

SUSANA SCHWARTZ ZASLAVSKY

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E
A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS RELAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS**

Porto Alegre

2010

SUSANA SCHWARTZ ZASLAVSKY

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E
A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS RELAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Luíza R. Becker

Porto Alegre

2010

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus filhos e minha mãe, por terem estado sempre presentes, me apoiando e incentivando a continuar, oferecendo seu suporte com palavras e com abraços nos momentos mais difíceis, mesmo durante as ausências de seu convívio. A cada um, com seu jeito particular de me ajudar, dedico essa tese.

À minha mãe e ao meu pai, que não está mais entre nós, pela força e paixão com que me ensinaram a levar a vida.

À professora Doutora Maria Luíza R. Becker, por sua orientação incansável e precisa, por sua paciência e afeto que me dedicou nesse tempo, e por seu conhecimento e ajuda no momento certo.

À amiga Tatiana Lenskij, pela solidariedade expressa em palavras e gestos, na leitura de capítulos e na interlocução a partir dos mesmos.

À amiga Maria Beatriz V. B. Ozório pelo apoio afetivo, com palavras e caminhadas nas horas mais difíceis.

Às componentes da banca, Dra. Darli Collares, Dra. Flávia Eloísa Caimi e Dra. Sirlei Terezinha Gedoz por terem aceitado participar com sua leitura crítica da tese, contribuindo com suas reflexões e sugestões para o aprimoramento da mesma.

À Instituição de Ensino Superior que confiou em mim e me autorizou a fazer a pesquisa com seus alunos.

Aos alunos e alunas, formandos em História, sujeitos dessa pesquisa, que se prontificaram a participar dos estudos de caso, pela disponibilidade e confiança.

Enfim, a todos os que participaram, mesmo sem o saber, emprestando seu afeto e apoio para que esta pesquisa pudesse se realizar.

RESUMO

Essa tese investiga o estagiário, professor de história em formação inicial, na finalização do curso de graduação em história. Apresenta um estudo de casos múltiplos, com cinco participantes, selecionados por suas qualificações acadêmicas e por seu desejo de participação. Caracteriza-se como pesquisa participante, pois a pesquisadora era professora da disciplina da Prática de Ensino I e II, cursada pelos sujeitos do estudo de caso. A coleta de dados realizou-se em uma instituição privada de ensino superior de Porto Alegre, durante um ano letivo. Como estratégia provocadora foi proposto que as aulas preparadas pelos estagiários contivessem uma problematização do conteúdo de história, que gerasse comparação espaço-temporal. A intenção era fazer emergir o que se queria investigar e possibilitar aos estagiários promoverem aulas de história diferenciadas e significativas a seus alunos. Foi formulada a hipótese de que o estudo e as reflexões que o estagiário realiza, ao planejar e realizar as aulas, bem como as discussões na disciplina de Prática de Ensino e nas orientações individuais para planejamento, proporcionam-lhe oportunidade de tematização das relações entre passado e presente, tornando-as objeto de reflexão, o que é uma possibilidade de tomada de consciência das relações espaço-temporais e da própria ação, bem como de reconstrução do conceito de tempo histórico. Os estudos de caso foram organizados a partir da observação participante da pesquisadora e dos documentos escritos pelos estagiários: planejamentos de ensino e relatórios finais do estágio. A teoria que dá sustentação a essa pesquisa é a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, em especial no que se refere às tomadas de consciência e à construção de conceitos. A estratégia de pesquisa mostrou-se adequada ao que se queria investigar e os resultados remetem para a necessidade de revisão dos currículos de formação de professores de história, cujo objetivo deve voltar-se para maior integração entre conteúdo e ação pedagógica. A tese integra um projeto maior intitulado Contribuições da Epistemologia Genética para as Práticas Escolares, coordenado pela orientadora.

PALAVRAS-CHAVE:

Prática de ensino em história – Tempo histórico – Conceituações – Tomadas de consciência

ABSTRACT

This thesis investigates the trainee professor of History in their initial training, completing the undergraduate course in History. The data collection was done in a private institution of undergraduate education in Porto Alegre, in the discipline of Teaching Practice I and II, during a school year. This was a multiple case study with five participants, selected from the class for their academic qualifications and their desire to participate. It also involves participatory research, in order that the researcher was a teacher of that discipline. To collect the data, we used a provocative strategy: the classes to be prepared by the trainees should contain a kind of solv-problems of the historical content, which in turn could generate a spatial-temporal comparison of this content. This strategy was intended to bring out what we wanted to investigate and to enable the trainees to promote History classes differentiated and meaningful to their students. It has been hypothesized that the study and considerations which the trainee performs to plan and conduct lectures and discussions in the discipline of Teaching Practice, and the guidelines for individual planning give them the opportunity to thematize relations between past and present, making these relationships subject of reflection, which is a possibility for grasp of conscience of space-time relations and their own actions, as well as reconstruction of the concept of historical time. The case studies were organized based on participant observation of the researcher as well as documents written by the trainees, their teaching plans and final reports. The theory that supports this research is the Genetic Epistemology by Jean Piaget, especially in regard to the grasp of conscience and building concepts. The research strategy was adequate to investigate what was proposed and the results point to a need to review the training table of contents for teachers of History, whose goal is to turn to a closer integration between content and pedagogical action. This thesis is part of a major research entitled Contributions of Genetic Epistemology to school practices, coordinated by the academic adviser.

KEYWORDS:

Practice in teaching History – Historical time – Conceptualizations – Grasp of conscience

SUMÁRIO

RESUMO	004
ABSTRACT	005
LISTA DE QUADROS	008
LISTA DE FIGURAS	008
INTRODUÇÃO	009
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	013
1.1. Formação inicial do professor de história	013
1.2. Contexto onde os professores iniciam sua prática	029
2. METODOLOGIA	033
2.1. O problema da pesquisa	033
2.2. Delineamento da pesquisa	036
2.3. A escolha dos sujeitos da pesquisa	040
2.4. Os procedimentos de coleta de dados	044
3. REFERENCIAL TEÓRICO	048
3.1. História Comparada	048
3.1.1. Marc Bloch e o método comparativo	048
3.1.2. Vantagens e usos da história comparada	054
3.1.3. Expansão e diversificação do uso da história comparada	057
3.2. Relações espaço-temporais em aula de história: comparação e problematização	060
3.2.1. Comparar e problematizar do ponto de vista do conteúdo de história .	063
3.2.2. Comparar e problematizar do ponto de vista do sujeito, para a epistemologia genética	068
3.3. Didática	074
3.3.1. Didática de História	075
3.3.2. Didática de História e a aprendizagem: as teorias do sujeito	079
3.3.3. Didática de história e formação de professores	083
3.3.4. Didática de História e a questão do método	084
3.3.5. Didática de história e os métodos construtivistas	088
3.4. A tomada de consciência das relações espaço-temporais e o conceito de tempo histórico	097
3.4.1. A tomada de consciência	101
3.4.2. Construção de conceitos e a estruturação do tempo	111
4. ANÁLISE DOS CASOS	117
4.1. Planejamento das aulas – ou antecipação da ação	119
4.2. A ação – planejamento em marcha	129
4.2.1. Relação entre os casos: do planejamento da ação à ação em marcha	139
4.2.2. Diferencial entre os casos	150
4.3. Reflexão sobre a ação – tomadas de consciência	155
4.3.1. Reflexões sobre as tomadas de consciência no conjunto dos casos	166

CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	190
ANEXO 1 - Termo de consentimento informado (modelo)	198
ANEXO 2 - Plano de Aula – quadro modelo	199
ANEXO 3 - Cronograma de Estágio – quadro modelo	200
ANEXO 4 – Protocolo – modelo	201

LISTA DE QUADROS

01 - Número de páginas que compõe os dados para análise de cada caso	046
02 - Caso 1 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série – EJA	119
03 - Caso 1 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	120
04 - Caso 2 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	121
05 - Caso 2 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	122
06 - Caso 3 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	123
07 - Caso 3 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	124
08 - Caso 4 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 7ª série	124
09 - Caso 4 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	125
10 - Caso 5 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	126
11 - Caso 5 – 2º Semestre – Ensino Médio – 3º ano – Curso Normal	128
12 - Caso 1 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série – EJA	130
13 - Caso 1 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	131
14 - Caso 2 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	132
15 - Caso 2 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	133
16 - Caso 3 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	133
17 - Caso 3 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	134
18 - Caso 4 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 7ª série	135
19 - Caso 4 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano	136
20 - Caso 5 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	137
21 - Caso 5 - 2º Semestre – Ensino Médio – 3º Ano – Curso Normal	138
22 - Caso 5 - 2º Semestre – Ensino Médio – 3º Ano – Curso Normal	156
23 - Caso 1 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano	157
24 - Caso 2 – 1º semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	158
25 - Caso 2 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano	158
26 - Caso 3 – 1º semestre - Ensino Fundamental – 5ª. série.....	159
27 - Caso 3 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano	160
28 - Caso 4 – 1º semestre – Ensino Fundamental – 7ª série	162
29 - Caso 4 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano	163
30 - Caso 5 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série	164
31 - Caso 5 – 2º semestre – Ensino Médio – 3º ano – Curso Normal	165

LISTA DE FIGURAS

01 - INTERAÇÃO SUJEITO-OBJETO.....	103
---	-----

INTRODUÇÃO¹

A experiência como professora de História de 5^a a 8^a série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por vários anos, evidenciou à pesquisadora, predominantemente em 5^a série, dificuldades na compreensão dos conteúdos históricos, especialmente quanto ao estabelecimento das relações espaço-temporais e causais e à construção de conceitos.²

A experiência na disciplina de Prática de Ensino de História, no curso de Licenciatura em História, mostrou a dificuldade que os professores em formação inicial, os estagiários em final de curso, têm em preparar aulas e efetivamente realizá-las direcionadas às necessidades e às dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Embora seja rica a produção teórica a respeito da formação de professores, é preciso considerar a necessidade de estudos que se dediquem especificamente à formação do professor de história, em particular nos aspectos cognitivos.

A partir dessas duas constatações, tomou corpo a investigação agora relatada, cuja temática trata da formação inicial do professor de história.

A pesquisa procura verificar, no estagiário, as tomadas de consciência de sua própria ação e das relações espaço-temporais, bem como as mudanças no conceito de tempo histórico que ocorrem durante a preparação e o efetivo exercício das aulas do estágio curricular final, quesito necessário à graduação.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget, em especial ao que se refere à tomada de consciência e à construção de conceitos, norteou tanto a preparação da pesquisa quanto a análise dos dados, considerando que as relações espaço-temporais e a conceituação são fundamentais para a compreensão da história.

O papel de professora e pesquisadora permitiu adotar como estratégia metodológica, na disciplina de Prática de Ensino, um critério para as aulas dos estagiários: elas deveriam ser elaboradas a partir de uma problematização do conteúdo, que gerasse comparações espaço-temporais.

O objetivo da pesquisa foi promover situações que provocassem, no estagiário

¹ Este trabalho segue o acordo ortográfico em vigência, conforme *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* / Academia Brasileira de Letras - 5.ed.- São Paulo: Global, 2009.

² Ver: Zaslavsky (2003).

de história, a tomada de consciência das relações espaço-temporais e a construção/reconstrução do conceito de tempo histórico, a fim de se observarem e entenderem as transformações que ocorrem em suas ações, durante esse processo.

A ação pedagógica foi direcionada para a construção do conhecimento histórico e as reflexões comparadas sobre o conteúdo de história serviram como meio para tornar as relações espaço-temporais objeto de reflexão, por serem estas relações consideradas estruturantes para o conhecimento histórico. Desse modo, aprendiam os alunos e os estagiários.

O processo de tomada de consciência foi o caminho escolhido e envolveu a interação, em que tanto os estagiários e seus alunos estavam envolvidos quanto a pesquisadora, nas discussões da disciplina de Prática de Ensino e nas orientações individuais para os planejamentos e as aulas.

Este estudo não tem o propósito de fornecer 'soluções didáticas'. A intenção é propor a reflexão e o questionamento do estagiário, tomando a sala de aula do estágio como o lugar privilegiado, onde as relações aluno-estagiário-conteúdo acontecem de modo orientado, tendo em vista a qualificação da formação do professor e do ensino de história, tornando as aulas diferenciadas e significativas, com maior aproximação entre teoria e prática. Deixa também em aberto para futuras pesquisas, as possibilidades de reflexões acerca dos currículos de história e sua adequação à realidade e às necessidades de alunos e futuros professores.

SINOPSE

A presente tese compõe-se de quatro capítulos.

O capítulo 1 refere-se à contextualização do problema. Trata da formação de professores reflexivos, procurando uma aproximação com a teoria da tomada de consciência de Piaget, bem como com o conceito de professor pesquisador, cuja formação está na continuidade entre a reflexão e a ação, em patamares diferenciados e cada vez mais complexos de reflexão. Considera a necessidade de uma nova epistemologia da prática docente, no intuito de romper com a concepção linear e simplista de ensino. Trata também do contexto no qual os professores iniciam suas práticas, elencando não só as dificuldades de diversas ordens encontradas, como a organização institucional, as relações com as famílias, o desinteresse dos alunos, mas

também as dificuldades de o próprio professor avaliar sua prática, deixar o lugar de queixoso para pensar sobre diferentes possibilidades de ação e solução dos problemas que enfrenta.

O capítulo 2 apresenta a metodologia empregada na pesquisa, especificando inicialmente o problema a ser investigado: como ocorre o processo de tomada de consciência das relações espaço-temporais pelo sujeito estagiário, na preparação das aulas e na efetiva realização de seu estágio curricular de história, tendo como foco a problematização e a comparação espaço-temporal dos conteúdos de história. Evidencia também hipótese formulada: ao trabalhar com essa metodologia, o estagiário terá a oportunidade de reconstruir o conceito de tempo histórico. Em seguida, traça os objetivos, voltados para a qualificação profissional do estagiário e das aulas de história, continuando com as questões de pesquisa que orientaram a investigação.

O delineamento principal da pesquisa é o de estudo de casos múltiplos, em número de cinco, cuja análise envolve a possibilidade de comparar os processos de mudança em cada um. A pesquisa caracteriza-se como participante, contando com a observação e a participação ativa da professora pesquisadora, em promover as situações que se queria observar.

Os sujeitos da pesquisa eram alunos de 7º e 8º semestres do curso de graduação em História - Licenciatura, de uma faculdade privada de Porto Alegre. Os dados foram colhidos durante um ano letivo, a partir da defesa do projeto³. Os critérios de escolha dos sujeitos dos casos foram o desempenho acadêmico e o interesse em participar. A análise dos casos desenvolveu-se a partir dos documentos elaborados pelos estagiários – planejamento de aula e relatório final, bem como pelos dados obtidos em orientações individuais com a pesquisadora/ professora.

O capítulo 3 apresenta o referencial teórico que deu sustentação à pesquisa, com o olhar voltado para os dois aspectos que se queria investigar: o sujeito e seu processo de conhecimento ao tornar-se professor e, o objeto, o conteúdo de história, a ser trabalhado nas aulas de estágio. Da relação entre sujeito e objeto definiram-se o objeto da pesquisa e o referencial. Este relativo, de um lado, à história comparada e suas vantagens e possibilidades atuais de ampliação de uso e à didática de história, com suas diversas concepções, sustentando o uso da história comparada como estratégia didática. De outro, relativo às teorias do sujeito, com a Epistemologia Genética e a teoria das

³ O ano da coleta de dados foi omitido propositalmente, como parte dos cuidados éticos para preservar o anonimato dos sujeitos.

tomadas de consciência para entender o processo do estagiário de conceituar a própria ação e o tempo histórico. Busca-se o significado de comparar e problematizar em aula de história, tanto nos referenciais específicos de história quanto nos de epistemologia genética, encontrando-se aproximação entre eles. Ainda nesse capítulo, mostra-se a relação entre as tomadas de consciência das relações espaço-temporais e a constituição ou (re) construção pelo estagiário (e por seus alunos) do conceito de tempo histórico.

O capítulo 4 trata da análise dos casos. Para tal, foram estabelecidas três categorias:

1. Planejamento das aulas - ou antecipação da ação;
2. A ação - planejamento em marcha;
3. Reflexão sobre a ação - tomadas de consciência.

Em cada categoria aparecem quadros com aspectos característicos de cada caso, de acordo com o que se estava investigando, bem como comentários a cada um. São estabelecidas relações entre as categorias de modo a comparar os processos de cada um em direção às tomadas de consciência e à construção de conceitos.

As considerações finais trazem ponderações a respeito do que foi possível entender sobre os processos por que passaram os estagiários, de tomada de consciência das relações espaço-temporais e da própria ação, bem como da construção ou (re)construção do conceito de tempo histórico.

Ao final, deixam-se abertos caminhos para outras possibilidades de pesquisa.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

1.1. Formação inicial do professor de história

A sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização [...] nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido [...] desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções estão viradas para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do quotidiano educativo na sala de aula e na escola. A formação desses profissionais é o eixo atual da controvérsia. (GÓMEZ, 1995, p.96)

A formação de professores não é um domínio autônomo de conhecimento, mas está profundamente enraizada, em sua história, nos conceitos de escola, ensino, currículo, prevalentes em cada época. A função docente é definida por imagens e metáforas coerentes com essas situações, seja como transmissor de conhecimentos, técnico, planejador, resolvidor de problemas, entre outros.

A história das práticas pedagógicas mostra que os saberes a serem ensinados e a maneira de ensinar alteram-se com o tempo e as mudanças sociais - o que era considerado verdadeiro, útil e bom há um tempo, hoje pode não ser mais considerado assim, ser questionado. Os saberes constituem-se de construções sociais que dependem da história das sociedades, de suas culturas, seus poderes e hierarquias que predominam na educação formal e não formal.

[...] o saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, por que envolve no próprio exercício do trabalho conhecimentos e saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p.18).

Conforme o autor citado, é um saber-fazer individual e social, personalizado e, ao mesmo tempo, sincrético, pois proveniente de várias fontes: história individual e social, escolar, dos lugares de formação, das interações passadas e presentes. É um saber pleno de recursos, mas também de limitações, no qual o professor precisa encontrar a coerência entre seu saber, seu pensamento e sua ação. O saber do professor é criativo não segue um modelo de aplicação teórica, de racionalidade técnica; é

impossível a sua padronização (TARDIF, 2002; SHÖN *apud* TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1995; GÓMEZ, 1995).

O saber docente é temporal, pois na medida em que o professor exerce seu trabalho, aprende a dominar progressivamente os saberes necessários à realização da docência e a resolver situações só possíveis de solucionar e encaminhar, estando em contato direto com elas. Vai identificando “sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses” (TARDIF, 2002, p.56) questionamentos, conflitos, posicionamentos, sobre os quais se assenta sua prática, no dia a dia, ao realizar sua função.

Conforme Tardif (2002), a importância de reconhecer no saber do professor um saber temporal é “para poder compreender a sua genealogia” (p.67).

Pode-se dizer, com base na epistemologia genética, que, partindo do conceito geral de que o conhecimento constitui-se como gênese, os conhecimentos necessários à formação do professor de história, inicial ou continuada, neste domínio específico, seguem a mesma lógica.

A temporalidade estrutura os referenciais de tempos e lugares, a memorização das experiências, a capacidade de evocar e reconstruir as memórias desejáveis e indesejáveis. Esta capacidade favorece o processo de identidade do professor, uma vez que suas experiências como aluno (aproximadamente 12 anos de escolaridade, antes de chegar à universidade) deixam marcas a serem lembradas e imitadas ou rejeitadas e talvez esquecidas. Os significados atribuídos às experiências organizadas temporalmente pela memória, muitas vezes a *posteriori*, são capazes de influenciar uma trajetória profissional, de vida, difícil de mudar.

Tardif (2002) denomina epistemologia da prática docente as características do saber do professor, que

pouca coisa tem a ver com os modelos de conhecimento inspirados na técnica e na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material [...]; corresponde [...] a um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo [...] (p.111)

O autor defende a ideia de uma nova formação de professores, em que a teoria e a prática estejam mais estreitamente vinculadas, uma contribuindo com a outra. Os professores, nesse tipo de formação, são considerados “práticos refletidos ou reflexivos” (p.286). A prática não é vista apenas como um campo de aplicação de conhecimentos

teóricos, mas de criação de novos conhecimentos, a partir da reflexão sobre as próprias práticas.

Esse modelo, de uma nova epistemologia da prática, também defendida por Shön, Perrenoud e outros, situa a docência, conforme Tardif (2002), no mesmo nível de outras profissões cuja formação é continuada.

Shön (*apud* TARDIF, 2002, p.80) diz que a crise na educação reflete a crise de outras áreas de conhecimento profissional. Ele mostra a necessidade de uma nova epistemologia da prática profissional. Refere que a crise situa-se no “conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos”.

Tanto tal autor quanto Zeichner (1995) e Gómez (1995) entendem que há um conflito epistemológico na maneira como se desenvolvem os currículos nas universidades e nas escolas, em que a inadequação da racionalidade técnica [ensino como ciência aplicada], característica do cotidiano atual, contrapõe-se à prática reflexiva ou à racionalidade prática.

“A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica e instrumental [...]” (GÓMEZ, 1995, p.98). O autor considera a formação de professores baseada nos princípios dessa epistemologia, “impregnada desta concepção linear e simplista dos processos de ensino” (p.98). Em sua crítica considera que há lacunas profundas deixadas por esse modelo, na medida em que desconsidera a “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”, fenômenos práticos presentes na realidade social do cotidiano escolar. São situações problemáticas que se apresentam em aula, as quais não se reduzem a uma aplicação instrumental, mas que o professor precisa resolver com a reflexão-na-ação (SHÖN *apud* GÓMEZ, 1995). Os objetivos estabelecidos pelo professor também não são meramente instrumentais, mas envolvem um problema ético-político (SHÖN *apud* GÓMEZ, 1995). As zonas indeterminadas da prática, as mais complexas, difíceis de se ajustarem à racionalidade técnica, são justamente as centrais na prática profissional.

As premissas anteriores não significam que se deva abandonar, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa. Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor, e por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação de teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusivamente técnica (GÓMEZ, 1995, p.100).

Frente à incompletude deste modelo, Gómez (1995), apoiado em Shön, sugere que se procure uma nova epistemologia, da racionalidade prática, a reflexão-na-ação ou diálogo reflexivo. Neste conflito, “está em causa a capacidade de usarmos facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (SHÖN *apud* GÓMEZ, 1995, p. 91).

O mesmo autor apresenta a ideia do professor reflexivo, que, em sua ação pedagógica, contém triplo movimento: conhecimento na ação; reflexão-na-ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Distingue o saber fazer (conhecimento espontâneo em ação) do saber que vem da reflexão-na-ação, que exige do professor capacidade de ouvir; prestar atenção no aluno; conhecer o pensamento do aluno, estimulando-o a expor-se; buscar as razões do pensamento expresso; individualizar o aluno, mesmo em turmas com muitos estudantes; identificar os graus de compreensão e de dificuldade. Shön aponta uma categoria, distinta das duas anteriores: refletir sobre a reflexão-na-ação, ou seja, uma reflexão posterior ao acontecimento, quando o professor reflete sobre seus pensamentos e os encaminhamentos que deu à ação em aula; sobre aquilo que passou; nas reflexões feitas no momento em que a situação de aula desenrolava-se, nas razões e nos resultados de suas escolhas, bem como nas diferentes possibilidades que poderia ter assumido naquele momento.

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte de suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. [...] É impossível aprender sem ficar confuso [...] O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única (SHÖN, *apud* GÓMEZ, 1995, p.85).

Esse é o momento em que o professor “produz a sua vida” e “produz a sua profissão” (NÓVOA, 1995).

Procura-se relacionar o que Shön (*apud* GÓMEZ, 1995) designa por ‘confusão’ com o que Piaget denomina desequilíbrio, uma perturbação nos esquemas anteriores frente a um conhecimento novo, cuja reação é a compensação ativa, a busca de novo equilíbrio cognitivo (PIAGET, 1974). Relacionam-se as modalidades de reflexão trazidas por Shön, antes referidas, com o processo de tomada de consciência da própria ação, na distinção entre o fazer e o compreender, em que as reflexões constituem-se na reorganização sobre ações e reflexões anteriores (PIAGET, 1978; 1995).

“A formação de professores supõe um *continuum*”, (TARDIF, 2002, p. 287) em que se alternam formações continuadas e ações. Ela é variada e de longa duração, não se restringindo à formação universitária, abrange toda a carreira docente.

As reformas educacionais feitas nos Estados Unidos e em países europeus encaminham as pesquisas nessa direção, buscando a valorização da docência (TARDIF, 2002).

Gómez (1995) cita Gage como exemplo de uma posição mais avançada dentro da racionalidade técnica, no âmbito das ciências sociais, pois sugere que as atividades de ensino, nesta área, “têm uma dimensão científica e uma dimensão artística”, que o componente artístico do cotidiano é frequentemente subvalorizado.

“Essa [nova] epistemologia [da prática] é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes [...]” (TARDIF, 2002, p.288).

O lugar original que o professor pode ocupar vincula-se à escolha de seu fazer pedagógico como criador ou reproduzidor. A criatividade e a novidade se estabelecem no olhar curioso, investigativo que direciona para seus alunos, para o conteúdo e para as interações de aula, na conjugação dos fatores que conectam os conteúdos específicos, a serem trabalhados, com os sujeitos aprendentes, relativamente a quem são esses sujeitos, como aprendem história, quais os seus interesses e necessidades. Algumas questões acompanham e norteiam o trabalho do professor reflexivo, o qual se entende ser também professor pesquisador: o que trabalhar, como trabalhar, para quem e para quê? Que tipo de sujeito pretende formar? Para que tipo de sociedade?

“Para que o aluno pesquise e elabore, torne-se autônomo e criativo, precisa de um professor que tenha, de maneira eminente, tais qualidades” (DEMO, P, 2004, p.24).

Se o professor for autônomo e criativo, como sugere Demo, maiores serão as possibilidades de o aluno ser também, mas isso não é uma certeza e sim, uma possibilidade. Inversamente também não há uma certeza. No entanto, a partir da ação desequilibradora promovida pelo professor, tornando a aula um espaço de indagação e criatividade, as chances do aluno questionar-se e buscar respostas aos seus questionamentos são maiores, porque apoiadas e orientadas para esse fim.

Conforme Becker (2007), professor pesquisador, em sentido amplo, é aquele que, no exercício de suas atribuições docentes, precisa planejar atividades, aplicar metodologias, interpretar conteúdos, observar comportamentos, avaliar processos. Ele também

inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos [...] põe à prova conhecimentos existentes [...], elabora e formaliza novos conhecimentos, que são fruto da riqueza de suas experiências docentes. [...]

constrói e reconstrói conhecimento [...] para ser plenamente professor (pp.12-13).

Esse professor não se restringe a ser um reproduzidor, um repetidor, como no ensino tradicional.

[...] tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico, sujeito que constrói conhecimento. Tanto para adquirir conhecimento (conteúdo) quanto para construir capacidades cognitivas (estruturas), o sujeito age sobre os objetos (físicos, culturais, simbólicos, científicos, artísticos, éticos, etc.) assimilando-os. Ao assimilá-los, com capacidades ainda precárias para dar conta de sua complexidade, deforma-os ou os decompõe tantas vezes quantas forem necessárias até que sua capacidade de compreensão possa fazer justiça à complexidade dos objetos [...] [assim] atinge as próprias capacidades cognitivas, ampliando-as ou reestruturando-as. Dessa forma, ao aprender um conteúdo novo, ele reconstrói suas estruturas cognitivas ou sua capacidade de aprender e conhecer (BECKER,2007, p.13).

Piaget (1995) denomina abstração reflexionante o esforço de o sujeito conhecer, transformar o mundo e a si mesmo, o que ocorre cada vez em novos e mais complexos patamares de entendimento. Há criatividade e novidades nos processos individuais ocorridos diariamente; nos diferentes entendimentos que cada um constrói ao interagir com o objeto; nas mudanças que podem alterar esse conhecimento do objeto no sujeito, na medida em que interage, de diferentes maneiras, com diferentes indagações e hipóteses sobre o objeto. Isso acontece tanto com o professor quanto com o aluno. Ao professor cabe a proposição ativa de estender esse processo ao aluno, na integração também ativa de novos saberes. Na medida em que ocorre com o aluno, o mesmo processo ocorre também com o professor.

Como sujeito epistêmico, o professor não está pronto, sua capacidade cognitiva é ilimitada e precisa continuar sendo ampliada com conteúdos cada vez mais complexos. Entre os conteúdos de sua própria aprendizagem, está o aluno, suas capacidades, interesses e necessidades cognitivas.

O reconhecimento de si como sujeito epistêmico e suas regulações ativas na busca de conhecimento podem tornar o professor um pesquisador. Estar atento tanto a suas ações quanto às interações que ocorrem em aula, procurando razões e explicações para o que acontece, propondo modificações e novas ações sempre que possível e necessário, Isso significa ser um professor reflexivo e problematizador, pesquisador. Ele

[...] transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem, pela rebeldia de alguns alunos, pela incapacidade de aprendizagem de outros devido à falta de condições cognitivas prévias, em conteúdos ou em estrutura, de condições didáticas apropriadas, ou ainda de carência de condições materiais (BECKER, 2007, p.20).

A formação inicial do professor de história, objeto a ser investigado é de extrema importância. Partilha-se com os autores estudados e aqui citados a ideia de que o ensino em geral passa por uma crise. No ensino de história, a crise evidencia-se principalmente na desvalorização dos aspectos epistemológicos desse domínio, centrando-se mais nos conteúdos em si, sem compreensão e sem sentido para os alunos, aspecto tratado pela pesquisadora em sua dissertação de mestrado. Há necessidade de uma nova proposta epistemológica, que privilegie intensas trocas entre o saber teórico e a prática, dando ênfase ao modelo reflexivo, sem, no entanto, abandonar a racionalidade técnica e teórica. Embora tenha consciência das dificuldades que isso representa nos níveis macro (instituições estaduais e municipais que acolhem os alunos em suas práticas) e micro (instituição universitária que promove e orienta a formação inicial), a pesquisadora vê a disciplina de Prática de Ensino e os estágios de prática como grandes possibilidades de aprendizagem para o professor em formação inicial: reflexão-na-ação de planejar e de pôr em prática o que planejou e reflexão sobre a reflexão-na-ação ou a tomada de consciência de suas próprias ações. Relacionar teoria e prática e desenvolver um trabalho de caráter mais coletivo, através de relatos e discussões de casos, constitui uma das maneiras possíveis de qualificar a docência.

Acredita-se na possibilidade de formação de professores reflexivos e pesquisadores de sua própria prática, que tenham condições de desenvolver um trabalho original e interativo com seus alunos.

Practicum, termo utilizado por Zeichner (1995) e Shön (1995), ao estudarem a formação inicial de professores, refere-se “aos momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1995, p.117).

Shön (1995) refere-se à necessidade de se estabelecer um *practicum* reflexivo. Diz que é necessário juntar três aspectos de reflexão sobre a prática: compreensão da matéria pelos alunos; interação interpessoal entre professor e aluno; dimensão burocrática da prática

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias (SHÖN, 1995, p.91).

Nóvoa, Shön, Zeichner, Gómez e Garcia (1995) salientam a existência de um conflito epistemológico na maneira como se desenvolvem os currículos nas universidades e nas escolas, em que a inadequação da racionalidade técnica (ensino como ciência aplicada), característica no cotidiano atual, contrapõe-se à prática reflexiva (ou racionalidade prática).

Frente a esse conflito, Nóvoa (1995) enfatiza a necessidade de mudanças na formação docente. Considera que, ao se debater a formação inicial de professores, deve-se dar ênfase para certas segmentações que ocorrem entre:

- formação profissional e formação pessoal, na dupla perspectiva, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo;

- concepção e execução, isto é, a separação que ocorre na prática entre a elaboração do currículo e dos programas, feita por especialistas, e sua concretização pedagógica, feita pelos professores. Isso evidencia uma concepção que separa trabalho intelectual e trabalho técnico. O trabalho dos professores, nessa perspectiva, é visto como técnico e, por exclusão, não intelectual.

Conforme o citado autor, os professores convivem com a segmentação e a constante tensão entre profissionalização e proletarização. No primeiro caso, melhoram o seu estatuto, elevam rendimentos, aumentam seu poder e autonomia. No segundo, há degradação do estatuto, dos rendimentos, do poder/autonomia profissional. Tanto um quanto outro se relaciona diretamente com a valorização ou desvalorização do trabalho docente. Conforme a segmentação apontada pelo autor, a racionalidade técnica é o modelo voltado para o trabalho docente, visto como não profissional, não intelectual e desvalorizado, predominante até hoje na formação de professores, cuja categoria sofre as consequências dessa concepção.

Esse modelo tenta impor novos saberes teóricos para resolver questões de aula, sem levar em conta os saberes da experiência dos professores (NÓVOA, 1995).

A valorização dos saberes oriundos das experiências de vida anteriores à escolha pelo magistério, acolhendo as memórias dos professores em formação como alunos da educação básica, é capaz de constituir um significado para a docência com tal força que, muitas vezes, a formação da graduação e o exercício profissional não conseguem alterar. Tardif (2002) a isto denomina formação “pré-profissional” (p.70), que influencia a observação dos professores em seus estágios de prática, no olhar que direcionam aos fenômenos da sala de aula sobre os quais possuem expectativas ou fortes representações.

Neste caso, sobressai o papel de intervenção do orientador ou supervisor de estágio, como elemento que ajuda o professor em formação inicial a refletir sobre esses aspectos de seu comportamento e suas razões, como parte da formação.

Para Hameline, (*apud* NÓVOA, 1995, p.28), a formação de professores passa pela mobilização de diversos tipos de saberes: “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”.

[...] a formação [de professores] não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem a transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos (NÓVOA, 1995, p.28).

O autor fala da necessidade de se criar nova cultura de formação coletiva de professores, de dar novo sentido às práticas. Sugere trocas e partilhas de experiências e formação entre as instituições de ensino superior e as escolas, pois elas favorecem as dimensões de um saber coletivo e contribuem para a autonomia de saberes e valores. São espaços coletivos com experiência positiva de formação e desenvolvimento pessoal. O professor precisa encontrar um meio de “apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido” (p.2).

Tardif (2002) concorda com a necessidade de revisão e formação de novos currículos nos cursos de licenciatura, valorizando mais as experiências práticas, que são um espaço de mobilização e de produção de saberes. O autor sugere que haja composição em torno de um centro que inclua formação cultural (geral) e formação científica (ou disciplinar), através de disciplinas como psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc. A formação disciplinar deve estar voltada à

prática da docência, o que significa estágios de longa duração, contato frequente com o ambiente da prática, análise das práticas, estudos de caso.

Especificamente na formação do professor de história, parte-se do domínio do conteúdo. É preciso questionar: o que é conteúdo? qual o conteúdo de história?

Para Menandro (2001), é aí que começa a grande dúvida, especificamente nas ciências humanas. “Conteúdos são os fatos? São as conjunturas? São os processos? E as estruturas? São os conceitos? É tudo isso? E que recortes tomar, no espaço e no tempo, que são nossas categorias. Serão mesmo?” (pp. 50-51) É tal a complexidade dessas questões, que não atingem apenas professores de história, mas também fazem parte dos debates dos historiadores e outros cientistas a respeito da história. A autora continua: “novos problemas, novas abordagens, novos objetos, estruturalismo ou dialética, história do cotidiano, história das mentalidades, história da cultura, fim da História, Ciência ou não? O debate está aí, aberto...”.

Entende-se conteúdo de maneira ampla, como tudo aquilo sobre o qual é possível pensar, ou seja, inclui o conteúdo de história propriamente dito, com o qual se pretende trabalhar, e também tudo o que se pode refletir sobre ele, incluindo as relações possíveis a serem estabelecida entre acontecimentos, em diferentes tempos e espaços, e sua comparação, com semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos, rupturas e continuidades. Conteúdo é tudo o que cabe no pensamento, tudo sobre o qual é possível fazer reflexões, estabelecer relações, pois o conhecimento não acontece no vazio (PIAGET, 1973).

O conteúdo de reflexão na formação inicial de professores envolve:

- ações explícitas e o que pode ser observado nessas ações;
- planejamento das aulas: antecipar as aulas, pensar sobre o que foi feito e como, do ponto de vista didático, e o que pode ser feito, a partir do que já ocorreu;
- considerações éticas: análise ética e política da própria prática e suas repercussões contextuais, limitações de ordem social, cultural, ideológica do sistema educativo (GARCÍA *apud* NÓVOA, 1995).

O conteúdo de história, na formação inicial do professor de história está vinculado ao planejamento e à organização da prática. Envolve o conteúdo específico que os alunos-estagiários pretendem trabalhar e as variações possíveis em torno dele, tais como problematizações e estratégias, materiais, etc., levando em consideração o sujeito com quem se vai trabalhar: quem ele é, em que fase das construções espaço-temporais e sociais encontra-se, quais seus interesses, etc.. O conteúdo e as ações a eles

relacionadas são objeto de discussão em aula de Prática de Ensino. O conteúdo de história envolve, portanto, procedimentos, pois as estratégias podem ser mais ou menos adequadas para serem trabalhados determinados conteúdos, existindo também estratégias específicas a cada objeto de conhecimento (VEIGA-NETO, 1996). Como exemplo, Veiga-Neto diz que trabalhar em aula com fontes históricas é uma possibilidade de identificação entre conteúdo específico e estratégia. Os conteúdos elencados e as estratégias escolhidas constituem uma totalidade, formada pelas relações entre a posição historiográfica, epistemológica e pedagógica do professor, mesmo que ele não tenha clareza ou consciência disso.

Há, portanto, um vínculo entre as ações dos alunos e as ações do professor, em que o interesse dos alunos na busca do conhecimento histórico está vinculado diretamente à compreensão do professor de seu papel, que não é apenas o de repassador de conteúdos. Suas regulações ativas, a partir das tomadas de consciência sobre sua ação, promovem tanto o conhecimento dos alunos quanto o seu.

O olhar crítico e reflexivo dos professores em formação inicial, resultante da integração teórico-prática, é capaz de modificar a tendência atual de primeiro apropriar-se da teoria e depois aplicar a teoria na prática. É capaz também de romper com o modelo que separa o trabalho escolar da produção de conhecimento, bem como integrar professores (orientadores, supervisores) dos cursos de licenciatura - os formadores universitários - de modo que possam especificar a contribuição de suas disciplinas nas práticas e participar ativamente do ambiente escolar e prático onde seus alunos, futuros professores, estarão agindo.

