimidade, demandas e questionamentos, entre outros aspectos. A cultura escolar e as disciplinas

escolares, dessa forma, nunca podem ser analisadas ou compreendidas de maneira dissociada do contexto histórico em que são desenvolvidas. De acordo com Julia (2001):

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por processos formais de escolarização. [...]. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo) que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

A partir dessa proposição, é preciso pensar que a escola é uma instituição concreta, mas ao mesmo tempo não é ela quem faz escolhas, que tem determinada concepção educacional: são as pessoas que nela estão e que dela fazem parte, como a equipe pedagógica, os funcionários, os alunos, os pais e a comunidade em que está inserida – nesse caso, somente poderia ser utilizado o termo escola no sentido de agente coletivo. Escola e sociedade influenciam-se mutuamente, a partir de determinado contexto histórico.

Nos tópicos seguintes, serão abordados elementos que os constituem, a fim de se esclarecer melhor como se dão essas relações.

1.2 SOBRE ESCOLA, *HABITUS* E ENSINO DE HISTÓRIA

Embora se possa afirmar que as diretrizes políticas e legais configuram grandemente as práticas escolares, por meio de diversos mecanismos e instrumentos, em especial administrativos, é improvável que o cotidiano, a cultura escolar e todas as normas e práticas, legitimadas mas não necessariamente escritas – e muitas vezes essas são as mais fortes –, adaptem-se automaticamente à norma ou diretriz legal. Pelo contrário, a cada nova orientação formal, tendem a ocorrer tensões e conflitos, e cada agente, como cada instituição, se adaptará de forma particular à nova diretriz, porém não esquecendo nem desconsiderando o que era feito e como era feito antes dela.

Isso ocorre porque cada um tem seus valores, crenças, suas “certezas”, que foram constituídas ao longo da sua vida e de sua vivência, ou seja, tem seu *habitus*, de acordo com Bourdieu. Esse *habitus* é individual, mas ao mesmo tempo

coletivo, no sentido de que cada um, a partir dos ambientes e experiências pelas quais passou, vai absorvendo, muitas vezes acriticamente, os valores e práticas desses campos – família, religião, escola e outros. Espaço social e respectivo grupo têm suas regras próprias. Por exemplo, em uma igreja, há uma orientação não escrita sobre o tom de voz a ser usado, o tipo de roupa, o vocabulário e o comportamento de forma geral. Em outro espaço, por exemplo, um churrasco de família, as regras são outras. A mesma pessoa, passando por esses ambientes e convivendo com esses grupos, assimila – comumente sem muitos questionamentos – essas normas sociais naturalizadas, como sendo “o certo a se fazer” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010).

Com a escola ocorre a mesma coisa. Por exemplo, com um professor que acabou de passar em um concurso público e assume o cargo em uma escola na qual nunca trabalhou. Ele tem certa forma de compreender a escola, a sua função como docente, a disciplina que lecionará e a função dos alunos, entre outros aspectos. Tudo isso, resultado do que vivenciou (como aluno, tanto na escola como na Universidade, por exemplo), constituindo-se em valores e certezas sobre como deve ser exercida sua profissão.

Ao chegar na escola, ele se depara com um grupo já constituído, com normas e valores estabelecidos, aos quais de certa forma todos – ou pelo menos a maioria – se conformam, no sentido de que, se não são entusiastas, no mínimo aderiram, ou preferem se omitir, ou seja, não criticam, não se opõem, não propõem nada diferente. Caso as ideias do novo professor, ou a sua prática, sejam muito distintas do que está estabelecido naquela escola, ele com certeza sofrerá algum tipo de coerção, mais ou menos sutil, conforme o caso. Por exemplo, se tem uma prática inovadora, buscando respostas sobre como agir com as diferentes turmas, ou usa recursos didáticos variados, enfim, se com sua prática ele passe a ser reconhecido e admirado pelos alunos, isso ocasionará um desconforto nos demais professores. Frases como “você é novo ainda, daqui a pouco vai perceber que não vale a pena”, ou “não seja tão exigente porque se eles ficarem com nota baixa, você é que será culpado ou cobrado”, ou ainda “o mais prático é nivelar por baixo, porque eles não aprendem mesmo” – e outras muitas, que poderiam ser pensadas aqui – são formas de coerção, no sentido de que este novo professor não deve se distinguir tanto dos demais, ou que deve se acomodar ao padrão dos demais. É improvável que alguém o impeça de ter uma prática diferenciada, mas a coerção existirá, seja na crítica, seja por falta de apoio e colaboração, seja na alegação de que já passaram por isso e não dará certo, ou de que ele com o tempo se sentirá desanimado.

