

# REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SABER HISTÓRICO ESCOLAR

OLDIMAR PONTES CARDOSO

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

oldimar@ajato.com.br, oldimar@ig.com.br

## RESUMO

*Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de campo realizada em 2002 com o objetivo de compreender como os professores de História do ensino médio representam o saber histórico escolar que produzem cotidianamente na relação com seus alunos. A pesquisa foi formulada com base na teoria das representações de Henri Lefebvre e adotou a metodologia da observação participante interpretativa proposta por Frederick Erickson. Foram observadas aulas de quatro professores de História de uma escola da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo durante todo o ano letivo. A análise dos dados sugere que as representações dos professores são marcadas pela oposição sistemática aos chamados "professores tradicionais" e aos "historiadores positivistas".*

*HISTÓRIA – PROFESSORES – RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO – ERICKSON, FREDERICK*

## ABSTRACT

*TEACHERS' REPRESENTATIONS ABOUT SCHOOL HISTORICAL KNOWLEDGE. This article presents some results of a field research carried out in 2002 with the aim of understanding how History teachers in the secondary school represent the school historical knowledge produced daily in their relationship with the students. The research was formulated based on Henri Lefebvre's representation theory and adopted an interpretative participant observation methodology proposed by Frederick Erickson. Four government school teachers in the State of Sao Paulo were observed during the whole academic year. The data analysis suggests that the teachers' representations are marked by a systematic opposition to the so called HISTORY – TEACHERS – STUDENT TEACHER RELATIONSHIP – ERICKSON, FREDERICK*

As expressões “saber histórico escolar” e sua variante “conhecimento histórico escolar” são utilizadas com muita frequência nas discussões sobre o ensino de História no Brasil, pelo menos desde a década de 1980. Não é possível definir exatamente quando surgiram nem quais são suas principais diferenças, mas é provável que sua origem esteja vinculada a três fatores: o processo de abertura política depois de três décadas de regime militar (1964-1985); os resultados obtidos pelas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares no início da década de 1980 (Chervel, 1990, 1998); e o aumento da influência do construtivismo educacional sobre as escolas brasileiras na década de 1990.

Com o fim do regime militar, a disciplina escolar História passou a ser vista como uma “ferramenta indispensável para a concretização de mudanças sociais” (Abud, 2001, p. 131-132). A vitória dos partidos de oposição nas eleições para os governos estaduais em 1982, especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, abriu caminho para que algumas propostas defendidas pelos professores de História desde meados dos anos 1970 se transformassem em interesse governamental. Havia então a crença generalizada de que a principal função das escolas estatais era “formar cidadãos (...) atuantes, críticos, reflexivos e agentes transformadores daquela realidade” (Menandro, 2001, p.48). Esse *slogan* educacional, propagado tanto pelos professores quanto pelos documentos oficiais, reflete a confiança que se depositava na escola estatal como elemento-chave para a condução e manutenção da abertura política. Para que isso se concretizasse, era importante que os alunos tivessem um papel mais atuante nas escolas e, em particular, nas aulas de História. Assim, as propostas curriculares elaboradas nesse contexto remetem necessariamente à discussão em torno da criação de um saber histórico escolar.

Pesquisas sobre a história das disciplinas escolares realizadas no início dos anos 1980, especialmente as de André Chervel, podem ter contribuído para consolidar essa expressão ao concluir que o saber escolar não era apenas o resultado da simplificação e da vulgarização do conhecimento acadêmico, mas que, ao contrário, muitos dos saberes existentes na escola e presentes nas representações de professores e alunos foram criados “pela própria escola, na escola e para a escola” (Chervel, 1990, p.181). Assim, a didática deixa de ser vista como um mero facilitador da aprendizagem, pois, “longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens” (idem, p.182).

Finalmente, a influência do construtivismo educacional sobre as escolas brasileiras, com sua bandeira “a criança constrói seu próprio conhecimento”, foi, sem dúvida, um outro pólo difusor da expressão saber histórico escolar. O ideário construtivista difundiu-se a partir de 1990 e teve ampla aceitação, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década. O construtivismo educacional prega que o conhecimento do mundo exterior pelo indivíduo não é resultante “da mera internalização de dados e registros sensoriais, mas da ação do sujeito na organização e estruturação de suas experiências” (Carvalho, 2000, p.196-197).