O espaço de deliberação do professor reflexivo está mais ligado ao *problem setting* do que ao *problem solving*, isso é, mais a um lugar ou espaço problematizador, no qual é capaz de adaptar-se a situações novas e buscar soluções originais. (SHÖN *apud* TARDIF, 2002)

Em entrevistas realizadas com professores em fase inicial de profissionalização, surgem expressões como “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”. Para Tardif (2002), esse período inicial constitui-se em “rito de passagem” (p. 83), pode durar de 5 a 7 anos e é um ‘período crítico’, em que o abandono da profissão situa-se em torno de 33%, conforme dados de pesquisa americanos (GOLD *apud* TARDIF, 2002, p.84).

Tardif (2002) relaciona as dificuldades iniciais da docência com a estabilidade ou precariedade das relações de trabalho, que servem para melhorar ou piorar a situação do professor, no sentimento de estar construindo uma carreira ou não.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional, no qual aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, insere-se nele e o interioriza por meio de sua ação e de sua consciência da prática.

A escolarização – a universidade – representa um período de preparação teórica e prática, pelas práticas e estágios necessários à graduação, em que o professor inicial pode familiarizar-se com o ambiente escolar e a espécie de trabalho que escolheu; observar; exercitar seus conhecimentos; refletir em ação e sobre sua ação; repensá-la e reconstruí-la.

A educação, seja ela qual for, e especialmente a formal, pretende instrumentalizar o sujeito para compreender o mundo através de seu ato de estudar. [...] A compreensão do mundo possibilita uma forma crítica de ação, pois permite ao sujeito uma atividade com consciência explícita, com “conhecimento de causa”. Sabe-se, com bastante aproximação, o que se está pretendendo e fazendo (LUCKESI, 1983, p.34).

O autor procura discutir o ato de estudar e/ou aprender como um ato de conhecer o mundo, ao mesmo tempo em que mostra a importância do professor e seu papel social. Salienta a importância de o professor refletir sobre as teorias do conhecimento e suas consequências para a educação, para entender que privilegiar a memorização, tão comum na vida escolar, contribui para a “morte da imaginação criadora” (p.35).

A busca do desvelamento do mundo para o sujeito é que vai caracterizar o objeto de conhecimento como tal, ou seja, o objeto constitui-se mediante a ação do sujeito sobre ele, na tentativa de atribuir-lhe um sentido. Atribuir sentido a algo ou a algum acontecimento envolve etapas sucessivas de diferentes interações com o objeto, em que quanto mais o sujeito se debruça sobre o objeto para conhecê-lo, mais hipóteses criativas vão surgindo, a partir do conhecimento anterior, e mais o sujeito aproxima-se do centro de suas ações. Conforme defende a Epistemologia Genética, o sentido do mundo não está dado ao nascer. Constitui-se nas hipóteses que o sujeito faz a partir das diferenciações e coordenação de suas ações, relações que estabelece com o objeto, bem como na comparação de suas hipóteses com as de outros sujeitos, nas interações sociais, cognitivas e afetivas que ocorrem, dentro e fora da escola. O conhecimento é um processo ao mesmo tempo individual e social, original e criativo.

O caráter social das aulas de história começa, assim como em outras disciplinas escolares, nas possibilidades de interações entre os sujeitos, nas trocas que se efetivam em aula entre professor e alunos e dos alunos entre si. As construções de conceitos históricos não estão apenas vinculadas ao conteúdo em si, mas à maneira como conteúdos e conceitos são vividos pelos alunos. A construção do conceito de democracia, por exemplo, está muito mais ligado às possibilidades de relações democráticas vividas em sala de aula (e fora dela) do que propriamente às diferentes maneiras de conceituar teoricamente democracia, como explica Fonseca (2006). Quanto a esse aspecto, entende-se que analisar o conceito de democracia e suas modificações ao longo da história, no tempo e em espaços diferentes, integrados a uma experiência de relações interpessoais democráticas, contribui para a aproximação e o desvelamento do objeto de maneira adequada e favorável à construção do conceito pelo sujeito. Em aula, não é possível pensar unilateralmente. As interações afetivas e cognitivas estão conectadas: a curiosidade, o desejo de aprender, a troca de informações, os questionamentos, que caracterizam o interesse, não são desvinculados dos aspectos cognitivos do conteúdo em si, como objeto de conhecimento (PIAGET & GRÉCO, 1974).

Há especificidades das aulas de história que se revestem de um caráter social mais explícito do que em outras disciplinas, devido às possibilidades de indagação e reflexão crítica sobre acontecimentos, tanto do passado quanto do presente (VEIGANETO, 1996).

Para Menandro (2001), a maioria dos professores de história propõe-se a dois objetivos básicos, que têm se mostrado ineficientes: fornecer ao aluno um método de análise da realidade à qual pertence, no entendimento de sua posição, de sua vida, de sua cultura, como parte de uma totalidade social mais ampla e, conseqüentemente, formar cidadãos “críticos, reflexivos e agentes transformadores daquela realidade” (p.48). Para tal autora, os professores de história, bem como a escola progressista, têm como papel promover situações em que o aluno construa noções fundamentais das ciências sociais que lhe permitam fazer novas leituras da realidade social, transformando o conhecimento do senso comum, o saber espontâneo do cotidiano em saber conceitual, mais complexo, que lhe possibilite passar da visão fragmentada para a interpretação da totalidade. E ainda, trabalhar na perspectiva de mudanças na cisão dos conceitos de “cultura dominante e cultura popular, elite e povo, vencedores e vencidos, colonizadores e colonizados [pois] são partes complementares – e por isso mesmo

opostas – de uma mesma totalidade” (p.59). Ao mesmo tempo, “sem rejeitar a cultura do aluno”, procurar considerar seu direito de apropriar-se da chamada alta cultura, numa atitude contrária ao monopólio desta por uma camada dominante da sociedade.

Tanto a formação de professores como a organização da educação e da escolarização fazem parte de uma situação mais ampla do contexto social e das determinações históricas, de caráter político, econômico, social, que, através das políticas do Estado, norteiam também as condições de trabalho. São aspectos importantes de serem trabalhados na formação de professores, pois contextualizam sua realidade, implicando entendimento das interações pedagógicas e escolha de ações pedagógicas coerentes, bem como reconhecimento do papel social do professor de história (BASSO, 2001).

Promover a participação ativa do aluno na busca pelo entendimento da sociedade atual e, ao mesmo tempo, lançar um olhar crítico sobre o passado, relacionando-o ao presente e vice-versa, são (ou devem ser) objetivos do ensino de história na escola. Para que isso aconteça, na prática, é necessário que ocorra mudança na mediação, o que implica mudança na formação docente: que contenha elementos teóricos, filosóficos, ideológicos no processo de ensino e aprendizagem, além de conteúdos e metodologias próprios da ciência histórica.

Para que os professores de história possam promover esse tipo de ensino, precisam ter, eles mesmos, posição ativa, o que inclui participação na elaboração dos currículos escolares, como coautores comprometidos com sua realização e com as mudanças. Demanda também do professor, clareza em suas concepções teórico-filosóficas e epistemológicas para que a coerência nas ações e interações seja parte do cotidiano.

A prática pedagógica do professor de história é mediada por suas concepções de história e por suas concepções epistemológicas.⁴

O tipo de orientação que o professor em formação inicial recebe na Universidade, com aspectos teóricos de caráter mais positivista ou mais crítico, constitui-se em ponto essencial para sua prática pedagógica. A influência de sua formação pode tornar as aulas de história mais factuais e cronológicas ou mais críticas e investigativas da realidade social.

⁴ Sobre ensino da história e epistemologia, ver: Zaslavsky (2003).

As aprendizagens do professor de história em formação não envolvem apenas conteúdos, técnicas e recursos didáticos, mas também teorias da aprendizagem, vinculadas a pressupostos teóricos relativos à concepção de homem, de sociedade e de conhecimento. A ação docente é a expressão de quem é o professor e de como ele pensa, a partir da coerência de seus posicionamentos e ação, voltados para a formação do aluno.

A produção de conhecimento novo não é apenas prerrogativa da academia, mas também faz parte do papel da escola, de acordo com o que Demo (2002) denomina de “pesquisa como princípio educativo”, incorporando duas dimensões da pesquisa: descobrir e criar (DEMO, 2002, pp. 29-36). Descobrir refere-se à descoberta de leis da estrutura e do funcionamento do que se quer investigar. “[...] trata-se de um conhecimento novo, não realidade nova, embora a partir daí possa se inventar usos novos do conhecimento” (DEMO, 2002, p.29). Criar sugere novas possibilidades de transformação, vinculando a subjetividade às condições históricas e estruturais de determinado contexto. Falar no papel do professor de História implica propiciar aos alunos o estudo das mudanças, das dinâmicas sociais através do tempo, em diferentes espaços, em que as estruturas indicam inúmeras possibilidades de ação, em que os acontecimentos revelam a ação criativa dos homens naquele momento. Cabe aos professores de história

desenvolver um trabalho que possibilite aos alunos, face a uma realidade objetiva, mas que nunca é totalmente evidente nem unívoca, a oportunidade para descobrir e criar, investigando as fontes, apropriando-se dos textos, criando interpretações, produzindo sentidos numa relação em que sujeito e objeto do conhecimento se transformam mutuamente, num processo em que conclusões parciais vão se acumulando, gerando mudanças quantitativas e transformações qualitativas (MONTEIRO, 2001, pp. 29-30).

Considerando os objetivos dos professores de história, citados anteriormente por Menandro (2001), bem como o papel social a eles vinculado, vê-se que é impossível a aproximação desses objetivos, promovendo reflexão e mudanças de concepção, apenas privilegiando os conteúdos e seus objetivos específicos, sem favorecer diferentes tipos de ações dos alunos sobre o objeto de estudo, especificamente a história como conteúdo escolar. Essa visão estende-se, desde a escolha e o tratamento dado aos conteúdos e objetivos até os conceitos empregados e as propostas de atividades didáticas. Não se pretende fazer apologia dos aspectos puramente didáticos, o que seria incorrer em um novo tecnicismo, mas adequar o ‘como’ trabalhar, ao ‘o quê’, ‘por que’ e ‘para quem’.

Como formar cidadãos críticos lidando apenas com a retenção de informações históricas?

“Uma interpretação crítica exigirá uma compreensão do mundo que ultrapassará uma explicação superficial, buscando “o oculto”, aquilo que está velado à primeira visão”, diz Luckesi (1983).

Kosik (*apud* LUCKESI, 1983) chama de conhecimento ingênuo (por oposição ao crítico) a essa explicação superficial do mundo, pseudoconcreta, “pois se funda numa concreticidade aparente do mundo, socialmente construído, para impedir uma construção da própria concreticidade que está para além das primeiras e primárias impressões do mundo”.

Como ator social, o professor pode representar um agente de mudança, portador de valores emancipatórios em relação às lógicas de poder, tanto no âmbito social quanto escolar. Ou pode ser um agente da conservação, portador de valores tradicionais de manutenção da autoridade e transmissão (apenas) de conhecimentos, de uma história tradicional e linear.

Que papel tem a formação inicial nessa trajetória?

Busca-se equacionar a relevância da formação inicial como um espaço de reflexão dos possíveis caminhos a serem seguidos e construídos pelo professor em sua ação docente, bem como as repercussões e significados que essa ação possa ter, tanto do ponto vista pessoal, para seus alunos, quanto do ponto de vista social.

O conhecimento do mundo é um conhecimento social e histórico, não acontece isoladamente; é fruto de um diálogo entre sujeitos, no esforço conjunto de conhecer. A ação na aula de história precisa ser convidativa: promover, provocar os sujeitos para esse diálogo na busca de sentido, pois só os objetivos específicos dos conteúdos, tomados isoladamente, desarticulados, não fazem sentido para eles. Tem que haver articulação dos objetivos mais amplos das aulas de história com os específicos. Como fazer essa articulação ainda na graduação?

Sobre a formação acadêmica, Geraldi (1993), em sua tese de doutorado, diz que o aluno da graduação busca, prioritariamente, o título que lhe confere habilitação para exercer a profissão de professor. No entanto, contraditoriamente, quando assume sua função, a própria instituição escolar o coloca como alguém que necessita formação continuada, ou seja, o desqualifica para a função, considerando-o desatualizado e desabilitado, depois de já ter sido considerado habilitado pela graduação. Esta afirmação

de Geraldi encaminha a reflexão na direção da necessidade de uma atenção especial à formação inicial do professor de história.

Nesta tese, argumenta-se a favor da tomada de consciência das relações espaço-temporais como uma maneira de qualificar a formação docente. Defende-se que a problematização dos conteúdos e sua comparação, no tempo e no espaço, são fatores que favorecem a tomada de consciência do professor e dos alunos. A reflexão sobre diferentes ações, concepções e interações dos homens, ao longo da história e, simultaneamente, a tomada de consciência dos mecanismos das próprias ações pode ser um caminho adequado, possível e criativo, para qualificar a formação inicial de professores de história.

1.2. Contexto onde os professores iniciam sua prática

No Ensino Fundamental e Médio, quer por parte de alunos quer por parte de professores, a realidade das aulas de história mostra dificuldades com a disciplina de história, tanto no ensino quanto na aprendizagem. Essa discussão não é de hoje, ela já aparece como preocupação demonstrada, há décadas, por vários autores, como Alcântara (1997), Cabrini (1987), Carretero (1997a, 1997b), Rodrigues e Padrós (1999)⁵.

Grande parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio dizem não gostar das aulas de história e que só as assistem por obrigação. Essa fala aparece insistentemente nos relatos dos estagiários da Disciplina de Prática de Ensino de História, em seus encontros e diálogos preliminares com os alunos, nas observações que antecedem as práticas, bem como no primeiro dia do estágio, durante as apresentações e combinações iniciais. Os argumentos utilizados são de que é preciso ‘decorar’ e também de que ‘não tem nada a ver’. A pergunta ‘O que tenho a ver com a Mesopotâmia de 2000 aC?’ representa uma fala hipotética de um aluno do Ensino Fundamental a um estagiário de prática de ensino de história. Perguntas como essa repetem-se, referindo-se a diferentes povos, a diferentes épocas e lugares.

Observa-se um comportamento que varia entre a obediência às propostas de atividades dos professores ou resistência, pela negação em realizá-las, por conversas

⁵ Sobre dificuldades de ensino e aprendizagem em história: Zaslavsky (2003).

exageradas, falta de limites e respeito em relação aos colegas, ao professor, aos objetos, ao ambiente escolar. Grande parcela dos alunos evidencia falta de compreensão e ausência de sentido do conteúdo de história; desmotivação; baixa autoestima; resistência a mudar o hábito de aulas puramente expositivas e/ou copiadas do quadro por outras propostas diferenciadas, quando isso acontece.

Em relação aos professores, observa-se a resistência em avaliar sua própria prática, condição necessária para o exercício qualificado do magistério. Isso se evidencia na busca de culpados (os outros) para o fracasso ou as dificuldades que encontram em aula, tais como:

- os pais, que não dão limites aos filhos;
- os alunos, que ‘não querem nada com nada’;
- a mantenedora, que não os prepara e não os valoriza;
- as escolas, cujos materiais insuficientes, não permitem aulas diferenciadas;
- o tempo, que é curto para dar conta de todo o conteúdo da série;
- a faculdade, cuja formação é deficiente não os prepara para enfrentar o dia a dia nas escolas.

As aulas evidenciam apego às estratégias que caracterizam um ensino tradicional, de caráter empirista, dentro da ‘lei do menor esforço’: aula puramente expositiva; uso de livro didático de maneira indiscriminada e acrítica; resolução de exercícios ‘de fixação’; texto (xérox e cópia do quadro) e questionário, sem relação com o presente e o tempo próprio de aluno, vivido ou não. Esse ensino não valoriza nem procura resgatar os conhecimentos e conceitos prévios dos alunos nem busca, em geral, criar novidades sobre o conteúdo a ser trabalhado, em sua relação com os conhecimentos que o aluno traz consigo, da vida para a escola.

A ação pedagógica apresenta-se frequentemente de maneira autoritária, na qual o silêncio e o atendimento à proposta do professor é valor cultuado em aula, como classificatório do aluno. Pode também apresentar-se como *laissez-faire*, quando o professor deixa ao encargo do aluno as possibilidades de estabelecer relações para promover o próprio entendimento, numa visão apriorística do conhecimento, transformando a aula de história numa sucessão de quadros estanques de fatos sem relação entre si, desconectados da realidade, bem como de causalidades e consequências linearmente estabelecidas. Nos dois casos, as aulas de história restringem-se aos conteúdos a serem ‘vencidos’, ao longo do ano letivo, numa listagem previamente

selecionada, para a qual o professor não contribuiu e cujas autoria, identidade e razões perderam-se no tempo. Outra alternativa adotada é o aproveitamento como organizador do índice ou sumário do livro didático, garantindo a sequência linear dos conteúdos. A posição passiva em relação à busca de alternativas para os problemas citados pelos professores, que se centralizam em dois focos - indisciplina e falta de motivação e interesse - aparece principalmente nas queixas docentes.

Schäffer (2006), estudando a negação na palavra do professor, apresenta os diferentes significados que essa atitude queixosa pode ter. Entre esses, diz que a negação no discurso do professor não é resultado de uma visão distorcida do real, mas um modo lógico e afetivo de o professor lidar com as próprias possibilidades de conhecimento. Explica que há 'positividade' na negação do professor, por isso, seu discurso negativo não deve ser afastado. Ele pode indicar incompletude do pensamento operatório (formal) e possibilita que a negação assuma o estatuto de mediação, talvez possa ser um meio para conduzir a novas reflexões sobre diferentes possibilidades de superação das dificuldades (das suas e das que encontra nas interações de aula).

Ações diferenciadas são, muitas vezes, preteridas pela falta de tempo, tendo em vista terem os professores de "cumprir o currículo" ou "vencer o conteúdo", conforme dizem eles.

Observa-se nos relatórios dos estagiários, uma conceituação de currículo que se configura como listagem de conteúdos a serem 'trabalhados' em determinada série. Entendem currículo como os conteúdos programáticos específicos de cada disciplina, contidos apenas e exclusivamente nesta lista, num conceito restrito e tradicional, que desconsidera os valores e as razões da escolha do que vai ser trabalhado e do que vai ser deixado de lado. Ignoram a existência do chamado currículo oculto, que perpassa não apenas as relações entre professor e alunos, mas também todas as que se desenvolvem no ambiente escolar, evidenciando conceitos e preconceitos, valores morais e éticos do cotidiano. Ao considerarem currículo apenas os conteúdos de cada disciplina, desvinculam conteúdo de estratégia e descontextualizam o currículo, desprezando as especificidades sociais, culturais, étnicas, e outras dos alunos e do próprio momento histórico em que se desenvolve.

Valorizar o conteúdo desvinculado dos aspectos da realidade dos alunos passíveis de serem comparados é, de alguma maneira, tratar de uma história distante e acabada. Nesse caso, fica difícil para os alunos entenderem por que estudar história na escola, para que serve e o que ela tem a ver com sua vida.

A concepção de currículo que perpassa esse trabalho vincula-se à abordagem histórico-crítica. Considera, além da técnica, diferentes dimensões - política, econômica, filosófica, cultural etc. - e que o currículo é fonte de conflitos, pois envolve escolhas (conteúdos, formas, metodologias, etc.), valores, posições, o que implica o tipo de sujeito que se quer formar para determinada sociedade.

[...] qualquer currículo é um conjunto de conhecimentos, valores e práticas retirados de uma cultura e tidos como importantes em determinado momento histórico, *em detrimento* de outros conhecimentos, valores e práticas, que necessariamente ficaram de fora (WILLIAMS *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.25).

Os aspectos trazidos sobre a situação crítica do ensino de história, como parte de uma crise maior da educação, advém de constatações colhidas da experiência vivida pela pesquisadora, nos muitos anos de docência no Ensino Fundamental e Médio. Eles aparecem claramente na bibliografia referida e na dissertação de Mestrado da pesquisadora⁶, sendo confirmados na Disciplina de Prática de Ensino de História, através dos relatos dos acadêmicos. Suas observações realizadas nas escolas, antes de iniciarem a prática de sala de aula, e trazidas para discussão confirmam, com raras e felizes exceções, o que está aqui afirmado. Essas constatações contextualizam o problema e justificam a necessidade de pesquisa voltada para a mudança, basicamente de caráter epistemológico, da situação em que se encontra o ensino de história no Ensino Fundamental e Médio, bem como dão sustentação à proposta para a formação inicial do professor de história. A crise do ensino de história, embora não seja aqui foco de análise, leva a questionar: se o conhecimento é transformador e transforma ao mesmo tempo o sujeito e o objeto, que modificações acontecem no sujeito com o modelo de ensino de história praticado hoje, de modo geral, nas escolas? É possível reverter ou mudar essa prática? Como?

Essa tese trata da formação inicial dos professores de história, tendo a mudança como perspectiva, entendida como processo, tanto do professor/estagiário, aqui investigada, como de seu aluno.

⁶ Sobre crise no ensino de História: Zaslavsky (2003).

2. METODOLOGIA

A disciplina de Prática de Ensino de História foi o ‘espaço’ privilegiado para propiciar aos alunos formandos a oportunidade de revisarem aspectos teóricos como conteúdos e conceitos de história, conteúdos de psicologia e de didática trabalhados durante a graduação, para os transformarem em prática, ao produzirem os planejamentos de ensino e efetivamente realizarem o estágio curricular requerido. A intenção foi tornar este um espaço de novas aprendizagens e reflexão, um espaço propício à emergência do problema a ser verificado, favorecendo a ação dos estagiários, de acordo com as hipóteses apresentadas.

2.1. O problema da pesquisa

O problema da pesquisa emergiu da experiência da pesquisadora como professora de História do Ensino Fundamental e Médio por vários anos, bem como dos resultados encontrados na pesquisa da dissertação de mestrado. Ela referia-se à constatação de dificuldades que alunos do ensino fundamental apresentam na compreensão de conteúdos históricos, principalmente no estabelecimento de relações espaço-temporais e na construção de conceitos. Os resultados daquela pesquisa evidenciaram a tomada de consciência das relações espaço-temporais como um caminho favorável à resolução desse problema, o qual permite aos alunos melhor compreensão e significação da história como disciplina escolar. Pressupõe interações e ações didáticas em aula de história que favoreçam à tomada de consciência, e implica a formação e a ação do professor de história, como elemento importante nesse processo. Do ponto de vista da prática, refere-se ao modo como se constrói o conhecimento histórico em sala de aula, numa relação dinâmica entre alunos – professor – conteúdo.

Essa situação conduziu a pensar no professor de história em formação inicial – o estagiário de último ano da graduação - como sujeito dessa pesquisa. Buscou-se entender seu processo de tornar-se professor de história e de desenvolver uma ação docente correspondente às necessidades de seus alunos para a compreensão desta disciplina. A formação de professores precisa, portanto, levar em consideração as condições para promover situações de aula que oportunizem aos alunos a tomada de

consciência das relações espaço-temporais. Para que pudessem promover esse tipo de ensino, os próprios estagiários precisariam experienciar situações cujas ações possibilitam a tomada de consciência dessas relações. As aulas de Prática de Ensino de História foram orientadas para esse objetivo.

Por ser a História um processo dinâmico em que as ações humanas relacionam-se e coordenam-se, inseridas no tempo e no espaço, é necessário, para compreendê-la, que tanto os alunos, quanto os professores, tenham construído noções e conceituações, que lhes permitam operar com as relações espaço-temporais sincrônicas e diacrônicas.

Conforme o exposto em 3.4.1, adota-se, neste estudo, a concepção de Piaget: compreender é conceituar, é significar, é entender as razões de suas ações. Para compreender, o sujeito retira das construções anteriores seu saber, portanto o que observa, relaciona e coordena advém do foi que possível construir no estado anterior, como novas formas de assimilação geradas no processo contínuo de abstração reflexionante.

O **problema** investigado nesta pesquisa é como ocorre o processo de tomada de consciência das relações espaço-temporais pelo sujeito estagiário, na preparação das aulas e na efetiva realização de seu estágio curricular de história, tendo como foco a problematização e a comparação espaço-temporal dos conteúdos de história (aspectos históricos sincrônicos e diacrônicos, em espaços próximos e/ou distantes), para favorecer a tomada de consciência de seus alunos de Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, investiga-se, nessa tese, o processo de mudança da concepção de tempo histórico dos sujeitos (estagiários/professores), evidenciada em suas ações de planejamento e nos relatórios sobre suas aulas de estágio.

Tem-se como **hipótese** que a preparação das aulas (planejamento), sua efetivação durante o estágio, os diálogos e relatos reflexivos que ocorrem nas orientações individuais, nas aulas de Prática de Ensino, e no documento final do estágio (relatório de estágio), se conduzidos em uma perspectiva de problematização e comparação espaço-temporal, são fatores que contribuem para:

- tematização das relações entre passado e presente, tornando essas relações objeto de reflexão, o que é uma possibilidade de tomada de consciência das relações espaço-temporais e de sua própria ação;

- oportunidade de revisão dos conteúdos e de suas relações, e de reconstrução de conceitos de história, em especial o conceito de tempo histórico.

Essa hipótese conduz à ideia de que há mudança nas concepções do estagiário,

quando ele planeja situações didáticas, a partir da problematização e das comparações espaço-temporais que envolvem conteúdos e conceitos históricos a serem aplicados em uma situação docente, num contexto de aprendizagem escolar. Por sucessivas aproximações ao objeto, o estagiário transforma o conteúdo, o transpõe a uma proposta didática, e, ao agir sobre ele, transforma-se também.

Se, ao escolher e definir conteúdos e estratégias de ensino que problematizem e provoquem comparações entre o presente e o passado, de modo a possibilitar a seus alunos a tomada de consciência das relações espaço-temporais e a construção do conceito de tempo histórico, o estagiário questiona-se e realiza novas coordenações, é porque ele mesmo teve oportunidade de viver antecipadamente tal processo. Ele construiu e reconstruiu novas relações, através da projeção dos conhecimentos, até então construídos, a novo patamar de reflexão e organização.

O **objetivo** dessa pesquisa é promover situações que provoquem, no estagiário de história, a tomada de consciência das relações espaço-temporais bem como a construção/ reconstrução do conceito de tempo histórico, a fim de observar e entender as transformações que ocorrem em suas ações, durante esse processo.

As sucessivas tomadas de consciência das relações espaço-temporais e de sua própria ação constituem-se em fator de construção e avanço na formação profissional inicial do estagiário. Para que isso ocorra, é necessário, no entanto, que ele esteja com o olhar direcionado para a aprendizagem de seu aluno, ou seja, descentrado⁷.

Desse foco, desdobram-se **questões de pesquisa**:

- como as aulas de Prática de Ensino de História podem possibilitar situações de tomada de consciência das relações espaço-temporais ou que estratégias são adequadas para isso?
- que compreensão de relações espaço-temporais tem o estagiário? Como ela influencia seu conceito de tempo histórico? Como se evidencia nos planejamentos e em sua prática das aulas de estágio?
- que relações há entre o conceito de tempo histórico do estagiário e a tomada de consciência das relações espaço-temporais?

⁷ Descentração – “condição necessária da adaptação cognitiva[...] é apenas quando consegue descentrar-se de si mesmo que o sujeito chega a libertar-se dos fatores ditos “subjetivos”[...] o que lhe permite atingir a objetividade. (MONTANGERO, J. & MAURICE-NAVILLE, 1998, p.138) . “[...] deslocar seu centro e comparar uma ação a outras possíveis, particularmente com as ações de outras pessoas, conduz a uma consciência do ‘como’ e às verdadeiras operações” (Idem, p.137).

- que modificação no conceito de tempo histórico ocorre no estagiário durante o ano, na medida em que toma consciência ou tematiza as relações espaço-temporais? Como isso se manifesta nos planejamentos e nos relatos de aulas?

A teoria como suporte da ação auxilia na busca de respostas e, talvez, na elaboração de outras questões que permitam o tratamento do problema. Pelos pressupostos que orientam a ação, entende-se que os estagiários, em finalização do curso, têm certo domínio do conteúdo de história, em seus aspectos factuais e conceitos científicos, e certa agilidade de pensamento, de modo a coordenar ações e relações propositivas que envolvam o conteúdo do passado relacionado ao presente, bem como os sujeitos específicos a quem seu planejamento e prática destinam-se.

2.2. Delineamento da pesquisa

Esta tese utiliza, como delineamento principal, o estudo de caso, de acordo com Yin (2001), por visar compreender um fenômeno social complexo, atual, visto e analisado dentro de seu contexto.

O estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidência, com a triangulação dos dados, “de modo a corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes [que][...] podem fornecer outros detalhes específicos” (YIN, 2001, p.109). Nesta tese, há três fontes: documentais (material produzido pelos investigados): observação em aula; assessoramento individual (material produzido pela investigadora).

Trata-se de estudo de casos múltiplos, em número de cinco.

De acordo com Yin (2001), estudo de casos múltiplos é o estudo de um conjunto de casos que podem ser comparativos. Ele sugere estudo de casos múltiplos quando, na pesquisa, são “coletadas as informações sobre cada indivíduo [...] e vários exemplos desses indivíduos, ou ‘casos’, poderiam ser incluídos em um estudo de casos múltiplos” (2001, p.43). O autor considera que não há mudança, na estrutura metodológica, entre estudo de caso único e múltiplo. Ele vê vantagens no último, por considerar que as provas dos casos múltiplos são consideradas mais convincentes. Yin salienta que é difícil estabelecer limites precisos para as estratégias e as ocasiões em que são usadas, por não serem claros nem bem delimitados: “muito embora cada estratégia tenha suas características distintas, há grandes áreas de sobreposição entre elas” (2001, p. 23).

Há controvérsias entre diferentes autores sobre a generalização a partir de estudos de caso. Yin, porém, a considera possível, na medida em que o pesquisador pode fazer aproximações entre o que encontra na análise de dados e a teoria de referência prévia (proposições teóricas), que dá suporte à pesquisa. Portanto, embora não se trate de generalização estatística, há generalização analítica.

Lüdke e André (1986) usam a expressão “generalização naturalística” como uma possibilidade importante: é feita pelo leitor, ao se identificar com as experiências relatadas pelo pesquisador no estudo de caso e ao questionar-se sobre as possibilidades de aplicação do caso, em sua própria situação.

Para Yin, estudos de casos múltiplos devem ser considerados como experimentos múltiplos: seguir a lógica da replicação e não da amostragem. Sugere que quando a pesquisa trata de 4 a 6 casos, estes podem ser projetados para buscar replicações teóricas, situação indicada quando a teoria de referência prevê que podem ser encontrados resultados diferentes nos casos.

Conforme o mesmo autor, o tipo de questão proposta para ser pesquisada nesta tese define os estudos de casos de caráter explanatório, pois envolvem questões do tipo ‘como’ e ‘por que’ e procuram ligações que ocorrem ao longo do tempo.

Entender ‘como’ e ‘por que’ os estagiários manifestavam tal ou qual pensamento a respeito do que estava sendo tratado em aula ou sobre as aulas que estavam planejando, como haviam pensado para chegar àquelas questões, foi sempre um objetivo presente, principalmente nos encontros individuais para orientação do estágio.

Procurou-se fazer uma abordagem longitudinal: acompanhar o processo de desenvolvimento do conhecimento dos sujeitos durante o ano letivo. A intenção era entender as mudanças que ocorrem nos sujeitos, ao planejarem e efetivamente realizarem sua experiência docente no estágio, identificando as tomadas de consciência das relações espaço-temporais, através de seu próprio relato oral e escrito e de suas reflexões pessoais sobre sua prática. Conforme Yin, este estudo também pode ser classificado como temporal, na medida em que se buscou conhecer as mudanças que iam ocorrendo durante o processo, caracterizado como estágio curricular de história, obrigatório para a disciplina e para a graduação.

A permanência como professora-pesquisadora, por todo ano letivo, proporcionou à investigadora mobilidade de pensamento e de ação, no sentido de poder modificar as situações didáticas, de acordo com as interações, e corrigir o rumo, durante o desenrolar das ações, com o intuito de obter os dados da pesquisa.

O estudo dos casos múltiplos foram investigados a partir do papel de professora-pesquisadora e observadora participante, fundamental para promover as situações desejadas, bem como para colher os dados, atuando junto com os alunos e dentro do processo. Os dados foram produzidos por ações desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino, tendo sido criadas inclusive situações especiais, provocadoras dos estagiários para que pudessem elaborar suas aulas dentro dos critérios estabelecidos pela disciplina.

Yin (2001) considera a modalidade de participação do pesquisador como algo especial, em que o observador pode assumir uma série de papéis dentro do processo, bem como obter uma oportunidade ímpar para a coleta de dados. O autor diz que,

para alguns tópicos de pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de se perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo [...] é de valor inestimável quando se produz um retrato “acurado” do fenômeno... (2001, p.116 e 118).

Sob esse ponto de vista, o delineamento da pesquisa implica, de forma complementar, uma modalidade de pesquisa participante.

Sobre esta modalidade de investigação, Ezpeleta e Rockwell (1989), questionam: “quem participa do quê?”. Eles explicam:

O próprio debate da pesquisa participante indica que esse *quem* da pergunta é um *sujeito*. Uma pessoa com a qual interajo; quem me ensina as coisas; descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me. Um alguém concreto, com o qual devo relacionar-me de algum modo. Esse poderia ser um nível para repensar o sujeito, diferente daquele que me preocupa. A partir de minha reflexão gostaria de problematizar um sujeito que a teoria ainda não construiu plenamente. [...] diante da pergunta “quem participa do quê?”, creio que poderíamos responder: *sujeitos que protagonizam processos sociais*. Sujeitos e processos de um tipo particular. (p.90)

A pesquisa participante, para Brandão (1999),

não provém de uma única teoria, não é um método único e, muito menos, não deve tender, seja a substituir o que equivocadamente tem sido chamado de ‘pesquisa tradicional’, seja constituir-se como ‘escola própria [...] [p. 13] .

Para Thiollent (1999), existem diversos tipos de pesquisa participante. A pesquisa ação é um deles, mas nem toda pesquisa participante é pesquisa ação. O autor

concebe a pesquisa participante como mais centrada no polo pesquisador do que no pesquisado, sem se preocupar com a relação entre investigação e ação. Considera que a pesquisa participante tem diferentes fases e salienta que o diagnóstico inicial é provisório, pois, durante o processo, vai se modificando, se completando, até adquirir caráter mais permanente.

Demo (1999) faz referência à posição de diferentes autores em relação à pesquisa participante. Entre eles, cita Gajardo para quem a pesquisa participante caracteriza-se por: aproximação e interação entre pesquisador e pesquisados; diálogo com tendências horizontais; análise crítica a partir da ordenação da informação.

Yin salienta a vantagem do pesquisador participante em relação ao pesquisador passivo, pois, embora não possa manipular os eventos do mesmo modo que um experimentador, as manipulações possíveis de realizar “podem produzir uma variedade maior de situações tendo em vista os objetivos da coleta de dados” (2001, p. 118).

Sarmento (2003) explica a reflexividade metodológica como um aspecto distintivo de um paradigma interpretativo em relação ao positivismo e ao empirismo. Fundada na observação participante, salienta a capacidade que o sujeito tem de refletir sobre si mesmo e sobre suas ações no mundo. Refere-se à participação do pesquisador por sua inclusão no foco da investigação. A participação do investigador não é vista como meramente instrumental, mas de modo ativo, implicado no trabalho investigativo. Parte dele a interrogação do que vê, o sentido do que vê e de seus porquês. Ou seja, a reflexividade metodológica está representada pelo olhar do outro, espécie de olhar de fora, contido no investigador. A reflexividade do investigador é resultante do quadro teórico-conceitual que lhe dá sustentação, o que lhe confere o caráter de “investigador-intérprete” (p. 151).

As operações analíticas constituem-se em construções contínuas, na tentativa de compreender e interpretar as ações dos sujeitos investigados. Elas podem se configurar em “comparação e constatação de dados, a sua agregação e ordenação em sequências compreensivas”. (p.153).

O mesmo autor sublinha que, quando o pesquisador está implicado na ação e na medida em que o tempo de permanência junto aos pesquisados cria certa ‘familiarização’, é importante preservar o ‘afastamento’ necessário. O pesquisador é um implicado, como os pesquisados, porém com tarefas diferentes. Ao realizá-las, reconstrói e reatualiza seu próprio saber.

2.3. A escolha dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos de 7º e 8º semestres do curso de graduação em História - Licenciatura, de uma faculdade privada de Porto Alegre, com os quais a investigadora trabalhou como professora-pesquisadora, durante um ano letivo, após a defesa do projeto de tese. A turma era heterogênea, composta por 30 alunos, com idades entre 22 e 40 anos, com frequência variável. A maioria era de alunos trabalhadores, que arcavam com a responsabilidade financeira de sua graduação, cursada no turno da noite.

O estágio de 7º Semestre é realizado no Ensino Fundamental e o de 8º semestre, no Ensino Médio. Ambos podem também ser desenvolvidos na modalidade de EJA. Os estágios são obrigatórios e desenvolvem-se na disciplina de Prática de Ensino de História I e II, no último ano da graduação, na qual a investigadora atua como docente e pesquisadora.

A disciplina de Prática de Ensino de História, na qual foi realizada a coleta dos dados dessa tese, compõe-se de quatro períodos consecutivos de aula, uma vez por semana. Sua ementa diz:

A disciplina oportuniza a instrumentalização teórico-metodológica através da análise das mediações entre as teorias da História e da Educação e suas decorrências; experiências de observação e prática de ensino de História em escolas de Ensino Médio ou Eja, possibilitando assim alternativas pedagógicas de atuação do(a) futuro(a) professor(a) em espaços diversos.

Ao assumir uma turma de Prática de Ensino de História, como professora orientadora de estágio e pesquisadora, a investigadora manteve, como um dos objetivos das aulas e dos encontros de orientação, promover situações que pudessem favorecer a tomada de consciência das relações espaço-temporais, como parte do processo que leva os alunos/estagiários a tornarem-se professores de história.