É provável que estes que hoje o coagem a acomodar-se passaram pela mesma situação, mas aos poucos, por razões diversas, tenderam a aceitar essa acomodação – não no sentido de serem preguiçosos, mas no sentido de assumirem uma certa rotina e resistirem a sair dela. Essa é uma situação que Bourdieu bem explica em sua Teoria dos Campos Sociais: mudanças são desgastantes, tanto por gerarem conflitos quanto por obrigarem as pessoas a terem que repensar suas certezas, valores e práticas. Repensar escolhas é um processo biológica e psicologicamente estressante, por isso a resistência, e isso ocorre nas menores coisas do cotidiano.

Por exemplo, pense em sua rotina diária. Provavelmente você já tem uma sequência que considera a mais eficiente para iniciar seu dia, e tende a fazer tudo sempre igual. Se você vai de carro ao trabalho, deve fazer o mesmo trajeto, ao ponto de automatizá-lo e dirigir por vários quarteirões, trocando a marcha do carro, freando, acelerando, parando em semáforos... Por vezes, vai se dar conta do quanto já andou sem nem ter percebido.

Para fazer a faxina da casa, cada um tem uma sequência que criou, seja a partir do que aprendeu com a mãe, seja o que adaptou, devido ao tempo disponível para isso, e “ai” de quem disser que é melhor fazer de outro jeito.

Em um ano letivo, na escola, cada turma se acomoda à sala de aula, e cada aluno tende a sentar sempre no mesmo lugar, que escolheu no primeiro dia, dentro das condições que encontrou – desde as carteiras disponíveis, quanto grupo de amigos, entre outros fatores – e fará o possível para não ter que escolher novamente, ao ponto de haver discussão, se outro se senta no “seu” lugar.

São inúmeros os exemplos que se poderia dar a esse respeito, mas o ponto em que se pretende chegar com essa discussão é: o mesmo tende a ocorrer na escola, nas práticas dos professores. Os hábitos (não confundir com o *habitus* de Bourdieu: o conceito de *habitus* é mais amplo, ou seja, os hábitos fazem parte do *habitus*) são sedimentados, cristalizados pela e na rotina, e muitas vezes torna-se menos desgastante e mais cômodo não repensá-los. Se as práticas estão funcionando – mesmo que o resultado não seja ótimo, mas somente razoável ou suficiente –, cada um e o grupo tenderão a compactuar, a fim de não gerar conflitos, nem de se ter o trabalho de criar, testar, adequar e ajustar novas respostas.

A norma legal, a diretriz curricular, todas as orientações administrativas e pedagógicas que não decorram de decisão do grupo receberão dele, provavelmente, a resistência e a desconfiança, ao menos em um primeiro momento. Principalmente quando confrontarem práticas instauradas. Esse parece ser um ponto crucial para discussão das políticas educacionais: essa reação da escola, ou dos agentes que a compõem, é absolutamente previsível. Porém parece ser ignorada reiteradamente, o que leva ou ao fracasso da diretriz, ou à sua adaptação ao jeito da escola, ou a um faz de conta, em que formal e administrativamente os registros indicam que está sendo implantada, mas na prática nada ou pouco mudou, ou ainda a apropriações superficiais e equivocadas, ou, finalmente, a casos, excepcionais, de discussão e apropriação fundamentada e coletiva da norma, ao ponto de ser construída, conscientemente, uma prática distinta da anterior.

Por outro lado, a reação do novo professor à escola e ao grupo que a compõe, com as regras e práticas instauradas, pode variar muito: se essas normas forem parecidas com o que ele pensa, será de adesão; se ele estiver muito convicto do que acredita e do que faz, poderá resistir à coerção do grupo e à acomodação às normas. Do tempo dessa resistência e da forma como ele a operacionalizar – confrontando diretamente o grupo, ou apenas fazendo do seu jeito sem questionar os demais – vão depender as condições de convivência que enfrentará nesse ambiente.

E o ensino de História, nessa discussão?

Está situado nessa explicação sobre as relações sociais e normativas na escola, com todos os fatores históricos, culturais e sociais mencionados até aqui, relacionando-se e constituindo as práticas que envolvem a disciplina de História na escola.