A rigor, essa definição de conhecimento não tem nenhuma coerência com as representações de conhecimento ou de saber histórico escolar resultantes do contexto de abertura política do início dos anos 1980. A criação de saber histórico escolar para “formar cidadãos (...) críticos” está relacionada ao conhecimento como “criação e uso *coletivos* de conceitos e procedimentos de *linguagens públicas*” (Menandro, 2001, p.48). O construtivismo educacional, ao contrário, entende “que o conhecimento resulta das operações *privadas*” de “uma mente individual e isolada” (Carvalho, 2000, p.199-201). Porém, visto que as representações dos professores da escola básica nem sempre obedecem ao rigor conceitual, é provável que tenham combinado essas duas influências em suas representações sobre o saber histórico que se cria na escola. Assim, muitos professores de História que se autodenominam construtivistas podem ter sido motivados a orientar seus alunos para a “construção” de conhecimento histórico escolar, por mais que isso seja contraditório.

A criação de saber escolar, segundo André Chervel, não existe apenas quando se objetiva a formação de cidadãos críticos ou a “construção” de conhecimento pelos alunos, conforme demonstraram suas pesquisas. Ela não é resultado do esforço de alguns professores bem intencionados, sejam eles democratas ou construtivistas, e sim da ação cotidiana de todos os professores, mesmo daqueles que se acreditam meros reprodutores do conhecimento acadêmico. Chervel afirma que as características do contexto escolar impedem que ele seja um mero espaço de reprodução e que, embora nem sempre professores e alunos tenham consciência disso, novos saberes são criados permanentemente no cotidiano escolar. Assim, ainda de acordo com esse autor, o problema dos professores de História e pesquisadores de sua didática não é descobrir que alterações devem ser feitas nas aulas para que se crie saber his-

tórico escolar, mas identificar características ou tendências do saber histórico escolar já existente no cotidiano de todas as salas de aula e compreender como ele é criado.

Nos últimos 20 anos, encontramos referências ao saber ou conhecimento histórico escolar em textos acadêmicos (Silva, Antonacci, 1990; Bittencourt, 1997; Abud, 2001), relatos de professores (Cruz, 1984; Cordeiro, 2000, p.211-215) e documentos oficiais (São Paulo, 1989; São Paulo, 1992; Brasil, 2000; Bittencourt, 1998). Mas nenhum definiu o que ele significa para os agentes responsáveis por sua criação.

Para compreender como os professores de História representam o saber histórico escolar, realizamos uma pesquisa de campo com os quatro professores de História do ensino médio de uma escola da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo. Os dados que analisamos neste artigo referem-se a três deles, apresentados a seguir como Sujeito 1, Sujeito 3 e Sujeito 4, respectivamente duas mulheres e um homem. Durante todo o ano letivo de 2002, suas aulas foram observadas e analisadas com base na teoria das representações, formulada por Henri Lefebvre (1983), e de acordo com a metodologia da observação participante interpretativa, proposta por Frederick Erickson (1985).

A escolha dos conceitos de cotidiano e de representação criados por Henri Lefebvre para o estudo do saber histórico escolar está relacionada à origem dessa expressão. Antes de chegarem às discussões universitárias e aos documentos curriculares, as propostas de criação de um saber histórico escolar surgiram no interior das escolas, no final dos anos 1970. Nosso interesse é saber como elas são representadas atualmente pelos professores, depois da interferência das secretarias estaduais de educação e das universidades.

Outra razão que justifica a escolha da teoria das representações para fundamentar esse estudo é a multiplicidade de sentidos da expressão "saber histórico escolar", que não permite apontar um único significado correto em oposição a outros supostamente equivocados. Não há uma definição precisa dessa expressão, mas sim variações de seu sentido, dependendo de quem que a utiliza.

Mesmo que fosse possível sistematizar todos os significados que lhe são atribuídos nos currículos oficiais ou nos textos acadêmicos, isso não garantiria sua correta compreensão, pois o sentido do saber histórico escolar depende muito mais da representação que os professores fazem dele do que de defini-

ções acadêmicas. Ele só pode captado pelo estudo da História “efetivamente ensinada”, da “prática da vida real”, do “currículo real”, mediante pesquisas de campo dirigidas ao cotidiano da sala de aula (Bittencourt, 2001, p.37; Bergmann, 1990, p.29; Azanha, 1992, p.60).

As representações adquirem um caráter central em nosso estudo, e não podem ser vistas como uma parte da subjetividade do pesquisador que deva ser eliminada (Erickson, 1985, p.124-125). As representações dos professores são entendidas aqui como “fatos de palavras e de prática social”. Elas não estão presentes apenas em suas declarações, mas também nas diversas ações que realizam na sala de aula. Para Henri Lefebvre as representações são fatos ou fenômenos de consciência, individual e social que acompanham uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto – ou uma constelação de objetos – em uma sociedade e em uma língua determinadas (Lefebvre, 1983, p.23).