As atividades especiais eram direcionadas ao planejamento das aulas de estágio e, posteriormente, voltadas para a ação na efetivação da docência. Havia dois critérios para a preparação das aulas: conter uma problematização inicial, que poderia se modificar durante prática; apresentar comparações espaço-temporais, envolvendo conteúdos do passado (determinados pela escola) e suas relações com o presente.

A problematização e a comparação espaço-temporal dos conteúdos surgiram como critério, nessa disciplina, em função do que fora observado, em anos anteriores, com as turmas de formandos. Ao deixá-los ‘livres’ para pensarem em suas aulas, havia tendência de tomarem como guia o livro didático da série na qual iriam lecionar e seguirem o índice como um roteiro da sucessão das aulas. Esse é um modelo que os estagiários frequentemente identificam nas 8 horas/aula de observação que antecedem as práticas, sendo por eles criticado. Identificam também esse tipo de aula nas experiências vividas como alunos da educação básica. Embora sejam críticos quanto às aulas que tiveram no Ensino Fundamental e Médio, predominantemente expositivas e lineares, não conhecem outro modelo. A intenção da pesquisadora foi, portanto, modificar esse percurso e provocar, nos estagiários, uma busca diferenciada, uma aproximação problematizadora em relação ao objeto e à sua própria ação e para a ação dos alunos, ou seja, desequilibrá-los, distanciá-los da posição inicial relatada.

Usar como critério de elaboração do planejamento e da realização das aulas a problematização e a comparação, envolvendo relações espaço-temporais, tem como objetivos dar direcionamento ao estagiário; propiciar um foco de reflexão que o leve a desequilibrar-se das representações anteriormente construídas sobre as aulas de história; desafiá-lo a estudar e elaborar aulas diferentes da que viveu como aluno e de grande parte das que observou, no período antecedente às práticas. Esse pode ser um caminho que o leve tanto a questionar quanto a encontrar novas respostas.

Durante a graduação, possivelmente tenham surgido muitas oportunidades de construir e reconstruir o conceito sobre a linearidade ou não da história e das aulas de história. A proposta da problematização espaço-temporal dos conteúdos, seguida de comparações, é uma oportunidade de tematizar essa questão. Coloca o estagiário diante de uma necessidade premente: preparar as aulas do estágio, levando em consideração esses aspectos propostos pela disciplina. Isso conduz o foco de suas reflexões em direção às questões espaço-temporais. A intenção é que se modifiquem as aulas e os sujeitos, estagiários e alunos. Aqui nesta tese, o enfoque é dado à modificação dos estagiários, na medida em que preparam e efetivamente realizam seu estágio, pela tomada de consciência que ocorre durante esse processo.

A problematização e a comparação estão presentes:

- no contexto da disciplina de Prática de Ensino de História, na proposta e na ação, para que estagiários organizem/elaborem seus planos e suas aulas levando em

consideração esses dois fatores, como estratégias de tematização das relações espaço-temporais;

- nos planejamentos de ensino (ações prévias);

- no contexto da sala de aula dos estagiários, como fator de desequilíbrio dos conhecimentos anteriores e de valorização da história em suas relações com o presente, favorecendo o interesse e a compreensão da história com significado na vida 'real' para seus alunos e para si mesmo;

- nos encontros de orientação, nas dificuldades, dúvidas, exposição de ideias, diálogos e sugestões;

- em seus relatórios, através do relato da ação e da reflexão sobre as práticas já realizadas.

A documentação para realizar formalmente o planejamento das aulas consta de dois quadros-modelo: um para que seja escrito o planejamento das aulas (anexo 2) e o outro, um cronograma de estágio (anexo 3)

No quadro para o planejamento, os estagiários encontram espaços para definir /explicar detalhadamente as ações futuras de suas aulas, inclusive o que faz o professor/estagiário e o que fazem os alunos. São especificadas as partes que compõem a totalidade de cada aula a ser desenvolvida no estágio. No quadro, há espaços para problematização, objetivos, conceitos, conteúdos, estratégias, materiais, avaliação. Seu preenchimento segue tanto uma direção sincrônica – horizontal – em que há correspondência entre ações, objetivos, etc., como uma diacrônica - vertical - começando com o início da aula (entrada do estagiário) e seguindo ordenadamente até o final do período (simples ou duplo). Há ainda espaço para registro da bibliografia usada na preparação das aulas. Este documento pode, portanto, ocupar várias páginas.

No cronograma, são feitas as previsões gerais – datas e conteúdos – das 16h/aula do estágio, ou seja, ele mostra a visão da totalidade do estágio, enquanto os planejamentos correspondem ao detalhamento do que está assinalado no cronograma. Em aula, ambos os documentos são trabalhados com os estagiários, após lhes serem explicados seu funcionamento e suas razões, eles são auxiliados a preenchê-los. São orientados de que esta é uma definição inicial, a qual poderá ser modificada na medida em que a organização dos planos for ocorrendo, em que novas ideias e materiais surgirem, ou mesmo depois do estágio iniciado, ao serem observadas situações reais que ensejem mudança. Os dois documentos funcionam como organizadores prévios das práticas, das ideias e das atividades que os estagiários pretendem levar adiante/trabalhar

com seus alunos. É a maneira de concentrarem sua atenção nas próprias ações, que englobam definições e escolhas, e organizá-las cronologicamente, numa sucessão temporal e de encadeamento de ideias, conceitos e ações.

Diferentes tentativas quanto à ordem de uso desses dois quadros foram feitas, como preencher primeiro os aspectos específicos do planejamento ou então os aspectos gerais. Os estagiários demonstraram muita dificuldade tanto em um quanto com outro modo, independente da ordem. Houve dificuldade em visualizarem a totalidade do estágio; a distribuição do conteúdo pelas 16 horas/aula; sua organização na sequência de uma aula (sequência didática); sua integração, de forma a constituírem elos entre aulas anteriores e subsequentes.

A opção tem sido trabalhar simultaneamente com os dois quadros, sendo eles constantemente alterados, até que certa estabilidade de pensamento e ação permita que os estagiários iniciem as práticas em sala de aula. Ambos os documentos podem ser modificados antes ou durante o estágio, de modo a permitir e favorecer que os estagiários reflitam sobre eles, questionem-se sobre as próprias ações e sobre as interações em aula e façam modificações, o que constitui o processo de tomada de consciência de suas ações.

Como norma de funcionamento da disciplina, é vetado aos estagiários ministrarem aulas que não tenham sido previamente aprovadas pela professora orientadora. Essa condição é promotora dos encontros individuais de assessoramento aos planejamentos e às aulas de estágio, no horário da aula de Prática ou fora dele.

As atividades desenvolvem-se em encontros presenciais: seminários fundamentados em leituras previamente escolhidas, aulas-oficina, planejamentos e relatos das aulas de estágio, discussão de questionamentos e dúvidas. Foram realizados atendimentos em horário extraclasse, geralmente vespertino, devido ao grande número de alunos na turma, o que dificultava as orientações individuais. Nestes encontros, os alunos traziam seus planejamentos e materiais de apoio elaborados para cada aula. Era então feita em conjunto com o estagiário, a análise da problematização, das atividades (o que faz o professor e o que fazem os alunos); dos materiais; das razões das escolhas; das intenções e levantadas hipóteses a respeito das ações antes ou após as aulas de estágio. Muitas vezes, durante os encontros de assessoria, os planejamentos eram modificados, ou por sugestão da orientadora, que questionava sobre outras alternativas, ou por iniciativa dos estagiários, quando, frente aos diálogos realizados, incluindo reflexões sobre a prática, eles retomavam ideias e as reconstruíam. Isso inclui a

problematização inicial proposta por eles, que se apresentava às vezes muito simples, outras mais complexas: era maneira possível de ser construída naquele momento do seu processo.

Os estagiários podem escolher os locais onde desenvolverão a prática. Eles procuram preferencialmente escolas situadas próximas à sua casa ou ao seu trabalho. Observa-se, em grande parcela dos alunos-formandos, interesse em estagiar nas escolas em que estudaram, e, se possível, ter como professora titular, a mesma que lhes deu aula no passado. Mostram forte vínculo com a escola que frequentaram. Mesmo que, à época, não gostassem muito da disciplina de história, a situação com a mudança de papéis – de aluno para ‘professor’ - implica a reconstrução de sua imagem junto à escola e à professora titular, agora sua ‘colega’, numa situação simétrica, ou quase.

Os critérios de escolha dos casos foram, inicialmente, o interesse dos alunos em participar e a devolução do termo de consentimento livre e informado (anexo 1). Entre esses, foram selecionados cinco casos, levando em conta a assiduidade do estagiário às aulas, seu interesse, sua participação em leituras e discussões de aula, os relatos que mais evidenciavam o que a pesquisadora propunha-se a analisar. Durante a análise do material, percebeu-se que os selecionados eram pessoas bastante disponíveis e cooperativas com os colegas em aula, ajudando-os a organizarem-se, quando necessário.

Os estudos de caso escolhidos envolvem alunos em final de graduação, com um percurso acadêmico semelhante. No entanto, seus processos de aprendizagem são heterogêneos, pois a oportunidade de interação em aula é decorrência da experiência de vida de cada um. Todos chegam à faculdade tendo uma história construída, um trajeto percorrido, rumos distintos, sem um fim preestabelecido, na vida e no conhecimento. As oportunidades de aproximações ao objeto são semelhantes, o funcionamento adaptativo da inteligência é uma invariante, mas os processos são individualizados: diferentes níveis de tomada de consciência podem ocorrer em ritmos variados e por caminhos diversos. A tomada de consciência das relações espaço-temporais é uma possibilidade. Embora desenvolvam-se atividades voltadas especificamente para a tomada de consciência, não há certeza de que todos se incluirão neste processo, ou de que todos se beneficiarão particularmente com essas atividades, ou mesmo que constituirão ou modificarão o conceito de tempo histórico, no período previsto para a coleta de dados.

2.4. Os procedimentos de coleta de dados

Piaget afirma a importância dos ‘métodos verbais’ para conhecer o pensamento do sujeito (FRANCO, 1997). O método clínico de investigação desenvolvido por Piaget, para investigar o pensamento e as ações dos sujeitos,

procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou em palavras [...] a característica do método clínico é a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito [com quem] estabelece uma interação [...] Coloca-se o sujeito em uma situação problemática que ele tem de resolver ou explicar, e observa-se o que acontece[...]. (Delval, J. 2001, p. 67-68).

O método clínico, de modo geral, serviu de inspiração para dar o rumo às relações que se desenvolveram em sala de aula e nos atendimentos individuais, mesmo sem a utilização de entrevistas na coleta de dados. Como define Delval, o método clínico é usado em

situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada (2002, p. 12).

As aulas foram preparadas tendo em vista os objetivos a serem atingidos, sempre com maleabilidade para captar elementos novos que pudessem aparecer. O interesse em determinados aspectos dos conteúdos impulsionou, em grande parte, o andamento da turma. Assim, ao mesmo tempo em que a pesquisadora conduzia as aulas, também se deixava conduzir pelos alunos. Le Boterff (1999) salienta a necessidade de utilização de códigos dos pesquisados, seja o oral, através de debates e narrativas, seja através de expressões gráficas, fotografias, etc., de modo que os instrumentos de pesquisa contenham a própria linguagem dos sujeitos.

Os dados da pesquisa foram assim colhidos:

- observação participante da pesquisadora nas aulas e nos encontros extraclasse;
- anotações da pesquisadora em aulas com o grande grupo e, principal e detalhadamente, nos encontros individuais de orientação;
- constituição, além das interações em aula, de um diálogo eventual com os estagiários via *e-mail*, permitindo o *feedback* das dúvidas emergidas durante a semana e

nos relatórios de estágio;

- relatório de observação e de práticas de ensino, realizado pelos estagiários ao final de cada semestre. Esse relatório constitui-se de planejamentos das aulas; reflexões com base no referencial teórico após as aulas; conclusões sobre o estágio com reflexões sobre a própria prática. Em anexo ao relatório, encontra-se uma amostra do material produzido nas aulas de estágio, bem como a avaliação do estágio e a autoavaliação.

Os relatórios de estágio compõem-se de duas partes. A primeira é relativa às oito horas de observação feitas pelos estagiários na turma que iriam assumir, sendo a metade em aulas de história e metade em disciplinas variadas. A segunda apresenta planejamentos de ensino; relato das aulas com reflexões teóricas, escrito pelo estagiário no término de cada aula; exemplos de material produzido em aula por seus alunos; análise da própria prática; conclusões. Para cada modalidade de estágio (Ensino Fundamental e Médio), em cada semestre, foi produzido um relatório, perfazendo dois para cada caso investigado.

A análise do material produzido pelos estagiários ao final de cada semestre, as observações da pesquisadora, as anotações no diário de campo utilizado nas orientações individuais, os *e-mails* constituíram os dados a serem analisados nesta tese. Esse conjunto converteu-se em um protocolo (anexo 4).

Quadro 1

Número de páginas que compõe os dados para análise de cada caso

Estudos de Caso	Relatório 1º Semestre	Relatório 2º Semestre	Protocolo	Total
Caso 1: C.A.W	25 + anexos	36 + anexos	20	81 + anexos
Caso 2: C.R.M	89 + anexos	70 + anexos	18	177 + anexos
Caso 3: M.E.F	48 + anexos	46 + anexos	28	122 + anexos
Caso 4: A.W	73 + anexos	78 + anexos	17	168 + anexos
Caso 5: T.M.F	100 + anexos	71 + anexos	38	209 + anexos

A análise dos documentos foi feita tendo a Epistemologia Genética como teoria de referência, conforme exposto no capítulo 3.4.1, sobre os aspectos específicos da Tomada de Consciência e da Conceituação.

O problema investigado foi analisado através de três categorias gerais que se

constituíram a partir dos próprios dados e que se relacionam com a teoria que dá suporte à pesquisa, são elas:

1. Planejamento das aulas – ou antecipação da ação;
2. Ação - planejamento em andamento;
3. Reflexão sobre a ação - tomadas de consciência.

Através dessas categorias, foi possível verificar no planejamento - momento inicial, que antecipa a ação:

- as construções conceituais prévias dos estagiários sobre a docência em história, que se explicitam quando, por exemplo, definem objetivos e estratégias de aprendizagem;

- o conceito de tempo histórico, quando, por exemplo, os sujeitos definem a problematização e as relações espaço-temporais que pretendem desenvolver em aula.

Verificaram-se os mesmos aspectos, no estágio propriamente dito, quando os estagiários relataram como ocorreram as situações de aula e suas reflexões sobre elas. Neste estudo, são analisadas as transformações conceituais observáveis nas condutas propostas e efetivamente realizadas pelos estagiários, a partir da problematização e das comparações espaço-temporais do conteúdo, bem como nas tomadas de consciência sobre a própria ação, diante do sucesso ou do fracasso das aulas planejadas (o que deu certo e o que não saiu como o esperado) e sobre as coordenações de suas ações, quando, durante o processo, por regulações ativas, descentraram e modificaram suas ações e reflexões.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. História comparada ou Método Comparativo em História

A revisão teórica sobre História Comparada tem como objetivo entender e explicitar os diversos significados que os autores lhe atribuíram e atribuem através de tempo, origens, filiação historiográfica, vantagens, expansão e usos, a fim de definir o significado empregado nesta tese.

Ela é usada, nesta tese, como estratégia de ação didática na formulação dos planejamentos e na realização das práticas de estágio curricular na formação inicial de professores história e constitui elemento importante na análise dos dados.

A História Comparada serve na busca de aproximação entre alguns conceitos empregados pelos teóricos revisados, como o de *comparação* como operação do espírito, citado por Marc Bloch, com o estudado por Piaget no processo de abstração reflexionante e o conceito de problematização, apontado por Barraclough, entre outros, e abordado por Piaget na epistemologia genética, teoria de referência nessa tese.

3.1.1. Marc Bloch e o método comparativo

*Praticar el método comparativo en el marco de las ciencias humanas consiste, pues [...] em buscar para explicarlas, las similitudes y las diferencias que ofrecen dos series de naturaleza análoga, tomadas de medios sociales distintos.*⁸

Marc Bloch é considerado um nome fundamental, quando se busca compreender o que é o método comparativo em história, o qual aparece em seus livros desde 1924, com ‘Os reis taumaturgos’.

O autor explica que a comparação é frequentemente usada em várias áreas do conhecimento e no cotidiano. Seu interesse, no entanto, está em explicar a comparação como método de investigação histórica. Ele busca no dicionário Hatzfeld y Darmsteter o significado da palavra: “*Comparar: aproximar dos o varias cosas para determinar sus puntos de semejança y de diferencia*”. A partir desse significado, explicita que

⁸ BLOCH, Marc. El método comparativo en historia. Comunicação apresentada por Marc Bloch na seção histórica do Centre International de Synthèse, em 8 de janeiro de 1930 e publicada na Revue de Synthèse Historique, tomo XLIX, Paris, 1930, pp.31-39. Tradução de Ciro Flamarion Cardoso (do francês para espanhol) In: CARDOSO, Ciro F. (Org.). *Perspectivas de la historiografía contemporânea*. México, Sep Setentas, 1976, p.27.

comparar é inerente a quase todo conhecimento. Explica o que entende por comparação histórica e situa-se frente a ela.

Lo importante, en un vocabulário histórico, es llegar a determinar como tal operación del espíritu, al mismo tempo esencial y banal, pudo originar em las ciências humanas un metodo cuya aplicación es muy precisa: el método comparativo. [...] lo que nos preocuparemos en definir, es la comparación histórica. (BLOCH, 1976, p.23)

Para Bloch (1976), é possível dizer que a formulação do que seria o método comparativo em história foi inspirada em aspectos da linguística, cujos significados precisaram ser investigados comparativamente, seja por influências recíprocas, seja por uma origem comum.

Ele considera que os fenômenos escolhidos para serem analisados comparativamente precisam apresentar analogias da mesma natureza. Salienta duas formas de aplicação método comparativo em história.

A primeira contempla o ponto de vista sincrônico: sociedades de meios próximos ou aparentados. Os aspectos semelhantes tomados dessas séries devem ser buscados pela mesma origem, por influências recíprocas. Outras vezes, analogias no desenvolvimento explicam analogias profundas nas estruturas de seus sistemas.

A segunda contempla o ponto de vista diacrônico: a possibilidade de se descobrirem semelhanças entre povos distantes no tempo e no espaço. Ela tem um alcance de outro tipo. Por exemplo, Bloch, em ‘A sociedade feudal’ (1939-1940), chama atenção para a existência de certos tipos de relações similares ao feudalismo, que se assemelham às relações ocorridas na França medieval. A partir disso, levanta questões que podem levar à conclusão de que há, entre os sistemas observados, relações de filiação, de interdependência ou de semelhança genérica ou, mais simplesmente, tendência de o espírito humano reagir, em circunstâncias análogas, de maneira parecida.

Bloch (1976) considera legítimas e úteis essas duas maneiras – sincrônica e diacrônica - de aplicação do método comparativo em história, desde que não sejam confundidas. Salienta, no entanto, a necessidade de se terem critérios precisos na definição ou na escolha dos objetos a serem comparados.

Barraclough, (1976, Vol. 2, p.158) faz referência a essa investigação sobre o feudalismo no ‘caso japonês’, explicando que o interesse de Marc Bloch era saber “se o

feudalismo é uma forma de organização social universal ou, se, pelo contrário, é específico da sociedade ocidental”.

Diante das diferentes maneiras consideradas legítimas de se fazer história comparada, é possível perguntar como definir e delimitar os sistemas escolhidos para serem comparados. Em princípio, é ‘um erro’, conforme Bloch (1976), fazer a escolha limitando-a pelo espaço político, por exemplo, escolher as cidades da França e da Alemanha do séc. XII e utilizar como referência os limites atuais dos territórios e um conteúdo análogo ao que se considera atualmente. Comparar cidades pela razão de pertencerem a um mesmo império ou estado pode ser um fator limitador, pois se corre o risco de não analisar antíteses importantes por não se dar suficiente atenção à sua constituição e às características que as diferenciam. Então, recomenda Bloch, é preciso construir séries observando sua unidade interna a partir dos sinais observados. Para tanto, há necessidade de estudos prévios de cada um dos objetos que se pretende comparar, a fim de verificar os sinais de uma unidade interna nos fatos. Detienne (2004) critica a ideia de ‘comparar o que é comparável’, a necessidade de aprofundamento prévio em cada série a ser comparada, bem como a necessidade de unidade interna na escolha dessas séries.

Sobre esse mesmo tema – o que é comparável e o que não é comparável – Guinzburg, em entrevista a Maria Lucia Pallares-Burke (2000), faz uma reflexão sobre a comparação entre Estados Unidos e Itália. Expõe, inicialmente, que comparar

culturas tão diferentes como a italiana e norte-americana é [...] praticamente impossível. [...] No entanto, apesar dos EUA serem um experimento gigantesco e único, ao menos uma de suas muitas questões é semelhante àquela com a qual a Europa está se confrontando agora, e a cada dia mais: a do conflito e coexistência de culturas diferentes. Sem dúvida: a escala é outra e as respostas terão de ser também diferentes; no entanto é comparável[...] (PALLARES-BURKE, 2000, p.304).

Para explicar seu pensamento, Guinzburg exemplifica, comparando os problemas dos negros hoje aos de outros imigrantes, com relação à sua inclusão nos benefícios da sociedade americana, ao ‘acesso a uma fatia da torta americana’. Ao se dar conta que talvez a atual situação dos negros nos EUA seja muito pior do que a de outros imigrantes, assinala que

É só quando se olha para a história a partir da escravidão que a situação atual tem sentido e é possível entender por que a situação dos negros norte-

americanos é bem diferente da dos outros grupos étnicos. (PALLARES-BURKE, 2000, p. 305)

Por suas afirmações, mesmo o que é aparentemente incomparável torna-se comparável, dependendo do enfoque ou do conceito a privilegiar, dentro do conteúdo que se pretende comparar ou das perguntas problematizadoras que se faz, levando em consideração os respectivos contextos. Relacionar o presente ao passado e entender o processo de transformação que a situação focada traz para o presente, comparando com outra(s) série(s), possibilita novas indagações, reflexões e entendimentos, tanto sobre o passado quanto sobre o presente.

Barracough (1976, vol. 1, p.15) adverte para o cuidado de não incorrer no que considera como perigo da história comparada: realizar vagas analogias sob o título de comparação.

É preciso, no entanto, estar atento para que não haja apenas justaposição - estudos em separado – das séries a serem comparadas, pois, se assim for, a análise comparativa acaba não se realizando e transferindo ao leitor a possibilidade de síntese e as conclusões gerais.

[...] a justaposição de fatos relativos à evolução histórica de certos Estados fornece a matéria indispensável a qualquer comparação, mas não constitui em si mesma uma comparação (MITTEIS *apud* BARRACLOUGH, 1976, vol. 2, p.165).

Barracough (Idem, p. 166) explica que “[...] a análise comparativa de modo algum substitui o estudo pormenorizado de casos precisos [...]. Inversamente, o estudo minucioso de fenômenos particulares não substitui a análise comparada”. Este autor apresenta o tipo de detalhamento ou ação metodológica que considera adequado em uma pesquisa. Exemplifica com a investigação de Eric Wolf sobre as guerras camponesas em diversos países, problema histórico que considera fundamental no século XX. Diz ele que noções específicas, por exemplo, sobre o campesinato chinês em determinada aldeia ou região, não dão uma visão geral do campesinato na história. Ressalta Barracough que esse aprofundamento precisa ser realizado para que a noção abstrata de campesinato possa ser decomposta em categorias mais precisas, tal como pôr em relevo as características regionais, “[...] distinguir agricultores ricos de camponeses pobres e ‘médios’ ou os proprietários e os rendeiros dos trabalhadores assalariados” (1976, vol. 2, p. 167). Um dos procedimentos indispensáveis é desenhar um quadro

geral dos fatos e eventos a serem analisados e “comparar com situações [...] de estudos análogos da vida e das sociedades rurais noutras regiões – por exemplo, no Irã, na Índia ou no Brasil” (Idem).

Outros exemplos ‘bem sucedidos’, do ponto de vista comparativo, na opinião de Barraclough (1976, Vol. 2) são:

- a pesquisa de Silvio Zavala (1961; 1962) sobre a história colonial do Novo Mundo, em que as histórias das potências colonizadoras são tratadas dentro de um movimento geral. Ele ultrapassa os aspectos restritos da história nacional e dá atenção aos fatores unificadores;

- a pesquisa de Barrington Moore (1966), sobre a origem social da ditadura e da democracia, em que utiliza artigos e monografias para buscar os pormenores das situações investigadas, visando transcender os casos particulares.

Barraclough completa seu pensamento ao explicitar que

o particular e o geral são complementares [...] é preciso ter tomado em consideração todos os elementos que explicam a singularidade de determinada situação histórica para se poder passar com segurança ao estudo do que têm de comum com outras situações aparentemente semelhantes (Idem, Vol.2, p.159).

Ao definir a história comparada, menciona que esta

pode definir-se como a conceptualização e o estudo do passado em função de categorias e paradigmas políticos, sociais, econômicos, culturais e psicológicos, não de divisões nacionais ou de períodos artificialmente delimitados [...] É certo que qualquer esquema de organização do passado se reduz, em última análise, a uma construção puramente intelectual [...]; transcendem as fronteiras nacionais e os limites cronológicos (Idem, Vol.2, p.154-155).

O autor complementa, expondo que “história comparada [é] definida como o estudo concreto de problemas e de elementos específicos no seio de todas as sociedades do globo [...]” (Idem, Vol. 2, p.169).

O importante a sublinhar é que, tanto para Bloch quanto para Barraclough, a história comparada dedica-se a questões precisas e delimitadas sobre um assunto a ser investigado e não sobre teorizações gerais; busca elucidar problemas que o homem encontra ao longo da história organizando o passado para dar um sentido ao presente.

Barraclough destaca que diferentes abordagens da história comparada podem levar a acertos e ou equívocos. Diz que

os historiadores abordam a história comparada segundo duas óticas diferentes [...] por um lado, do ponto de vista das estruturas históricas e dos seus elementos e, por outro, utilizaram-na para detectar constantes nos acontecimentos, em séries, ou sequências repetidas de acontecimentos (Idem, Vol.2 p. 159-160).

Para o mesmo autor, a busca de elementos constantes nos acontecimentos é vista com desconfiança, pois levou alguns pesquisadores a incorrerem em uma aplicação equivocada da história comparada, como nos casos de Spengler, Toynbee e Rostow. Tais pesquisadores postularam um ponto de vista mais generalizante e normativo para explicar situações históricas em diferentes países, cujos modelos não se aplicam e foram posteriormente criticados⁹. Como exemplo, Barraclough menciona que conclusões que podem ser semelhantes para Estados Unidos e Inglaterra, nas condições necessárias para a passagem de uma sociedade pré-industrial a uma sociedade industrial, podem não ser aplicáveis à Índia, como pesquisou Rostow. Para não incorrer nesse erro, é necessário um estudo profundo das estruturas sociais dos países e/ou das situações a serem comparadas.

Barraclough (1976, vol. 2) considera as situações generalizantes, como as anteriormente citadas, como flagrantes equívocos metodológicos, por incorrerem em anacronismo, não respeitando as especificidades estruturais das sociedades que se propuseram comparar; comenta que a aplicação do método implica respeitar as especificidades estruturais.

Detienne (2004) critica o sentido que é dado ao anacronismo por críticos da história comparada, pois entende que as críticas feitas limitam a expansão da história comparada ao que já é previamente conhecido e, portanto, limitam a apreensão de situações novas. Detienne (2004), com sua posição chamada de história comparada construtiva, procura desconstruir as posições firmadas anteriormente por Bloch e seus sucessores. Busca as razões por que se compara:

Comparamos entre historiadores e antropólogos para construir comparáveis, analisar micros-sistemas de pensamento, esses encadeamentos que decorrem de uma escolha inicial, uma escolha que temos a liberdade de apresentar ao olhar de outros, escolhas exercidas por sociedades que, no mais das vezes, não se conhecem entre si (p.64-65).

⁹ Conforme Barraclough (1976), Lucien Febvre tece críticas a Spengler, Toynbee e Rostow, em sua obra *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970, p. 183-217.

Ou seja, ele propõe ser possível comparar sociedades estranhas entre si, que possivelmente viveram processos diferenciados, sem causalidades comuns ou influências recíprocas.

3.1.2. Vantagens e usos da história comparada

Para Devoto (2004), há uma pluralidade de formas de se fazer história e a história comparada pode ser considerada uma maneira legítima.

Este autor, em artigo em que trata do itinerário historiográfico da história comparada (2004), diz que, desde o século XIX, alguns historiadores, como Charles Langlois, em 1890, e Charles Seignobos, em 1898, já abordavam esse tema. Ao longo do século XX, várias versões ou diferentes concepções de história comparada foram produzidas, vinculando a história à economia, à demografia, à antropologia, à sociologia; elas privilegiavam ora os aspectos quantitativos, ora os qualitativos, dependendo da área.

Para Barraclough (1976, vol. 2), o alargamento do campo da história no século XX, tanto pelos progressos no estudo da Ásia, da África e da América Latina, quanto do alargamento da ação do historiador no tempo, promove novos conhecimentos, a necessidade de dar-lhes sentido e colocá-los à disposição do saber, pois

o objetivo da história não é estabelecer os fatos com a maior precisão possível; ela deve também descobrir o sentido e o mecanismo dos acontecimentos – explorá-los e explicá-los -, e daí a necessidade de inserir as investigações de pormenor numa visão de conjunto e situá-las num amplo contexto se se quiser que tenham alcance geral (p. 120).

Esta é, para o referido autor, uma perspectiva que pode ser atingida com a história comparada. As comparações precisam levar em conta, de forma realmente eficaz, as diferenças de estruturas entre as sociedades comparadas.

Bloch (1976) sugere situações específicas do uso da história comparada, cujos resultados apontam para vantagens de seu uso:

- os fenômenos podem apresentar-se de maneira clara em uma dada sociedade e de maneira mais obscura em outra, embora sua natureza seja parecida. O conhecimento de uma pode ajudar a descobrir os aspectos obscuros de outra;
- em certa situação, em que os fatos apresentam-se como estranhos à compreensão por não se encaixarem nos aspectos gerais da vida social, é possível que em outra sociedade,

mesmo distante no tempo e no espaço, situação semelhante apresenta-se com mais clareza em relação a seu contexto, o que abre possibilidade de generalização e aplicação do conhecimento de uma à outra, tendo-se o cuidado sugerido anteriormente pelo autor, de levar em conta o contexto específico de cada sociedade a ser comparada. Há possibilidade de investigação do desconhecido partindo do conhecido, partindo de analogias, para encontrar os elementos que faltam na série que se tenta elucidar. *“Este es, tal vez, el mayor servicio que haya prestado el estudio comparativo de las civilizaciones primitivas [...]”* (Bloch, 1976, pp.30-31). O autor exemplifica dizendo que, graças ao conhecimento que se tem dos clãs australianos, é possível compreender muito mais sobre a *gens* romana e o *genos* grego. Ele explica que a história comparada, usada desse modo, mais sugere do que explica o todo. Ou seja, não é uma generalização mecanicista – ela clareia, elucida, sugere, mas não explica por si só, isto é, o problema investigado não está solucionado. Nesse caso, é importante que se busquem as razões disso na sociedade que a conservou.

Outras vantagens do método comparativo:

- separação de situações em que há influências de outras sociedades além daquelas que apresentam simples semelhanças no desenvolvimento;
- o esclarecimento de fatos sociais não muito claros, quando auxiliado pela genealogia das línguas, pode fazer emergir parentescos insuspeitados entre grupos humanos afastados, há muito tempo, por diferenças políticas e culturais profundas;
- a investigação de causas em fenômenos que apresentam certa semelhança em séries diferentes pode ajudar a corrigir certos exageros, ou mesmo corrigir falsos entendimentos causais, possibilitando entender o fenômeno como sendo de caráter geral (nas semelhanças) ou de caráter original, quando prevalecem as diferenças.

Sobre isso, Bloch (1976, p.33) manifesta que:

Tal vez la percepción de las diferencias sea, finalmente, el objeto más importante – aunque con demasiada frecuencia el menos investigado – del método comparativo; porque, a través suyo, medimos la originalidad de los sistemas sociales [...].

Cardoso e Brignoli (2002) reforçam as posições de Bloch, o qual salienta as vantagens da aplicação do método, explicitando que, para muitos historiadores, é método insubstituível mesmo que imperfeito, dada a impossibilidade de aplicar o método experimental no contexto da pesquisa. Os mesmos autores consideram como

vantagem mais importante a possibilidade de criar um controle efetivo sobre as hipóteses e generalizações explicativas. Citam como exemplo Pirenne (em 1923) e Sée (em 1933) que, na primeira metade do século XX, vinculavam a utilização do método comparativo à possibilidade de passar da descrição para a explicação dos processos históricos:

[...] a determinação de leis históricas e a construção de modelos históricos não podem ser feitas sem recorrer ao método comparativo. A verificação das generalizações explicativas parte do princípio de que se temos duas séries de fenômenos, onde achamos que existem *factores causais de dependência*, a crença nos referidos fatores será diminuída ou eliminada se comprovarmos, em algumas das sociedades comparadas, a presença de uma das séries e a ausência da outra. Este controle permite não só eliminar certas hipóteses explicativas, como, também, às vezes, enriquecer ou matizar generalizações admitidas, ou mesmo esboçar novas explicações e problemáticas antes insuspeitadas (Cardoso e Brignoli, 2002, p. 412).

Cardoso e Brignoli (2002) referem-se a Piaget (1972) comentando que este colocava a ‘tendência comparativa’ como um dos fatores que levaram algumas das ciências do homem do estágio pré-científico ao de ciências ‘nomotéticas’ - que procuram estabelecer leis. Dizem que esse é um caminho essencial para a sistematização do conhecimento: possibilita, entre outras, que o autor afaste-se de seu próprio ponto de observação, de sua sociedade particular; é um fator que garante a objetividade nas ciências sociais.

Os mesmos autores, para reforçar seus argumentos, citam Postan (s/d), o qual considera que os contatos e aproximações entre História e Ciências Sociais favorecem a aplicação do método comparativo, pois “não se pode alcançar uma generalização sociológica a partir de um único fato ou processo. A possibilidade de generalizar implica, pois, comparação” (p. 411). Mencionam também que outra vantagem do método comparativo em história é levar à ruptura com a herança da historiografia do século XIX de tomar o quadro das fronteiras políticas como definição de unidades naturais de análise.

Para Devoto, (2004, p. 233) “[...] *la historia comparada servia, a la vez, para formular de modo mejor las preguntas sobre el próprio caso y para explicarlo*”. Pelo direcionamento das perguntas, já se explicita uma posição.

Outras vantagens da história comparada são apontadas por Barraclough (1976, vol. 2) quando cita Mitteis, Locher e Barrington Moore. Para H. Mitteis (Idem, p.167) “só a comparação faz sobressair com clareza as características essenciais dos Estados

individuais [...] permite distinguir o acidental do essencial, o traço singular, do traço típico”. Para T.J.G. Locher (Idem, p.167) “Atualmente, a história geral só interessa sob a forma duma comparação de culturas”. E para Barrington Moore (Idem, p.167) “pode levar a questões muito úteis e por vezes extremamente novas [...] detectar sumariamente as lacunas das explicações históricas admitidas [...] pode levar a novas generalizações históricas”. Assim como Bloch, este autor reconhece a importância da originalidade de cada situação histórica e salienta a importância de se fazerem generalizações históricas.

Cardoso e Brignoli (2002) destacam que há uma polêmica entre defensores e detratores do método comparativo, considerada como de “oposição entre duas atitudes científicas”, sendo ambas possivelmente necessárias: uma, por buscar a precisão, o exato, o certo - caráter individual e único, original, de cada acontecimento; outra sendo vista como uma “corrida criadora para as verdadeiras descobertas”, que necessita da comparação e da abstração. Os autores referem-se à posição de Kula¹⁰, comentando que ele

demonstra que nenhum trabalho científico, por mais limitado e monográfico que seja, pode dispensar totalmente o método comparativo, pois é impossível a introdução de novos elementos em um terreno qualquer do conhecimento sem compará-los com os já conhecidos; esta comparação, embora às vezes não explícita, é absolutamente necessária, pois de outro modo não se poderia dar um nome aos mencionados fenômenos novos (p. 410).

3.1.3. Expansão e diversificação do uso da história comparada

Desde o século XIX, com as primeiras referências à história comparada até os dias de hoje, muito se modificou a respeito do método e suas aplicações. Há variada gama de posições sobre o comparatismo. Elas apresentam, em sua trajetória, influências e aproximações com outras disciplinas. Com o tempo, a história comparada apresentou mudanças em seus usos, possibilidades e limites. De modo geral, é possível dizer que o comparatismo em história possibilitou “ampliar horizontes e reduzir preconceitos” (DEVOTO, 2004).

A fundação do Instituto para o Estudo Comparativo das Civilizações, em Oslo, em 1929, evidencia a história comparada como um campo em evolução. Desde essa época, verificou-se uma expansão do método na adaptação e aplicação à história da política, do direito, da economia, da estrutura social e outras. (BLOCH, 1976).

¹⁰ Citam o seguinte trabalho: KULA, Witold. *Problemas y métodos de la historia económica*. Tradução do polonês por Melitón Bustamante. Barcelona, Ediciones Península, 1973, p. 571.

Barraclough expõe que a proliferação de novos ramos suscita novas questões, novos problemas e novos rumos para a pesquisa e que a história comparada faz parte dessa expansão. “Não só os historiadores de hoje dão aos velhos problemas respostas diferentes das dos seus antecessores, como se põem questões diferentes.” (1976, vol. 1, p 15).

A expansão do comparatismo trouxe diferentes maneiras de proceder em relação às posições defendidas por Marc Bloch, tanto sobre o estudo das sociedades sincrônicas quanto sobre ‘as regras a serem observadas’, defendidas por ele, no estudo de sociedades distantes no tempo e no espaço.

Devoto (2004, p. 233) considera importante entender o tempo em que Bloch fez suas pesquisas e considerações teóricas, bem como os meios de que dispunha para realizá-los. Distingue o comparatismo de Bloch de outras posições: “[...] *el comparatismo era para él un instrumento estrictamente vinculado com la práctica del historiador y no un método o un procedimiento teórico*”. Frente às críticas que apontavam em Bloch ambiguidade e pouca sistematização, Devoto refere que “[...] *la sensata percepción de Bloch de la complejidad de la historia le desaconsejaba emplear la comparación de manera tã rígida e formalizada*”.