Nesse contexto, podem-se destacar:

- a configuração histórica da História como disciplina escolar. Sua característica enciclopédica – ainda que amenizada ao longo do tempo e especialmente a partir dos anos de 1990 – tem permanecido como um desafio, principalmente – mas não exclusivamente – a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso pode ser observado nas coleções de livros didáticos, muitas das quais têm uma estrutura mais tradicional, marcada por História Geral, nos dois primeiros livros, e História do Brasil, nos dois últimos. Mas essa concepção também

está presente nos Anos Iniciais;

- a grande crítica, feita principalmente a partir da redemocratização, em 1985, acerca de sua finalidade para a formação do cidadão, ou melhor, o questionamento de uma certa concepção de mundo e de cidadania, própria dos governos militares;

- o *habitus* coletivo e individual acerca do que é essa disciplina e de sua finalidade na escola. Cada pessoa que passou por uma escola no Brasil, nas últimas décadas, conviveu com a História como disciplina, e dessa percepção decorre grandemente a relação que terá com esse campo de conhecimento a partir de então.



Atividade

Quando você pensa nas lembranças que traz das aulas de História, de quando estava na Educação Básica, de que mais se lembra?

Liste algumas das características do ensino de História que você vivenciou como estudante (ao menos três positivas e três de que não gostava). Essas listas podem ser comparadas com as demais da turma, identificando-se as características que mais aparecem.

É provável que entre as características marcantes de que a turma não gostava estejam datas, nomes e fatos; memorização (ou decoreba, na acepção mais popular); questionários do tipo "resposta certa", ou "recorte e cole". Entre as características positivas, aparecem, por vezes, professores marcantes, que sabiam dar sentido às informações históricas, e o uso de recursos variados, como filmes, imagens ou teatro.

Perceba como as características criticadas referem-se a uma concepção enciclopédica e basicamente informativa da História, ou seja, nela o que se estuda não precisa necessariamente fazer sentido: é preciso "saber", por vezes somente até a avaliação, mas por vezes nem isso. Não é incomum que, independente do resultado da avaliação, outro tema comece a ser ensinado, sem ser relacionado ao anterior.

Porém, como será visto, essa abordagem da História não é a orientada oficialmente. Pelo menos, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) há problematizações a respeito dessa concepção de História, buscando-se esclarecê-la e oferecer uma alternativa.

O que ou por que ocorre isso? Por vezes os professores alegam que é muito conteúdo – o dilema quantidade x qualidade – que precisa ser “vencido” no bimestre, e nesse caso a aprendizagem dos alunos parece não ser a preocupação central. As Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e o próprio Ministério da Educação não têm uma proposição única para o ensino – se houvesse essa homogeneidade, provavelmente receberiam críticas no sentido de serem autoritários ou ideológicos e de não respeitarem a diversidade cultural, social e histórica existente no Brasil. Há ainda a descontinuidade – mudam os governos, mudam os procedimentos ou referenciais teóricos. Por outro lado, por não haver unicidade na orientação, são criticados porque não conseguem se entender e o professor e a escola sentem-se reféns dessas diretrizes distintas. Esses tipos de críticas são limitadas, porque parecem pressupor que tanto a escola como o professor atendem automaticamente ao estabelecido pela norma legal, desconsiderando a *cultura escolar* e as *práticas* já constituídas nos ambientes escolares.

Provavelmente, parte do problema decorre da maneira como tais diretrizes (não só curriculares, mas pedagógicas e administrativas) muitas vezes chegam à escola, já prontas, no sentido de “cumpra-se”. Muitas, claro, vêm acompanhadas de subsídios, como materiais impressos ou cursos. Porém comumente a primeira reação, como já visto nesta unidade, é de resistência ao que é novo ou diferente, em especial se implica mudança de práticas já estabelecidas e desenvolvidas de forma confortável naquele ambiente. Seria talvez necessário, para medidas que chegam prontas, pensar em uma estratégia de esclarecimento e formação, antes da obrigatoriedade de cumprimento, a fim de ao menos amenizar a resistência, ou, ainda, conseguir alguma adesão à ideia.

Por outro lado, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a gestão democrática é uma diretriz que estabelece relativa autonomia, mas também responsabilidade, à comunidade escolar, pelos rumos, proposições e resultados desenvolvidos naquela instituição. Mais uma vez, deve-se problematizar essa proposta. Não pelo princípio ou pelo mérito dela, que é inegável, mas principalmente pela viabilidade, no sentido de que, para que esse modelo de gestão de fato funcione, são necessários alguns pressupostos, que provavelmente, ainda hoje, a maioria das instituições não atinge ou não desenvolveu. Por exemplo: a cultura de participação nas decisões coletivas, a começar pela discussão e construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), e alguma maturidade crítica, no sentido de serem assumidas responsabilidades, individuais e coletivas, por todo o processo de aprendizagem ali desenvolvido, que deve ser coerente, em cada ação,

com o estabelecido no PPP. Esses dois pressupostos seriam necessários para se evitarem campanhas populistas ou coerção política, para não dizer, apatia, desinteresse e falta de participação no processo de decisão coletiva, uma vez que muitos resistem em assumir a corresponsabilidade por seu desdobramento nas práticas cotidianas.