Os professores demonstram suas representações não apenas quando fazem uma exposição para os alunos ou quando falam em uma reunião, mas também quando adotam determinados materiais didáticos na sala de aula, quando interagem com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo. Ainda segundo Lefebvre, as representações se formam entre o *concebido*, que se constitui do ideário e do discurso teórico dos sujeitos sobre o saber a ser criado e divulgado, e o *vivido*, que é formado pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico. Elas “ocupam os intervalos, os interstícios entre o sujeito e o objeto clássicos, entre a presença e a ausência, entre o vivido e o concebido” (Lefebvre, 1983, p.96-97).

Estudar as representações dos professores significa reconhecer a importância do vivido, tradicionalmente desprezado em favor dos conceitos, teorias e ideologias que formam o concebido. Para identificá-las, não basta ouvir o que os professores têm a dizer, mas é preciso igualmente observar como agem no cotidiano da sala de aula. Erickson propõe a utilização de uma metodologia que leve em conta “os significados imediatos e locais das ações, definidos do ponto de vista dos atores”. Isso exige uma “participação intensiva e de longo prazo em um contexto de campo”, “cuidados nas anotações do que ocorre no contexto” e uma “posterior reflexão analítica” (Erickson, 1985, p.119-121).

Seguindo essa orientação, nossa pesquisa reuniu não apenas “lembranças”, “apontamentos” e “notas de campo” resultantes das observações, como também

gravações em vídeo da maioria das aulas, entrevistas realizadas com os professores no final do ano letivo e cópias do material didático elaborado por eles e seus alunos. É todo esse conjunto de fontes de dados que constitui propriamente as “notas de campo”, na definição de Roger Sanjek, (1990, p.93-108).

Para facilitar a análise, todo o material foi digitalizado durante ou após a coleta e armazenado em um computador pessoal. Posteriormente, os dados foram agrupados e identificados por asserções em planilhas digitais, e em seguida hierarquizados. Os textos compostos a partir do organograma de asserções assumiram a forma de “retratos narrativos analíticos” e “citações diretas” articulados a “comentários interpretativos”, conforme as orientações de Erickson.

Os “retratos narrativos analíticos” que apresentamos aqui são compostos a partir de apontamentos, notas de campo, registros e gravações em vídeo referentes a um mesmo episódio. Não representam o acontecimento original, mas uma criação do pesquisador. Nas palavras de Erickson, trata-se de uma “caricatura analítica” gerada pela “variação na densidade das descrições” dos episódios – detalhando uns e resumindo outros – e pela “variação nos termos utilizados para descrever a ação” – selecionando determinadas palavras para a descrição da ação em detrimento de outras.

Os excertos das fontes de dados são apresentados também sob a forma de “citações diretas”, ou seja, transcrições literais de falas dos sujeitos nas aulas ou nas entrevistas gravadas em vídeo. Tanto os “retratos narrativos analíticos” como as “citações diretas” são sempre acompanhados de “comentários interpretativos” do pesquisador. Esses comentários visam indicar “o tipo analítico do qual o episódio em questão constitui uma amostra concreta”, relacionando-o a outros episódios ou conceitos próprios da disciplina escolar ensinada (Erickson, 1985, p.149-152).

## TRADICIONAIS E POSITIVISTAS

A análise das representações realizada nessa pesquisa sugere que os professores identificam como inimigos do saber histórico escolar os “professores tradicionais” e os “historiadores positivistas”. Apesar de esses dois inimigos serem empiricamente inexistentes, os professores pesquisados orientam algumas de suas ações no combate a eles.

Essa atribuição da “força de axiomas” a “expressões” de “utilização extremamente ambígua” é muito comum entre os professores, como constatou José Mário Azanha em seu estudo sobre o sistema educacional brasileiro. Segundo esse autor, os termos “tradicional” e “positivista” não provêm de pesquisas capazes de conceituar professores e escolas existentes na realidade, e por isso podem ser considerados como expressões sem “qualquer utilidade descritiva” com relação às escolas brasileiras (Azanha, 1975, p. 15). Para Scheffler, são termos “inteiramente assistemáticos”, utilizados para diferenciar os professores e escolas existentes dos “*slogans* educacionais” em voga (Scheffler, 1974, p. 46).

Ao longo de todo o século XX, indivíduos e grupos autodenominados “escolanovistas” e “construtivistas” combateram o “tradicional” nas escolas brasileiras (Cordeiro, 2002, p. 16, p. 49). O termo sempre foi aplicado para definir o que os professores e as escolas *não* deveriam ser, e não o que eram de fato. Assim, o rótulo de professor ou escola tradicional reúne realidades tão distintas entre si quanto dos *slogans* educacionais que assim os classificam.