Uma aproximação dos historiadores com a análise comparada ocorreu a partir de um diálogo com as outras ciências sociais, depois da 1ª Guerra Mundial, cujo objetivo era buscar uma nova história, mais ‘científica’. Conforme Devoto (2004), em vez de patriotismos buscava ampliar os limites disciplinares da história e distanciar-se dos limites da história-nação.

Devoto (2004, p.237) explicita que há numerosas aplicações do método comparativo e exemplifica, entre outros, com o caso da Alemanha e com a pesquisa de Sidney Pollard. Na Alemanha, desenvolveu-se um comparatismo ligado à nova história social, com o grupo de Bielefeld, que faz uso extenso da história comparada de modo diferente do visto anteriormente - uma singularidade da via alemã. Fazia parte desse grupo J. Kocka. Em sua pesquisa, busca explicar a singularidade do nazismo como parte da História alemã. Para isso, busca causas explicativas nos empregados, que aderiram massivamente ao nazismo, e singularidades, comparando a Alemanha com outros contextos nacionais, em especial com os EUA, para provocar um efeito de contraste. Sidney Pollard, que trabalha numa perspectiva regional, qualitativa, vê a história com linhas de evoluções diferentes e também com influências recíprocas e trocas, não apenas o que é singular de cada processo.

Devoto (2004) cita também uma pesquisa da Universidade de Cambridge sobre famílias, a qual faz uma aproximação comparativa com a história demográfica e propõe uma discussão sobre modelo único de família ocidental na Europa Ocidental e também a cronologia e características da transição da família antiga às modernas.

Para Barraclough (1976, vol.2), a história comparada busca comparações significativas a partir da experiência histórica concreta cuja ação prolonga-se até os dias atuais, como a pesquisa de Eric Wolf sobre guerras camponesas do século XX, em contextos espaciais distantes, e outras.

Para Devoto (2004), houve, a partir de 1980, uma atomização da pesquisa histórica, de seus métodos e de suas práticas; a evolução da historiografia reflete essa atomização. Considera que a presença dos motivos procedentes de certas tradições antropológicas em substituição ao diálogo com a sociologia e a economia foram relevantes e inovadores, e exemplifica com a micro-história italiana. A relevância da aproximação com a antropologia é compartilhada com Detienne (2004).

Conforme Devoto (2004), para o antropólogo Clifford Geertz é o contexto que ilumina, que permite interpretar o significado de qualquer fenômeno social comparando determinada situação em diferentes tempos e espaços. Explica o autor:

[...] en esse tipo de enfoque que podemos llamar hermenéutico, la comparación aparece como un instrumento válido para subrayar las variaciones, para resaltar las diferencias y no las semejanzas y nunca para proponer leyes o ni siquiera modelizaciones o tipologias (p. 238).

Completa Barraclough,

a história comparada constitui a resposta moderna ao problema do sentido da história [...] ela não procura esse sentido nem no relato contínuo da evolução da história da humanidade (...), nem na construção de um modelo global geral, [...] mas na elucidação dos problemas concretos que o homem se depara ao longo de toda a sua história. O fato de o fazer organizando o passado segundo os paradigmas e as categorias utilizadas pelas ciências sociais e as ciências do comportamento para explicar o sentido do presente, justifica-se pela evolução das investigações históricas [...]” (1976, vol. 2, p.156).

Há que ter claro, no entanto, que o cerne da história comparada é que ela procura chegar às razões das situações pesquisadas. É preciso examinar as singularidades, levando em conta as características estruturais.

Devoto pergunta-se se a história comparada poderá trazer um retorno às discussões sobre as ambições de uma ciência social quanto ao estudo plausível do

passado, “*abandonados ya muchos de los excesos relativistas de las últimas décadas del siglo XX y también las ilusiones del viejo positivismo*” (2004, p. 242). E ainda, se ela poderá tornar-se um norte ou não para essas discussões.

A história comparada trouxe a possibilidade de se pensar em diferentes alternativas para os processos históricos, no lugar de pensar em repetições defasadas no tempo e no espaço, seja em âmbito regional, local, nacional ou continental, ainda que o enfoque nacional nem sempre signifique ser ideologicamente nacionalista. A análise comparada pode ampliar esse campo.

Em síntese, é importante reconhecer que não há apenas uma visão ou versão de história comparada: há mudanças em sua perspectiva ao longo dos anos, dialogando com diferentes áreas do conhecimento, bem como em seus usos, ao longo do tempo. Ora salienta semelhanças, ora diferenças; ora compara o que aparentemente é incomparável. Ora compara para buscar possíveis origens e causas aproximadas em certos fenômenos. Ora busca o específico e original, ora busca a partir disso, aspectos comuns entre os fenômenos, mesmo que seus significados sejam diferentes. Enfim, é utilizada por diferentes correntes historiográficas e não há regra única em suas aplicações.

3.2. Relações espaço-temporais em aula de História: comparação e problematização

Esta tese utiliza as comparações entre situações históricas de diferentes tempos e espaços, como estratégia didática para a elaboração, pelos estagiários, dos planejamentos de ensino, na disciplina de Prática de Ensino de História.

Grande parte dos autores consultados para a fundamentação do presente estudo, tanto sobre didática de história quanto de história comparada, como Barraclough (1976, Vol.2.) e Rüsen (2007) expressa seu pensamento a respeito da importância da problematização e da comparação espaço-temporal na pesquisa e no ensino, no desenvolvimento da consciência histórica, como elementos motivadores e também como uma maneira de atribuir significado à história estudada.

A problematização e a comparação aparecem enfaticamente em documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental – História e Geografia (2001) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias (2008).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2001), consta que a escolha metodológica possibilita orientar o trabalho de aula

com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre presente e o passado permitem a compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato (p. 39).

O mesmo documento salienta como objetivo geral de história para todo o ensino fundamental, “ler e compreender a sua realidade”, sendo os alunos capazes de: identificar no “próprio grupo de convívio [...], relações com outros tempos e espaços”; organizar aspectos histórico-culturais em diferentes tempos e espaços, “de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado”; “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles” (p.41), entre outros objetivos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) enfatizam a necessidade de a disciplina de história auxiliar os jovens a construir um sentido para o estudo da história. Diz que isso requer ações articuladas para que ressignifiquem suas experiências em seu contexto de vida (a duração histórica da qual fazem parte) e desenvolvam instrumentos cognitivos para “transformar acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados”. (p. 65)

Salientam a importância da contextualização, como um dos eixos estruturadores do currículo de história, que trata da atribuição de

sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade [...] é imprescindível que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos [...] Para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos alunos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social (p. 69).

Dessa maneira, pode haver articulação entre o conhecimento produzido cientificamente e o trabalho pedagógico da sala de aula. Contextualizar é muito mais do que apenas situar os fatos que estão sendo estudados em relação aos aspectos gerais de uma situação histórica, como um ‘pano de fundo’ no qual os fatos a serem estudados

estão inseridos. Contextualizar “busca compreender a correlação entre as dimensões de realidade local, regional e global, sem o que se torna impossível compreender o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico” (p. 69). Por exemplo, ao tratar a realidade do aluno relativa a trabalho ou cidadania, articular esses aspectos com a história e não com os aspectos particulares/privados.

Sobre as questões metodológicas das aulas de história, quanto à articulação das atividades didáticas com as competências e habilidades a serem desenvolvidas, o documento diz que cabe ao professor problematizar a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e os conhecimentos históricos.

Na ação pedagógica, ao se pensar nos conteúdos de aula (o que trabalhar), é forçoso pensar nas estratégias (como trabalhar). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ao tratarem da seleção de conteúdo e da definição de estratégias didático-pedagógicas, enfatizam “as *atividades* que levem os alunos a buscar a solução de problemas” (p.85). Consta do documento que é preciso escolher e selecionar o conteúdo, o que supõe diferentes enfoques teórico-metodológicos por parte do professor. Os conteúdos históricos para serem trabalhados na escola

não constituem fins em si mesmos [...] mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações (DCNEM, 5º, .I)[...] devendo sua seleção e escolha estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes a cada momento histórico (p.86).

O mesmo documento, ao tratar da organização curricular, sugere, entre outras possibilidades, “manter a periodização consagrada como “pano de fundo” para elaboração de problemáticas capazes de atingir o objetivo de tornar significativa a aprendizagem de história (p.89)”. Diz que

a estruturação temática possibilita discussões de ordem historiográfica em diferentes períodos históricos e abre a possibilidade de se considerarem os momentos históricos na dimensão da sucessão, da simultaneidade, das contradições, das rupturas e das continuidades. [...] A cronologia não é simplesmente linear, pois leva em consideração que tempos históricos são passíveis de diversificados níveis e ritmos de duração (p.89).

As ideias e sugestões contidas nesses documentos, mesmo quando não utilizam explicitamente o termo ‘comparação’, deixam implícito seu uso como estratégia para a construção do conceito de tempo histórico. Corroboram, portanto, o uso de

problematizações e comparações espaço-temporais na forma como foram utilizadas na disciplina de Prática de Ensino, para a coleta dos dados desta tese.

3.2.1. Comparar e problematizar do ponto de vista do conteúdo de história

Diferentemente do cotidiano, a ação de comparar, tanto na pesquisa histórica *strictu sensu* quanto na situação de aula, é uma ação intencional do sujeito em sua relação com o objeto, o que inclui a atuação do professor em aula, quando, ao problematizar o conteúdo, propõe comparações entre objetos específicos do conteúdo histórico, relacionando passado e presente.

A expressão ‘objetos específicos’ refere-se aos conteúdos selecionados para serem comparados, evidenciados através de uma possível relação com a atualidade, no intuito de dar sentido à história estudada, da mesma maneira como Barraclough refere-se ao sentido da história nas investigações históricas:

a história comparada constitui a resposta moderna ao problema do sentido da história [...] ela não procura esse sentido nem no relato contínuo da evolução da história da humanidade (...), nem na construção de um modelo global geral, [...] mas na elucidação dos problemas concretos que o homem se depara ao longo de toda a sua história. O facto de o fazer organizando o passado segundo os paradigmas e as categorias utilizadas pelas ciências sociais e as ciências do comportamento para explicar o sentido do presente, justifica-se pela evolução das investigações históricas [...] (BARRACLOUGH, 1976, Vol. 2, p.156)

Para Peter Burke, em entrevista à Maria Lucia Pallares-Burke, a história comparada é uma forma de abordagem da qual ele mesmo se utiliza em aula. Diz que o olhar comparativo vem da sociologia e da antropologia, o que considera como uma abordagem interdisciplinar, necessária ao avanço da pesquisa histórica. Avalia que os alunos são mais flexíveis e receptivos a essa abordagem do que os professores. Apresenta posição favorável ao comparatismo e sua relação com o tempo presente e propõe que, em aula, se comece pelo presente, como uma maneira de dar sentido à história ensinada. Quanto a seus alunos universitários, diz: “[...] tento estimulá-los a fazer comparações e contrastes” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 194).

O comparatismo histórico¹¹ é um caminho possível para a compreensão do sentido da história, tanto partindo do presente para ser comparado ao passado, quanto no

¹¹ Comparatismo histórico e história comparada são termos utilizados com o mesmo significado, dada a variedade de expressões encontradas em diferentes autores, que usam ora um, ora outro, sem distinção específica.

sentido inverso, pois um ajuda a entender o sentido do outro (AIZENBERG, 1994; CARRETERO, 1997b).

A comparação e a problematização estão presentes em Barraclough, quando afirma que “história comparada [é] definida como o estudo concreto de problemas e de elementos específicos no seio de todas as sociedades do globo [...]” (BARRACLOUGH, 1976, Vol.2, p.169). Diz ainda:

o objetivo da história não é estabelecer os fatos com a maior precisão possível; ela deve também descobrir o sentido e o mecanismo dos acontecimentos – explorá-los e explicá-los - e daí a necessidade de inserir as investigações de pormenor numa visão de conjunto e situá-las num amplo contexto se se quiser que tenham alcance geral (1976, Vol.2, p. 120).

As estratégias de ação didática escolhidas para trabalhar determinados conteúdos em aula de história não são aleatórias, adquirem sentido quando orientadas a certos fins. Ou seja, trata-se de encontrar os meios mais apropriados para atingir os fins que se deseja alcançar (CAMILLONI, 1994).

Os fins são relacionados à concepção que se tem de história, às razões de ensinar história na escola e também à concepção de conhecimento. Nesse caso, a história comparada está muito bem adequada a esse papel.

Trabalhar com a história comparada em aula de História tem como objetivos:

- aproximar o tempo passado, não vivido, do tempo presente, vivido, para conferir sentido à história ensinada na escola;
- favorecer a construção do conceito de tempo histórico, aqui entendido como uma construção do sujeito ao coordenar as noções de sucessão, ordenação, simultaneidade e duração. Compõe-se de múltiplas temporalidades coexistindo num espaço-tempo cronológico, em um tempo não linear que não está em constante progresso. Apresenta sucessões e simultaneidades, rupturas e continuidades, em diferentes ritmos e durações;
- promover o interesse dos alunos ao aproximar a história estudada com o presente, através de uma visão problematizadora da história;
- levar os alunos a questionarem e buscarem ativamente respostas a seus questionamentos, através da comparação de situações históricas entendidas em seus respectivos contextos, tanto no passado quanto no presente;

- promover reflexões comparativas tanto sobre semelhanças quanto sobre diferenças, possibilitando tanto a realização de generalizações quanto a identificação de especificidades sobre as situações estudadas;

- possibilitar aos alunos o entendimento da causalidade histórica vinculada a seu contexto temporal e histórico, através de:

- conexões complexas, em um mesmo tempo e em espaços diferentes, nas relações em que povos contemporâneos, vizinhos ou não, possam ter desenvolvido entre si;
- possíveis ligações entre povos que viveram em tempos e espaços diferentes.

A história comparada em aula faz uso de uma comparação conceitual, que significa não se ater apenas aos fatos, mas utilizar-se deles como elementos dinâmicos, de um modo problematizador.¹² Ela sustenta-se em uma base epistemológica interacionista, pois entende que o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas é resultado de uma construção, que ocorre na ação - na interação entre os sujeitos (alunos e professor) e o objeto de conhecimento, no caso, o conteúdo de história. Sendo assim, a proposta de uma estratégia comparativa implica que tanto professor quanto alunos sejam ativos em aula. Implica que o professor seja problematizador do conteúdo e promova diálogos questionadores e situações em que os alunos tenham que agir - ação motora e intelectual - na busca dos elementos que constituem as possibilidades comparativas tanto sincrônicas quanto diacrônicas. Faz parte dessa estratégia o uso de recursos variados, com diferentes linguagens, como: trabalho com representações, imagens (cinema, vídeo, documentários, artes plásticas); material escrito (jornalístico, textos literários, informativos, documentos, de diversos tipos); músicas, etc., disponíveis e/ou produzidas pelos alunos bem como outras possibilidades que a imaginação sugerir.

A disciplina de história apresenta certas dificuldades para os alunos, devido à complexidade do objeto em si, por sua inconcretude e também pelas dificuldades que os alunos têm de entender um tempo passado, não vivido, de construir, portanto, o conceito de tempo histórico.¹³

¹² A problematização na história é referida por Barraclough, 1976, Vol.2; Hobsbawn, 1998; e outros. A problematização no ensino de ciências sociais e de história aparece em Aizenberg, B. & Alderoqui, S. (1994).

¹³ Ver: Piaget (1998). Para dificuldades de aprendizagem em história, alternativas de solução e sugestões de atividades, ver: Zaslavsky (2003).

A história comparada constitui moderna resposta ao problema do sentido da história [...] ela não procura este sentido nem no relato contínuo da evolução da história da humanidade [...] nem na construção de um modelo global [...] mas na elucidação dos problemas concretos que o homem se depara ao longo de toda sua história [...] (Barraclough, 1976, vol.2, p.156).

O comparatismo como estratégia favorece a tomada de consciência das relações espaço- temporais, como meio de construir o conceito de tempo histórico, de extrema complexidade. Assim como o sujeito constrói, desde o nascimento, as noções de tempo na ação, o conceito de tempo histórico também é uma construção que se efetiva na interação entre os sujeitos (alunos e professor) e o objeto de estudo: a história conhecimento em suas variações espaço-temporais. A aula de história é um ‘lugar’ privilegiado para que essa construção possa acontecer; as relações espaço-temporais são tematizadas, tornam-se objeto de reflexão ao comparar diferentes acontecimentos e sua contextualização em tempos e/ou espaços diferentes.

Ao mesmo tempo em que o comparatismo em aula de história aproxima o aluno do objeto de estudo – identificando situações históricas, estabelecendo relações dos acontecimentos com seu próprio tempo (relações sincrônicas), procura fazê-lo estabelecer relações com outras situações, em outros contextos (relações diacrônicas). Não busca necessariamente encontrar semelhanças ou promover generalizações; pode salientar o que tem de genuíno em cada sociedade no momento estudado por sua comparação, salientar as diferenças contextuais. O contraste entre as situações acentua e faz emergir as possibilidades de reflexão do aluno sobre cada uma, principalmente relacionar com o tempo presente, seu próprio tempo.

Não há preocupação prévia específica com o anacronismo. Apontá-lo durante a ação comparativa pode se constituir em uma variação da problematização com a qual o professor terá que se defrontar, considerando-a uma situação problema a ser tratada em aula, em conjunto com os alunos, pois se constitui também em aprendizagem. Assim como não estão preestabelecidas quais situações são comparáveis ou não na escolha inicial do professor, também não há um resultado preestabelecido para as comparações feitas. É um processo dinâmico que vai se alterando conforme o interesse e o direcionamento que as aulas vão tomando: necessita flexibilidade.

Mesmo que o professor tenha de seguir a listagem dos conteúdos designados pela escola, ainda assim há possibilidades de comparações entre esses e outros conteúdos escolhidos por ele, pois o tratamento dado ao conteúdo é dele extrair os pontos mais interessantes, mais polêmicos para problematizá-los, e não trabalhar com

‘todo’ o conteúdo, como se isso fosse possível. Ainda que, a partir da comparação realizada, chegue-se à conclusão de serem situações muito diferentes, de os conceitos envolvidos também serem diferentes em seus contextos, e, portanto, não resulte a comparação em aproximação, mas somente em afastamento, ainda assim, é importante comparar. O que importa não é apenas o resultado dessa ação, mas a ação em si e as reflexões que ela exige tanto do professor quanto dos alunos, no esforço para organizar o pensamento em torno da proposta. O estudo comparativo, assim como pode conduzir a aproximações entre as situações analisadas, pode levar a um entendimento de afastamentos, de diferenciação e identificação das especificidades de certos processos em relação a outros.

O que aparenta ser incomparável torna-se então comparável, dependendo do enfoque ou do conceito a privilegiar, dentro do conteúdo que se pretende comparar ou das perguntas problematizadoras que se fazem. Relacionar o presente ao passado (ou vice-versa) e entender o processo de transformação que a situação enfocada traz para o presente, comparando-a com outra(s) série(s), trazem possibilidade de novas indagações, reflexões e entendimentos.

O conhecimento que o professor tem de seus alunos, levando em consideração a série escolar, permite que defina a proposta: trabalhar com dois termos de comparação, um do presente e outro do passado, ou três, um aspecto do presente comparado com aspectos de dois tempos diferentes do passado, sendo este último mais complexo, ou outra que considerar adequada.

Em síntese, a história comparada problematiza questões que aparecem no passado e na atualidade, tomadas como grandes eixos ou conceitos, examinando-as em diferentes tempos e espaços, contextualizando-as. A comparação é feita sobre dois planos, um sincrônico e outro diacrônico:

- permite o entendimento da história como processo que articula passado e presente, conferindo sentido à história estudada na escola;

- possibilita tematizar as relações espaço-temporais, ou seja, tornar as relações espaço-temporais objeto de reflexão, o que possibilita a construção do conceito de tempo histórico;

- oportuniza ao aluno reconhecer a história de seu tempo e refletir sobre ela, comparando-a com a história de outros povos, em diferentes tempos e espaços;

- contribui para o interesse do aluno pela história;

- exige uma ação pedagógica consciente tendo em vista a organização de uma aula não tradicional, tanto do ponto de vista didático (metodologia de ensino) quanto no olhar sobre a história.

A estratégia comparada nas aulas de história possibilita, através da ação e da reflexão na dinâmica temporal dos acontecimentos estudados, não a simples memorização, mas a compreensão da história.

3.2.2. Comparar e problematizar do ponto de vista do sujeito, para a epistemologia genética

Piaget desenvolveu o método clínico ao analisar e avaliar os níveis e os processos de desenvolvimento da criança. Ele o fez através do diálogo, em que havia uma situação-problema¹⁴ como elemento centralizador, e entendeu que o sujeito reage de diferentes maneiras ao se deparar com uma situação em que precisa raciocinar para responder.¹⁵

Macedo (1994) procura aproximar a situação experimental desenvolvida por Piaget à sala de aula e à formação de professores. Diz que o professor, assim como o experimentador, precisa

saber buscar algo preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho [...] [e que isso] supõe, além de saber observar, saber o que perguntar, saber o que problematizar no contexto dos conteúdos e das atividades que o professor necessita valorizar em sua aula (p.110).

Macedo (2008) considera que a situação-problema “é uma estratégia de aprendizagem, é uma forma de ensino, principalmente para aqueles que pretendem trabalhar em uma perspectiva complexa, relacional, construtivista” (p.1).

A situação-problema propõe um recorte, uma delimitação no tema. Destaca determinados aspectos considerados mais significativos, o que supõe dar um direcionamento e instiga a reflexão.

Para Meirieu (*apud* MACEDO, 2002, p. 2), a situação problema:

¹⁴ Situação-problema e problematização, na presente tese, são entendidos com o mesmo significado.

¹⁵ Piaget identificou, através desse método, cinco reações principais representativas da conduta dos sujeitos: não importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada, crença espontânea. Conforme Macedo (1994), elas também podem ser identificadas em aula, como reação dos alunos diante de situações problematizadoras.

É uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa [...].

Ao utilizar em aula a situação-problema (ou problematização), importa o processo de como o aluno vai agindo, aproximando-se, apropriando-se e relacionando as partes que compõem os conteúdos, coordenando as reflexões sobre o mesmo, bem como sobre suas ações na busca das soluções. O objetivo não é apenas atingir o final e resolver o problema proposto (êxito), mas o caminho trilhado, que vai possibilitando ao aluno a construção dos conhecimentos (compreensão das razões do êxito). Ou seja, a problematização, em seu processo de resolução, constitui-se de várias sequências didáticas preparadas especificamente para esse fim. Elas envolvem, entre outras, operações de leitura, interpretação, comparação, raciocínio, ou seja, o sujeito precisa coordenar as informações na direção do que foi solicitado. A comparação é considerada por Macedo (2002) uma atividade importante entre as que podem ser oferecidas na resolução da situação-problema.

A estratégia da problematização faz com que os alunos precisem coordenar suas ações de modo organizado para se aproximarem do objeto e interagir com ele, enfrentar as resistências de seu próprio não saber e as resistências do objeto, na medida em que, na sua complexidade, ele também oferece resistências à sua assimilação e compreensão. Isso já constitui aprendizagem, pois mobiliza o sujeito, envolve “desafios, obstáculos, perturbações, riscos e tomadas de decisão [...]” (MACEDO, 2002, p.5), permite fazer conjeturas, formular hipóteses, e fazer novas perguntas questionadoras, à medida que avança em seu processo. Envolve “tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento”. (Idem, p.7). Comparar é uma maneira de organizar o conteúdo e organizar-se, coordenar suas ações.

Para Macedo (2002), a situação-problema faz com que o aluno, ao se encaminhar para a busca de solução, siga certo percurso, que é de alteração, perturbação, regulação e tomada de decisão. São modos de compensar a provocação, pois a problematização contém uma provocação que sugere alteração no objeto. Mas diante dela, há também alteração no sujeito, que pode reagir de diferentes maneiras, conforme Piaget encontrou em suas pesquisas, utilizando o método clínico, abordado anteriormente. Há um tipo de alteração que provoca no sujeito indiferença e divagação,

desestimulando-o a continuar. Há outro que o convida a agir. Por isso, é preciso propor uma problematização que o estimule a enfrentar o obstáculo (do objeto), cujo nível de dificuldade é diferente para os sujeitos, conforme suas estruturas de pensamento, e pode conduzir a maior ou menor interesse.

Quanto maior a resistência, maior o desafio em realizar acomodações, isto é, alterar – em compreensão e em extensão – seus esquemas de assimilação. Os limites dessas alterações são, segundo Piaget, definidos pelas estruturas que definem as possibilidades relacionais do sistema cognitivo do sujeito (MACEDO, 2002, p. 13).

Piaget (1995) diz que, para resolver um problema, o sujeito precisa valer-se de coordenações estruturais, as quais têm origem nos esquemas (*schèmes*) de assimilação por ele previamente construídos, para reorganizá-las em função dos novos dados. Nesse caso, ele vai usar instrumentos de assimilação, como o estabelecimento de relações, significações, etc. A comparação é um instrumento de assimilação, pois se trata de um tipo de relação que o sujeito pode estabelecer com o objeto.

Em aula, o professor favorece que o aluno utilize esses instrumentos ao propor situações em que ele tenha de agir sobre o objeto.

A problematização provocada em um contexto de interação (como a aula de história) gera perturbação no sujeito, sendo a regulação uma forma de o sujeito a ela reagir. A regulação consiste em agir de modo a retomar o equilíbrio rompido pelo problema posto, uma forma de compensação. Há, nessa reação compensadora, uma tendência no plano cognitivo: buscar a reequilibração, mas não pelo retorno ao equilíbrio anterior. Há um direcionamento em que o sujeito busca completar, melhorar ou consolidar aquilo que foi modificado, orientado na escolha dos possíveis ou na construção de novos possíveis, que compensam a perturbação.

[...] são esses desequilíbrios que constituem o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático. [...] os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada da reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilíbrio provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio não teria havido “reequilíbrio majorante” (designando-se assim a reequilibração com melhoramento obtido) (PIAGET, 1976, p.19).

Conforme Piaget (1995), a comparação pode ser espontânea, como na vida, quando cada sujeito faz perguntas a si mesmo, ou usada através de uma interrogação comparativa, espécie de artifício adotado para provocar a comparação. Em aula, a situação é semelhante: assim como é possível observar comparações espontâneas dos alunos sobre os conteúdos, a comparação também é usada como um artifício ou uma estratégia didática para levar os alunos a se questionarem sobre semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos ou outras relações possíveis acerca dos conteúdos, objetos de estudo das aulas de história, em diferentes tempos e espaços.

A comparação faz parte do processo de abstração reflexionante (PIAGET, 1995), que trata do funcionamento do pensamento; “é um dos motores do desenvolvimento cognitivo e [...] um dos aspectos mais gerais da equilibração” (p. 274). Está presente na medida em que o sujeito aproxima-se e interage com o objeto, na busca de conhecê-lo.

Na distinção entre abstração empírica e abstração reflexionante, Piaget aponta como abstração empírica (*empirique*) “aquela cujas propriedades já existiam nos objetos antes de qualquer constatação do sujeito” (p.6). Complementa, dizendo que é

a que se apoia sobre objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação [...] mesmo sob suas formas mais elementares, este tipo de abstração não poderia consistir em puras “leituras”, pois para abstrair de um objeto qualquer propriedade, como seu peso ou sua cor, é necessário utilizar de saída instrumentos de assimilação (estabelecimento de relações , significações, etc.), oriundos de esquemas [...] não fornecidos por este objeto, porém construídos anteriormente pelo sujeito (1995, p. 5).

Diz que a abstração reflexionante (*réfléchissante*) apoia-se sobre as coordenações das ações e “sobre todas as atividades cognitivas do sujeito, (esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas, etc. para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas, etc.)” (p. 6).

Estas ações podem ser conscientes ou não. Quando conscientes, dão lugar à tomada de consciência e às conceituações. Piaget (1995) denomina abstração refletida o resultado de uma abstração reflexionante, quando se torna consciente.

O autor cita dois aspectos inseparáveis da abstração reflexionante: o reflexionamento, que recolhe em um patamar inferior (A) os conhecimentos já existentes e os projeta ou transfere a outro, superior (B); a reflexão, que recolhe os elementos extraídos do patamar anterior (A) e os reconstrói, os reorganiza, em um plano

superior, pondo em relação o que retirou de A com o que havia em B. Não é, portanto, soma, mas síntese.

Esses dois componentes - reflexionamento e reflexão – podem ser observados em todos os estágios de desenvolvimento. No entanto,

[...] nos níveis superiores, quando a reflexão é obra do pensamento, faz-se necessário distinguir também seu processo enquanto construção de sua temática retroativa, que se torna então reflexão sobre reflexão: falaremos neste caso de abstração refletida (*réfléchie*) ou de pensamento reflexivo (*réflexive*) (PIAGET, 1995).

O autor (p. 6) distingue ainda as abstrações pseudo-empíricas, que são uma variedade da abstração reflexionante: “se a leitura desses resultados se faz a partir de objetos materiais, como se se tratasse de abstrações empíricas, as propriedades constatadas, são, na realidade, introduzidas nesse objeto pelas atividades do sujeito”.

A comparação corresponde ao terceiro patamar de reflexionamento.

O primeiro, mais elementar, é o que conduz das ações sucessivas à sua representação. É um início de conceituação, quando, durante a ação, o sujeito diz o que vai fazer, por exemplo. Na aula, corresponde ao primeiro nível de aproximação do sujeito em relação ao objeto, que precisa ser previsto pelo professor em uma sequência didática.

O segundo é o da reconstituição da sequência das ações desenvolvidas na interação entre o sujeito e o objeto, quando o sujeito coordena as representações de suas ações em um todo organizado. Na medida em que se aproxima do cerne de suas ações, aprofunda-se no conhecimento do objeto: o aluno passa a coordenar também as representações construídas sobre o objeto de modo organizado.

O terceiro patamar do reflexionamento, a comparação, é quando o sujeito compara a ação total reconstituída com outras ações análogas ou diferentes. As analogias que o sujeito é capaz de fazer são de vários níveis, vão desde a atenção apenas ao objeto, ou apenas à ação e chegam ao nível da tomada de consciência, como abstração refletida, resultado das abstrações reflexionantes. As sucessivas ações e reflexões do sujeito sobre suas próprias ações e sobre o objeto podem fornecer a compreensão e levantar novos questionamentos, tanto sobre a ação quanto sobre o objeto. Na aula, ao mesmo tempo em que o aluno conceitua suas ações, conceitua o objeto, isto o leva a novas problematizações sobre os conteúdos comparados. Esse processo conduz a

novos patamares de reflexionamento, caracterizados por reflexões sobre 'reflexões' sobre reflexões precedentes, e chegando finalmente, a vários graus de 'meta reflexão ou de pensamento reflexivo (réfléxive) permitindo ao sujeito encontrar as razões da conexão, até então simplesmente constatadas. [...] a partir dessas reflexões elevadas a segunda e à enésima potência, o essencial torna-se a própria reflexão, por oposição ao 'reflexionamento', onde o que permanecia no patamar inferior, como instrumento a serviço do pensamento em seu processo, torna-se um objeto de pensamento e é, portanto, tematizado, em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação. (PIAGET, 1995, p.275)

Pela comparação, destacam-se estruturas comuns e não comuns, o que envolve ações de diferenciação e integração. As de diferenciação correspondem ao reflexionamento, são retiradas de um nível inferior certas ligações que estão implícitas mas não são notadas, para serem transformadas em objeto de pensamento. As ações de integração correspondem à reflexão, quando há reorganização do novo todo em outro plano do sistema, enriquecido com esse novo pensamento, até então não considerado.

A comparação é uma reflexão generalizadora, pois se apoia sobre totalidades mais amplas. Implica uma alteração do todo e não apenas uma assimilação recíproca entre dois subsistemas. Para que o sujeito possa integrar uma nova totalidade coerente, precisa vencer muitas dificuldades.

Piaget (s/da. b) diz que a tendência comparatista foi o primeiro fator que conduziu as disciplinas do estado pré-científico para o científico ou ao ideal de ciência nomotética. Considera que essa não é uma tendência nem natural nem geral no pensamento. As tendências naturais do pensamento são: o egocentrismo, a crença de o homem ser o centro do mundo tanto espiritual quanto materialmente e o entendimento de que as normas que regem a conduta humana são universais.

Afirma que para constituir uma ciência não basta acumular conhecimentos, mas supõe uma sistematização desses conhecimentos, uma organização. A sistematização objetiva ou a organização do objeto de conhecimento tem, no entanto, uma condição: a descentração em relação ao ponto de vista próprio, dominante de início. "É a descentração que 'assegura uma atitude comparatista', de maneira a alargar as exigências normativas até subordiná-las a um sistema de referências múltiplas" (Idem, p. 34), ou seja, por certas normas em relação a outras.

Conforme Piaget (s/da. b), a comparação pode dirigir-se a diversas áreas do conhecimento, mas necessita descentração. A descentração comparatista torna possíveis os progressos da objetividade.

No caso da presente tese, a problematização como estratégia didática não foi uma escolha dos estagiários: aprender a preparar aulas problematizadoras e que envolvam comparações espaço-temporais constitui-se em conteúdo da disciplina de Prática de Ensino. É uma aprendizagem para o estagiário, pois a problematização não está pronta no objeto nem está pronta nos livros. Precisa ser inventada, criada pelo sujeito, antecipada, diante da situação na qual vai ocorrer a interação com o conteúdo e com seus alunos durante o estágio. O que problematizar, como fazê-lo, suas razões fazem parte das concepções que vão sendo construídas pelo professor em formação inicial, tanto sobre a história quanto sobre aspectos didáticos da ação pedagógica.

Propor problemas históricos para discussão e investigação comparada entre presente e passado é importante, pois a ação dos alunos sobre o conteúdo problematizado é que lhes possibilitará construir as noções/conceitos de processo e tempo histórico. O mesmo acontece com o estagiário, no sentido de rever suas concepções anteriores e reconstruí-las diante do desafio de preparar as aulas. Aquelas aulas que envolvem apenas descrição factual e linear dos acontecimentos não promovem essa construção, não levam a um conhecimento significativo. É preciso, no entanto, que haja um problema que interesse discutir e investigar, do contrário, não há sentido nessas ações. Esse é o primeiro problema, desafio que o estagiário tem de enfrentar na disciplina de Prática de Ensino, no caminho para tornar-se professor de História.

3.3. Didática

Esse capítulo considera as relações da ação didática, desenvolvida nas aulas da disciplina de Prática de Ensino de História, com as discussões que têm ocorrido, nos últimos anos, sobre a didática geral e as didáticas especiais. Constata-se na leitura de Camilloni (1996; 2006) Ghiraldelli (2002) Davini (2006) Chervel (1990), Chevillard (2009) grandes variações no conceito de didática, em sua utilidade ou aplicações.

No debate entre as didáticas, define-se que a didática geral desenvolve-se no aspecto interpretativo e descritivo. Seus aspectos normativos e prescritivos foram se diluindo, mesmo quando ressignificados como critérios sistemáticos de ação. Definem-se as didáticas especiais como campos específicos das respectivas ciências, sem relação com a didática geral, cuja própria existência é questionada, a partir da visão de que o

ensino sempre opera sobre conteúdos específicos. As didáticas especiais tratam das propostas de ação, centradas nos conteúdos a serem ensinados. Nelas, os conteúdos não são tratados pelos didatas, mas pelos especialistas, levando em conta dois níveis da realidade: os conteúdos e suas regras e o sujeito da aprendizagem.

Conforme Davini (2006), tem-se de um lado, no campo da didática geral, a construção de ‘megateorias’, comprometidas com o discurso interpretativo, que pretende reunir um leque de produções científicas em um marco global compreensivo, distanciando-se das ‘regras de ação’ e constituindo a denominada ‘meta-metateoria’, sendo a produção de Sacristán um exemplo. De outro lado, tem-se, nas didáticas especiais, a elaboração de teorias que reduzem o processo de ensino a uma tarefa formativa específica, nas distintas matérias. Constituem teorias atomizadas.

A mesma autora reconhece que não há a pretendida independência entre a didática geral e as didáticas específicas. As produções das disciplinas, além dos conteúdos específicos, contemplam fatores como: ideias prévias dos alunos; conflito cognitivo para promover mudanças conceituais; perspectiva psicogenética; significados a partir da vida cotidiana; ideias espontâneas para avançar no conhecimento científico; ‘tomada de consciência’; problematizar hipóteses e ideias e, nas ciências sociais, além destes, incluir conteúdo crítico e problematizador, incluir valores e atitudes. As preocupações não giram, portanto, apenas em torno de seus objetos específicos, mas também de aspectos que podem ser comuns a outras disciplinas, retirados das diversas teorias agrupadas pela didática geral, ou seja, generalizáveis. As didáticas especiais ‘dialogam’ com correntes da psicologia cognitiva, em especial as derivadas de Piaget e Inhelder, Bruner, Vygotsky, Ausubel e outras. Estes aspectos evidenciam que a didática geral e as didáticas especiais mantêm certa aproximação.

3.3.1. Didática de História

A didática específica de história, para Camilloni (1994; 2006) e Rüsen (2007) constitui-se por uma imbricação recíproca entre teoria da história e didática de história, na medida em que ambas aproximam-se de um “fundamento existencial, do qual lhes vêm as mesmas questões e os mesmos problemas práticos” (p.92).

Bergmann (1989/90, pp. 29-30), em sintonia com ambos, define a didática de história:

[...] esta é [...] uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico. Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empíricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente, pois esta consciência é um fator essencial na auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente.

Tanto para Rüsen (2007) quanto para Bergmann (1989/90), a escola não é o único lugar onde se aprende história. Essa aprendizagem existe nos mais variados contextos da vida, como na política, no jornalismo, na arquitetura, no cinema, e caracteriza a cultura histórica¹⁶ na sociedade. Isso faz com que ampliem o conceito de didática da história, que trata então da aprendizagem de história, tanto no ambiente social quanto no escolar especificamente.