Em suma, a escola é uma instituição que muitas vezes não tem sabido responder à sociedade qual é sua função, na prática. Não se trata do PPP – nele em geral o discurso é muito coerente e apropriado –, mas sim da necessidade desse discurso ser conhecido, reconhecido, assumido, legitimado e utilizado nas ações daquela comunidade e instituição.

Essa situação decorre de muitos e complexos elementos (CITRON, 1990), porém é possível perceber que, em parte, a sociedade mudou, mas a escola continua ou com muitas das referências do passado, que não são mais adequadas para a realidade com a qual se defronta cotidianamente, ou confusa diante de tantas possibilidades possíveis, ou tantas demandas que lhe são colocadas, o que dificulta a construção de um relativo consenso, para depois haver coerência, ou, ainda, convivendo com esses dois elementos juntos, lidando com distintas situações que são resultado de dilemas sociais diversos, que fatalmente repercutem na escola, porque esta e seus agentes fazem parte da sociedade.

Nesse sentido, a instituição escolar deve se repensar: qual é seu papel? Que educação deseja promover? Para qual finalidade? Qual é a função e responsabilidade de cada pessoa que constitui aquela comunidade? Formalmente, as escolas já têm isso estabelecido, desde o PPP ao seu Regimento. Mas o formal, se não legitimado e não contar com a adesão dessa comunidade, não é exercitado na prática.

Cabe uma importante ressalva neste momento: é possível que esse tipo de raciocínio leve pessoas a pensarem em um chavão muito comum: “na prática a teoria é outra”. No caso acima não se aplica, porque norma legal não é sinônimo de teoria, embora, se alguém pensou nessa frase, é porque confunde as duas coisas também.

Por outro lado, o uso desse chavão parece incorrer em um sentido diferente do contexto em que é lembrado, pois traz um olhar pejorativo para a teoria, mas ao se afirmar que “a teoria é outra”, acaba-se afirmando que ela é necessária, mas talvez fosse somente o caso de uma outra teoria, diferente da primeira e mais adequada àquela realidade.

Um olhar mais otimista no senso crítico de quem diz essa frase remeteria à

esperança de que essa pessoa tem consciência de que as teorias não são inertes ou prontas e absolutamente acabadas e que, então, estaria afirmando que esse é um processo de construção do conhecimento, que é dinâmico e contínuo... Porém não parece ser a maioria dos casos. Por isso, esse é um elemento que necessita e merece ser aprofundado.

1.3 SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS

Para além das observações sobre a expressão “na prática a teoria é outra”, apresentadas no tópico anterior, é possível afirmar que esse chavão não é verdadeiro em seu enunciado, e, em geral, quem o repete não tem clareza sobre o que está falando, por uma questão muito simples: *essa pessoa não sabe o que é teoria*, no sentido acadêmico, nem sabe qual é sua função. Esse desconhecimento ou equívoco talvez seja um dos mais graves problemas de formação existente na área da Educação, por várias razões.

Primeiro: o termo *teoria* é usado de forma diferente pelo senso comum e pelo meio acadêmico. Para o senso comum, é uma ideia ou uma opinião a respeito de algo, no sentido de “eu acho que”.

No sentido acadêmico ou científico, uma *teoria* é uma explicação possível sobre determinado aspecto da realidade, construída a partir de conceitos articulados e coerentes entre si, dos quais deriva um conjunto de hipóteses. Esse sistema de conceitos e hipóteses, no caso das Ciências Humanas, visa à explicação de regularidades, mecanismos ou dinâmicas sociais, existentes por trás do fenômeno, ou seja, não busca somente a descrição do que ele é, tal como pode ser percebido, mas a compreensão ou explicação do porquê ele é ou ocorre daquela forma.