Nas representações dos professores observados em nossa pesquisa, definir-se como não-tradicional é condição suficiente para entender-se como um profissional competente. O Sujeito I foi o que apresentou de forma mais clara uma espécie de aversão ao que chamava de “tradicional”, especialmente na distinção que fazia entre o ensino que realizava no 1º ano e nos anos finais do ensino médio. Na sua avaliação, os alunos de 2º e 3º anos estavam “acostumados ao ensino tradicional”, ao passo que os de 1º ano poderiam participar de um ensino “não-tradicional”.

É interessante observar que o sujeito I não conseguia definir o ensino que dizia realizar no 1º ano a não ser por oposição àquilo que denominava “tradicional”, entendido como o uso da estratégia ponto-explicação. Assim no 2º e 3º anos, ele gastava 40 minutos da aula passando na lousa um texto do livro didático e 10 minutos para explicar oralmente o que tinha escrito, eventualmente acrescentando alguma informação.

Já no 1º ano, onde dizia realizar um ensino “não-tradicional”, o Sujeito I dividiu a classe em grupos de cinco ou seis alunos e pediu um trabalho escrito sobre um dos cinco temas do programa: “Absolutismo”, “Mercantilismo”, “Renascimento Artístico e Cultural”, “Reforma Católica e Protestante” e “Expansão Marítima Européia”. Feita a distribuição mediante sorteio, no início do ano letivo, os grupos deveriam ocupar o tempo das aulas para redigir seu tra-

balho. Nenhuma outra orientação foi passada pelo Sujeito 1, visto que a professora, que se limitava a dispor aos alunos livros didáticos de Ensino Fundamental. Nas quatro primeiras aulas, apenas dois trabalharam, pois a maioria parecia não compreender o que deveria ser feito e também não perguntava nada, embora a professora tivesse advertido que a atividade valeria nota. Só depois disso os outros alunos começaram a se reunir nos grupos e a realizar aquilo que chamavam de resumir os textos dos livros didáticos sobre seu tema. O que se conclui é que, ao procurar romper com práticas suas chamadas de “tradicionais”, o Sujeito 1 pareceu simplesmente parar de ensinar, deixando toda a responsabilidade do trabalho em sala de aula por conta dos alunos.

A visão maniqueísta, que opõe uma imaginária escola tradicional a uma pretensa escola crítica, não é uma característica exclusiva dos professores de História da atualidade. Em sua análise das propostas curriculares oficiais de 21 estados brasileiros produzidas na década de 1990, Circe Bittencourt constatou que todas elas “possuem críticas comuns quanto ao que denominam ensino tradicional de História, notadamente quanto às noções de tempo histórico baseadas em referenciais considerados oriundos do positivismo” (Bittencourt, 1997, p. 16).

Além da escola tradicional, outro inimigo imaginário presente nas representações dos professores estudados são os denominados professores positivistas. No sentido historiográfico, o termo positivismo foi adotado pelos historiadores ligados à revista acadêmica *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, publicada na França a partir de 1929, para designar pejorativamente seus inimigos (Dosse, 1992, p.21). Ele não designa uma tradição historiográfica de existência concreta, embora se costume associá-lo aos historiadores Charles Victor Langlois (1863-1929), Charles Seignobos (1854-1942) e Leopold von Ranke (1795-1886).

Se os chamados historiadores positivistas eram inimigos reais ou imaginários da autodenominada *École des Annales*, cabe à Historiografia responder. Ainda que tenham existido algum dia e representado uma ameaça real, a ponto de justificarem debates e combates, como nos fazem crer os historiadores franceses do século XX, os chamados historiadores positivistas certamente não são inimigos reais dos professores de História contemporâneos. Assim como a chamada escola tradicional, eles existem apenas na imaginação dos professores, mas nem por isso deixam de influenciar suas representações.

Dos professores observados na pesquisa, o Sujeito 3 constitui um caso exemplar nesse sentido. Essa professora declarou que procurava manter-se distante de práticas “positivistas”, entendidas por ela como as práticas que tentam impor uma verdade aos alunos, pelo que podemos deduzir.

Essa postura pode ter sido responsável pela recorrência de um tipo específico de atividade com os alunos. Mais da metade de suas aulas no segundo semestre foram organizadas em forma de trabalhos em grupo sobre diferentes temas para a apresentação de um seminário no final. Em nenhum momento os alunos foram orientados nem quanto ao conteúdo nem quanto à forma de apresentação, e se limitaram a “resumir” textos de livros didáticos de ensino fundamental. Esses “resumos”, em papel ou em arquivo informatizado, sequer era revistos.

Assim, ao tentar fugir de um referencial “positivista”, esse sujeito deixou de interferir na produção dos alunos e, portanto, em seu processo de aprendizagem.

Esse tipo de polarização que se observa nas representações dos professores entre o novo e o positivista, o crítico e o tradicional, provavelmente contribui para sua visão maniqueísta sobre o saber histórico escolar, como analisamos a seguir.