Cardoso (2008) procura uma aproximação da didática de história e do conceito de cultura histórica com o conceito de cultura escolar apresentado por Chervel (1990). Este entende que a cultura escolar é autônoma e não uma transposição do saber sábio, o que é ensinado nas escolas não é a ‘história dos historiadores’ (história-ciência, história dos cientistas), história erudita transformada em saber vulgarizado a ser ensinado, como quer Chevallard (2009). Segundo Chervel, o conceito de transposição didática não se aplica, portanto, à didática da história.

Ao explicar essa relação do saber histórico erudito com o saber histórico escolar, Bergmann (1989/90) diz que o saber erudito está, sim, na escola, na cultura histórica escolar, porém há uma via de mão dupla entre os saberes eruditos e os saberes escolares, há uma troca. Salienta a necessidade de que essa comunicação entre as diferentes instâncias de produção de saberes ocorra, pois a escola funciona (ou deveria funcionar) como um dado de realidade para balizar, sob o prisma crítico, certos aspectos da pesquisa histórica, voltados para o que pesquisar - relacionado aos problemas históricos do cotidiano. Acrescenta que a sociedade, ao usar a história, não se reporta necessariamente à história ensinada na escola, esta, porém, está sempre utilizando a história que circula na sociedade, trazida pelas vivências cotidianas de professores e alunos. Para o referido autor, a didática da história é científica, no entanto diferem os seus usos: a cultura histórica, escolar ou extra-escolar, apresenta-se sob uma forma não

¹⁶ Cultura histórica – conceito trabalhado por diversos autores de maneira semelhante, porém não idêntica. Na impossibilidade de tratar aqui das diferentes concepções e seus detalhes, procurou-se trazer, neste texto, o que parece ser comum aos autores consultados.

científica. O autor entende que todos esses aspectos fazem parte da reflexão da didática da História, ou *Geschichtsdidaktik*, conceito amplo que estuda a consciência histórica na escola e na sociedade e se refere a elaborações históricas cuja forma não é científica, adotado por grande parte dos pesquisadores alemães (CARDOSO, 2008).

Para Bergmann (1989/90), a didática de história tem ‘tarefas’ - empírica, reflexiva, e normativa. Estas não se dirigem apenas à disciplina escolar, mas a toda sociedade e também à própria Ciência Histórica, portanto constitui-se como teoria e prática. No currículo profissional, atua na formação de professores de história, cujo objeto é o ensino de história; nos currículos escolares, como parte da teoria e da ação na disciplina de história.

Gojman (1994) associa à didática de história a oportunidade de valorizar as possibilidades formativas e éticas do ensino de história.

Braslavsky (*apud* Aizenberg & Alderoqui, 1994, pp. 20-21) menciona que “o ensino das ciências sociais [...] só tem sentido se oferece ferramentas para compreender a sociedade e para identificar-se com ela”.

Esta ideia de que há nas didáticas de ciências sociais e de história uma função específica na formação pessoal e social dos indivíduos, em especial nas didáticas que se desenvolvem na escola, aproxima-se de Chervel (1990) quando se refere à função como um dos aspectos definidores das disciplinas escolares. Identifica-se também com o que diz Delval (1998, p. 202) a respeito dos objetivos da educação:

Um dos objetivos primordiais da educação deve ser a compreensão clara e exata dos fenômenos sociais. Se quisermos contribuir para a existência de indivíduos livres, autônomos e críticos, é muito importante fazer com que eles entendam a sociedade em que vivem nos seus diferentes aspectos e o seu próprio papel dentro dela. É então, imensamente importante que as crianças aprendam a entender a sociedade, a serem capazes de analisar os fenômenos sociais e vê-los criticamente.

Gojman (1994, p. 61), assim como Rüsen (2007) e Bergmann (1989/90), entende como função da didática de história a consciência histórica, que define como sendo as

distintas formas de conhecimento que uma sociedade tem de si mesma, o conjunto das memórias do passado, das tradições, a transmissão de acontecimentos que representam ritos importantes da vida em sociedade. Mas também se constitui de acontecimentos vividos, as experiências que deixaram marcas no presente. A *consciência histórica*, apoiada no conhecimento histórico é o que proporciona aos homens as respostas às perguntas fundamentais que fazem a respeito de sua origem, de seu presente e de seu futuro.

Na articulação entre valores e ação define-se o “para que” da proposta didática. A concepção de que há uma função no ensino da história escolar, referida anteriormente pelos autores, é associada à noção de formação de uma consciência histórica ligada a uma cultura histórica, ambas mais amplas do que o contexto escolar, extensivas também ao ambiente social, vinculadas às aprendizagens da vida e para a vida, constituidoras da disciplina da didática da história.

Explica Rüsen (2007), no entanto, que o sujeito não encontra orientação histórica para dirigir suas ações intencionais. A carência dessas orientações na vida é também uma carência de aprendizado, isto o leva a atribuir à didática de história esse papel: viabilizar, através das aulas de história, uma orientação histórica para a vida, uma consciência histórica.

Para Rüsen (2007), a didática, como ocorre atualmente na escola, afasta-se da teoria da história e como “mera tecnologia de ensino não responde satisfatoriamente”. Considera central, para a aprendizagem de história por crianças e jovens, a questão didática: “o aprendizado de história transforma a consciência histórica em tema da didática de história”. Atribui a esta um papel importante na formação e transformação da consciência histórica nos alunos. Para ele,

nas operações típicas da consciência histórica está a memória histórica e o processo constitutivo da narrativa de sentido da experiência do tempo, que valem como orientação existencial e constituem o próprio aprendizado histórico (p.104).

Nesse sentido, a aprendizagem de história é direcionada para a reflexão, através de três componentes básicos: a experiência, a interpretação e a argumentação, de modo a transformar uma razão teórica em razão prática. As aulas de história devem propiciar oportunidade para o sujeito formar uma consciência histórica, que lhe permita interpretar o mundo e a si mesmo no mundo, bem como orientar-se nas mudanças temporais de si próprio e de seu mundo.

Audigier (1994; 1995) diz que consciência histórica é um conceito que permite tomar consciência da relatividade de diferentes opiniões acerca do passado, reconhecer a existência do passado, o que dá condições de pensar sobre um projeto de futuro. Para o autor, a didática de história é ancorada na ciência histórica, mas não na forma de filiação direta com o saber científico. O saber histórico escolar é uma construção particular da escola para responder às finalidades às quais se destina. Uma comparação

entre os dois saberes mostra as diferenças, por exemplo, no conceito de ‘nação’: a maneira como se trabalha em aula para que os alunos construam o conceito de nação é muito diversa do conceito (ou melhor, dos conceitos) de ‘nação’ dos historiadores. O saber científico é fonte de inspiração para fazer evoluir o saber escolar, é útil para analisar as produções dos alunos, caracterizar seu saber e mesmo para determinar outras modalidades de ensino, cuja escolha depende de suas finalidades cívicas ou culturais. Não há filiação direta ou simples dos saberes escolares com os saberes científicos, entre métodos científicos e resultados.

Tutiaux- Guillon (2009) reconhece a heterogeneidade e a amplitude do conceito de consciência histórica como utilizado pelos autores que o estendem ao ambiente social, fora da escola. Seus estudos, porém, focam o ensino e a aprendizagem de história especificamente na escola, portanto o conceito de didática da história que ela trabalha é ‘*Didaktik de...*’ e não *Geschichtsdidaktik*. A autora entende que

O mais relevante é que a consciência histórica é a consciência do tempo histórico. É uma consciência da atualidade do passado na sociedade atual e sua possível influência. Então há uma conexão entre passado, presente e futuro. [...] Estar consciente de que aspectos e evoluções do passado oferecem suporte para avaliar, escolher, interpretar a evolução, e promove referências para pensar no futuro (..) a compreensão do passado permite uma melhor significação das mudanças O tempo presente é resultante do tempo passado, mas também e acima de tudo, é o momento de onde o passado é percebido e construído [...] através dos problemas atuais. Consciência histórica inclui a habilidade de compreender que as investigações históricas dependem das preocupações com o presente (p. 2).¹⁷

3.3.2. Didática de História e a aprendizagem: as teorias do sujeito

Aizenberg e Alderoqui (1994) entendem que a didática da história tem uma função dirigida ao desenvolvimento do sujeito:

[...] os alunos aprendem história para fazer-se perguntas sobre a realidade, para aprender a trabalhar com problemas, para aprender a elaborar respostas, para aprender sobre as novidades e aprender a buscá-las, para compartilhar o conhecimento em aula. (p. 20)¹⁸

Rüsen (2007) diz que no aprendizado de história há duplo movimento: em direção ao objeto, em que o sujeito constitui sua orientação histórica, na medida em que se apropria interpretativamente do passado, relacionando-o à vida atual, e em direção ao

¹⁷ Tradução livre.

¹⁸ Tradução livre. As autoras, no artigo *Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de historia*, referem-se ao pensamento de Merchán Iglesias, F. e Garcia Perez, F..

próprio sujeito, pois o autoconhecimento possibilitado pelo contraste com o outro, do passado, leva-o a perceber “os limites que separam sua própria identidade da alteridade dos demais [...] está presente o entendimento como a aceitação do ser outro. [...] Eis o correspondente subjetivo ao lado objetivo do aprendizado.” (p. 109)

Tutiaux-Guillon (1994, 2009), Audigier (1994, 1995, 1998, 2001) e Lautier (2003) procuram entender a didática de história com função de desenvolver operações de pensamento no sujeito (professor e alunos). Pensamento e ação, ensino e aprendizagem estão em conformidade com a afirmação de Moniot (*apud* CARDOSO, 2008, p.158) de que “a didática da história apega-se às operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações”. Aproximam o conceito de consciência histórica à consciência temporal, com ênfase nas operações que envolvem relações espaço-temporais, como necessárias à compreensão da história.

Lautier (2003) utiliza o conceito de *pensée historique* (pensamento histórico), que se aproxima do conceito de consciência histórica, como uma maneira de pensar a cultura histórica. Entende o pensamento histórico como um pensamento crítico, valorizado pelas ‘operações’ de periodização e comparação de forma controlada¹⁹- controle *du raisonnement comparatif* -, realizados em aula.

Sobre as operações cognitivas, Lautier discute o uso das operações comparativas como meio de construir o pensamento histórico. Diz que, nos anos 80 do século passado, os professores mostravam-se reticentes quanto a este uso, pelo risco de anacronismo, considerado um ‘pecado’, no entanto, atualmente, os procedimentos comparativos aparecem cada vez mais, inclusive nos documentos oficiais, com a proposta de ‘comparar’ no lugar de ‘relacionar’. Relata que entrevistas atuais com professores têm mostrado mudança de atitude, porém alguns ainda com reticências. Nos debates historiográficos atuais, entre historiadores e sociólogos, conforme a mesma autora, a comparação torna-se crescentemente mais aceita, é admitida a relevância que tem nas ciências sociais, sendo mesmo considerada como necessária para controlar os desvios da intuição, como forma de conferir rigor científico à operação.

A referida autora questiona o que esta modificação no contexto científico poderá produzir em seu uso pelos professores. Especifica que, em suas entrevistas atuais, os

¹⁹ Nicole Lautier utiliza o termo comparação controlada para designar uma atividade em que, em aula de história, o professor propõe a comparação e comparação; não controlada quando o aluno espontaneamente realiza comparações. Ambas as formas de comparação são objeto de sua pesquisa, qualitativa e quantitativa.

professores têm demonstrado entendimento de que as operações comparativas em sala de aula têm a vantagem de trabalhar com o passado e o presente simultaneamente, mostrando certos mecanismos comuns que podem ser encontrados nos estudos da história. É uma maneira de aproximar dos alunos as preocupações contemporâneas.

O procedimento comparativo presente-passado é um feito operacional. É um meio de interessar os alunos, um meio de promover a sua consciência da familiaridade e da universalidade das questões que tocam o homem. Assim, o espaço de autonomia da história escolar é reforçado (Lautier, 2003, p. 6).

Lautier (2003) afirma que, embora essa atitude não respeite a pureza do método da ciência histórica, tem um argumento a seu favor: não é objetivo da escola formar historiadores. A autora sugere que as atitudes de problematização e formulação de questões, cujos valores estejam ligados ao tempo atual e a outro tempo, favorecem a comparação.

Para Carretero (1997b), a compreensão de fenômenos contemporâneos pelos alunos necessita a inclusão simultânea ao estudo do passado de estudos do presente, para que possam estabelecer essa relação, “pelo menos, entre dois momentos do tempo” (p.17).

Didier Cariou (2004)²⁰ pesquisou a construção de conceitos e o pensamento social dos alunos em aula de história com atividades comparativas. Além da análise qualitativa dos trabalhos realizados através de comparação controlada, o autor faz também análise quantitativa, ao estabelecer relações entre a quantidade de comparações espontâneas dos alunos e seu desempenho escolar.

Audigier (1998, 2001) trata das diferentes lógicas que presidem o ensino de história: cronológica; da construção dos saberes históricos; das aprendizagens; da exposição, etc. Entre elas, apresenta duas posições relacionadas ao tempo como opção: lógica cronológica linear, que segue o ensino tradicional; lógica da construção temporal, à qual denomina *periodização estrutural*.

Construir um programa sobre uma *periodização estrutural* é aproximar os tempos sem os reduzir a uma fragmentação vulgar, como um tempo aprisionado, mas colocar à disposição dos alunos uma série de conceitos para que eles possam construir e interpretar: em diferentes espaços, o presente e o passado combinados para que possam observar mudanças e continuidades,

²⁰ Didier Cariou foi orientando de Nicole Lautier em sua tese de doutorado ‘O raciocínio comparativo: uma ferramenta a serviço da apropriação do saber histórico pelos alunos’, produzida junto à Université de Picardie Jules-Verne d’Amiens, em 2003.

examinar as características das sociedades para que possam distinguir situações em diferentes períodos históricos (arcaísmo, tradição e modernidade). [...] localizar rupturas (revolução...), continuidades, uma fase de transição, datar o término, caracterizar elementos desencadeantes. É possível reportar-se a fenômenos análogos que se desenvolveram em tempos diferentes (assincronismo) ou fenômenos diferentes que se desenvolveram simultaneamente (contemporaneidade do não contemporâneo), localizar um efeito cuja causa é esquecida (remanescência), buscar no tempo a origem de atitudes contemporâneas, etc. (p.2).²¹

Heimberg (*apud* CARDOSO, 2008, p.160) aproxima-se do conceito de consciência histórica, ao considerar três atividades fundamentais, que incluem as operações temporais, para sintetizar os modos de pensamento histórico:

a comparação – que abrange duas posturas complementares, a busca de explicações para o presente no passado ou o estudo do passado pelo que ele tem de particular e diferente -, a periodização – que permite estabelecer sucessões e rupturas - e a distinção entre a História e seus usos – por meio da memória, considerando a presença da história nas obras e nos meios de comunicação.

Rüsen entende ‘temporalidade histórica’ como a capacidade de o ser humano situar-se no tempo, histórica, cultural e socialmente concebido, o que envolve a linguagem e o significado de palavras que expressam tempo. Define temporalidade histórica como fundamento de todo conhecimento histórico e parte da consciência histórica. Ele enfatiza que “a experiência histórica é, fundamentalmente, a experiência da diferença e da mudança no tempo” (p. 112) e que isto exerce certa fascinação sobre os alunos. Adverte que para ter “uma atenção consciente e ativa”, de modo a apropriar-se da experiência histórica mediante interpretação própria, é necessário recorrer aos problemas próprios do presente, pensar nas divergências entre as ações do presente e as expectativas de futuro, dirigir o olhar para o passado e refletir sobre possibilidades de um presente e um futuro diferentes.

Para o entendimento do tempo histórico, é preciso ter construído o conceito de tempo como estrutura lógica do sujeito. Para Piaget (s/da. a) e a epistemologia genética, essa construção permite ao sujeito entender o tempo que passa e colocar-se nele; perceber e estabelecer diferentes relações em um mesmo tempo e também identificar e reconhecer os processos de transformação ao longo do tempo. Trata-se das operações temporais capazes de serem construídas como tempo sincrônico e diacrônico, que

²¹ Tradução livre.

possibilitam ao sujeito coordenar as relações de sucessão, ordenação, simultaneidade e duração dos eventos históricos e construir o conceito de tempo histórico.²²

3.3.3. Didática de história e formação de professores

Diante da complexidade do conhecimento histórico escolar, Carretero (1997b) salienta a importância da qualidade do ensino recebido, o que remete à qualificação do 'ensinante', do professor, tanto em sua formação acadêmica quanto no exercício profissional.

Conforme Hernandez (1997), isso implica reconhecer a existência de uma problemática epistêmica, cuja discussão precisa ser feita tanto na universidade quanto na escola, de modo a aproximar as pesquisas historiográficas das práticas cotidianas. Isto resultaria em uma tomada de consciência pelos professores dos valores e crenças pessoais que subjazem suas práticas e a troca de ações intuitivas por outras de caráter científico.

Camilloni (1994) diz que para a ação didática ocorrer numa perspectiva formativa, como apregoam outros autores citados neste estudo, existem importantes problemas práticos, específicos de sala de aula, como a relação entre valores, meios e fins, que presidem a ação e não apenas a eficácia/eficiência dos meios que se utiliza. Estes podem estar desconectados da prática concreta ou apenas parcialmente implicados com ela. Para Aizenberg e Alderoqui (1994, p. 20) "Os valores não apenas subjazem aos conteúdos conceituais da área, mas também se constituem em conteúdos em si mesmos". Presidem as relações interpessoais e as ações pedagógicas tomadas como um todo. O ensino de valores faz parte de uma atitude deliberada do docente, na ação cotidiana e no debate constante, não sendo uma questão fortuita e ocasional. Assinalam as autoras que a história é uma disciplina propícia a esse propósito. Muitas vezes, em função de uma pretensa objetividade e neutralidade ou por outros motivos, se produz um paradoxo entre os ditos valores da área e sua função curricular, e assim as atividades escolares propostas ficam esvaziadas de sentido.

Tanto Camilloni (1994) quanto Hernandez (1997) assinalam, especificamente na área da história, uma carência na dialética entre historiografia e ensino de história, cujos estudos estão atrasados se comparados aos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento. Há um atraso entre as pesquisas, quer no campo específico da história

²² Sobre o processo de construção temporal no sujeito, ver: Zaslavsky (2003).

quer no da didática, e sua correspondência nos conteúdos ensinados na escola, em geral defasados do ponto de vista acadêmico.

Para Carretero (1997b), entender o ensino da história de modo que ele não se configure como memorização de fatos, mas como atividades de solução de problemas e raciocínio, voltadas para o desenvolvimento de capacidades de reflexão, implica situações de mudança e de enfrentamento de resistências, tanto por parte dos alunos como do professor. Supõe que este reconheça as implicações epistemológicas que as mudanças didáticas impõem, conheça as teorias que dão sustentação a essas práticas e as use no cotidiano. Trata-se, portanto, primordialmente, da formação de professores.

Sobre a formação dos professores de história e sua relação com a didática, diz Rüsen (2007, pp. 90-91):

O ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história [...] Todo o professor tem de conciliar pelo menos duas vocações [...] a da especialização [em história], que adquire (com não pouco esforço) durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino de sua especialidade.

Conciliar todos esses aspectos para o professor de história em formação inicial é bastante difícil: implica uma tomada de consciência de suas próprias ações, entendidas como definição de valores que sustentam decisões, escolhas metodológicas, efetivação de ações, reflexões e mudanças durante o processo da docência.

3.3.4. Didática de História e a questão do método

Tanto a questão do método quanto as possibilidades concretas de ação, do ponto de vista de estratégias, atividades e recursos utilizados, a fim de otimizar as aprendizagens, fazem parte da 'didática de história'. A ação didática é a expressão do método escolhido – como trabalhar é implicado com o que trabalhar e por que trabalhar. A definição do método em aula de história diz respeito, portanto, à escolha dos conteúdos, como ensiná-los, como os alunos aprendem e para que aprendem história; trata dos valores, das concepções de história e de conhecimento que sustentam essa definição.

Depende também da formação do professor a possibilidade de ir além dos conhecimentos específicos de sua área, através da psicologia, da didática e de outros campos de conhecimento, como biologia, psicologia, sociologia, antropologia, pois, em

sala de aula, esses elementos juntos compõem a ação pedagógica (CAMILLONI, 1995; PIAGET, 1998; RÜSEN, 2007).

Audigier (1995) entende as práticas e os conteúdos trabalhados em aula de história como uma forma de cumprir as finalidades do ensino, de acordo com determinado momento histórico. Reporta-se ao final do século XIX, na França²³, em que os objetivos eram constituir uma identidade política e territorial e unificar o povo em torno dessa ideia. Em conformidade a esses objetivos, o ensino apregoado visava produzir alunos com um padrão homogêneo de pensamento único. Os documentos oficiais que orientavam o ensino sustentavam-se sobre esses ideais, de caráter político e ideológico. As metodologias de ensino derivavam dessas intenções e voltavam-se para o alcance desses objetivos. Nesse caso, era necessário que o ensino de história estivesse o mais próximo possível da ciência, entendida como verdade, como ‘ciência neutra’, pois só ela poderia eliminar diferentes posicionamentos ideológicos. A metodologia de ensino não estava, portanto, aberta a discussões e problemas. Porém, diz o autor, desde então, a sociedade mudou e também mudaram os ideais para a formação de alunos. Não se visa mais à homogeneidade, pelo contrário, salienta-se a diferença nas ideias e na convivência social. Lembra que, durante o século XX, várias reformas de ensino foram feitas, porém sempre tomando como padrão o documento que as antecedeu. Disso resulta uma sobreposição de ideias que sugerem espécies de ‘aconselhamentos’ sobre como ensinar, de modo a atingir os novos objetivos sociais.

Em suas pesquisas, Audigier (1998) constata, no entanto, que, se há um avanço teórico e propositivo nos documentos oficiais, isso não é acompanhado pelas práticas de sala de aula, as quais se mantêm seguindo velhos padrões tradicionais. A epistemologia do professor (em grande parte inconsciente) está apoiada em postulados análogos aos dos historiadores positivistas do século XIX: documentos essencialmente políticos, tratados como verdade histórica; história teleológica, cuja ordem linear segue uma direção, refletida nos quatro grandes períodos clássicos, numa ideia de progresso contínuo; o ensino segue um direcionamento preestabelecido: do início para o fim, do passado em direção ao presente. Alcântara (1997) e Cabrini (1987) corroboram esse pensamento, salientando que o método tradicional em história vincula uma visão

²³ Utiliza-se o exemplo do autor, entendendo que sua explanação pode ser generalizada a outros países, inclusive o Brasil, em conformidade com seus contextos históricos.

positivista da história ao método tradicional de ensino²⁴, o que traz implicações do ponto de vista epistemológico, pedagógico e também político, por não ser uma história crítica e incentivar a passividade.²⁵

Audigier (1995) assinala que, nos documentos oficiais do século XX, é salientado o avanço das pesquisas históricas em diferentes direções, o que também deveria ocorrer com a didática de história escolar. Pergunta o autor, então, qual a lógica que preside a seleção dos conteúdos e as maneiras de ensinar.

Entende-se estarem implícitos, na pergunta, tanto o papel do professor quanto sua formação: o que acontece com o professor, que continua preso a modelos ultrapassados de ensino? Ou ainda, é possível haver uma relação entre essa atitude e sua formação docente?

Na didática da história, o exame das práticas de sala de aula evidencia que há uma situação oscilante entre o ser e o dever ser, ou seja, aquilo que a teoria explica sobre a elaboração das aulas e suas razões não encontra eco na realidade (BERGMAN, 1989/90; AUDIGIER, 1995; RÜSEN, 2007).

Frente a esta situação, Audigier (1995) pergunta: para que serve hoje o ensino de história? O que o ensino de história pode dizer sobre o passado e o presente? Como o ensino de história pode favorecer a construção de identidades individuais e coletivas e a

²⁴ Para as autoras, a História tradicional é “dotada de um determinismo simplista onde cada fato é, ao mesmo tempo, causa do fato que o sucede e consequência do fato antecedente. Os fatos históricos são ordenados mecanicamente numa sucessão linear de causas e consequências. Destacam-se os eventos únicos, singulares, preferencialmente de caráter político-institucional. Os heróis e governantes conduzem os caminhos desta História idealizada e romantizada (...) personagens enaltecidos, valorizando-se a memorização de seus nomes e das datas célebres. É a memória oficial (...) História dos vencedores. (...) [Sua marca] é privilegiar a curta duração e apresentar enfoque eurocêntrico. (...) Teve forte influência do positivismo e do historicismo (...) [cuja] marca é tão acentuada que muitas vezes, essa História é qualificada de História positivista, o que não é algo isento de polêmicas” (P.121). As autoras dizem que esse tipo de aula tem implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas. É politicamente conservadora: atribui o movimento da história “às ações de indivíduos descolados de seu tempo e espaço” (p. 122). Do ponto de vista epistemológico, “o sujeito é um agente passivo, que apenas registra estímulos externos, como uma contemplação, aproximando-se da corrente positivista, em que “o sujeito deve retratar fielmente o seu objeto, sem (...) predileções ou emoções” (p.124), em que o papel do historiador se restringe a descrever os fatos, sem interpretá-los. Do ponto de vista pedagógico, essa concepção entende que sujeito e objeto estão separados, professor e aluno têm papéis diferentes: o primeiro só ensina e o outro só aprende. O professor é doador do conhecimento e o aluno seu receptor.

²⁵ Cardoso (1998) diz que o conceito de cultura escolar aproxima-se das discussões dos anos 1980-90, no Brasil, sobre o ensino de história tradicional e renovado, na tentativa de romper com um ensino de história que ainda se assemelhava ao praticado no século XIX. Em seu entendimento, esse tema não está mais em discussão, pois na perspectiva da cultura escolar, as aulas de história são definidas num processo criativo em que participam professores e alunos. Na revisão bibliográfica realizada para esta tese, constatou-se que esta discussão permanece atual, como um problema epistêmico ainda não resolvido, na medida em que a prática distancia-se bastante do que deveria ser.

relação entre elas? Ele sugere aos professores que busquem entender como os alunos aprendem história e qual o sentido que dão à aprendizagem dessa disciplina. Esse pode ser um caminho na definição metodológica, posição compartilhada com Carretero (1997b).

Definir a metodologia de ensino implica identificar e escolher um modelo de organização das atividades didáticas que oriente o tipo de atividades a desenvolver (meios) para atingir objetivos (fins), pertinentes a cada disciplina. Tanto os métodos quanto sua expressão didática vinculam-se às teorias da ciência, estão sustentados por ideias e valores, em diferentes interpretações e teorias do conhecimento (CAMILLONI, 1994; HERNANDEZ, 1997; RÜSEN, 2007).

Diante da necessidade de mudanças nas aulas de história, Audigier (1995) diz que, se um dia os métodos tradicionais fizeram sentido, em consonância com o contexto da época, hoje eles não têm mais sentido. Salienta a importância de se examinar o passado, confrontando as representações espontâneas dos alunos com as representações racionais do conteúdo de história, na construção de princípios e conceitos integradores. Não mais examiná-lo como tradicionalmente, através de manuais ou dicionários, pois no ensino da história tradicional, o aluno fica privado de trabalhar com noções de mudança, permanência, ruptura, ciclo, bem como de abordagens globalizantes, regressivas, temáticas, conceituais, e de periodizações estruturais.

Audigier relata que atualmente a esperança da didática de história reside, em grande parte, na perspectiva construtivista, que, desde 1850, com Herbert Spencer, preconiza a construção dos conhecimentos, tendo sido desenvolvida por Piaget na construção das estruturas de pensamento.

Para Carretero (1997b),

[...] qualquer iniciativa que leve a oferecer um outro tipo de ensino [...] baseia-se na ideia de que, do ponto de vista epistemológico as disciplinas sócio-históricas não são simplesmente meras classificações e coleções de nomes e datas. [...] Então, para desenvolver uma atividade de raciocínio no ensino dessas matérias é preciso levar em consideração quais são as habilidades que se esperam dos alunos no que se refere ao raciocínio. Nesse ponto, precisamos lançar mão da caracterização piagetiana do pensamento formal, já que esse supõe um modelo de espectro mais amplo [...] (p.24).

O autor argumenta em favor de métodos ativos ou de uma forma ativa de conhecer: “se não quisermos que os alunos adquiram conhecimentos históricos e sociais

de forma passiva e sim construtiva, é necessário que possamos identificar a forma como são feitas tais inferências” (p. 25).

Hernandez (1998) esclarece sobre o papel que deveria ter o construtivismo na escola. Inicialmente, diz que não pode ser confundido nem com comportamentalismo, nem com metodologia. O construtivismo, do qual Piaget é um dos teóricos mais destacados, é uma epistemologia, a qual deveria servir de base para uma discussão escolar sobre ensino ativo, papel da memória e papel dos conteúdos, condições necessárias para a aquisição de um conhecimento significativo, de modo a transformar as reflexões docentes em ferramentas indispensáveis para enfrentar as situações de ensino. No entanto, explica o autor, o construtivismo é percebido como imposição ou simples mudança metodológica, ao invés de constituir-se em oportunidade de reflexão sobre a tarefa educativa. Segundo Hernandez, além das discrepâncias interpretativas,

[...] o principal problema [...] [é que] o construtivismo se choca frontalmente com a resistência de uma formação universitária gerada sob influência do paradigma que tenta superar [...] Isso faz com que o próprio professorado tenha dificuldade de dotar de significado o conteúdo de seu ensino. A nosso ver, a melhor alternativa seria recorrer à formação docente como fórmula para resolver o problema [...] O produto de uma formação universitária de tendência empirista teria de ser transformado em uma maneira de desempenhar a atividade docente a partir de pressupostos construtivistas (1998, p. 200).

O autor salienta que não se trata tanto de impor uma mudança na universidade, mas de ter como princípio a importância de o professor em formação ter consciência de sua função. Para que isso ocorra, é necessário que a universidade proponha essa discussão, que seja levada às escolas; que a administração escolar a valorize e a inclua, entendendo que o problema epistêmico, “apesar de seu aparente caráter abstrato, [...] está relacionado – e muito - com as situações reais da vida cotidiana escolar” (HERNANDEZ, 1997, p. 201).

Piaget (1998a), ao abordar os ‘métodos de ensino’, diferencia métodos tradicionais de métodos ativos. Diz que os primeiros são verbais (receptivos ou de transmissão) e seu emprego é mais fácil para docentes com formação “insuficientemente avançada” (pp. 71-72). Mostra-se contrário ao verbalismo dos métodos tradicionais de ensino, em que a autoridade do professor ocupa lugar central e inibe a atividade espontânea do aluno. Propõe métodos ativos como os que levam em conta o desenvolvimento intelectual do aluno e seus interesses, através de ações

educativas, pois “as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, [...] das ações dos sujeitos e suas coordenações” (p.74) e na reflexão sobre elas.

Os métodos ativos são mais difíceis de serem empregados e “[...] exigem do mestre um trabalho bem mais diferenciado e bem mais ativo, enquanto dar lições é menos fatigante e corresponde a uma tendência muito mais natural no adulto em geral [...]” (PIAGET, 1998a, p.75). Esse pode também ser um dos fatores de resistência aos métodos ativos na escola.

3.3.5. Didática de história e os métodos construtivistas

Lino de Macedo (1994) reflete sobre as aplicações do pensamento piagetiano em aula. Estabelece distinção entre métodos não construtivistas e métodos construtivistas, estes entendidos como métodos ativos. Para o autor, os primeiros caracterizam-se pela transmissão do conhecimento de quem o tem para quem supostamente não o tem, por via da linguagem, seu instrumento mais importante. Conhecimento significaria conteúdo específico, que é transmitido já formalizado, abstraído de seu contexto. A forma tende a ser independente do conteúdo; opera por exemplos padrões tomados como paradigmas. A visão do objeto é dada, como padrão ou norma, como identidade constituída, como verdade. O conhecimento é uma representação da realidade.

Em contraste, Macedo define como métodos construtivistas aqueles voltados para as ações do sujeito entendidas como esquemas de assimilação, favorecendo o estabelecimento de relações. Exemplifica, dizendo que na leitura de um texto, importa a própria ação de ler, bem como a ação de interpretar, não apenas o conteúdo transmitido pela linguagem textual; a linguagem é valorizada na produção de conhecimento. No método construtivista, forma e conteúdo andam juntos, através do uso de textos que tenham sentido para o sujeito ou valor funcional em sua cultura. Há um caminho a ser percorrido para a formalização do conhecimento, caminho esse feito de ações sobre o objeto, em que meios e fins andam juntos: os meios são esquemas de ação para produzir resultados, que logo se tornam meios para atingir outros fins. O conhecimento é visto como um ‘vir a ser’, um tornar-se, e não como um ‘ser’ cuja identidade está cristalizada; é um processo de transformação. Na visão construtivista, produzem-se interpretações da realidade e não fatos.

Os pesquisadores de didática de história, cujas ideias estão apresentadas nesta tese, posicionam-se a favor de uma visão renovada e de um ensino de história que contemple o aluno como sujeito ativo, com possibilidades de questionamentos,

problematização, comparação, sobre uma história com conflitos e contradições. Entendem o ensino da história como parte da cultura histórica que se constitui na escola, como resultado da imbricação entre teorias – da história e de outras ciências, entre elas a psicologia - práticas sociais e práticas pedagógicas, vinculadas a uma metodologia construtivista, com objetivos voltados para o sujeito individual e social.

Um ensino voltado para atividades dos alunos, dinâmico e reflexivo, que promova uma aprendizagem significativa, através de uma metodologia construtivista, conforme proposto por Piaget e Macedo, pode constituir uma didática de história científica (AIZENBERG e ALDEROQUI, 1994; CAMILLONI, 1994, RÜSEN, 2007, e os autores francófonos).²⁶

A psicologia genética tem uma contribuição importante para a aprendizagem escolar em geral, e para a aprendizagem de história, de que trata essa tese. Explica os mecanismos gerais da passagem de conhecimentos mais simples para outros mais complexos, em diferentes estágios, ao longo da vida. Ela tem sua importância reconhecida pela aplicação na educação, como sugere Aizenberg (1994):

[...] a psicologia genética pode realizar valiosos aportes para melhorar nossa prática no ensino, dado que esta disciplina estuda quais são os processos intelectuais por meio dos quais se constrói o conhecimento. Estes processos cumprem um papel fundamental na compreensão dos fenômenos sociais [...] permitirá adequar nossas atividades de ensino para melhorar a qualidade da aprendizagem dos conteúdos escolares (p. 137).²⁷

Conforme Aizenberg (1994), alguns princípios mais relevantes dessa teoria podem ser tomados como suporte para a sala de aula, relacionando a aprendizagem escolar com a construção de conhecimento.

Para a psicologia genética, todo o conhecimento origina-se de ‘conhecimentos prévios’, conhecimentos anteriores, em que o sujeito atribui significado a um objeto conforme as possibilidades de seu desenvolvimento intelectual precedente. O conhecimento anterior funciona como marco assimilador para os novos conhecimentos, no seu enriquecimento e modificação. Nas atividades escolares, aprender os conteúdos segue o mesmo princípio, porém os conhecimentos prévios não são suficientes. Para avançar, são necessárias interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou seja, com novos conteúdos de história, que tenham significado para os alunos, a fim de serem

²⁶ Este é um pressuposto que sustenta essa tese e está também presente na minha dissertação de mestrado, de 2003.

²⁷ Tradução livre.

assimilados aos anteriores. Trabalhar com os conhecimentos prévios implica proporcionar situações didáticas de interação em aula, de modo que os alunos tenham de se defrontar com o conhecimento antigo e o conteúdo novo. É promover desequilíbrio cognitivo, tanto no plano intraindividual quanto interindividual, favorecendo o surgimento de interrogações como parte do processo de reconstrução do conhecimento em um patamar mais avançado, de modo que respostas encontradas para as interrogações sirvam como elemento provocador de outras questões. As estratégias programadas devem permitir aos alunos tomarem consciência da contradição entre suas ideias anteriores e as atuais. Isso lhes proporciona reestruturação e mudança nas suas noções sociais: modifica-se o sujeito e modifica-se o objeto.

No entanto, conforme Aizenberg (1994), observa-se que há dupla carência nas situações escolares: falta conhecimento em psicologia genética, para poder vinculá-la aos conteúdos escolares, e também em didática, para que possa haver transposição da teoria psicogenética, de modo a se estabelecer uma relação entre psicologia genética e didática.

O objetivo que preside o trabalho com conceitos prévios é a transformação dos conceitos, pela/na ação. A ação em aula parte destes conceitos, mas não se restringe a eles. Consiste em promover atividades que permitam aos alunos formular suas próprias ideias e explicá-las, levantar hipóteses, fazer perguntas a respeito do tema escolhido, investigar, interpretar, discutir, comparar, analisar, sintetizar, concluir, ou seja, exige também do aluno uma posição ativa, de esforço e reflexão.

É relevante destacar diferenças nos conceitos de ‘conhecimentos prévios’, conforme o marco teórico adotado. Para a psicologia genética, trata-se de teorias e noções construídas pelos alunos em determinado campo de conhecimento. Nas ciências sociais e na história, essas noções expressam-se na maneira como concebem as relações sociais, políticas e econômicas, no tempo em que vivem e em outros tempos e espaços, o que supõe e requer informações específicas sobre os mesmos. Nas atividades de aula é possível conhecer explicações racionais e originais, como teorias próprias a respeito da sociedade e seu funcionamento, que podem se aproximar ou se afastar dos conceitos históricos que fazem parte dos temas/conteúdos a serem estudados (CASTORINA, 1993; CARRETERO, 1997b; DELVAL, 1998, 2002).

Que explicações a criança dá ao seu passado? E ao passado não vivido? São questões importantes, para conhecer como a criança entende a história, e necessárias ao

planejamento das aulas, levando em consideração os sujeitos para quem as aulas serão planejadas.

Piaget relata, no artigo ‘Psicologia da Criança e ensino de História’ [1933] (1998), os resultados de sua investigação com o método clínico, na qual usou conteúdo relativo às construções da criança a respeito da história. Analisou a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual. Procurou conhecer as representações espontâneas das crianças relativas à história da civilização, bem como os julgamentos de valor relativos a seu grupo social ou comuns a todos os homens. Concluiu que há deformações na memória do passado vivido e que não se conhece como a criança considera um passado não vivido, que não faz parte de sua memória individual. Salientou que as manifestações das crianças revelam ideias próprias, não apenas verbalismo ou repetição da fala dos adultos, o que reafirma a ideia de que elas constroem noções e conceitos próprios a respeito da sociedade em que vivem, e têm uma atitude especificamente pueril em relação ao passado. Observou que o egocentrismo presente nas representações das crianças também está presente na maneira como entendem a história.