Segundo: toda teoria é parcial e limitada por vários elementos, como a formação de seu autor, o contexto em que foi constituída, o fenômeno que visa explicar. Assim, a pessoa que se dispõe a utilizar uma teoria deve conhecer exigências, pressupostos, possibilidades e limites explicativos que lhe são inerentes, e saber que a apropriação e uso que faz dela para explicar outros aspectos, tempos e recortes, é responsabilidade sua, e não do autor teórico original.

Terceiro: toda teoria tem por base pressupostos acerca de determinado fenômeno ou aspecto da realidade que se propõe a explicar e sobre um caminho adequado para construir essa resposta. Esses pressupostos decorrem do método. É por isso que teoria é indissociável de método, e que a expressão *referencial teórico-*

metodológico é recorrente no meio acadêmico. Existem mais teorias do que métodos, porque um mesmo método pode ser utilizado como base para a proposição de teorias que abrangem distintos aspectos da realidade.

Qual a consequência dessa explicação sobre teoria, para o uso do chavão “na prática a teoria é outra”?

Simple: quem usa essa frase parece remeter à teoria e ao seu autor a responsabilidade de que resolvam ou tragam respostas prontas ao caso específico (por exemplo, para a turma do 3º ano C da escola X), ou parece esperar que tudo que é dito na teoria seja confirmado, como um reflexo, na realidade. Sobre essas situações, é possível esclarecer:

1) Como dito anteriormente, toda teoria é limitada por vários fatores, entre os quais o contexto de sua elaboração, porque é nele que foram observados os elementos empíricos envolvidos. Por exemplo, no caso da Teoria dos Campos Sociais, de Pierre Bourdieu: ele a elaborou na França, a partir dos anos de 1960 e por cerca de três décadas. Essa é uma sociedade com História, cultura, organização social, valores e instituições bastante distintas do Brasil, e, com certeza, da escola X, hoje. Por isso, é plausível afirmar que muitas das suas afirmações a respeito do ambiente escolar, quando o menciona, não se apliquem de forma igual no Brasil, ou até mesmo não se apliquem. Ele não se propôs a explicar outro contexto, que não aquele que vivenciou, da França. É justo que quem o leu não o culpe por não responder ao problema da escola X, da qual provavelmente esse autor nem sabia da existência.

2) O fato de se reconhecer as limitações inerentes a qualquer teoria não impede, porém, de, conhecendo uma teoria que se julgue plausível, este leitor ou profissional utilize-se de elementos explicativos que ela traz, para pensar, compreender ou agir no seu ambiente de trabalho, como a escola. Porém cabe a esse profissional a responsabilidade de conhecer a teoria, para avaliar o que pode ser utilizado neste novo ambiente, e adequações que talvez precisem ser feitas, relativas a especificidades deste outro tempo e espaço. Cabe totalmente a esse profissional a responsabilidade de conhecer, apropriar-se e utilizar do referencial teórico, e não ao autor teórico original.

3) É preciso lembrar que nem toda teoria se propõe a dizer o que deve ser feito, mas sim *o que acontece e por que e como aquilo acontece*. Ou seja, reconhecendo que as respostas e ações podem ser muito específicas conforme o contexto, os teóricos propõem-se a realizar uma parte muito significativa da explicação, para que as pessoas, compreendendo melhor os mecanismos que sustentam aquele fenômeno ou prática, possam pensar, a partir de sua

especificidade, o que fazer. Outro equívoco comum é o leitor achar que, porque o teórico explicou que “é assim que essa situação acontece”, ele estaria defendendo essa ação ou a permanência dessa situação.

Por exemplo, depois do lançamento do livro “A Reprodução”, no início dos anos de 1970, houve vários questionamentos a Bourdieu e Passeron sobre se não estavam defendendo que a escola reproduzia a ordem social, ao invés de transformá-la. Bourdieu passa parte de sua trajetória posterior explicando e evidenciando que eles não defendiam a reprodução, nem a compreendiam como inevitável. Por exemplo, em entrevista concedida a Maria Andréa Loyola, em 1999, ou seja, quase trinta anos depois da publicação de “A Reprodução”, a primeira pergunta remete aos mal-entendidos que envolveram o livro, e ele responde:

[...] Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação –, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz *as coisas são assim*, pensam que você está dizendo *as coisas devem ser assim*, ou *é bom que as coisas sejam dessa forma*, ou ainda o contrário, *as coisas não devem mais ser assim*.

[...] Será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar* (BORDIEU, 2002, p. 13-14, itálicos no original).