## DIÁLOGOS SIMULADOS

Observamos um episódio que poderíamos classificar como “diálogo simulado” em uma aula do Sujeito 4, para uma turma do 2º ano de ensino médio. Ele pediu aos alunos que examinassem um mapa político da América do Sul fixado na lousa e perguntou-lhes: “Por que o Brasil não se despedaçou em vários países como a América Espanhola?” Não deu muito tempo para os alunos pensarem e respondeu: “Com a fuga da família real”. Em seguida emendou com outra pergunta: “Mas por que a família real fugiu de Portugal?” Diante da perplexidade dos alunos, e sem esperar muito por uma resposta, disse: “Por causa das Guerras Napoleônicas”. E nova pergunta: “Mas qual é a relação entre as guerras napoleônicas e a fuga da família real?”

Prossseguiu assim durante toda a aula. Em nenhum momento o professor procurou ajudar os alunos a elaborarem melhor sua tentativa de resposta, ou desdobrar a pergunta inicial em outras mais simples, o que mostra que não

estava realmente interessado em dialogar. O formato de pergunta-resposta era apenas um artifício retórico.

A mesma simulação de diálogo foi observada em uma aula do Sujeito 3. A professora dispôs os alunos em círculo e sugeriu que fizessem uma avaliação dos seminários que tinham sido apresentados no auditório da escola sobre as propostas dos partidos políticos para as eleições gerais que se realizariam naquele ano. Os seminários foram o resultado de uma atividade interdisciplinar, envolvendo as cadeiras de História, Geografia e Filosofia, para todas as turmas do ensino médio. Distribuídos em grupos, os alunos trabalharam um mês durante o terceiro bimestre letivo sobre a história e as propostas de um dos partidos políticos que disputariam as eleições de 2002, definidos pelos professores: PT, PPS, PPB, PSDB, PMDB, PFL e PSB.

Nessa aula, os alunos até falaram, mas suas palavras não tiveram efeito sobre o discurso da professora. O fato de as declarações dos alunos contradizerem seu discurso não alterou a conclusão à qual ela pretendia chegar:

Sujeito 3: As apresentações foram praticamente leitura de programa de partido, não foi? Por outro lado, quem pesquisou o partido, quem foi atrás, aprendeu pelo menos aquele partido que estava pesquisando. É verdade ou não é? A origem daquele partido... E de certa forma, quem se deu ao trabalho de prestar atenção no que era lido, infelizmente era lido, deu pra dar uma comparada na história dos partidos. Não deu?. (...) De um modo geral, esse trabalho serviu para abrir um pouquinho a cabeça dos terceiros colegiais. Quem daqui já vai votar esse ano? (...) Para aqueles que vão votar, o debate mudou alguma coisa? Grupo de alunos gritando em coro: Não!

Sujeito 3: Não? Quem gostaria de falar? Para quem mudou a idéia? O debate mudou a idéia da eleição que você tinha antes?

Aluna X: Não. Todo mundo rouba, é tudo igual...

Aluna Y: Eu vou votar no Enéas.

Sujeito 3: Explica teu voto. É, assim, por que você acha que é o Enéas?

Aluna Y: Ah, porque assim, professora, a gente tem que dar uma chance para ele, porque ninguém nem já deu uma chance para ele, nem no horário político...

Sujeito 3: Para quem vai votar eu sugiro que vão à internet ou no diretório do partido, pesquisem a história desse partido, as propostas desse partido, o que esse partido quer, porque uma pessoa não é o partido. [...] Eu até teria algo a te

dizer do Enéas. Mas vê o que o Prona pretende, o que o Enéas... a história do Enéas. Então gente, as fontes vocês já sabem, não sabem? Onde procurar? Façam isso com o seu partido, com a pessoa que vocês escolheram. Porque só dessa forma... a gente só vai mudar se a gente tiver conhecimento das coisas.

Com essa aula, a professora parecia querer dizer aos alunos que, apesar de as apresentações não terem significado o aprendizado esperado pela prática do seminário, pelo menos garantiram que eles abrissem “um pouquinho a cabeça” e soubessem escolher melhor seus candidatos. Todos os alunos que se manifestaram disseram exatamente o contrário do que ela esperava. Mesmo assim, ela insistiu no que tinha planejado dizer a eles.

Outro exemplo de simulação de diálogo com os alunos é encontrado em uma aula do Sujeito 4. Neste caso, a estratégia retórica consiste em dirigir suas perguntas a um aluno específico:

Sujeito 4: O senhor sabia que a Primeira Guerra Mundial... ela ocorreu entre 1914 e 1918? Sabia ou não sabia?

Aluno X: Não.