Em outra obra, ‘A noção de tempo na criança’ [1946] (s/d), Piaget estabelece uma psicogênese das noções temporais na criança, subsídio importantíssimo para se pensar as aulas de história sob uma perspectiva que leve em conta quem é o sujeito – aluno – e como ele constrói as noções temporais, noção que subjaz a compreensão da história como conhecimento.

As representações que a criança tem a respeito do mundo social foram pesquisadas por Delval (1998; 2002). Incluem noções sobre poder e ganância, entre outras. São ideias constituídas no grupo ou classe social ao qual pertencem e em que convivem, a partir das quais ela vai construir os conceitos históricos. Delval relaciona a história acontecimento com a história conhecimento²⁸, como dois aspectos indissociáveis. Os conceitos construídos na vida, como acontecimento inserido em certo tempo e espaço, vão constituir os pré-conceitos ou conceitos prévios que possibilitarão seu entendimento da história como conhecimento, na disciplina escolar.

Partindo das pesquisas piagetianas sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência, Delval (2002) diz que os progressos do conhecimento social na criança

²⁸ Conforme Borges (1987), a história acontecimento é a história vivida pelo homem, visto como ser social, vivendo em sociedade e o conhecimento histórico serve para fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições da realidade; a história-conhecimento estuda a história-acontecimento.

também apresentam níveis de desenvolvimento, cada um com algumas características específicas do conteúdo social e outras gerais do desenvolvimento. Explica que as idades encontradas são apenas aproximadas e que os estágios correspondem a ‘tipos’.

As pesquisas de Castorina (1993), assim como as de Delval (1998; 2002), sobre a psicogênese dos conhecimentos sociais pretendem ser uma extensão do programa original de pesquisa estabelecido por Piaget. Diversos estudos foram desenvolvidos a partir da década de 1970, como as noções sobre as normas sociais governadas pela justiça (estudos sobre a moral), numa dimensão psicossocial. O autor segue a premissa da epistemologia genética da interação construtiva como condição fundamental para qualquer conhecimento, como uma complexa relação entre sujeito e objeto, resultando na elaboração própria e original das ideias das crianças, em contraposição à tese da cópia ou do reflexo de informações externas. Outros trabalhos sobre o conhecimento que as crianças possuem sobre as instituições e processos sociais, tais como as relações econômicas, o sistema político e os sistemas de autoridade, também foram realizados e continuam sendo discutidos. Essas pesquisas podem ser úteis na sala de aula, não como aplicação, mas para que o professor entenda as ideias dos alunos e sua importância para a compreensão da história. Essas ideias ou teorias prévias aparecem nas atividades de aula, de modo intencional ou não, se há espaço para apresentá-las. O uso que o professor faz dessas ideias depende do valor que lhes atribui, de acordo com sua concepção de conhecimento.

As pesquisas de Piaget, Delval e Castorina fornecem elementos teóricos para compreender como alunos de Ensino Fundamental e Médio entendem as mudanças sociais e suas razões, em diferentes tempos e espaços, e que a maneira como as entendem é diferente daquela dos adultos. A falta de clareza sobre como os alunos veem as transformações e diferenças entre períodos históricos, bem como a respeito do olhar egocêntrico que têm sobre a história, pode induzir o professor a entender as construções (noções e conceitos prévios) dos alunos como erros e considerá-los como dificuldade, do ponto de vista escolar. A didática de história aqui considerada leva em conta os conhecimentos resultantes das pesquisas como elementos importantes para constituir ideias e valores que darão suporte aos planejamentos e às aulas.

A epistemologia genética pode se aproximar da didática de história, na medida em que contribui na escolha do método: a escolha dos conteúdos de história a serem trabalhados em aula e como trabalhá-los. Vai ao encontro das necessidades dos alunos em respeito às suas fases de desenvolvimento, de modo que os novos conteúdos possam

ser assimilados aos anteriores, modificando as noções prévias, gerando conhecimento novo. Contribui para o planejamento das ações didáticas, de modo que elas possam reduzir as distorções nas noções prévias; pode colaborar para que os alunos - tanto os professores em formação inicial quanto seus alunos de Ensino Fundamental e Médio, em níveis diferentes de reflexão, organização e síntese - distingam diferenças, semelhanças, aproximações, afastamentos, causalidades e outras relações entre as sociedades do passado e as do presente, e assim possam constituir conhecimento significativo.

As noções temporais que o sujeito constrói em diferentes fases, bem como a maneira peculiar como entende os fenômenos sociais, expressam-se em aula de história; são importantes tanto na aprendizagem da história ensinada na escola, quanto para servir de subsídio à elaboração de uma didática preocupada primordialmente com a construção do conhecimento histórico, em detrimento da memorização.²⁹ Nesse contexto, encontram-se aportes da epistemologia genética para a constituição de uma didática de história. Constitui-se em conhecimento importante ao professor para organizar suas aulas.³⁰

Piaget, em ‘Observações psicológicas sobre trabalho em grupo’ [1935]³¹ (1998) contribui para a didática, fornecendo ao professor também elementos teóricos acerca do trabalho individual e do trabalho em grupo, em que um ou outro serve, em diferentes situações, para aproximar meios e fins da educação. Ambos são necessários: o trabalho individual permite a reflexão e a sistematização individual sobre o objeto; favorece a introspecção e a tomada de consciência da própria ação. O trabalho em grupo enriquece a reflexão, favorece a descentração, promove a cooperação, na medida em que as elaborações individuais contribuem para estruturar as elaborações do grupo.

A contribuição de Piaget para o ensino da história está também em ‘O espírito de solidariedade e a colaboração internacional’ [1931] (1998), no qual explica que o ideal de cooperação internacional repousa sobre as noções de solidariedade e justiça, e que, para formar pessoas sensíveis a essas noções, é preciso que elas experimentem a necessidade de solidariedade e de justiça na própria vida. A escola é um local onde os alunos podem viver regras do ponto de vista social e desenvolver as noções de

²⁹ A discussão sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam em história está em minha Dissertação de Mestrado “Aprendizagem de História e Tomada de Consciência das Relações Espaço-temporais” (ZASLAVSKY, 2003). Nela, apresento a epistemologia e a psicologia genéticas como suporte para entender essas dificuldades.

³⁰ Outras contribuições de Piaget para o trabalho pedagógico na escola são encontradas na bibliografia.

³¹ As datas entre colchetes são as da 1ª. publicação.

cooperação. Nas aulas de história, estas noções podem se constituir em conteúdo conceitual e atitudinal, nas interpretações dessas relações em determinadas sociedades históricas ou em construções a partir da vivência das normas, da solidariedade, da cooperação nas situações pedagógicas. Isso promove a construção de conceitos de poder, autoridade, dominação, submissão, entre outros, na ação, pela vivência das relações sociais escolares e pela reflexão sobre si mesmo e sobre o outro, sujeito histórico de outros tempos que estuda em história.

No artigo ‘É possível uma educação para a paz?’ [1934] (1998), a pergunta que o nomeia é polêmica e, por si só, já constitui uma possibilidade de problematização em aula de história. Diz Piaget neste artigo, referindo-se à educação da época, que “esta educação não fracassou, apenas não foi empreendida seriamente” (1998, p.132). Ele fez esta ponderação no período entre guerras, acreditando possivelmente que a Primeira Guerra Mundial talvez fosse o último grande conflito. O conhecimento e o respeito pelo outro e suas ideias, a compreensão do pensamento do adversário são, segundo Piaget, aspectos importantes para desenvolver um espírito de cooperação pacífica. Suas ideias ultrapassam o contexto da época em que escreveu e se constituem em preocupação concreta atual, num tempo em que se acirram os conflitos ou ameaças internacionais, podendo se constituir numa das finalidades do ensino da história.

Os autores que dão sustentação teórica a esse capítulo, como Carretero (1997b), Tutiaux-Guillon (1994,2009), Audigier (1994, 1995, 1997,1998) e Lautier (2003), Cariou (2004), Charles Heimberg (*apud* CARDOSO, 2008) e Rüsen (2007), aproximam-se das proposições desta tese primordialmente:

- nos aspectos relativos ao uso do passado e do presente simultaneamente e nas possibilidades de história comparada como estratégia didática;

- na preocupação com o sujeito que aprende, levando em conta o que e como aprende (e não apenas o ensino) como fator importante na elaboração das aulas de história;

- na concepção de que há um para que ensinar história nas escolas que ultrapassa o mero cumprimento de normas curriculares e constitui-se numa cultura e numa consciência histórica para a vida, na formação do sujeito histórico, constituído ao mesmo tempo na interação socializadora em aula, através de propostas de ações cooperativas e solidárias no trato do conteúdo.

Os autores anteriormente citados referem-se à didática de história escolar sempre tendo um olhar para a ciência histórica, ao mesmo tempo em que a relacionam ao

sujeito que aprende, buscando, nas teorias sobre o sujeito, subsídios para a qualificação da ação pedagógica escolar.

Rüsen (2007) aproxima-se da epistemologia genética ao referir-se à dupla direção do conhecimento histórico - interação entre o sujeito e o objeto - e às mudanças oriundas dessa dupla direção, resultando na formação do sujeito, entendida também como consciência histórica, o que inclui um processo de autoconsciência e descentração.

Carretero (1997b) reconhece que, devido à complexidade do objeto, trabalhar com a ideia de construção da noção de tempo histórico apresenta dificuldades para os alunos.

Um dos aspectos mais amplos da discussão sobre didática de história está em saber se ela é autônoma ou faz parte da didática geral. Conforme Chervel (1990), as disciplinas escolares são autônomas em suas especificidades. Para Davini (2006), há uma busca de autonomia e inclusive de hegemonia entre elas. Essa discussão está imbricada em outra, cuja questão é a da cientificidade ou não da didática da história, se ela é um apêndice da pedagogia, dela se utilizando na preparação das aulas, adaptando o conhecimento científico à idade dos alunos, ou se, ao contrário, faz parte da ciência a cujo ensino está ligada. Dos autores consultados, a maioria dos que se manifesta a esse respeito considera a didática da história vinculada à ciência histórica, com os mesmos problemas, e, portanto, vista também como ciência. Esta questão traz outro aspecto polêmico, centralizado no conceito de transposição didática de Chevallard (2007), do qual se depreende que, no âmbito da didática de história, o que se ensina na escola é (ou deveria ser) de caráter científico, ou seja, é a história dos historiadores, transformada para alunos de ensino básico. O autor enfatiza que o seu conceito de 'transposição', não é o de adaptação de um texto, mas um processo. Essa posição gera, por parte dos pesquisadores, reações variadas, diferentes interpretações sobre o que seja 'transposição didática' e, conseqüentemente, diferentes aplicações. Alguns entendem que as posições de Chevallard e de Chervel são excludentes, pois este último afirma que o saber escolar possui autonomia na forma de uma cultura escolar.

O conceito de cultura escolar é abordado pelos pesquisadores da didática da história de maneira indireta, com a existência de uma cultura histórica, também com variadas interpretações e direcionamentos. Uns entendem cultura histórica como abrangendo toda a sociedade: a história sendo utilizada de diversas maneiras na vida e também na escola. Isso leva a um conceito de didática de história mais amplo, que

extrapola os muros escolares, cujo funcionamento é não científico, embora a didática de história seja considerada científica, conectada com a ciência histórica. A cultura histórica aproxima-se do conceito de consciência histórica, também entendido por uns de modo abrangente, para toda a sociedade o que inclui a escola, e por outros, como a consciência que se produz nas aulas de história. Os conceitos de pensamento histórico, de tempo histórico, de conhecimento histórico estão incluídos no de consciência histórica, por autores que se debruçam especificamente sobre a didática de história em sua versão escolar. Nestes, é possível observar aproximações com as teorias psicológicas que dão sustentação às práticas de sala de aula, voltadas para a aprendizagem, para a construção de conceitos históricos, aspectos essenciais para a formação de um sujeito crítico. Entendem que se há uma imbricação recíproca entre a teoria da história e a didática da história, o que torna a didática de história científica, pode-se aceitar que haja uma transposição didática na didática de história, numa variação de interpretações desse conceito. Nesse caso, para a didática de história, vão sendo compostos conceitos híbridos que não são polarizados entre Chervel (1990) e Chevallard (2009). É o caso de um conceito que utilize tanto o relacionamento triangular entre professor, aluno e conteúdo, unidirecionamento do saber culto ao saber ensinado – Chevallard - quanto à autonomia da didática especial em relação à geral e o conceito de cultura escolar, como o saber que é produzido na escola - Chervel. Do conceito de Chevallard, modifica-se a concepção unidirecional do conhecimento escolar e passa-se a entendê-la como uma via de mão dupla, como quer Bergmann (1989/90). No pensamento de Chervel, na questão da autonomia dos saberes escolares em relação ao saber erudito, pode-se considerar a autonomia como relativa, na medida em que a cultura escolar, aqui pensada como cultura histórica escolar, é produzida, em aula de história, a partir da integração de diversos saberes: o conhecimento erudito, adaptado aos alunos; os saberes históricos que circulam na sociedade; as construções pessoais, prévias, dos alunos a respeito da história. Integra-se também a ideia de Davini (2006) de que não há autonomia total das didáticas especiais, no caso, da história em relação à didática geral, na medida em que valorizam e levam em conta aspectos da psicologia do desenvolvimento, oriundos de diversas teorias. Há, pois, na didática específica um aspecto comum e generalizável. A preocupação com o sujeito e sua formação pessoal e social, na constituição de uma consciência histórica, é parte da preocupação da didática de história e a constitui, juntamente com a cultura histórica. Quanto à transposição didática de Chevallard, é possível entender que este seja um processo que ocorre no

professor, internamente, ao mesmo tempo em que ele está voltado à preparação de suas aulas. Diz Lautier (2003) que as ideias de Chevallard e de Chervel podem ser entendidas como complementares, se a descrição de Chevallard sobre o conceito de transposição didática for considerada como uma etapa do processo em curso no professor.

Os autores consultados para a elaboração deste capítulo, em algum momento de suas argumentações, relacionam a didática de história à formação deficiente dos professores frente à grandeza do empreendimento e da responsabilidade de que se reveste a docência de história.

3.4. A tomada de consciência das relações espaço-temporais e o conceito de tempo histórico

A tomada de consciência “consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, [...] numa passagem da assimilação prática (assimilação dos objetos a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos” (PIAGET, 1978b, p. 200). Não se trata de uma iluminação súbita, mas de um processo que parte de ações não conceituadas, cujos dados são deformados pela percepção, passando por uma fase em que ação e conceituação igualam-se, modificando-se mutuamente, até chegar a uma etapa em que a conceituação ultrapassa a ação.

Grande parte das condutas cotidianas do sujeito permanece no nível da inconsciência, mas quando acontecem desequilíbrios cognitivos, seja por experiências novas, seja por assimilações recíprocas de esquemas ou coordenações internas, o sujeito toma consciência das relações estabelecidas entre os dados da observação e a coordenação de suas ações. Trata-se de um processo de conceituação, em que o todo organizado pela integração dos estados e das transformações possíveis amplia o campo da consciência por antecipações e retroações. Os conhecimentos desenvolvem-se de esquemas práticos e representações figurativas para representações operativas e conceituais e, nesse percurso, o sujeito estrutura as categorias de objeto permanente, de tempo, de espaço e de causalidade ao longo da sua construção do real.

Como afirma Piaget, “o tempo supõe o espaço, pois que o tempo nada mais é do que uma relação dos eventos que o preenchem e estes implicam, para se constituírem, a noção de objeto e organização espacial” (s/da, p. 298). O autor salienta a importância de se levar em conta essa solidariedade para se poder fazer a análise das

relações temporais construídas pelo sujeito (s/da. a, p. 299). A coordenação das ações no tempo é uma especificidade da ação a ser desenvolvida, pois esta precisa estar voltada ao outro e só existe qualitativamente na interação.

Para Piaget, a noção de tempo é um processo em construção, num constante ir e vir de relações internas e externas, em que ação e pensamento vão constituindo juntos o real e a consciência. É movimento, que coloca o sujeito numa perspectiva de passado e futuro, além de seu próprio tempo, em que a memória tem um papel ativo na rememoração e na reconstrução do passado, contribuindo, pela capacidade dedutiva, para projetar ações futuras, como possibilidade, tanto do ponto de vista afetivo quanto intelectual. Tempo é movimento, tempo é memória.

A memória guarda as impressões e recordações, mas

ela não as ordena em séries coerentes e não avalia (ou imbrica³²) as durações a não ser em meio a grandes confusões [...] concebemos a memória [...] como uma “memória em elaboração”, isto é, uma memória que reconstitui o passado por uma construção e reconstrução perpétua, e que é, para dizer tudo de uma vez, um “discurso narrativo”, segundo a feliz expressão de Pierre Janet (PIAGET, s/d, p. 264).

O sujeito constrói o tempo interior e exterior na ação, da mesma maneira: comparando, ordenando a sucessão de acontecimentos, avaliando suas durações, classificando as lembranças, apoiando-se nos dados da memória. O tempo exterior é o tempo físico, o tempo da ação atual. O tempo psicológico é o tempo interior, que se constitui junto e apoiado no tempo físico, a partir do resultado exterior das ações.

A capacidade de representação³³ dos acontecimentos no tempo coloca o sujeito em um mundo que cresce em extensão, pois não mais se restringe ao presente, inclui também o passado e o futuro não vividos.

Essa passagem é marcada por uma continuidade funcional e uma descontinuidade estrutural, característica geral da psicologia genética. Continuidade porque o funcionamento da inteligência, ao passar de conhecimentos mais simples a outros mais complexos, segue um mesmo processo, que Piaget denominou inicialmente assimilação e acomodação e, em seus estudos posteriores, chamou de abstração reflexionante e processo de equilíbrio. Continuidade porque cada estrutura nova surge a partir de uma anterior, que fica subsumida na posterior, ou seja, não desaparece nem é trocada

³² Imbricação das durações: sobreposição de diferentes durações, em que uma duração parcial é mais curta do que uma duração total (PIAGET, s/d. a, p. 71).

³³ Representação é a “capacidade de evocar por meio de um signo ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada” (BATTRO, 1978, p. 211).

por outra. Cada nova estrutura contém a anterior e é formadora da seguinte.

A ruptura ou descontinuidade parcial, conforme Piaget, vem da necessidade de reestruturar as aquisições do período anterior, ou seja, de acomodar ao novo plano, as estruturas anteriores, reconstruindo-as através de novas operações. Conforme Piaget (1971, p. 334), “[...] se encontra ao mesmo tempo uma reconstituição parcial e uma extensão progressiva dos esquemas [...], passando, uma e outra, por fases análogas às que se observam no desenvolvimento da atividade sensório-motora”.

O que foi adquirido no plano prático da inteligência não precisa ser reconstruído, como o espaço e o tempo próximo e a permanência da forma e da substância de objetos próximos, integrados às representações. Eles precisam, porém, ser estendidos ao espaço e ao tempo longínquo, através de uma representação que privilegie mais do que a percepção e cujo processo reconstitua, em linhas gerais, as aquisições anteriores. (PIAGET, 1971). Dessa reconstrução faz parte a coordenação do universo próprio com um universo que é objetivado e inclui o outro, o que significa descentração de sua perspectiva. As aquisições, ao serem reconstruídas nesse novo plano, passam por uma defasagem (*décalage*). Esta situação repete-se ao longo dos estágios de construção do pensamento, que, do nascimento à vida adulta, marcam a construção do pensamento lógico. Piaget denominou decalagem vertical a necessidade de reconstrução de certas aquisições feitas anteriormente, quando o sujeito passa de um patamar a outro de conhecimento. Ela ocorre, portanto, em diferentes momentos do tempo. A decalagem horizontal refere-se à

ausência de sincronismo na aparição de condutas de mesmo nível estrutural.[...] Esse fenômeno marca os limites das capacidades de generalização de uma estrutura mental. Dois raciocínios apoiando-se em estruturas isomorfas [...] porém apoiando-se em conteúdos diferentes quanto à sua significação para o sujeito, (por exemplo, a quantidade de matéria e o peso) não são dominadas no mesmo momento do desenvolvimento. Vê-se então que uma forma de raciocínio não é imediatamente aplicável a todos os conteúdos e que esses se estruturam em velocidades diferentes. (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 132).

As decalagens evidenciam as reconstruções constantes do sujeito ao longo da vida, diante de novos conteúdos de pensamento.

Sob ponto de vista temporal, Piaget não estabelece uma diferenciação entre o operatório concreto e o formal. Deixa claro, no entanto, que as construções temporais são tardias, se comparadas às outras conservações.

O desenvolvimento da ideia de tempo está vinculado à ideia de movimento, sem a qual não tem significado. O tempo e o espaço são dois aspectos essenciais da lógica dos objetos e constituem com ele um todo indissolúvel. O tempo é a coordenação dos movimentos assim como o espaço é a lógica dos objetos, então

existe um tempo operatório que consiste nas relações de sucessão e de duração, fundadas em operações análogas às operações lógicas. Semelhante tempo será distinto do tempo intuitivo, que é limitado às percepções de sucessão e duração dadas na percepção imediata, externa e interna. O próprio tempo operatório poderá ser qualitativo ou métrico conforme permaneçam as operações que o constituem análogas às das classes e das relações lógicas, ou então façam intervir uma unidade numérica. [...] o tempo intuitivo é insuficiente para construir relações adequadas de simultaneidade ou sucessão e de duração (igualdade de durações sincrônicas, etc.) [...] a intervenção das operações qualitativas ou métricas, condiciona de maneira necessária a construção dessas relações essenciais (PIAGET, s/d, p. 12).

Ao operar com as noções de tempo, o sujeito precisa realizar correspondência serial entre séries temporais distintas, inclusive levando em consideração a relação inversa entre tempo e velocidade, o que implica a reversibilidade de pensamento e a igualdade do tempo sincrônico, na construção das durações. Operar com as noções de tempo significa poder coordenar as noções de sucessão, ordenação, simultaneidade e duração. Essas relações vão sendo construídas e reconstruídas progressivamente e supõem uma descentração da ação própria.

Para a Epistemologia Genética, há tomada de consciência intuitiva nas articulações que ocorrem progressivamente, quando, pela reconstituição representativa das ações realizadas, o sujeito vai corrigindo (descentrando) as percepções intuitivas, dissociando primeiro as relações tempo – espaço, depois fazendo intervir a velocidade e, por fim, coordenando essas relações.

As centrações privilegiadas referem-se ao tempo inicial, centrado na ação própria do sujeito ou sobre movimentos isolados. Somente com a descentração gradual de sua própria ação, colocando-se na perspectiva do outro, poderá estabelecer uma relação entre dois movimentos e não apenas sobre um. É a coordenação de vários pontos de vista que constituirá a possibilidade da construção de um sistema de codeslocamentos.

A coordenação entre as sucessões e as durações é uma operação reversível, necessária à constituição do tempo. É uma equilibração que acontece numa longa evolução, no processo de refazer essas relações de modo mais complexo, pois coordenadas com a compreensão. Nesta tese, são investigadas ações pensadas e programadas para promover sucessivas aproximações entre sujeito (alunos) e objeto

(conteúdo de história), por regulações sucessivas. É um processo lento e não se constitui, portanto, em ações de êxito fácil. As coordenações são atingidas espaçadamente, por sucessivas aproximações e descentrações, umas sobre as outras. A constituição do tempo trata do compreender, além do fazer, como distingue Piaget, “fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados” (PIAGET, 1978a, p. 176).

Na sequência, se faz uma revisão teórica a respeito da tomada de consciência, seguida de uma revisão sobre a construção de conceitos e sua relação com as aulas de história.

3.4.1. A tomada de consciência

A tomada de consciência, na teoria de Piaget, é parte do processo de abstração reflexionante, que se refere às trocas simbólicas entre o sujeito e o meio.

Na interação com o meio, o sujeito retira informações dos observáveis – qualidades materiais dos objetos e das ações, assimiladas através da percepção, o que Piaget denomina abstração empírica. Retira também informações dos não observáveis, coordenações das ações do sujeito, em que este atribui qualidades e propriedades ao objeto, modificando-o conceitualmente, por abstração reflexionante. Para que isso ocorra, as informações são projetadas, por reflexionamento³⁴, a outro patamar, onde são reorganizadas e reconstruídas numa complexidade crescente, por reflexão, continuamente.

O processo de abstração reflexionante pode se tornar consciente através da tomada de consciência das coordenações das ações, isto é, na medida em que o sujeito vai se apropriando dos mecanismos de suas ações, o que pode ocorrer em qualquer período do desenvolvimento.

Quanto maior a capacidade de representar do sujeito, maiores são suas possibilidades de tomada de consciência. Ela permite que a ação seja refeita, reorganizada, corrigida. A tomada de consciência faz parte do processo de construção do conhecimento.

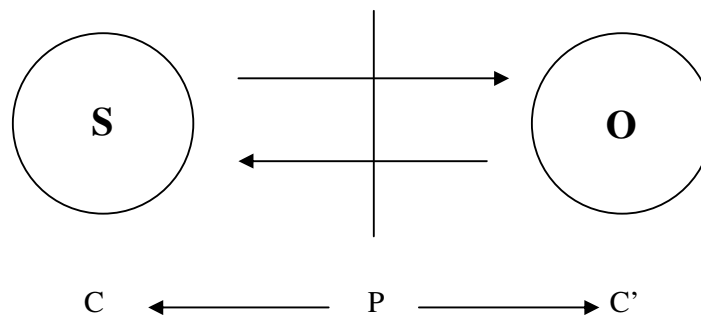
As razões funcionais para a tomada de consciência são, em princípio, as inadaptações. Quando as regulações automáticas não são mais suficientes para resolver situações-problema, é necessário encontrar deliberadamente novos meios, ou seja,

³⁴ Reflexionamento e reflexão: no capítulo 3.2.2.

regulações mais ativas. No entanto, não é apenas frente às inadaptações que a tomada de consciência intervém, ela pode ocorrer sempre que o sujeito tiver um objetivo a cumprir. Frente ao êxito imediato ou ao fracasso de sua ação, ele deve buscar suas causas e, a partir daí, a correção. Estas são as razões conscientes da tomada de consciência. O que não é consciente são os esquemas que determinam essa ou aquela ação.

Na busca das razões do fracasso, para corrigi-lo, ou do sucesso, para repeti-lo, há uma relação constante entre o sujeito e o objeto. Como ilustra a Figura 1, na medida em que o sujeito aproxima-se do centro de suas ações C, aproxima-se também da compreensão do objeto C'. O ponto P é o ponto mais periférico, tanto em relação ao sujeito quanto em relação ao objeto; é de onde parte o conhecimento: nem do sujeito, nem do objeto, mas da interação.

Figura 1
Interação sujeito-objeto³⁵



A tomada de consciência parte da periferia, ou seja, dos aspectos mais externos da ação: a consciência dos objetivos a alcançar e os resultados da ação. Só depois se interioriza, chegando aos mecanismos inconscientes, os esquemas desencadeadores desse processo. O mecanismo interno das ações é que vai fornecer os dados quanto aos meios empregados, às razões de sua escolha e às modificações da ação durante o seu desenrolar.

Na interação entre sujeito e objeto, há dois movimentos que ocorrem de modo solidário. Um movimento de interiorização, da parte mais superficial e externa das

³⁵ Piaget (1978b, p. 199).

ações, até então inconscientes, para o cerne das mesmas, na busca da apropriação das coordenações das ações. Um movimento de exteriorização, quando o sujeito parte das características mais superficiais e observáveis do objeto e, por sucessivas aproximações, vai dele se apropriando. Na medida em que o sujeito compreende o objeto, conceitua suas ações.

O que é compreender o objeto? Compreender o objeto é conceituá-lo. É entender seu significado e encontrar características comuns que o fazem pertencer a uma determinada classe, além de características diferentes que o distinguem de outra classe. Compreender é o pensamento em ação (BATTRO, 1978).

O que é conceituar ações? É chegar a seus mecanismos internos, reconhecer os motivos e os meios empregados para realizá-las. Entende-se ação como toda a conduta do sujeito que visa a um objetivo e que tem a propriedade de introduzir algo nos objetos além das características observáveis que dele extrai (BATTRO, 1978).

O pensamento procura coordenar ações de dois tipos: um, de natureza material e causal, portanto, física (trata de coordenar movimentos), e o outro de natureza implicativa, à qual se dirige o pensamento.

Mesmo sem inaptações e quando o êxito é alcançado, a tomada de consciência é progressiva. Os questionamentos, que surgem a partir de comparações entre diferentes situações, fazem com que as constantes idas e vindas entre os objetos e as ações tornem-se conteúdo de reflexão, na qual “não há, então, nenhuma razão para que o mecanismo das tomadas de consciência do objeto não se estenda às tomadas de consciência da ação, visto que esta depende do objeto tanto quanto este da ação” (PIAGET, 1978b, p. 201).

A interiorização da ação leva à consciência dos problemas a resolver, mas também dos meios cognitivos, não apenas materiais, que deverão ser utilizados para isso.

Existem, no entanto, ações em que o êxito é alcançado sem que necessariamente o sujeito tenha consciência dos mecanismos internos de sua ação. São aquelas de êxito precoce, explicadas por Piaget em *A tomada de consciência* (1978b). O êxito na ação precede o êxito na conceituação, isto é, há um atraso na conceituação em relação à ação, o que mostra a autonomia da ação.

A coordenação das ações é anterior à coordenação conceitual, visto que remonta ao sensório-motor, na formação dos grupos de deslocamentos, antes mesmo que tenham se constituído a permanência do objeto e as categorias do real. Há uma eficácia da ação, mesmo que esta não seja conceituada.

Há, portanto, uma evolução, que parte de uma ação não conceituada para uma

ação conceituada, que caracteriza a tomada de consciência. Nesta evolução, que é direcionada ao centro do objeto tanto quanto ao centro da ação, modificam-se ambos, objeto e ação, pela intervenção crescente da conceituação. Essa mudança ocorre partindo de ações isoladas e momentâneas em direção à coordenação de relações, formando sistemas operatórios.

Há graus de tomada de consciência das ações na passagem da inconsciência para a consciência das mesmas, os quais acontecem tanto nas ações de êxito precoce, quanto naquelas mais demoradas, em que os êxitos são progressivos.

Neste caminho, Piaget estabelece três níveis. O primeiro é o da ação, em que a tomada de consciência parte dos resultados da ação. Existe um saber sem conceituação, ligado às fontes orgânicas dadas no nascimento, cujas condutas prefiguram as condutas posteriores, até a operação. Esta fase é bastante longa, no sentido de que os conceitos constituem-se a partir de reconstruções, que introduzem, de modo retrospectivo, características novas aos esquemas de ação, por sucessivos mecanismos de regulação e correção das distorções promovidas pelo predomínio da percepção sobre a transformação, na interação entre o sujeito e o objeto.

O segundo nível é o da conceituação, que retira das construções anteriores seu saber, ação e conceituação igualam-se na experiência. Tanto objeto quanto ação estão em constante modificação frente aos progressos da consciência. A tomada de consciência procede por uma análise dos meios empregados.

Na medida em que a ação conceitualiza-se, há passagem gradativa da periferia para o centro das ações e para as características intrínsecas do objeto, ou seja, há ao mesmo tempo, interiorização e exteriorização. A interiorização das ações ocorre, primeiro, pela tomada de consciência das ações próprias, materiais, por meio das formas de representação: linguagem, imagem mental, etc. As abstrações empíricas e reflexionantes intervêm neste processo, na medida em que a abstração empírica fornece os dados observáveis nas ações materiais e também dos objetos. A reflexionante permite interpretar esses dados a partir das coordenações das ações necessárias para constituir coordenações inferenciais, que fornecem a interpretação dedutiva a partir dos dados materiais observáveis do objeto.

O terceiro nível constitui-se de operações realizadas sobre operações anteriores, cujas ações concretas deixam de ser primordiais como no segundo nível. Constitui as operações combinatórias, feitas a partir das abstrações das construções operatórias anteriores, que passam a enriquecer o pensamento. As abstrações reflexionantes tornam-

se conscientes (refletidas); o sujeito é capaz de refletir sobre seu próprio pensamento. Os progressos da abstração aprofundam a relação tanto em interiorização, quanto em exteriorização, ou seja, no domínio lógico-matemático e causal. Em função da conceituação já constituída até então, o sujeito pode fazer variar sua experimentação segundo hipóteses possíveis, estabelecidas previamente e passíveis de comprovação posterior. A tomada de consciência procede das coordenações gerais das ações.

Inicialmente a ação predomina sobre a conceituação; no segundo nível, igualam-se ação e conceituação, intervindo no momento uma sobre a outra, a conceituação pode modificar a ação; no terceiro nível, a conceituação predomina, conduzindo previamente a ação.

Estes três níveis representam um progresso em direção à tomada de consciência e à conceituação. Embora haja direcionamento, não se pode pensar em linearidade. Indiferentemente da etapa em que o sujeito encontra-se, ocorrem retroações, ou seja, situações nas quais há um retorno ao que havia sido construído nos níveis precedentes, que passa a ser reconstruído à luz das aquisições posteriores. Isso significa uma perspectiva contínua de mudança nos conhecimentos, tanto do objeto, quanto das coordenações sobre seu pensamento, por novas conceituações sobre as anteriores, as quais tendem a se expandir e serem generalizadas a outras situações, numa crescente complexidade.

Portanto, mesmo que a ação inicial tenha sido exitosa, há um momento em que ela se modifica pela conceituação.

Primeiro, há relato da ação no momento na qual ela está acontecendo (consciência em ação), isto, sem dúvida, permite ao sujeito organizá-la e apropriar-se dela. Depois, há comparações de ações, reflexões, reflexões sobre reflexões, quando o sujeito pode antecipar sua ação, o que significa que está expandindo sua visão sobre o todo, começando a ter uma visão do conjunto, o que envolve não apenas o momento da ação, mas também seu meio e ao qual fim levará. Pela tomada de consciência, o sujeito se dá conta do sistema, constitui uma totalidade.

Esta passagem pelas três etapas, com todos intermediários, das razões funcionais da tomada de consciência (o 'porquê' da ação) para o mecanismo que torna as ações interiorizadas conscientes ('como' ou os meios) constitui-se num processo de conceituação, tanto da ação quanto do objeto.

Quanto mais o sujeito detiver-se nas reações primitivas, mais deformará os dados de observação. A respeito da construção da noção de duração, observa-se a deformação

dos dados na intuição imediata. As experiências mentais são uma forma de continuidade do primado da ação própria e da percepção no pensamento intuitivo, com a diferença que um novo tipo de egocentrismo intervém, a introspecção. Assim, a ação própria direcionada para uma finalidade, cuja centração privilegiada é o ponto de chegada, no pensamento intuitivo, é corrigida por centrações ou regulações, devidas à tomada de consciência, possibilitada pela introspecção. Então, na operação, a centração deixa de ser apenas o final, o ponto de chegada, mas prolonga-se pelos momentos intermediários entre o início e o fim, ligando entre si os pontos do movimento do objeto, que é o transcorrer do acontecimento ou o tempo de duração entre um acontecimento e outro. No pensamento operatório, o sujeito busca a consciência como meio de obter êxito na ação. Esse jogo sucessivo de antecipações e reconstituições constituirá o equilíbrio.

Os fatores que favorecem a tomada de consciência são as regulações mais ativas, que corrigem os exageros da percepção e fornecem ao sujeito a possibilidade de antecipação, tanto no aspecto material quanto na representação, e a possibilidade de escolher novos meios, o que se constitui em coordenação de ações.

Piaget (1978a) exemplifica os níveis relativos à tomada de consciência em situações complexas, que não são de êxito fácil. No nível I A, o sujeito só leva em consideração os resultados da ação. No nível I B, começa a valorizar os meios pelos quais chegou a tal resultado, trata-se de uma intuição articulada: através da introspecção, passa a valorizar os meios também no objeto, o que leva à tomada de consciência da ação e do objeto, em instantes contínuos. Neste nível, começa a aproximação entre conceituação e ação: há antecipação e mudança na ação, visando ao êxito, mas não ainda uma compreensão, pois não antecipa os efeitos da ação.

No nível II A, há antecipação dos efeitos da mudança da ação: conceituação e ação estão no mesmo nível. Iniciam as coordenações de ações e inferenciais, que, aos poucos, vão se coordenando entre si.

No nível III, há inversão das relações entre a conceituação e a ação. No nível III A, por tentativas, o sujeito entende as relações corretas e no III B, as coordenações são, por fim, deduzidas e não mais constatadas.

Neste nível,

há uma 'abstração reflexiva', em que o próprio produto da [abstração por reflexão] precedente tornou-se objeto de reflexão e de formulação consciente: neste caso, torna-se possível uma programação completa da ação a partir da conceituação (PIAGET, 1978a, p. 175).

Ele é considerado por Piaget um nível superior de tomada de consciência. Salienta o papel da ação como necessária aos conhecimentos posteriores, mesmo que depois a ação precise ser completada e mesmo substituída em pensamento pela conceituação. Piaget distingue o fazer do compreender.

[...] compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-la com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que essa ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela (PIAGET, 1978a, p. 179).

No processo de tomada de consciência, há, portanto, uma inversão em relação à situação I: a conceituação torna-se autônoma e precede a ação. Neste processo, na busca da razão das coisas, a coordenação da causalidade das ações relativas ao objeto encontra um equivalente em pensamento, de natureza implicativa. A implicação é “uma conexão entre significações” (PIAGET, 1978a, p. 179), que constitui um sistema que agrupa os estados de consciência, dos mais elementares aos superiores. Na busca das razões físicas de um fenômeno, as ‘implicações significantes’ permitem compreender em pensamento, ultrapassando o nível das ações, suas razões possíveis.

A troca contínua entre a ação e a conceituação promove a ocorrência de novas operações sobre as anteriores assim, indefinidamente, o possível ultrapassando o real. A cada nova ação, construída a partir das precedentes, há um movimento que leva novamente da periferia para o centro. Isto confirma que, embora a conceituação torne-se independente da ação, o processo continua com o mesmo direcionamento, da periferia para o centro das coordenações do sujeito e suas razões e para as zonas centrais da causalidade do objeto. A periferia, nesta situação, tem como ponto de partida, as aquisições retiradas do nível anterior, por reflexão.