Nesse caso, observa-se a diferença entre explicar e defender, e ainda a contribuição que Bourdieu esperava trazer com sua teoria: que a comunidade escolar, tomando ciência e consciência de como estava funcionando, sobre quais valores estava agindo, sobre qual a função que a escola estava desempenhando naquele contexto, pudesse parar para refletir e propor novos rumos e encaminhamentos para aquela situação, se assim o desejasse.

4) Esperar que a teoria traga as respostas prontas é inútil e equivocado – porém mais cômodo, porque aí está se remetendo a responsabilidade pela não mudança da situação a um teórico e não a quem está ali na escola, como profissional ou membro dessa comunidade.

Teorias, em especial na área das Ciências Humanas, não se propõem a fornecer fórmulas prontas, porque seu objeto de estudo, o homem (com sua cultura e história, entre outros aspectos), é muito específico. Explicar as ações e escolhas humanas é muito diferente de explicar a fotossíntese – se forem feitos

experimentos com plantas da mesma espécie, sob as mesmas condições, em qualquer lugar do planeta Terra, eles fornecerão um padrão de resposta igual ou muito similar. No caso do homem, há muitas variáveis que interferem nas respostas. Porém há teorias que, apesar do tempo e do espaço distinto, podem ser generalizadas, se não totalmente, em muitos de seus enunciados e explicações, como é o caso da Teoria dos Campos Sociais de Bourdieu, que, frise-se, não se aplica somente ao campo educacional.

Feitos os esclarecimentos sobre o que é e qual a função de uma teoria na ação profissional na escola, é importante lembrar que, porque a maioria da população brasileira de hoje passou pela escola, é muito comum todos se acharem no direito de emitir opinião sobre ela. De certa forma, sim, é um direito, que é exercido pela vivência, mas também reforçado pelo senso comum, que embora seja importante elemento de nosso *habitus* não tem a preocupação necessária de averiguar ou comprovar o que é dito: o *senso comum* é constituído espontaneamente, e se pode ter relação com algum conhecimento científico, comumente apropria-se deste de forma generalizante, nem sempre racionalizada, não sendo necessárias comprovações para que explicações sejam tomadas como verdades. O senso comum constitui grande parte das crenças cotidianas, nas quais são apoiadas as experiências e práticas.

Assim é importante lembrar que na vivência profissional na Educação o senso comum provavelmente perpassará muito da prática, mas, como *profissionais da Educação*, ou, neste caso, pedagogos(as), a acomodação no senso comum somente desmerece e desqualifica o trabalho profissional, porque, para dar opinião e afirmar o senso comum, não é necessária uma formação própria para o exercício da profissão.

Essa formação deve ser a base de distinção, no sentido de que a partir dela são trabalhados subsídios para o desenvolvimento de conhecimentos específicos da área, ou seja, há coisas ditas e compreendidas de forma mais simplista pelo senso comum, mas que um profissional não pode aceitar como verdadeiras, nem acomodar-se a elas de forma acrítica.

Cabe sempre lembrar, em relação à teoria e à prática, da proposta de Freire (1996): "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1996, p. 22).

Reflexão

Procure refletir sobre os conceitos de Bourdieu aqui apresentados.

- Como eles se aplicam à realidade escolar?
- De que forma podem auxiliar na compreensão desse campo, para a proposição de encaminhamentos possíveis, na disciplina de História, em sala de aula?

1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando os elementos abordados nesta unidade, que envolvem o ambiente e a instituição escolar, é possível problematizar a própria formação de professores, no sentido de definir o que é preciso estar presente como elemento curricular. Qual a concepção de docência que cada curso assume? E, mais particularmente, o que é necessário para a formação de um bom professor de História, ou de um professor que saiba lecionar História?

Quanto às duas primeiras questões, é possível averiguá-las no projeto pedagógico do próprio curso, no qual elas devem estar explicitadas, a fim de orientar o desenvolvimento do mesmo. Até porque é delas que deriva a escolha das disciplinas que o compõem, bem como as ementas de cada uma delas.

No caso do Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal do Paraná, a formação é voltada para o Magistério da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, para a formação do professor da Educação Infantil e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Embora muitas das considerações apresentadas neste texto extrapolem essa delimitação, por se aplicarem ao contexto educacional e ao ensino de História de forma geral, o foco do curso terá maior ênfase.

Por exemplo, são aqui assumidos alguns dos elementos apresentados no Projeto Político Pedagógico do Curso, presentes em seu guia:

- o objetivo de formar “profissionais com competência para atuar na escola, na formação de cidadãos em condições de participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária e de nela conquistar um espaço de vida com qualidade” (HARACEMIV; BRANCO, 2010, p. 17); e

- a formação teórico-prática visada, que abrange “o domínio dos pressupostos científicos, a compreensão do processo pedagógico na sua totalidade e complexidade e pelo domínio dos fundamentos básicos do processo ensino-aprendizagem” (HARACEMIV; BRANCO, 2010, p. 17).