Sujeito 4: Não? Pois fica sabendo agora. [...] Onde ocorreu esse conflito, essa guerra?

Aluno X: Não sei.

Sujeito 4: O senhor que é muito esperto. Onde?

Aluno Y: Na Europa?

Sujeito 4: Na Europa! Pronto, já começamos. Já temos duas informações importantes. Primeira: temos uma guerra, chamada de mundial, ocorrida entre 1914 e 1918, e temos o local onde ocorreu essa guerra, que foi a Europa...

O professor parece acreditar que dialoga com os alunos somente porque se dirige individualmente a alguns deles, em geral aos mais dispersos, numa tentativa de trazê-los à aula. Satisfeito por obter uma resposta, prossegue a exposição sem mais perguntas, como se já tivesse estabelecido uma ligação mais efetiva com os alunos, que estariam prontos para acompanhar seu raciocínio.

Se esta pesquisa se restringisse ao discurso dos professores, provavelmente teríamos chegado à conclusão de que eles representam o saber histó-

rico escolar como resultado do diálogo realizado com seus alunos. É exatamente por isso que as representações não podem ser reduzidas às palavras dos sujeitos. Em todos os exemplos de aula analisados neste texto, aquilo que os sujeitos chamam de tentativas de diálogo, com raras exceções, se assemelham mais a monólogos.

Nas situações de aula analisadas, a rejeição a uma prática representada como tradicional ou positivista – a aula expositiva – parece ter fomentado a mudança para outra tão pouco efetiva quanto ela, pelo menos até o momento. Apesar do intuito de executar aquilo que se convencionou chamar de “aula expositiva dialogada”, para fazer face ao imaginário professor tradicional, o resultado obtido foi principalmente um monólogo.

Indagados sobre quais os problemas que conseguiam identificar em suas aulas expositivas, os professores observados responderam que sentiam falta de mais perguntas dos alunos. Para eles, apenas um diálogo – e nunca um monólogo – poderia implicar uma boa aula, ou seja, uma situação de “aprendizagem significativa”. Essa idéia carece de fundamentação, uma vez que um monólogo assumido, articulado a uma seqüência de atividades que lhe dê sentido, pode ensinar tanto quanto um diálogo real ou imaginário. Ambos podem constituir situações de aprendizagem que se prestam a ensinar alguns tipos de conteúdo e outros não (Ausubel, 1980, p. 23-25).

Se associamos essas representações aos comentários dos sujeitos sobre os professores universitários que mais os influenciaram, e que foram justamente aqueles que estimulavam o debate entre os alunos, deduzimos que vem daí seu apreço pelo diálogo. Porém, parece faltar-lhes a compreensão de que é impossível reproduzir na escola básica o mesmo tipo de diálogo que os motivava na graduação, visto que os contextos são bem diferentes. Para produzir o diálogo na escola é preciso ter outras estratégias e um empenho muito maior que na universidade.

Nas representações dos professores observados, as condições que permitiriam transformar seus monólogos em diálogos mais efetivos parecem depender exclusivamente da vontade dos alunos. Nenhum deles expressou o entendimento de que para haver diálogo é necessário o esforço das duas partes envolvidas, e de que o seu poderia ser insuficiente. Dessa análise, é possível concluir que os sujeitos da pesquisa representam o saber histórico escolar como resultado fundamentalmente de exposições feitas pelo professor em

forma de monólogo e entendidas como tentativas de diálogo que, quando frustradas, o são exclusivamente pelo desinteresse dos alunos.

## TRABALHO EM GRUPO DESAMPARADO

Além das aulas expositivas, analisadas anteriormente, as atividades de elaboração de textos em grupo são bastante ilustrativas das representações dos professores observados sobre o saber histórico escolar. Aqui também se percebe a tentativa de desvincular sua prática daquilo que é chamado de tradicional ou positivista. Especialmente no caso dos trabalhos em grupo, que representa para eles uma oportunidade privilegiada de criar saber histórico escolar, essa visão maniqueísta afetou diversos aspectos das ações realizadas cotidianamente com os alunos. Talvez com o intuito de permitir que estes criassem suas próprias interpretações, os professores acabaram por minimizar suas intervenções nessas atividades, comprometendo seriamente sua finalidade.

O exemplo mais claro de um trabalho em grupo sem a devida intervenção docente foi a forma como se conduziu a preparação dos seminários sobre os partidos políticos, a que já nos referimos, envolvendo todas as turmas do ensino médio. Os grupos do 1º ano tinham como tema os programas dos partidos, os do 2º ano a história dos partidos, e os do 3º ano as propostas dos partidos para os cargos em disputa naquele ano. Para preparar sua apresentação, cada grupo teve pelo menos seis aulas para levantar informações necessárias em materiais que deveriam trazer de casa, como jornais, revistas, livros, além de documentos obtidos nos diretórios dos partidos. Eles também tiveram oportunidade de fazer pesquisas na internet no laboratório de informática da escola. Mas não receberam nenhuma orientação sobre como tratar as informações.