Quanto à exteriorização, na busca de explicação causal, a busca dos ‘porquês’ e dos ‘como’ em relação ao objeto, parte de um nível de questionamento cujas respostas remetem novamente a outros questionamentos. Assim, na medida em que a busca das razões do sujeito, constituídas pelas operações que fundamentam e dão sustentação às coordenações das ações, dirige-se ao centro, simultaneamente, o mesmo ocorre com a causalidade do objeto. Esse movimento de interiorização e exteriorização, que acontece nos níveis mais avançados do pensamento científico, é um prolongamento da mesma movimentação que ocorre desde a infância, com as operações mais elementares e com a

causalidade, e constitui-se numa forma de equilíbrio.

As sucessivas fases que compõem o processo de tomada de consciência e conceituação, bem como os patamares de conhecimento viabilizados pela abstração reflexionante, comportam uma direção, no sentido de uma ‘direção orientada’ para um equilíbrio cognitivo. Essa direção compõe-se de projetos ou objetivos a serem cumpridos a curto ou longo prazo, aos quais vão se acrescentando objetivos derivados no decorrer da experiência. Na medida em que o sujeito obtém sucesso ou fracasso em suas realizações, precisa compreender as razões de seu sucesso ou fracasso, encontrar novos meios para encaminhar suas ações, sejam elas isoladas ou se componham como sistemas de ações coordenadas.

Os objetivos a serem alcançados constituem-se numa representação de futuro, que é antecipado, por inferências retiradas de situações passadas, ao mesmo tempo em que é uma necessidade, [que] “é a expressão de uma lacuna, ou, em outras palavras, um desequilíbrio, enquanto que a satisfação da necessidade consiste em uma reequilibração” (PIAGET, 1978a, p. 182).

Na equilibração, existem dois aspectos relevantes: o caráter antecipador nas tomadas de consciência e a preparação da fase seguinte, quando as regulações retroativas corrigem as lacunas existentes em situações anteriores com as novas possibilidades conseguidas por realizações atuais.

[...] procurar as razões de uma asserção ou de um fenômeno conduz a soluções que levantam novos problemas com suas novas soluções e assim por diante. Essa sucessão certamente comporta uma direção [...] essa direção oscila entre uma determinação do passado e uma abertura sobre novidades imprevisíveis, e isto apenas em cada etapa, e não antecipadamente, pois é só através dos instrumentos dedutivos construídos nessa etapa que a nova e imprevista construção aparece retrospectivamente como necessária (PIAGET, 1978a, p. 183).

Os conflitos e as contradições que aparecem no processo de tomada de consciência têm um papel importante na ultrapassagem da ação pela conceituação, tendo em vista que se referem a desequilíbrios e reequilibrações. Piaget procura explicar estas situações partindo da primazia que têm as características positivas da ação a ser realizada (afirmações) sobre as características negativas (negações ou subtrações): um objetivo a atingir é sempre positivo, sendo possível um negativo apenas como meio de atingir o primeiro.

[...] não há atividade cognitiva, quer se trate de operações materiais como de operações mentais, sem que seus elementos positivos sejam exatamente compensados, mas em direito e como necessidade de caráter lógico, por elementos negativos exatamente correspondentes a eles (PIAGET, 1978a, p. 184).

Do ponto de vista cognitivo, isso reverte num posicionamento que avalia um só aspecto da ação de cada vez e dificulta seu entendimento de que toda a ação comporta uma inversa, princípio fundamental da reversibilidade e característica do pensamento operatório. Há, portanto, em toda ação, tomada como positiva, uma exata compensação, constituída pelos elementos negativos correspondentes.

Quando os observáveis aparecem em seu aspecto positivo apenas, sem as negações que lhes são logicamente correspondentes,

situam-se na periferia das atividades do indivíduo [...] Por outro lado, e por isso mesmo, as negações se aproximam das regiões mais centrais, pois elas se referem a relacionamentos, coordenações e, frequentemente, inferências mais complexas. Aí, portanto, um importante caso particular dos processos de tomada de consciência que conduz da periferia para o centro (PIAGET, 1978a, p. 185-186).

O processo de tomada de consciência é sincrônico e diacrônico. Sincrônico do ponto de vista do funcionamento direcionado para o centro, ou seja, enquanto o sujeito aproxima-se das características intrínsecas do objeto, também se aproxima das coordenações de suas ações e das razões que subjazem às suas condutas.

É diacrônico, pois, ao partir da periferia ou das relações mais externas que tem com o objeto, essa relação se estabelece sempre a partir das aquisições anteriores, projetadas por reflexionamento a novos patamares de conhecimento. A abstração reflexionante intervém neste processo, na medida em que, por abstração empírica, o sujeito retira dos objetos suas características observáveis e projeta neles o fruto de suas inferências.

As ações do sujeito são vistas por ele como se fossem situadas nos objetos, daí a

necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se de uma reconstrução, mas tão trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os mesmos riscos de omissões e deformações que existiriam se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema de conexões físicas (PIAGET, 1978b, pp. 201-202).

Essa reconstrução coloca o sujeito frente a conflitos, defronta-se com os esquemas

ou pré-conceitos³⁶ anteriormente construídos. A correção do esquema anterior implica a tomada de consciência da contradição, para que possa negá-lo e reconstruí-lo por uma regulação ativa.

Frente a essa dificuldade, o sujeito pode deformar os dados de observação, ‘recalcando’ o conflito surgido de uma ação cuja conceituação não é consciente. Por outro lado, poderá não sentir a contradição. Assim, a contradição faz parte do “processo de conceituação que caracteriza a tomada de consciência” (PIAGET, 1978b, p. 203) e seu reconhecimento e sua resolução situam-se conforme os graus da consciência do sujeito.

A tomada de consciência é gradual, mais difícil e trabalhosa conforme a resistência do objeto, e de conceituação tardia. Ocorre a partir da tematização. Produz abstrações refletidas, ou seja, o sujeito torna sua reflexão objeto de pensamento. Torna-se capaz de teorizar, elaborando operações sobre operações, não se restringindo ao concreto, mas ultrapassando o real em direção ao possível.

Se nas ações de êxito fácil há autonomia da ação em relação à conceituação, nas ações mais complexas, há influência da conceituação sobre a ação, embora a ação seja a origem da conceituação.

A conceituação fornece um plano de coordenação de ações “sem que o indivíduo estabeleça fronteiras entre sua prática (‘o que fazer para conseguir’) e o sistema de seus conceitos (‘por que as coisas se passam desta maneira’)” (PIAGET, 1978a, p. 174).

[...] mesmo nas situações em que os problemas são diferentes e em que se trata de compreender e não conseguir, o indivíduo, capacitado graças a suas ações, (e isto já neste mesmo nível [II A]) a estruturar operacionalmente o real, permanece muito tempo inconsciente de suas próprias estruturas cognitivas: mesmo se aplica, para seu próprio uso individual e mesmo se as atribui aos objetos e acontecimentos para explicá-los causalmente, ele não faz dessas estruturas um tema de reflexão antes de ter atingido um nível bem mais elevado de abstração (Idem).

3.4.2. Construção de conceitos e a estruturação do tempo

Se o conhecimento se dá por etapas e se cada etapa anterior é necessária para que se construa a seguinte, como se constroem os conceitos?

Julgar os elementos de uma situação em termos de compreensão e de extensão é uma diferenciação que Piaget estabelece entre as duas formas de assimilação, por

³⁶ Pré-conceitos: “são noções [...] a meio do caminho entre a generalidade do conceito e a individualidade dos esquemas que o compõem [...] meio do caminho entre o individual e o geral”. (BATTRO, 1978, p.188)

esquemas sensório-motores e por conceituação. Na assimilação por conceitos, há diferenciação entre o sujeito e o objeto, sendo estes “tanto ausentes quanto presentes [...] liberta o indivíduo dos seus vínculos com a situação atual, conferindo-lhe o poder de classificar, seriar, por em correspondência, etc., com muito mais mobilidade e liberdade” (PIAGET, 1990, p. 21).

Como o objeto vai se constituindo aos poucos, à medida de sua ação, a imagem que o sujeito vai construindo dele é fragmentada, estática, em quadros. Aos poucos, na medida em que vai se apropriando do real por sua própria possibilidade de deslocamento e movimentação, vai assimilando diferentes aspectos do objeto, até que, o integrando, possa formar o objeto completo.

A passagem do pensamento intuitivo, preconceitual, ao operatório é bastante longa e trabalhosa. Nesse período, vão ocorrer grandes transformações que aproximam o pensamento do sujeito gradativamente, de formas mais avançadas de pensamento ou de sua formalização. Piaget, ao definir essa fase, diz que, embora o sujeito aja ainda concretamente sobre os objetos reais, já ocorre com objetos e ações internalizadas.

A construção do objeto envolve a construção da identidade. A cada novo objeto, reconstruções são necessárias seguindo o que Piaget denomina retroações. Quanto mais complexo é o objeto, mais difícil a construção de sua identidade, pela resistência que exerce sobre o sujeito. Na construção da identidade, o objeto precisa ser entendido ao mesmo tempo em sua peculiaridade e em sua conexão com um grupo semelhante, que o classifica como tal, de modo que possa ser comparado com outros da mesma espécie, ou seja, com uma totalidade.

[...] no pré-conceito, forma-se uma imagem especial que representa o indivíduo essencial (tipo, protótipo); [...] é o representante do objeto que exerce a função de substituto de todos os outros em que a própria imagem é um substituto em segundo grau (BECKER, 1997, p. 74).

O pré-conceito aparece no sujeito que tem uma visão parcial do real, tem dificuldade na mobilidade e na reversibilidade de pensamento para que possa movimentar-se da parte para o todo e deste para a parte. Assim, toma a parte pelo todo.

[...] a assimilação dos objetos entre si, que constitui os fundamentos de uma classificação, acarreta uma primeira propriedade básica do conceito: a determinação exata do ‘todos’ e do ‘alguns’ (PIAGET, 1990, p. 20).

No pensamento preconceitual, o sujeito não tem essa determinação, dificultando

sua compreensão da relação entre uma subclasse e a classe. Ele também tem dificuldade de reconhecer, em um objeto ou em um personagem, se trata-se do mesmo ou de outro idêntico aos de sua classe. As identidades constituem-se, portanto, semigenericamente e o objeto situa-se entre o indivíduo e a classe.

Na segunda fase, a relação entre o ‘todos’ e o ‘alguns’ ainda apresenta dificuldades, porém já com progressos qualitativos, necessários à quantificação operatória.

Este período intermediário, cujo êxito ocorre mesmo sem a conceituação, caracteriza-se por pré-conceitos e pré-relações.

O pré-conceito, isto é,

a primeira forma de pensamento conceptual que se superpõe, graças à linguagem, é, com efeito, um quadro nocional que não atinge nem a generalidade (inclusões hierárquicas) nem a individualidade verdadeiras (permanência do objeto idêntico fora do campo de ação próximo) (PIAGET apud BECKER, 1997, p.75).

Depois, os sujeitos passam a coordenar os esquemas entre si, deixando de fazê-lo apenas por unidades. Passam a formar sistemas de coordenação [dos esquemas], redes cada vez mais complexas, o que aumenta as possibilidades de raciocínio e estabelecimento de relações, constituindo-se em estruturas, às quais são assimilados os objetos e acontecimentos.

O sujeito poderá refazer sua ação por repetição ou por tentativas, sem que haja necessariamente uma tomada de consciência. Está desta forma construindo conceitos, de modo ainda incompleto, visto que eles estão sendo construídos na ação, aplicados à situação que o sujeito está tentando resolver naquele momento. Se, no entanto, for questionado a respeito, poderá chegar à tomada de consciência.

Ao refazer sua ação, o sujeito procurará transformá-la, porque a reversibilidade de pensamento permite-lhe fazer e refazer suas ações em pensamento. Pode antecipar as ações que realizará para resolver um problema real, concreto, com o qual está se defrontando. Deste modo, está construindo conceitos, porém, diferentemente da fase anterior, estes conceitos são compreendidos também em extensão. Frente a uma situação análoga, o sujeito poderá estabelecer comparações entre os resultados de ações passadas e os resultados que busca para ações presentes ou futuras. Poderá aplicar o conceito a uma nova situação, generalizando-o. Há um avanço da conceituação.

“Para Piaget, operar implica necessariamente estabelecer relações, mas a recíproca

não é verdadeira. O estabelecimento de relações nem sempre implica operações” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.29). O sujeito estabelece relações desde seu nascimento, o que varia é o tipo de relações que ele pode estabelecer e sua complexidade, conforme o nível de desenvolvimento das operações em que se encontra. Ao fazer essa afirmação, Piaget refere-se especificamente às estruturas que possibilitam ao sujeito operar sobre o real, seja de uma forma mais elementar, concreta, seja de uma forma mais complexa, abstrata ou simbólica, de relações sobre relações.

A partir desse nível de pensamento, novas possibilidades abrem-se para o sujeito, tanto para o passado quanto para o futuro. A mobilidade de pensamento permite-lhe retornar às construções anteriores e refazê-las à luz das novas aquisições.

Os conceitos são reelaborados e vão atualizando-se constantemente, num processo sem fim, que é o próprio processo da construção do conhecimento. O sujeito passa a poder coordenar esses processos apenas mentalmente, não sendo mais necessário agir concretamente sobre o objeto, o que não significa que possa prescindir das abstrações empíricas. O que ocorre é uma mudança no papel das abstrações com o avanço do desenvolvimento. A abstração refletida tende a aumentar o poder de abstração do sujeito, compondo estruturas mais complexas de pensamento. Esse funcionamento é conservado, são as estruturas que se alteram ao longo do tempo, podendo o sujeito refazer sobre si mesmo as relações que fez anteriormente sobre objetos diversos, mais simples, e que agora utilizará sobre objetos mais complexos. Observa-se, no desenvolvimento do pensamento do sujeito, uma inversão, o que era uma ação não conceituada evolui para a ação conceituada, possibilitada pelo processo de tomada de consciência.

Ressalva-se que, no caso da presente tese, não se trata de crianças. No entanto, em diferentes patamares e diante de um objeto novo, o sujeito age/comporta-se de maneira a reconstruir essas relações anteriormente realizadas na ação. Ou seja, as fases do desenvolvimento prefiguram os diferentes patamares da consciência, mesmo na vida adulta. Para Piaget, adultos e crianças apropriam-se do conhecimento da mesma forma, isto é, interagindo com o objeto: assimilando-o e acomodando-se ao novo, o sujeito apropria-se do real adaptando-se a ele. O que varia é a estrutura de cada um, ou seja, os níveis de conhecimento que cada um possui para assimilar o novo, estruturas que vão se modificando e se tornando cada vez mais complexas. O sujeito vai tendo cada vez novas aquisições e estabelecendo novas relações, formando uma rede quantitativamente maior e qualitativamente melhor, na medida em que constrói novos conhecimentos.

Surge então o questionamento: como a noção de duração aparece inicialmente no estagiário, sujeito desta tese? É preciso coordenar dois movimentos, de sucessão e duração, através da introspecção e da tomada de consciência, para que ele possa realizar, em aula, diferentes ações no tempo, de modo que o sucesso não seja apenas o fazer, mas, também o compreender, isto é, o qualitativo seja privilegiado e coordenado com o quantitativo. O conteúdo é o meio mais externo pelo qual os alunos / estagiários vão se aproximando do objeto.

Observa-se que, por não ter experiência sobre a organização das atividades no tempo, a organização dos estagiários é mais de caráter intuitivo. Em relação à duração, há coordenação progressiva das ações, até que possam coordenar tempo e velocidade com os objetivos da atividade a ser desenvolvida, o que vai mostrar uma predominância do quantitativo (fazer/ realizar a ação/com sucesso ou não) ou do qualitativo (compreender). Não se trata de construir o tempo operatório como a criança, mas de reconstruir as relações temporais na atividade docente, algo novo, ainda não vivido. O estagiário foca inicialmente uma coisa ou outra: ou atividades que sejam cumpridas, para que possam ser cumpridas também as que se sucedem no planejamento, ou uma só, voltada para a compreensão, ficando as outras sem serem realizadas. Ele precisa trazer as relações espaço-temporais para a sala de aula como um objeto de reflexão, além de utilizá-las como meio para entender o conteúdo trabalhado nas aulas de história. O processo de tomada de consciência das relações espaço-temporais situa-se entre as ações cujo êxito não é precoce nem fácil, ele ocorre por sucessivas etapas e aproximações.

Os problemas sobre os quais o sujeito debruça-se, em sua aproximação do objeto, estão mais na ordem do compreender do que do conseguir, como diz Piaget. O objeto com o qual o sujeito interage, embora seja real como acontecimento – a própria história – é uma abstração como o estudo dela, como conhecimento. Assim, frente à dificuldade ou à resistência do objeto, o sujeito necessita de regulações mais ativas para apropriar-se dele.

A situação do estagiário é a de coordenação complexa entre o tempo real – tempo da ação e coordenação entre a sucessão e a velocidade das atividades em aula - e o tempo do objeto, o tempo histórico, na coeseriação entre o presente e o passado, a ser comparado em diferentes séries temporais. Isso implica o sujeito da ação na coordenação de diferentes séries temporais, relativas à organização do conteúdo da história, o que pressupõe a construção do conceito de tempo histórico, necessário para

operar com o conteúdo de história, ainda que, na medida da complexidade da ação, das novas exigências de reflexionamento e reflexão, possa sofrer reconstruções.

Toda sua ação é complexa na medida em que, além de tomar a história e o tempo histórico como objeto de reflexão, o estagiário precisa transformar essa reflexão em outro tipo de ação – a ação docente – descentrada, voltada para a aprendizagem dos alunos. A ação precisa ser construída e é, portanto, não conceituada, pois não foi vivida anteriormente neste papel. Os conceitos relativos à história, construídos até então, precisam ser reconstruídos diante de uma nova dificuldade: a mudança e/ou a ampliação do objeto, que não é mais apenas o conteúdo (de sua própria aprendizagem), mas o outro (aluno) e o conteúdo para ser ensinado, ambos tornam-se objeto de reflexão. Coordenar todas essas ações e tomar consciência delas exigem grande esforço do estagiário devido à dificuldade, complexidade e resistência do objeto.

4. ANÁLISE DOS CASOS

Os cinco estudos de caso, que compõem os dados de análise desta pesquisa, provêm de estudantes de 7º e 8º semestres da graduação do curso Licenciatura em História, de uma instituição privada de ensino superior, de Porto Alegre.

São todos moradores da região metropolitana, com idades que variavam entre 25 e 38 anos, na época da coleta dos dados. São trabalhadores do setor público ou privado, em atividades variadas não ligadas ao magistério. O sujeito do caso 3 é o único que possuía experiência prévia de docência em história por dois anos. Todos se mostraram muito interessados, dedicados e participativos, tanto nas aulas da disciplina de Prática de Ensino quanto nos encontros individuais de orientação para o estágio. Por estarem bastante temerosos e fantasiosos em relação a essa primeira experiência de docência, a resistência em relação à problematização do conteúdo apresentou-se como dificuldade inicial para compreendê-la, tendo em vista que, em sua experiência prévia vivida como alunos, a problematização e as comparações espaço-temporais a ela ligadas, nunca estiveram presentes. Eles possuíam hipóteses sobre a docência em história e as apresentavam em seus planos de estágio, algumas vezes com mais abertura para a discussão, outras com mais resistência, devido à necessidade de justificarem e explicarem suas propostas.

A partir da leitura dos dados e das categorizações que deles emergiram, optou-se por fazer a apresentação em relato integrado e destacar o que foi mais significativo em cada caso, para cada categoria. Assim, preservam-se as diferenças entre os sujeitos e enfatizam-se as relações entre eles, conforme o delineamento de um estudo de casos múltiplos. Inicialmente, dentro dos critérios estabelecidos pela pesquisa, observaram-se as manifestações de cada caso – dificuldades e avanços, êxitos e fracassos, semelhanças e diferenças entre eles em suas ações e reflexões – para identificar tomadas de consciência e mudanças na ação docente que indicassem seu processo de conceituação, bem como mudanças no conceito de tempo histórico.

Os casos são tomados individualmente como exemplos ilustradores do que foi encontrado e analisado e constituíram o conhecimento buscado nessa tese, a partir de três categorias:

- 4.1. Planejamento das aulas - ou antecipação da ação;
- 4.2. A ação - planejamento em marcha;

4.3. Reflexão sobre a ação - tomadas de consciência.

Nessas categorias, procurou-se uma aproximação com a teoria através do processo que os sujeitos passam de tomada de consciência e conceituação da ação³⁷.

Inicialmente, explicitam-se as categorias 4.1. e 4.2. Para cada uma foram elaborados quadros formados por dados significativos para o que se está buscando, seguidos de comentários, numa espécie de apresentação preliminar dos dados. Nos comentários, há um número entre parênteses, que remete ao dado que está dentro do quadro imediatamente anterior. Essa situação se repete em todos os quadros desse capítulo.

Segue-se a discussão sobre essas duas categorias, contendo:

- relação entre os casos: do planejamento da ação à ação em marcha;
- diferenciação entre os casos: do planejamento da ação à ação em marcha.

Optou-se por essa organização, apresentando a relação entre os casos, integrando a primeira e a segunda categoria, por entender que há continuidade entre o planejamento da ação e a ação na sala de aula. Sua separação para fins de análise poderia incorrer em fragmentação ou repetição das reflexões. O mesmo foi feito com a diferenciação entre os casos, pois se julgou ser essa a forma pertinente para destacar a maneira peculiar como cada caso mostra-se no planejamento e na ação.

Após, apresenta-se a terceira categoria: reflexão sobre a ação – tomada de consciência. Foram elaborados quadros com os relatos dos sujeitos, refletindo sobre sua própria prática, seguidos de comentários. Depois, vem uma reflexão, a partir do conjunto dos casos e do que está por eles relatado nos quadros, de forma literal: relação entre os casos na reflexão sobre sua própria ação – tomadas de consciência.

Esta organização das categorias e as respectivas análises mostrou-se adequada por aproximar as reflexões aos quadros com os exemplos.

³⁷ Explicadas no capítulo 3.4.1.

4.1. Planejamento das aulas – ou antecipação da ação

A antecipação da ação, para Piaget, é uma parte do processo de tomada de consciência. É quando, diante de um problema, o sujeito anuncia o que pretende fazer para resolvê-lo. Trata-se de uma ação não conceituada ou parcialmente conceituada, na medida em que o sujeito depara-se, pela primeira vez, com o preparar e o ministrar aulas.

A dificuldade inicial para os estagiários é preparar as aulas, a partir de um conteúdo determinado, para uma série escolar específica, de tal modo que este conteúdo seja problematizado e possa conter comparações espaço-temporais como estratégia de ação para o entendimento ou resolução da problematização. Ambos, problema e ação proposta, também devem ser adequados aos sujeitos a quem se destinam e promovam conceituação da ação e (re)construção do conceito de tempo histórico, para o próprio estagiário e seus alunos.³⁸

Na sequência, apresentam-se alguns exemplos de como cada um dos sujeitos (casos) estudados nesta tese antecipa ações no planejamento das aulas. O foco está em como eles problematizam o conteúdo e o colocam em comparações espaço-temporais que pretendem usar como estratégia didática em suas aulas. Comentários são feitos, à medida que observam-se aspectos pertinentes ao que está sendo procurado. Essas situações estão assinaladas com um número, dentro do quadro e no respectivo comentário.

Quadro 2
Caso 1 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série – EJA

Problematização	Comparação espaço - temporal
Como era o Brasil Colonial? Será que continua o mesmo?	Comparar os limites territoriais do Brasil hoje com os do período colonial, através de mapas.
Qual a relação entre as favelas [hoje] e a monocultura latifundiária de exportação?	Fazer comparações a partir da pergunta problematizadora; diálogo inicial sobre o conteúdo.
Não explícita.	Comparar a questão da terra no ciclo do açúcar [passado] e na atualidade; (1)

³⁸ A conceituação da ação pela tomada de consciência e a construção do conceito de tempo histórico no aluno de ensino fundamental não é objeto dessa tese. Foi objeto da dissertação de mestrado da pesquisadora (ZASLAVSKY, 2003). Aqui são abordadas apenas em situações em que possam favorecer a compreensão de como este processo acontece no estagiário, professor em formação inicial, objeto do presente estudo.

Não explicita.	Comparar a sociedade do açúcar [passado] com a sociedade hoje.(2)
----------------	--

Inicialmente, o sujeito do caso 1 apresenta, no planejamento de ensino (quadro 2) , a problematização como um objetivo (para si e para os alunos), porém não sob a forma interrogativa: “Analisar o processo do sistema colonial no Brasil e comparar com a realidade atual”. Não discrimina quais aspectos do passado pretende abordar, nem com que aspectos da atualidade vai comparar. Depois, durante o semestre, as comparações espaço-temporais tornaram-se sempre presentes, embora não explicitadas como problematização no plano de aula. (1) (2).

Quadro 3
Caso 1 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano

Problematização	Comparação espaço - temporal
Unidade I: O que é cultura? Há diversidade nas manifestações culturais? Pode-se dizer que a expansão dos meios de comunicação pode por em risco a pluralidade cultural do planeta?	Comparar a rapidez da comunicação atual com a lentidão do período pré-colombiano; Comparar o preconceito no imaginário atual sobre as etnias indígenas; Relações entre as culturas asteca, inca e maia.
Unidade II – mesma problematização.	Comparações entre a cultura dos índios brasileiros na época pré-colombiana e hoje; Influência dos meios de comunicação na diversidade cultural dos indígenas brasileiros.

No segundo semestre, o sujeito do caso 1 desvincula a problematização dos objetivos. Faz uma problematização para a unidade I (quadro 3), explicando que vai aprofundar os conteúdos relativos a tal problematização na unidade II.

Houve mudança do primeiro para o segundo semestre. De não saber o que problematizar nem como fazê-lo, confundindo-o com objetivos, passa à formulação constituída do problema e de questões acessórias, sob a forma interrogativa. Entende que essa problematização pode conduzir todo o semestre, pois pretende aprofundar os conteúdos a partir da mesma problematização. Com isso, parece admitir que novas questões poderão surgir das anteriores e que elas conduzirão as aulas, o que já se evidencia no final do primeiro semestre, sem estar explicitado no planejamento. Ou seja, sujeito do caso 1 admite que novos conhecimentos serão produzidos a partir dos

anteriores e que novas curiosidades poderão surgir e provocarão mais aproximações sucessivas ao objeto.

Quadro 4
Caso 2 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Problematização	Comparação espaço-temporal
Papel da tecnologia na vida do Homem	Comparação entre a expansão ultramarina do séc. XV com a expansão espacial do séc. XX: possibilidades que a tecnologia de cada época ofereceu/ oferece.
De que forma a competição faz o homem superar-se?	Competição pelo comércio, pelos mercados, na época das grandes navegações; a situação de Portugal na chegada ao Brasil: Acaso ou intencionalidade. (1)
Porque a globalização pode representar a mudança de uma sociedade?	Buscar semelhanças no fenômeno – globalização - guardando as devidas contextualizações, com ênfase na questão cultural (hábitos, valores, etc.), que por vias diferentes de acesso, mostra transformações. (2)
Os interesses capitalistas excluem o respeito ao meio ambiente e aos outros povos?	Comparar a exploração do pau-brasil com a exploração das florestas hoje, com interesses comerciais, bem como desrespeito às culturas de indígenas e negros no passado outros povos hoje.

No planejamento do primeiro semestre, o sujeito do caso 2 parece entender, desde o início, o que significa problematização e como esta pode conduzir as comparações espaço-temporais, bastante presentes em seus planejamentos.

Usa também (quadro 4) outro tipo de relação (1), na qual não faz comparação em tempos e espaços diferentes, mas traz diferentes posições sobre um acontecimento em um mesmo tempo.

Utiliza o termo contemporâneo ‘globalização’ (2) para se referir à expansão ultramarina européia / grandes navegações, pois considera esses acontecimentos como um tipo de ‘globalização’ em outro tempo, comparando-a também com a ida do homem ao espaço. No planejamento do 1º semestre, propõe diferentes problematizações sem relacioná-las entre si.

Quadro 5
Caso 2 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano

Problematização	Comparação espaço-temporal
Que relação existe entre a dominação da China sobre o Tibet, com o período colonial na América?(1)	Comparar os diferentes tipos de dominação, no presente e no passado;
Como o pacto colonial afeta o Brasil e a América nos dias de hoje? (2)	Comparar o Pacto Colonial e a economia colonial com os dias de hoje, no Brasil e América Latina; Comparações de mapas: territórios do período colonial e de hoje; localização de povos dominados no passado e o espaço que ocupam hoje.
Papel da Igreja no período Colonial é o mesmo dos dias de hoje? (3)	Comparação entre o poder da Igreja no período Colonial e hoje.

O sujeito do caso 2 inicia a primeira aula do estágio (quadro 5) com essa (1) problematização devido ao Tibet estar presente, naqueles dias, em notícias de jornais, conforme explicou na sessão de orientação. O objetivo não está explicitado no planejamento, portanto, mesmo que de modo não consciente, há possibilidade de construção conceitual em aula: o conceito de dominação e de colonialismo. Na problematização subsequente, que trata do Brasil Colonial e da América Colonial, sem citar o Tibet, a mesma construção continua. Depois, incluindo o papel da Igreja no Brasil colonial, procura questionar seu papel, hoje, na sociedade. Observa-se, na passagem do primeiro para o segundo semestre, que há diferença no planejamento quanto à concepção de problematização. No primeiro semestre, as problematizações não se relacionam entre si, e no segundo, há mobilidade maior de pensamento sobre as temporalidades – reversibilidade - quando constitui uma conexão, um elo entre as problematizações estabelecidas. Observa-se que (2) (3) são questões usadas pela sujeito do caso 2 em seus planejamentos, sem que utilize o termo ‘problematização’ para designá-las. Embora sem essa explicitação, elas funcionam da mesma maneira, como problematizações propostas a si mesma e aos alunos.

Quadro 6
Caso 3 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Problematização	Comparação espaço-temporal
Os problemas cotidianos dos alunos (segurança, alimentação, saúde, liberdade de expressão, educação) seriam os mesmos das crianças de outras épocas?	Comparação entre três documentos/fontes históricas (reprodução parcial): Código de Hamurábi, Declaração Universal de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e Estatuto da criança e do adolescente (1990). Desenvolver em conjunto análise dos problemas cotidianos dos alunos e comparar com os documentos analisados.
Que mitos e explicações os povos da Antiguidade davam para a criação do universo e o surgimento do Homem? E nos dias de hoje? (2)	Comparação entre os diferentes mitos dos diferentes povos: sumérios, acádios, caldeus, gregos, africanos, egípcios. (3)
Por que o homem se organiza em sociedade? O homem sempre se organizou assim? Existem alternativas?	Comparação entre o que os alunos fariam ao identificarem-se com a situação vivida pelas personagens do livro “O Senhor das Moscas”. (4)
Quais as primeiras civilizações da Mesopotâmia? Quais suas diferenças?(1) Por que se lutava tanto naquela pequena faixa de terra? Que países habitam [hoje] a região? Ainda há guerra por lá? Pelo que se lutava na antiguidade? Pelo que se luta hoje?	Comparação de mapas da região na Antiguidade e atual; guerras na Antiguidade e Guerra do Iraque: situação da água e do petróleo.

O sujeito do caso 3 formula perguntas (quadro 6) simples (1) de acompanhamento do conteúdo como problematizações, aparentemente para salientar o trabalho de comparação que pretendia realizar. Embora na problematização (2) apareça referência aos mitos de criação do mundo e atuais, na parte das comparações, a atualidade não é citada (3).

Na atividade comparativa (4), relata a história do livro em que crianças e adolescentes sobreviventes de um acidente aéreo encontram-se em uma ilha supostamente deserta. Precisam se organizar para conseguir água, alimentos, etc., ou seja, organizar sua vida em sociedade. Essa atividade favorece a identificação dos alunos com a situação do livro para pensar em como os povos do passado organizaram-se.³⁹ A dificuldade de definir problematizações e comparações, bem como escolher ou criar estratégias diferenciadas de trabalho, está presente.

³⁹ Após obter autorização, o estagiário retirou esta atividade da dissertação de mestrado da pesquisadora. Referência ao livro: GOLDING, W. *O Senhor das Moscas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

Quadro 7
Caso 3 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano

Problematização	Comparação espaço-temporal
<p>Unidade I: A História é feita apenas por grandes homens e mulheres (reis, generais, líderes) ou por todos nós? (1) Nossa vida particular pode ser considerada História? Como a sociedade contemporânea surgiu? Ou foi sempre assim?</p> <p>Unidade II: O conceito de liberdade muda de acordo com a classe social e o interesse em jogo? (1) Os filósofos liberais afirmavam que todos os seres humanos nascem livres e iguais. Será que as revoluções ocorridas na Europa e na América criaram sociedades verdadeiramente livres e iguais? E nos dias atuais, podemos afirmar que na sociedade brasileira todos os homens são livres e iguais?</p>	<p>Fatos que marcaram e influenciaram o nosso tempo, principalmente ligados à tecnologia e à política (com uso de imagens e linha de tempo). Transformações que ocorreram no Renascimento no campo científico e artístico. Comparações entre as transformações desses dois períodos.</p> <p>Filósofos e as ideias iluministas no processo da Revolução Francesa e outras manifestações populares e burguesas, como a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Farroupilha. Comparação entre essas situações [em diferentes tempos e espaços]. Conceito de Ideologia trabalhado a partir de texto, de modo a ser comparado (2) com aspectos estudados nas fases da revolução francesa (texto e documentário).</p>

No segundo semestre (quadro 7), o sujeito do caso 3 decidiu fazer duas grandes problematizações que dariam conta de duas unidades de trabalho, conforme entendeu a organização do conteúdo. Isso permitiu que outras questões surgissem, durante as aulas, a partir das ações direcionadas para responder as primeiras, sem que necessariamente o estagiário tenha se dado conta disso.

Ao formular a problematização em (1), tanto na unidade I quanto na II, a pergunta já contém a resposta esperada pelo estagiário, o que evidencia a dificuldade de formulação da problematização.

O sujeito do caso 3 usa o conceito de ideologia para estabelecer comparações e verificar suas aplicações ao conteúdo que está sendo trabalhado, ou seja, procura a possibilidade de generalizar o conceito.

Quadro 8
Caso 4 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 7ª série

Problematização	Comparação espaço-temporal
<p>Problematizar os acontecimentos do cotidiano relacionando passado e presente. (1)</p> <p>Como era o trabalho no engenho e como é hoje?</p> <p>Por que é importante preservar o patrimônio Histórico de Ouro Preto e do Brasil? (4)</p>	<p>Comparação entre as teorias do descobrimento e do 'achamento' do Brasil (2)</p> <p>Comparação entre o funcionamento da lógica da fábrica na produção do açúcar com as relações de trabalho hoje. (3)</p> <p>Comparação entre os grupos sociais do período do ouro com os do período do açúcar.</p> <p>Comparação entre duas visões sobre o enriquecimento na mineração(2)</p>

Inicialmente, (quadro 8) o sujeito do caso 4 utiliza uma expressão genérica (1), não interrogativa, sem apontar nenhuma problematização específica a ser desenvolvida. Depois, procura especificar melhor as subseqüentes.

Propõe a comparação de duas teorias sobre um mesmo acontecimento (2), não se restringindo às comparações espaço-temporais solicitadas, como aparece também em outros casos.

Não especifica (3) se as relações de trabalho referem-se à produção de açúcar hoje.

Na problematização (4), não fica claro a que tempos refere-se. É possível supor que se refira ao passado (Ouro Preto) e ao presente (Brasil), mas não explicita. Essa maneira vaga de, inicialmente, problematizar ou propor comparações denota a dificuldade em entender o que é problematizar, em definir o que problematizar e conseqüentemente, o que comparar. Parece que o importante é cumprir a tarefa e que não entende qual seu significado. Piaget a isto denomina, no método clínico, ‘crença sugerida’: fazer ou repetir o que foi sugerido sem compreender.⁴⁰

Quadro 9 **Caso 4 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano**

Problematização	Comparação espaço- temporal
Unidade I – Independência do Brasil e I Reinado, relacionando com o Brasil atual pelo eixo da participação política, buscando os atores políticos. (1)	Comparação entre o conceito de participação política, nos antecedentes da Independência e hoje; Comparação de acontecimentos políticos do passado com o presente; (2) Comparação entre diferentes posições sobre a Inconfidência Mineira [1789] e a Conjuração Baiana [1798], dentro do conceito de participação política.(3)

O sujeito do caso 4 iniciou o segundo semestre (quadro 9) com uma problematização cuja formulação não é interrogativa e não deixa claro o problema. Sua dificuldade de entender o que é problematizar aparece na formulação do planejamento e continua no início do segundo semestre.

Há imprecisão (indefinição) também na formulação da comparação (2): não diz que acontecimentos, do presente e do passado, pretende comparar. Usa a comparação para identificar diferentes posições sobre o conceito de participação política em dois

⁴⁰ Ao término de estágio, este estagiário (caso 4), em conversa informal com a pesquisadora, disse que, no início do ano, não entendia o que era solicitado; que lhe era tão difícil pensar em uma problematização que chegou a cogitar em cancelar a disciplina. Situação semelhante foi relatada pela estagiária do caso 5.

eventos no Brasil Colonial, um em Minas Gerais, outro na Bahia, com proximidade temporal.