Essas preocupações podem ser relacionadas à discussão sobre os sentidos da escola e do ensino de História na escola e na sociedade contemporâneas, e sobre dilemas que os envolvem. Suzanne Citron indicava que na França do final dos anos de 1980 ocorria uma crise do sistema escolar, articulada à desestruturação social e à perda da memória, que resultavam em processos de marginalização e violência. Embora as reflexões dessa autora refiram-se a um outro contexto, é possível identificar algumas semelhanças com o panorama brasileiro. Parte do problema, a autora remete à escola:

O prolongamento generalizado da escolaridade obrigatória criou uma situação antropológica sem precedente: as sociedades que inventaram a escola, há mais de dois mil anos, reservavam a cultura escolar a uma minoria de privilegiados; pede-se hoje a todos os jovens que passem o seu tempo a instruir-se até aos dezesseis [sic] anos. Enquanto o estudo, para as aristocracias antigas, era lugar de trabalho desinteressado, elevação da alma, busca sem constrangimento, a escola ocidental, ao generalizar a todos a herança escolar, pretendeu, por um lado, fazer de todos os jovens os herdeiros da paideia, da memória cultural da elite e, ao mesmo tempo, decidir do seu futuro profissional e social, segundo as normas do seu insucesso ou sucesso. Contradição insuperável e projecto impossível mascarado pelo discurso dum pseudoigualitarismo que se exprime na fórmula ambígua de “a igualdade de oportunidades” (CITRON, 1990, p. 112).

Citron também problematiza se o currículo escolar adotado na França, que foi organizado no século XIX, ainda atenderia às necessidades das sociedades contemporâneas:

Hoje em dia, num mundo revisto e modificado pela ciência pós-newtoniana, que linguagens, que chaves, que estrutura de saberes utilizar para dar aos jovens, a partir da sua diversidade familiar e social, os meios para descodificarem o mundo que os rodeia, para traçarem as suas referências numa cultura tecnológica, audiovisual, informática? Como representarmos o universo em categorias contemporâneas e não segundo as do século passado? O fim proclamado da escola é transmitir “o” conhecimento e “o” saber. Poderemos fazê-lo sem nunca nos interrogarmos acerca do que se transmite? (CITRON, 1990, p. 113).

A proposta de Citron é priorizar o sujeito, “dar-lhe os meios para construir a sua pessoa, para compreender o mundo em que vive, para se descobrir passo a passo na imagem que os outros lhe dão e no seu próprio narcisismo, para aprender

a comunicar, criar, lutar, construir” (CITRON, 1990, p. 117).

Considerando a busca pela superação desses dilemas, é necessário refletir sobre a formação de professores, pois estes devem estar conscientes de sua função, da função da escola e do ensino de História nessa instituição (este último, no caso específico desta disciplina e deste material).

Faz-se necessário, então, considerar o *habitus* profissional em constituição em um curso de formação de professores.

Pierre Bourdieu designa o *habitus* como as “disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento” (BORDIEU, 2004, p. 21). Ainda sobre o *habitus*:

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, [...] necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. [...] [Os agentes] fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, “a única coisa a fazer”. Isso porque, abandonando-se às intuições de um “senso prático” que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Nesse sentido, a constituição intencional de um *habitus* profissional é elemento inerente de um curso de formação de professores. Na medida em que haja o reconhecimento de que ele é parte inerente da ação pedagógica, podem-se propor estratégias para seu aperfeiçoamento, lembrando que o *habitus* profissional decorre necessariamente do *habitus* constituído anteriormente, ou seja, reconhece-se aqui que você, discente deste curso, já traz valores, crenças e atitudes construídos ao longo de sua vida, antes de ingressar como aluno da Universidade Federal do Paraná, e que isso não pode ser desconsiderado.

Ainda, é preciso lembrar que, para Bourdieu, o *habitus* é ao mesmo tempo coletivo e individual, e que contribui significativamente para a reprodução da ordem social, na medida em que esta não pode se dar sem a adesão, o reconhecimento e mesmo a ação dos agentes e instituições envolvidos. Porém esse processo ocorre de forma sutil, em geral inconsciente por parte dos agentes.