Em uma aula do Sujeito 4, um aluno lhe perguntou onde poderia encontrar a história de determinado partido, e recebeu como resposta que a única fonte confiável era um livro didático que ele havia indicado – que continha apenas um parágrafo de informação sobre o assunto. O professor ainda acrescentou que o aluno deveria ignorar as propagandas políticas e os históricos encontrados nos *sites* dos partidos. Na prática, como essas eram as únicas fontes acessíveis e os alunos não aprenderam a lidar com elas, as apresentações se limitaram à leitura de páginas impressas extraídas desses *sites*, como se pôde

observar em uma aula do Sujeito 3. Sem o tratamento adequado, essa informação não despertava o interesse dos ouvintes.

Na avaliação dos professores, os alunos perderam a chance de realizar uma boa atividade. Segundo eles, os textos não deveriam ser lidos, mas falados. Em suas representações, parecem não se dar conta de que a diferença entre ler mecanicamente e expor oralmente passa pela compreensão dos conteúdos, e para que isso ocorresse os alunos precisariam de sua orientação.

Outro trabalho em grupo com essas características, realizado em uma aula do Sujeito 3, consistiu na elaboração em grupo, pelos alunos, de uma linha do tempo, ou seja, uma seqüência de fatos históricos ordenados cronologicamente e antecedidos pelas datas em que ocorreram. Depois de algumas aulas de preparação, copiando informações de livros didáticos de ensino fundamental para o papel, o primeiro grupo de alunos fez uma apresentação sobre fatos aparentemente sem sentido para eles. Nem sequer sabiam pronunciar as palavras que escreveram.

Nas aulas seguintes, um outro grupo se limitou a ler mecanicamente o que estava no cartaz que preparou. A única ressalva da professora sobre essa apresentação foi a de que os alunos não tinham colocado nenhum fato sobre o Brasil no cartaz. Como os alunos leram com alguma segurança, a exposição parece ter sido considerada boa pelo restante da sala. O próximo grupo a se apresentar nesse dia não preparou nenhum material de apoio nem escreveu na lousa, e os alunos apenas leram as folhas que tinham nas mãos, o que gerou protestos dos colegas, que chegaram a montar um painel em forma de varal, e achavam que todos deveriam proceder da mesma maneira. Sua preocupação era apenas com a forma, pois ninguém reclamou de não conseguir ler o conteúdo dos cartazes ou do painel. Mas isso eles provavelmente não queriam nem podiam, pois as letras eram muito pequenas. Na exposição, não se conseguia ouvir a voz de alguns alunos, mas ninguém dizia nada, porque muitos sequer prestavam atenção, preferindo ler jornal ou jogar no telefone celular. A apresentação terminou com críticas da professora ao grupo, solicitando ao próximo que fosse melhor. As críticas não atingiram o grupo anterior, que realizou uma apresentação igualmente sem sentido.

Outro episódio com as características analisadas neste tópico consistiu na elaboração pelos alunos de apresentações sobre acontecimentos do século XX utilizando o *powerpoint*. A justificativa apresentada pelo sujeito 3 para a

utilização dessa estratégia foi a de que com “aulas normais” os alunos não ficariam tão interessados. Assim, a professora dividiu a classe em grupos de três ou quatro alunos que ficaram incumbidos de elaborar um tema específico nesse *software*.

No primeiro dia da atividade, não conseguiram conexão com a internet para o levantamento de informações, e então tiveram de pesquisar nos livros didáticos de ensino fundamental de que a professora dispunha. Alguns alunos iniciaram a elaboração do texto, realizando o que chamavam de resumo do texto dos livros didáticos no *powerpoint*.

A professora estava convicta de que a estratégia era acertada, dizendo: “os alunos estão trabalhando mesmo”. No momento em que dizia isso, apenas sete computadores estavam sendo usados para o trabalho, enquanto cinco outros eram utilizados para jogar e ouvir música sem que ela percebesse. Ela estava tão confiante que permaneceu fora da classe a maior parte do tempo. Na aula seguinte a situação se repetiu: oito computadores foram usados para outros fins e apenas seis realizaram o trabalho solicitado. Diferentemente do ocorrido na aula anterior, a professora permaneceu na sala a maior parte do tempo, mas não atendeu dúvidas de História, apenas de informática.

Todos esses episódios, nos quais os alunos foram deixados à própria sorte diante de fontes e conteúdos que desconheciam, descrevem bem uma das representações dos professores sobre o saber histórico escolar. A de que ele pode ser criado pelos alunos em trabalhos realizados em grupo sem a sua intervenção. Nas palavras dos sujeitos, essa ausência de intervenção em nenhum momento foi entendida como ausência de ensino por parte do professor, mas como autonomia do aluno. Eles declararam que os alunos precisavam aprender a pensar por conta própria e os professores não deveriam querer colocar as idéias em suas cabeças.

Alguns sujeitos associaram essa suposta busca de autonomização dos alunos, que resultou invariavelmente em ausência de intervenção do professor, a uma tentativa de não direcionar seus alunos. Os sujeitos dessa pesquisa parecem confundir ensino e doutrinação, o que faz da recusa à doutrinação uma recusa ao ensino. Para não correr o risco de dirigir seus alunos, o que aproximaria os sujeitos dessa pesquisa de seus inimigos imaginários, os professores abrem mão de ensinar História, como pôde ser observado na recorrente estratégia de realização de trabalhos em grupo sem a sua orientação. Contradi-

toriamente, em suas representações, essa parece ser uma das formas de criação de saber histórico escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações dos professores sobre o saber histórico escolar descritas neste trabalho parecem estar sempre mais vinculadas à forma do que ao conteúdo do ensino realizado por eles. Ou seja, parece que os professores estão muito preocupados em “como ensinar”, deixando em segundo plano “o que ensinar”. Sua reflexão sobre o ensino que realizam envolve decidir constantemente qual estratégia será utilizada – uma exposição ou um trabalho em grupo –, que produto resultará desse trabalho – uma apresentação em cartolina ou no computador – ou como será realizado o gerenciamento do tempo e do espaço da sala de aula – de que forma serão dispostas as carteiras na sala ou quanto tempo cada grupo terá para a apresentação de seu trabalho.

Porém, não apresentam o mesmo empenho na seleção dos conteúdos que serão ensinados. Parecem separar “didática” e “ciência de referência” na tentativa de privilegiar a primeira delas. Reproduzindo uma metáfora criada por André Chervel, é possível afirmar que o saber histórico escolar é representado pelos sujeitos dessa pesquisa como resultado da ação de uma “pedagogia-lubrificante”, e não de uma disciplina autônoma em constante transformação no contexto escolar (Chervel, 1990, p. 181-182). Na visão deles, é um mero facilitador da assimilação de uma “ciência de referência” pelos alunos.

Isso explica a maior ênfase às estratégias – o lubrificante – do que ao conteúdo histórico – o mecanismo –, representados como dois elementos dissociáveis, o que pode ser motivado pela fuga constante dos inimigos imaginários existentes que povoam suas representações. A negação permanente daquilo que os professores chamam de positivista ou tradicional os afasta da preocupação com os conteúdos, sempre associados aos “fatos históricos”, tão privilegiados pelos “positivistas” quanto odiados por seus inimigos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14. *Sujeitos na história: práticas e representações*. Bauru: Edusc, 2001. p.127-141. (Encontros com a história, 2)

AUSUBEL, D. P. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZANHA, J. M. P. *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo: Edart, 1975.

\_\_\_\_\_. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

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

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.) *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p.11-27.

\_\_\_\_\_. Pesquisas em didática de história. In: SEMINÁRIO BIENAL (SOBRE LA) ENSEÑANZA DE LA HISTÓRIA Y LA GEOGRAFIA DEL MERCOSUR. *Anais*. Santiago de Chile: Unesco, 2001. p.34-37.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETTO, E. S. S. (org.) *Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1998. p.127-161.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. 2.ed. Rio de Janeiro, 2000.

CARVALHO, J. S. F. de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. São Paulo, 2000. Tese (dout.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CHERVEL, A. *La Culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

\_\_\_\_\_. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p.117-229, 1990.

CORDEIRO, J. F. P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: Laboratório Editorial Unesp, 2000.

CRUZ, H. de F. Ensino de história, da reprodução à produção de conhecimento. In: SILVA, M. A. da (org.) *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p.25-29.

DOSSE, F. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRÖCK, M. C. (org.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1985. p.119-161.

LEFEBVRE, H. *La Presencia y la ausencia*: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MENANDRO, H. F. Variações sobre um velho tema: o ensino de História. In: DAVIES, N. (org.) *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Access, 2001. p.47-61.

SANJEK, R. *Fieldnotes: the makings of anthropology*. Ithaca: Cornell University Press, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de história*: 1º grau. São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para o ensino de história*: 1º grau. São Paulo, 1992.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1974.

SILVA, M. A. da; ANTONACCI, M. A. M. Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n. 19, 1990. p. 9-29.

Recebido em: julho 2005

Aprovado para publicação em: agosto 2006