A constituição do *habitus* implica uma dialética entre ele e as significações prováveis percebidas pelo agente, no sentido de que este tenderá a observar na realidade elementos que reconhece e pensa compreender, resultando em práticas que reforçam essa visão de mundo. Bourdieu denomina essa situação como

“causalidade do provável”, uma vez as disposições incorporadas levam o agente a limitar-se ao que entende como possível, considerando seu lugar no mundo.

A aplicabilidade desse conceito para a discussão desse momento tem alguns desdobramentos principais em relação a alunos e professores.

Sobre os alunos, é interessante destacar um duplo sentido: as considerações que seguem se aplicam tanto a vocês, professores em formação, que neste momento são alunos do Curso de Graduação em Pedagogia, como necessariamente servirão para as reflexões sobre como vocês, futuros professores, devem compreender seus alunos em sala de aula.

Um pressuposto aqui assumido é o de que cada um tem conhecimentos prévios e adquiridos externamente à escola e à Universidade, e que suas crenças, valores e interesses são condicionados fortemente pelo ambiente em que viveram e vivem. Também compartilham socialmente – mesmo que nem sempre conscientemente – de compreensões sociais acerca da escola/Universidade, de sua função na sociedade e da função ou contribuição do ensino de História em sua formação. Parte dessa compreensão advém de suas experiências individuais. Nesse caso, o reconhecimento desse cabedal de conhecimentos, valores e interesses é fundamental para o professor refletir sobre o sentido da disciplina escolar História e de conteúdos específicos dela, em seu planejamento e na ação pedagógica.

Quanto aos professores, admite-se que, embora o que se chama de formação inicial, profissional, possa ser marcada pelo ingresso no ensino superior, o professor em formação já traz consigo, em seu *habitus*, uma ideia sobre “ser professor”, “ser aluno” e sobre o que é “ensinar História”. A Universidade deve refletir sobre isso e sobre o que é ser professor no mundo contemporâneo: que professor formar? Para quê? Quais conhecimentos e competências são necessários? Como refletir sobre a complexidade da sociedade e da escola, de forma a oferecer subsídios para o professor desenvolver-se e atuar profissionalmente?

São muitas as questões que poderiam partir destas, e este material não tem a intenção de resolvê-las nem de esgotá-las, mas de contribuir com subsídios introdutórios para sua compreensão e reflexão.

Considera-se aqui que os professores em formação já trazem pressupostos advindos de sua experiência, acerca da escola e do ensino de História, que se refletirão em sua prática docente. Considerando que o *habitus* é dinâmico, essas certezas advindas do senso comum e da experiência podem ser revisitadas à medida que problematizadas, no que este material busca contribuir, mas esta problematização deverá ser contínua, mesmo após o curso, por diversos meios,

como leituras, material didático, cursos, palestras, conversas com outros profissionais e mesmo novas experiências.

Também é importante lembrar que a apropriação que cada um faz de novas informações é muito particular, e a tendência é que quanto mais pontuais forem essas inserções, menos impacto terão no *habitus* e conseqüentemente na prática. O mais provável é que ocorram pequenas mudanças, graduais, inseridas à medida que o docente as reconheça como legítimas e se sinta confortável e um pouco seguro, ao menos, em aplicá-las.

Finalmente, uma importante ressalva: ninguém ensina o que não conhece, e se o professor tem informações apenas superficiais sobre a contribuição do ensino de História e do tema a ser abordado dificilmente conseguirá apresentar, explicitar e problematizar seu sentido e significado. Nesse caso, não há atividade, recurso ou estratégia que resolva.

As unidades que seguirão neste livro trarão subsídios para essa reflexão, com base na proposta da ementa desta disciplina: *O ensino de História na Educação Básica: pressupostos teórico-metodológicos, relação método–conteúdo, avaliação.*



Atividade

Entreviste ao menos três professores ou pedagogos, fazendo-lhes as seguintes perguntas: como você definiria “teoria”? Qual a função de uma teoria no campo educacional? Você acha que o ditado “na prática a teoria é outra” aplica-se à escola? Por quê? Dê um exemplo.

Em seguida, discuta as respostas com a turma, identificando as definições apresentadas pelos entrevistados, se são pertinentes, se confirmam as proposições trazidas nesta unidade, ou se e como se contrapõem a elas.

Importante: o objetivo desta atividade não é discutir com os entrevistados, nem identificar suas fragilidades formativas, mas apenas averiguar quais são as concepções presentes nas escolas que, na percepção dos entrevistados, justificam o uso da expressão “na prática a teoria é outra”.