Quadro 10
Caso 5 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Problematização	Comparação espaço- temporal
<p>O que entendemos pela palavra 'pré'? Será que a pré-história acabou?(1) Por que utilizamos a divisão em termos de Pré-História e História? Será que somente a escrita é a fonte principal para o estudo da história? Quais experiências significativas encontramos neste o período da Pré-história? Será que estas experiências não fazem parte da História?</p> <p>O que é um marco divisório? Quais produtos obtidos do metal são importantes em nosso cotidiano? Qual a importância do desenvolvimento do conhecimento da fundição dos metais? A metalurgia do cobre: o primeiro metal a ser trabalhado. Será que estes eventos aconteceram em todos os lugares do mundo ao mesmo tempo?(2)</p> <p>O que podemos levantar de interessante acerca da questão da metalurgia nos tempos atuais? Houve mudanças no plano da técnica? E do trabalho? – Aperfeiçoaram-se as ferramentas produzidas? Por quê?</p> <p>Que metal é fundido na metalúrgica onde trabalham? O que é produzido com esta fundição? Como é feita a fundição? Quem produz estes objetos? (um grupo de pessoas, as máquinas, uma pessoa só) (5)</p> <p>Quem hoje é o homem caçador/coletor? E o homem produtor? Como podemos encontrar a natureza ao longo de tantas mudanças ocorridas? Ela é a mesma? Como o homem produz hoje suas ferramentas?</p> <p>Egito Antigo: Onde fica localiza o Egito? Longe ou próximo do Br? Aspectos geográficos do Egito Antigo eram favoráveis ou não para terem desenvolvido esta sociedade? O que podemos verificar de comum entre nossa região e o Egito? Qual a importância do Rio Jacuí para a nossa cidade? Qual a importância do Nilo para o Egito?</p> <p>Aspectos sociais do Egito Antigo: Quais atores sociais podemos encontrar no Brasil contemporâneo? Será que no Egito Antigo isto era diferente? Por quê? Que camadas sociais</p>	<p>Elencar, juntamente com os alunos, processos históricos da Pré-História e da História (inventos, acontecimentos. .(3)</p> <p>Relacionar a realidade do período estudado com a realidade das nossas necessidades atuais em relação ao metal e ao trabalho nessa área. (4)</p> <p>Simultaneidade dos eventos: a Idade do Ferro marcando o fim da Pré-história e a invenção da escrita marcando o início da História.</p> <p>Relacionar dados da metalurgia na Pré-história com dados atuais.</p> <p>A metalurgia hoje (entrevista)</p> <p>Relacionar os três períodos da Pré-história estudados, promovendo a percepção das permanências e das mudanças que vão ocorrendo (cartaz comparativo)</p> <p>Relacionar os processos pré-históricos estudados com os processos cotidianos [atuais].</p> <p>Comparação entre a importância do Rio Nilo para o desenvolvimento da civilização egípcia antiga e a importância do Jacuí hoje, para a região onde vivem. Relações homem-natureza; formas de preservação. (6)</p> <p>Comparação entre os atores sociais no Brasil hoje e no Egito antigo; excluídos da sociedade no Egito antigo e hoje no Brasil. (7)</p> <p>Comparação entre manifestações artísticas do Egito antigo e as atuais, e suas razões; relacionar diferentes tipos de arte em diferentes tempos e espaços. (8)</p>

<p>encontramos no Egito Antigo? Semelhanças ou diferenças entre os atores sociais presentes no Brasil atual e no Egito Antigo? Quem são os excluídos de hoje em nossa cidade, região, país...? (trazer a temática dos idosos, jovens, mulheres...); Quem eram os excluídos da sociedade egípcia?</p> <p>Arte egípcia: O que entendemos por arte? Quais manifestações artísticas podemos encontrar nos tempos atuais? Quais principais manifestações encontravam-se entre os egípcios (esculturas, pintura, construções...)? Para que os antigos egípcios desenvolviam suas manifestações artísticas? E hoje para que as artes são?</p> <p>Há diferenças entre a representação da figura humana para os egípcios antigos e outros povos em diversos períodos? O que podemos perceber de comum entre as manifestações artísticas representadas nas esculturas? A religiosidade na arte: Que finalidade tinham as grandes obras arquitetônicas? E os templos?</p> <p>Introdução ao Estudo da África Antiga: o Egito Antigo e o Império Kush. Onde se localizava o Império Kush? Por que desconhecemos (ou sabemos tão pouco) acerca desta civilização? Qual relação podemos perceber entre o Egito Antigo e o Império Kushita? Ambos estão no continente africano, mas por que um é mais conhecido que o outro?</p> <p>Sociedades africanas antigas: A África é um país ou um continente? Quais as informações que já tivemos acerca da África Antiga? Por que a verdadeira identidade sócio cultural dos povos africanos é desconhecida? Será que fontes orais nos auxiliam a pensar o passado da África? (Griots) [contadores de histórias].</p> <p>África: religiosidade e legado . Quais elementos religiosos africanos encontramos no Brasil contemporâneo? Será que entre as sociedades africanas encontramos somente religiões com elementos tão próximos aos trazidos pelos africanos ao Brasil? (diversidade religiosa na África: judaísmo, islamismo...); Por que muitas vezes as religiões de matriz-africana são alvo de preconceito? Será que tem alguma relação com o preconceito racial? Por que há uma relação entre as entidades religiosas africanas com os elementos da natureza? O que é mito? Como será que algumas sociedades africanas relatam os Mito da Criação do Mundo? Quais outros mitos da criação do mundo já tiveste contato? (Mito bíblico)</p>	<p>Comparação entre diferentes povos (não diz quais nem de que época)(9) quanto ao estilo de manifestações artísticas na escultura e na arquitetura, bem como seu significado na época (religiosidade).</p> <p>Relação entre o Egito Antigo e o Império Kushita, ambos na África. (10)</p> <p>Sem comparações.</p> <p>Relação entre os elementos religiosos africanos e a natureza. (não é comparação espaço-temporal)(11)</p> <p>Semelhanças e diferenças entre as religiões de matriz africana encontradas hoje no Brasil e as religiões hoje nas diversas sociedades africanas.</p>
--	---

O sujeito do caso 5 faz uma problematização para cada aula, (quadro 10) todas sob a forma de perguntas, no entanto nem todas as perguntas representam um problema. São perguntas que formula a si mesma ao planejar. Espera/ deseja que funcionem como o fio condutor de suas aulas. Aparentemente, tenta prever que perguntas possivelmente fará, no diálogo com os alunos, ou que aparecerão em aula por intermédio dos alunos. Muitas são questões cotidianas de encaminhamento do conteúdo. Isso torna seus planejamentos prolixos.

Na coluna da esquerda, aparecem perguntas dirigidas ‘a alguém’, (5) que embora não especifique, foram feitas com o intuito de entrevistar uma pessoa, porém, no plano, aparecem como ‘problematização’.

O sujeito do caso 5 utiliza um termo característico de uma problematização social contemporânea (7), ‘exclusão’, para identificar esse fenômeno em uma sociedade do passado, o que evidencia a reflexão da estagiária focada na relação espaço-temporal (o mesmo ocorreu com o sujeito do caso 2, ao utilizar o termo ‘globalização’). Também propõe estabelecimento de relações (11), mas de outro tipo, não em diferentes tempos e espaços: relação entre a religião africana e os elementos da natureza. Esses tipos variados de relações também ocorreram em outros casos.

Quadro 11
Caso 5 – 2º Semestre – Ensino Médio – 3º ano – Curso Normal

Problematização	Comparação espaço-temporal
<p>“Sendo a terra que dá ouro esterilíssima de tudo o que se há mister para a vida humana, e não menos estéril a maior parte dos caminhos das minas, não se pode crer o que padeceram ao princípio os mineiros por falta de mantimentos, achando-se não poucos mortos com uma espiga de milho na mão, sem terem outro sustento”.(ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. 3. ed. Belo Horizonte : Itatiaia/Edusp, 1982).</p> <p>“O problema das minas de São Jerônimo é portanto, grave complexo. Homens e meninos lá arriscam sua vida em busca de sua subsistência e de suas famílias [...] Os legisladores e a sociedade não podem esquecer aqueles que com risco de vida estão contribuindo para movimentar as nossas riquezas [...]”. (Trecho extraído do jornal “A Hora” de 16-09-1955, do artigo “Vida e morte dos mineiros de S. Jerônimo”).</p> <p>“Tempos e espaços diferentes marcam a conjuntura de cada um dos relatos descritos acima. Será que podemos estabelecer alguma relação entre as duas situações? Que relação seria?”</p>	<p>Relações entre a crise do sistema colonial português e o advento do ciclo do ouro no Brasil;</p> <p>Identificação do conteúdo de classe da sociedade do ouro do século XVIII em Minas Gerais e relacionar com a sociedade mineradora do carvão do século XX no Rio Grande do Sul;</p> <p>Identificação da riqueza cultural deixada pelas sociedades mineradoras do ouro e do carvão, associando desta maneira com a importância da Educação Patrimonial nas escolas. (1)</p>

Diferente do primeiro semestre, quando fez uma problematização para cada aula, no segundo semestre (quadro 11), o sujeito do caso 5 faz uma problematização que se converte em eixo para o desenvolvimento de todas as aulas do estágio. As perguntas adjacentes, que conduzem o diálogo cotidiano na aula, estão incluídas nas estratégias de ensino e não como problematização. Percebe-se que, no segundo semestre, consegue diferenciar o conceito de problematização, que se refere a um questionamento mais amplo, envolvendo passado e presente, de questões de aula, específicas sobre o que está sendo tratado no momento. Há modificação na conceituação. Isso mostra que as tomadas de consciência sobre as ações, ocorridas no primeiro semestre, possibilitaram mudança de concepção na preparação das aulas do segundo semestre. A problematização explicitada pelo sujeito do caso 5 refere-se a tempos e espaços diferentes, relacionados na questão da exploração mineral, ponto para o qual convergem as reflexões espaço-temporais.

Esse sujeito tem um olhar diferenciado para suas alunas do curso normal (1), como futuras professoras; seguidamente salientou esse aspecto, durante as orientações, o que também aparece explicitado no planejamento. Sentia-se também responsável pela formação docente de suas alunas. Esse é mais um aspecto que mostra o olhar descentrado do sujeito do caso 5, já presente no primeiro semestre.

4.2. A ação - planejamento em marcha

Nos relatos orais, feitos durante as aulas da disciplina de Prática de Ensino, ou no relatório final das práticas, observa-se as modificações que vão ocorrendo nos planejamentos e nas ações dos estagiários, durante o estágio. Pode acontecer, às vezes, de o que havia sido planejado sofrer algumas modificações na hora da prática ou não ser realizado. Estas modificações podem ter razões conscientes ou não. Há ocasiões em que, nos relatórios, a prática aparece diferente do planejamento, sem que sejam feitas referências a isso.

Importa aqui identificar, através dos planejamentos das ações realizadas, as modificações que ocorreram, se houve reflexões sobre as mudanças ou não. O intuito é identificar a intervenção das tomadas de consciência na qualificação da ação do estagiário e verificar como estas tomadas de consciência podem aproximá-lo da

conceituação de suas ações, bem como das modificações do conceito de tempo-histórico.

Os quadros apresentados na sequência trazem exemplos das ações dos estagiários (em cada caso) a cada semestre. Há duas possibilidades de leitura: horizontal e vertical.

Na horizontal, é possível observar uma ação planejada e sua alteração, ao passar para a ação – se isso ocorre e é relatado pelo estagiário, com eventuais justificativas. A vertical permite observar a modificação das ações planejadas e realizadas no sentido temporal (do início para o fim do estágio), para identificar a possível qualificação dessas ações.

Quadro 12
Caso 1 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série – EJA

Planejamento: estratégias /materiais	Ação/ Modificações na ação - justificativas
Produção textual (dos alunos) a partir do conteúdo trabalhado.	Retiraram do texto as partes mais importantes. Falta de tempo.
Pergunta inicial relativa à problematização, para discussão, na relação entre a periferia [favelas hoje] e a grande propriedade.	Não faz referência à problematização. Ao relembrar a aula anterior, quando os alunos fizeram referência às capitâneas hereditárias, ela introduziu ciclo do açúcar. Incluiu o tema da monocultura no RS.
Três textos sobre problemas atuais: reforma agrária, mesas vazias, e exportações de gênero. Entrevista com os avós (imigrantes /colonos).	Não faz referência à utilização das entrevistas. Ou alguma possibilidade de relacionar com o conteúdo dos textos.
Textos relacionando presente e passado, em relação à pirâmide social no Brasil Colonial e hoje. Apresentação de trabalhos de forma criativa (teatro, música, outros).	Cada grupo apresentou uma síntese: não houve tempo para trabalhos criativos. Houve comparações espontâneas dos alunos de outros itens, como pagamento de impostos, relações de trabalho.

Em seus relatos posteriores às aulas (quadro 12), o sujeito do caso 1 assinala o interesse e a curiosidade dos alunos por conhecer mais sobre o Brasil Colonial, bem como as comparações espontâneas que surgiram, relacionando aspectos do período colonial com o atual, no Brasil. As aulas caracterizaram-se mais por discussões no grande grupo do que por trabalhos individuais ou em pequenos grupos, mais pela forma oral do que escrita, o que ele atribui à dificuldade dos alunos da Eja de escreverem e “o cuidado que se deve ter para que não se evadam com essa desculpa” [desculpa de ter de escrever muito].

No início, estava claro que esse sujeito não sabia o que comparar nem como fazê-lo. Isso é observável pelas datas confusas de organização do relatório; pela

ambiguidade dos planos que evidenciam sua dificuldade de organização, pela dificuldade que há em entendê-los. Após o segundo plano (metade do estágio)⁴¹, ainda no 1º semestre, houve melhora na organização.

Quadro 13 Caso 1 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
Imagens de diferentes culturas [Astecas, Incas e Maias] no tempo e no espaço: O que permanece?	Primeiro discute a problematização depois introduz as imagens, o que levou alguns a mudarem opinião sobre o que antes discutiam. Elaboração dos alunos: texto sobre o que foi discutido. Não houve tempo. Entregou um texto sobre diversidade cultural para lerem em casa.
Mapas: localização e linha de tempo sobre os maias	Leitura em aula do texto dos maias que era para casa. Após compararem a pirâmide social, os alunos passaram a comparar espontaneamente a sua religião com a dos maias, em como o conceito de escravidão hoje, e a educação.
Maias: comparação com a sociedade atual: pirâmide social, escravidão, educação.	Quadro serve como revisão para a prova. Quem elaborou? Não fica claro.
Incas e Astecas: quadro comparativo com a realidade atual.	
Questão da terra indígena: conflitos com os arrozeiros e produtores. Discussão e produção textual.	Discussão; Introdução de outros atores sociais nos conflitos da atualidade: sem terra, sem teto, garimpeiros. Introdução de discussão sobre a marginalização urbana com a migração interna. Não houve tempo de elaboração de síntese escrita.

A comparação passado-presente e presente-passado é uma tônica no trabalho do sujeito do caso 1. Mesmo quando esses aspectos não aparecem no planejamento ou não há clareza, o relato das aulas (quadro 13) mostra que procura estabelecer essas relações constantemente, de tal modo que foi percebido pelos alunos, e estes continuaram a fazê-las espontaneamente, tanto no ensino fundamental (primeiro semestre) quanto médio (segundo semestre). Pelo conteúdo relatado das discussões, percebe-se que este sujeito estava atualizada quanto ao conteúdo contemporâneo, que o preparou, refletiu sobre ele e tinha um posicionamento, perceptível pelo tipo de questão proposta aos alunos. Os relatos mostram, no entanto, uma ação ainda muito autocentrada, não apenas na coordenação das discussões, mas também pela pouca proposição de ação sobre o objeto

⁴¹ As aulas da Eja são concentradas, tendo quatro períodos por dia de aula. Portanto, o estágio de dezesseis horas foi cumprido em quatro encontros com os alunos.

feita aos alunos. Pouco se observam, no plano e nos relatos, diferentes aproximações dos alunos com o objeto, de modo a poderem organizar e representar, de diferentes maneiras, as novas aquisições, a acomodação aos conhecimentos novos, a partir da assimilação aos conteúdos prévios, presentes na discussão. Esse é um aspecto comum nos estagiários, o qual, além da inexperiência docente, pode ser atribuído à maneira como conseguem coordenar a ação pedagógica nos dois períodos semanais oferecidos pela maioria das escolas.

Quadro 14
Caso 2 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
<p>Imagens: tecnologia séc. XV e séc. XX; discussão; produção de texto coletivo como resultado da discussão.</p> <p>Cenas do filme “Sinais” (medo do desconhecido/atual) e imagens dos “medos” dos viajantes (séc.XV). Discussão.</p> <p>Dois textos/ dois grupos: “Acaso ou intencionalidade”. Debate: argumentação /contra argumentação.</p> <p>Dois textos (um sobre o passado: hábitos dos portugueses e dos índios na época do descobrimento) e outro atual (jornal) sobre os índios atualmente.</p>	<p>Texto produzido pela estagiária. Ela não justifica.</p> <p>Tarefa oral de relacionar os dois aspectos foi substituída por tarefa individual, por escrito. Motivo: muito barulho dos alunos em aula ‘pelo desejo de participar’.</p> <p>Elaboração HQ a partir dos textos trabalhados anteriormente: cada grupo com um tema diferente. Posterior troca das HQ entre os grupos, para interpretação.</p> <p>O trabalho com recortes de jornal sobre a situação atual dos índios foi suprimido por ter ‘pouco tempo’, ao ser avisada de que haveria período reduzido na escola.</p>

No caso 2, a problematização inicial retorna (quadro 14) no oitavo dia, na finalização do estágio. Ela, porém, não aparece no planejamento, apenas no relato das aulas. Tanto no primeiro semestre quanto no segundo, observa-se grande variação de atividades e materiais, diversas estratégias comparativas, em que os alunos debateram as questões trazidas e problematizadas pelo sujeito do caso 2, com enfoque claro em diferentes temporalidades. Além de dedicação e esmero no preparo das aulas, evidencia-se o esforço empreendido em tematizar as reflexões espaço-temporais do qual lançou mão, de modo a criar situações comparativas criativas, inusitadas, motivadoras para si e para seus alunos.

Quadro 15
Caso 2 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
Carta: escrever carta endereçada a alguém da atualidade, assumindo o papel de algum ator do período colonial (colonizador ou colonizado) contando sua vida na época. (1) Texto: “A sociedade colonial” e montagem de cenas de filmes em que aparecesse a sociedade colonial, para estabelecimento posterior de relações entre texto e imagens. “Caleidoscópio”: atividade de fechamento – último dia do estágio. Diante da pergunta “O que foi o sistema colonial?”, cada aluno escreve uma frase em uma folha que circula, constituindo um texto coletivo.	Atividade da carta: era para ser feita em casa e foi feita na aula seguinte. Ela não justifica. (1) Esta atividade não ocorreu. Ela não justifica. Nesta aula, foi feita a carta. (2) Esta atividade não foi realizada. Ela não justifica.

Conforme o relato do sujeito do caso 2, (quadro 15) a atividade da carta (1) foi muito bem aceita e desenvolvida pelos alunos. Esta atividade envolve empatia ou descentração e apresenta expressões peculiares dos alunos, assumindo o papel que escolheram. É uma forma de representação de sua compreensão do conteúdo de maneira inovadora, diferente do formato de prova. Denota o sucesso dos alunos na aprendizagem e do sujeito estagiário na ação proposta e desenvolvida. A troca da atividade para a aula seguinte acarretou modificação nos planos posteriores, pois algo teve de ser retirado, por não haver tempo hábil para abordá-lo. Levanta-se a hipótese de que essa atividade (2) de montagem de cenas de filmes demandaria significativo tempo de escolha e competência técnica, representando em si, uma dificuldade grande a ser vencida.

Quadro 16
Caso 3 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
Mitos da origem do mundo - sumérios, acádios, caldeus, gregos, africanos, egípcios: textos, comparação entre os mitos e produção história em quadrinhos. (HQ) (1)	Não houve histórias em quadrinhos, mas um desenho do que entenderam. Pouco tempo.
Comparação das crenças religiosas de hoje com os mitos da antiguidade.	Não foi feito; o estagiário não se sentiu seguro sobre os aspectos religiosos atuais.
Exposição de quadro comparativo desses povos (organização, principais reis, etc.)	O quadro é feito pelo professor e os alunos copiam
A escrita dos povos antigos: explicação e projeção de imagens.	Retroprojetor: Evolução da escrita até os tempos atuais (2)
Sociedades antigas e Brasil atual: aspecto político. Quadro comparativo.	Construção conjunta: Quadro feito juntamente com os alunos. (3)

O sujeito do caso 3 não comenta a simultaneidade temporal / sincrônica desses povos: (quadro 16) seu objetivo estava nos mitos e na comparação entre eles (1). Não faz referência à linha de tempo para mostrar a coexistência (cosseriação) dos povos. O foco de sua intencionalidade não chegou às relações espaço-temporais, o que mostra que, nesse momento, não havia tal consciência.

Em relação à HQ, observa-se a programação de uma atividade inadequada ao conteúdo, pois esta é a expressão de um movimento, uma dinâmica, uma ação em andamento. É usada na representação, mas para que isso ocorra, é preciso haver, por parte dos alunos, certo domínio do conteúdo, do ponto de vista das relações. Nessa situação, a HQ foi proposta como uma técnica para ‘variar’ a aula; não há entendimento de que a estratégia e o conteúdo trabalhado façam parte da mesma ‘totalidade’. Acabou sendo trocada por um desenho, que, conforme o relato, mostrava mais as crenças religiosas dos alunos do que o mito trabalhado. Isto evidencia uma ação não conceituada do estagiário, no início do estágio (2º dia). Posteriormente (4º dia), localizou os povos em mapas antigo e atual e explicitou, como objetivo, a localização espacial desses povos, no passado e no presente. Depois disso, revelou mudança na ação, com a construção conjunta do quadro comparativo, o que evidencia um olhar para a ação dos alunos (descentração em andamento) e a ideia de processo, que aparece nas imagens das mudanças (diacronia) na escrita dos povos.

Quadro 17
Caso 3 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
Evolução da tecnologia no último século relacionada à realidade dos alunos: Linha de tempo (LT) dessa evolução. (1)	Linha de tempo (LT) do aluno colocada em relação à LT da evolução tecnológica. (1)
Invenções científicas dos séculos XVII e XVIII através de imagens – evolução e comparação com o que foi produzido no século XX. (2)	Imagens, comparação. Reflexão pessoal dos alunos sobre a modificação na sua vida a partir do que foi mostrado e dialogado em aula. (2)

O sujeito do caso 3 planejou (quadro 17) esta atividade (1) para o primeiro dia do estágio, porém ela não aparece na lista dos conteúdos. Fazem parte desta lista apenas os conteúdos do passado determinados pela escola, o que mostra sua indefinição sobre o que é conteúdo e sobre as aulas de história. No entanto, ele evidenciou mudança ao trabalhar LT e também em colocar a LT do aluno em relação à história, o que aparece

especificado nos objetivos como: “compreender a história como um processo em construção” e “identificar a história em seu próprio cotidiano”.

O estagiário intercalou, nas aulas seguintes (2), momentos em que o conteúdo era apenas do passado e outros, em que relacionou passado e presente. Por exemplo, quando se referiu ao Iluminismo e à Revolução Francesa, apresentou conceitos de revolução e de ideologia. Houve também crescente participação dos alunos nas discussões, inclusive com “comparações espontâneas sobre o papel do trabalhador”, no Antigo Regime e hoje. O estagiário evidenciou crescente reflexão espaço-temporal e consciência da relevância da participação ativa dos alunos, evidenciando seu processo de descentração.

Quadro 18
Caso 4 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 7ª série

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
Jogo de xadrez (1)	Foi apresentado e explicado em uma aula; funcionou para a metade da turma.
Atividade espaço-temporal através do jogo de xadrez.	Deixou de ser usado. Conversas paralelas. Desinteresse dos alunos. Atividade cancelada. Orientadora sugeriu ser muito complexa para a turma. (2)
Comparação e debates sobre os temas do conteúdo (citados no quadro referente ao planejamento)	Pouca participação no debate: aula expositiva. Atividade espaço-temporal através do jogo de xadrez: não aconteceram.
Patrimônio Histórico	Atividade de recortes de jornal, em duplas. O estagiário precisou ajudar na tarefa. (3)

Ao acompanhar o caso 4, nas orientações individuais, observou-se através dos seus relatos, que seus alunos gostaram, (quadro 18) a princípio, da ideia de jogar xadrez (1), porém não entendiam qual a proposta - qual a relação entre o xadrez e o conteúdo. Tal como acontecera com a pesquisadora, que questionou sobre a estratégia. Ao ler o relatório final, conclui-se que o estagiário não tinha muita clareza sobre essa proposta e, por isto, não conseguira explicá-la, de modo compreensível, nem à pesquisadora nem aos alunos. Conseqüentemente, ele não conseguiu colocá-la em prática a contento e a proposta acabou sendo abandonada. O estagiário relata que propusera uma atividade de comparação entre passado e presente, através do jogo de xadrez. Alega que a atividade foi cancelada por ter-lhe sido dito que era muito complexa. (2) Observa-se que ele não procurou modificar a atividade, nem torná-la compatível com a compreensão dos

alunos, trazendo mais material para ser trabalhado, de modo a propiciar mais repertório de comparação aos alunos. Isto evidencia uma atitude passiva frente ao desequilíbrio e à dificuldade de regular-se de modo mais ativo, com vistas à resolução do problema que se apresentava, não conseguiu, portanto, pensar sobre outras possibilidades de ação.

Durante os encontros de orientação, diante da reclamação do sujeito do caso 4 da falta de interesse dos alunos, foram salientadas as poucas opções de estratégias em seus planejamentos e que as aulas estavam mais focadas em suas explicações e não nas ações dos alunos. Ele tentou mudar, inserindo, no plano, uma atividade de recortes de jornal (3). Conforme seu relato, os alunos gostaram da atividade, demonstrando interesse e participação. Mesmo que os temas trazidos para discussão e comparação sejam interessantes ao estagiário, isso não é suficiente para despertar o interesse dos alunos. É preciso haver uma proposta de interação entre o conteúdo proposto e o aluno, de modo que este possa dele aproximar-se de diferentes maneiras, examiná-lo por diferentes ângulos e que, a aula não se restrinja a escutar a fala e as comparações que o professor realiza. A passividade da ação anda na contramão do interesse e da aprendizagem, tanto para os alunos quanto para o estagiário.

Quadro 19 **Caso 4 – 2º Semestre – Ensino Médio – 2º ano**

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
Texto: leitura e debate. Esquema comparativo acontecimentos políticos do passado (Brasil Colônia) e presente.	Quadro comparativo elaborado em conjunto com os alunos; depois, os alunos escrevem um texto sobre o que entenderam. (1)
Inconfidência Mineira e Conjuração baiana: trabalho em grupo, depois quadro comparativo.	Quadro comparativo de elaboração conjunta, após trabalho em grupo (cada grupo com um tema).
Independência ou emancipação política do Brasil. Atividades de recortes de jornais.	Através de recortes de jornal, fazer uma comparação entre os países do leste europeu que estão querendo se libertar, (presente), e as revoltas emancipacionistas no Brasil (passado). (2)
Partidos políticos do 1º. Reinado: quadro comparativo	O estagiário fez o quadro comparativo e os alunos contribuíram com suas ideias e depois copiaram. Falta de tempo. (3)

A situação inicial do segundo semestre, (quadro 19) no caso 4, revelou maior participação dos alunos, (1) com comparações espaço-temporais mais frequentes e complexas (2). Houve progressiva descentração do estagiário e preocupação em desenvolver a ‘capacidade de comparar do aluno’. Há oscilação em sua ação, cuja

mudança ainda não está sedimentada. Em um momento de maior dificuldade (de tempo, por exemplo) (3), ele retroagiu à conduta anterior, voltou à antiga prática empirista. Essa não foi, no entanto, uma atitude prevalente, como no semestre anterior. A mudança estava em marcha e era observável.

Quadro 20
Caso 5 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Planejamento: estratégias /materiais	Ação / Modificações na ação - justificativas
<p>Desenho que represente uma ação [ou sentimento]. Troca dos desenhos entre os alunos, de modo que cada um possa descobrir o significado do desenho dos outro. Depois, figuras de arte rupestre, sua utilização e/ ou significado.</p> <p>A escrita como marco divisório entre a pré-história e a história.</p> <p>Figuras de ferramentas do passado e atuais. Metalurgia. Entrevista com pessoa da cidade (3) que trabalham no ramo da metalurgia.</p> <p>Da pré-história para a história. Comparação entre os períodos.</p> <p>Egito na Antiguidade e Brasil atual: comparação com a realidade brasileira com recortes de jornais e imagens, sobre os atores sociais, a economia na região dos rios (Jacuí e Nilo)., a arte.</p> <p>Comparação entre os Impérios: egípcio e kushita.</p>	<p>Relação entre a produção dos alunos e a arte rupestre.</p> <p>Os alunos escrevem sobre “O que seria a pré-história da tua vida.” (2)</p> <p>Os alunos comparam as ferramentas do passado e de hoje, incluindo o município de Charqueadas nesse processo. Produção de história em quadrinhos (HQ) a partir do que aprenderam na entrevista. (4) Apresentação dos trabalhos.</p> <p>Os alunos desenvolveram quadros comparativos, usaram recortes de jornal, compararam a produção artística. (5)</p> <p>Os alunos produziram e compararam LT sobre os povos estudados. (6)</p>

Para o caso 5, conteúdo e problematização estão sempre juntos. Observa-se, (quadro 20) na quase totalidade das aulas, a presença de relações espaço-temporais comparativas, relacionando o tempo presente com o passado. Utilizou, inicialmente, aspectos psicológicos para envolver o aluno pessoalmente nas aulas (1) e (2) e implicá-lo na história, inclusive com a proposta da entrevista, a qual aproxima o aluno de sua cidade (pertencente ao polo carbonífero do estado) e a coloca na história, pela exportação do carvão à Europa, durante a 2ª Guerra Mundial. A estagiária relatou que, enquanto desenhavam a HQ, os alunos faziam perguntas e comentários entre si sobre sua própria ação, que evidenciava a representação de sua compreensão sobre o conteúdo trabalhado. Identificam-se, pois, as sucessivas aproximações ao objeto que acontecem inicialmente e continuam durante todo o estágio. Os alunos tiveram oportunidade de agir, refletir sobre sua ação, representá-la, compará-la, explicá-la, como parte do processo de construção de conhecimento, conforme explica Macedo (1994), sobre as

aplicações da Epistemologia Genética em sala de aula. O sujeito do caso 5 relatou comparações espontâneas dos alunos durante o semestre, dentro dos temas estudados, bem como certas conclusões lógicas – generalizações – aplicadas ao que estudavam, como mostra a fala de um aluno: “- Olha meu! Se os assírios invadiram o Egito neste ano, é lógico que eles iam “varrer” os kushitas também”. E a de outro: “ - Daqui a muitos anos outras pessoas dirão que nós (aqui em 200...) estamos vivendo a pré-história!”. Eles mostram certa ‘intimidade’ com o conteúdo, revelando a apropriação que dele fizeram. O último comentário inclui uma perspectiva de futuro em relação ao passado, mas que hoje é presente: uma forma complexa de pensar.

Quadro 21
Caso 5 - 2º Semestre – Ensino Médio – 3º Ano – Curso Normal

Planejamento: Materiais e estratégias	Ação / Modificações - justificativas
Leitura de Texto sistema colonial. Esquema coletivo no quadro.	Esquema no quadro com participação das alunas.
Leitura de texto (Br Colonial) e reportagem de jornal (Os mineiros de S. Jerônimo – 1955). Foco - questão de classe: quem lucra nessas sociedades?	Leitura, debate, associação entre os dois textos: Grupos: apresentação crítica da sociedade da época, de forma lúdica.
Imagens: Patrimônio Histórico - Ouro Preto e Mariana, MG Livro: Patrimônio Histórico – São Jerônimo, RS	Discussão sobre semelhanças e diferenças na preservação patrimônio histórico nessas duas regiões. Produção textual, associando o tipo de preservação à mentalidade do povo.
Revolta de Felipe dos Santos e Revoltas (greves) na região carbonífera do RS. Pesquisa.	Painel explicativo – comparativo. Produção textual explicativa de cada movimento, comparando-os.
Inconfidência Mineira e ciclo do ouro – leitura de “Cartas Chilenas”. Conteúdo de classe na sociedade mineradora. Crítica.	Leitura e seminário. Produção de uma carta direcionada a algum órgão da administração com críticas, porém sobre a região carbonífera do RS. Sobre temas da atualidade: saúde, educação, impostos, trabalho, etc.
Questões alfandegárias: no Brasil Colonial e atual Leitura de textos (passado) e recortes de jornal (presente).	As alunas traziam recortes e escreviam sobre o tema.
Prova: a partir da problematização e dos conteúdos trabalhados.	Incluía questões do presente, discutidas em aula.

A ação docente do sujeito do caso 5 caracteriza-se por relações espaço temporais praticamente em todas as aulas (quadro 21), sempre vinculadas à problematização inicial e a outras que apareceram durante as aulas. Deu especial atenção para que a comparação com o presente tratasse da região onde se localiza a escola e onde moram

as alunas, sempre buscando um olhar crítico e uma forma criativa de abordar os temas propostos, com vistas aos objetivos que balizam as aulas.

4.2.1. Relação entre os casos: do planejamento da ação à ação em marcha

Salientam-se, na sequência, aspectos comuns ao processo por que passam os casos estudados, em seus planejamentos e nas aulas efetivamente realizadas. As diferenças são relativas às estruturas pessoais de cada um, ao processo de abstração reflexionante pelo qual passam na proporção de sua tomada de consciência e construção conceitual sobre a própria prática. Este é um processo temporal, pois acontece na medida em que ação e reflexão desenrolam-se juntas, porém em velocidades diferentes. Para alguns estagiários, as mudanças são observáveis mais ao início, em outros, mais ao final. Assim, cada um constrói e reconstrói conceitos e ações de acordo com suas possibilidades estruturais e de interações.

A primeira preocupação dos estagiários é com o conteúdo: como organizá-lo. Não estão, inicialmente, preocupados com os alunos nem com a aprendizagem deles, isto fica postergado ao segundo momento. Não entendem que, para organizar as aulas, é necessário propor situações didáticas adequadas a seus alunos. O egocentrismo do estagiário predomina de início, preocupado que está com a obrigatoriedade do estágio como requisito para graduar-se, a razão de fazê-lo não ultrapassa o simples cumprimento dessa norma do curso. O planejamento centra-se mais em fazer, conseguir (ser liberado para entrar em aula), do que em compreender. Realizar com qualidade é um pensamento que pode aparecer no estagiário, durante ou após a observação das aulas que antecedem o estágio. Nessa ocasião, ele começa a refletir criticamente sobre o que vê e a colocar-se no lugar do aluno, a rememorar a situação que viveu e, simultaneamente, a ver-se em outra posição: a de professor, cujas ações poderão ser diferentes das que viveu e das que observa. Esse é também fator de ambiguidade para o estagiário: ser aluno (de graduação) e/ou ser ‘professor’, papel que está em construção e que vai exercer por certo período, durante o estágio. Essa construção, inicialmente, é limitada pela descontinuidade real da ação, pois não continua ‘fora da faculdade’, ou seja, ela só existe sob a jurisdição da faculdade e sob o controle da orientadora.

Processa-se uma mudança, da ‘crença sugerida’ inicial (na qual a ação é feita, mas não compreendida) em direção à qualidade da ação (‘fazer bem feito’), que pode aparecer mais tarde, com o estágio já em andamento, conforme o processo mais lento ou mais acelerado da tomada de consciência da própria ação, de suas reflexões sobre o que

está dando certo ou não em relação ao que foi planejado. Ocorre, no início do estágio, uma inadaptação do estagiário frente à nova situação, quando ele depara-se com um problema e precisa enfrentá-lo. Frente ao 'sucesso ou fracasso', termos usados por Piaget (1978a), o sujeito precisa repensar e retomar o que antes havia feito e refazer, num processo de retroação e reconstrução. Daí as mudanças nos planejamentos, durante os diálogos iniciais que antecedem as práticas e que continuam, nas práticas, durante todo o estágio.

As mudanças vêm acompanhadas de progressiva descentração, dependendo das reflexões que ocorrem em busca das razões do sucesso ou fracasso e a que ou a quem atribuí-las. Muitas vezes, são atribuídos apenas ao objeto e à sua resistência, portanto ao que está fora do sujeito, referindo-se quer às dificuldades dos conteúdos, quer ao desinteresse dos alunos, à falta de colaboração da escola, etc. Embora todas essas razões sejam reais e aconteçam de fato, há um momento em que ocorre outro tipo de egocentrismo, a introspecção, a qual faz o sujeito poder ser crítico de si mesmo e da situação. A introspecção viabiliza as tomadas de consciência e as mudanças no sujeito, em suas ações e no objeto: as aulas e as interações entre o estagiário, seus alunos e o conteúdo.

Há desequilíbrio das 'certezas' anteriores pelos diálogos que ocorrem durante as orientações de estágio que favorecem a introspecção. Esse papel segue sendo exercido também pelos diálogos com os alunos, em aula, bem como pela observação e reflexão que o estagiário é capaz de fazer sobre o andamento das mesmas: o que está dando certo e o que não está. A introspecção favorece a descentração e, então, o foco da preparação das aulas passa a ser não apenas o conteúdo, mas também o sujeito aluno, para quem as aulas são preparadas e efetivamente realizadas.

O estagiário vai se dando conta do processo de funcionamento das aulas e de sua própria atuação como docente, ou seja, vai conceituando sua ação na medida em que consegue coordenar, de modo mais satisfatório, para si e para a aprendizagem dos alunos, as interações professor-alunos-conteúdo.

A problematização dos conteúdos de história nos planejamentos de ensino; a necessidade de organização de atividades que envolvam a comparação entre situações do presente e do passado; a regulação do tempo de ação pedagógica correspondente ao período da aula, provocam no estagiário, um esforço de coordenação dessas ações e de equilíbrio em relação ao desequilíbrio inicial, provocado pelo planejamento de uma ação não conceituada ou conceituada em parte. Esse esforço permanece durante todo o

estágio e é observável pelas modificações nos planos, no decorrer do processo, ou pelas modificações das aulas, que podem acontecer de modo diferente do planejado. Esse esforço de sucessivas aproximações ao objeto, para avaliá-lo constantemente, possibilita aos estagiários a tomada de consciência de suas próprias ações e das relações espaço-temporais, que fazem parte do objeto. Eles passam a rever e reorganizar conteúdos e conceitos anteriores, relativos à ação docente e à história, principalmente o conceito de tempo histórico, pois a simultaneidade temporal ou coocorrência temporal é parte do conceito de tempo e de tempo histórico.

Das situações observadas nos casos estudados, referentes às duas primeiras categorias, do planejamento da ação e da ação em aula, analisaram-se e relacionaram-se com a teoria os seguintes aspectos: dificuldades iniciais; objetivos e consciência das razões da ação; preparação das aulas; mudanças na ação em relação ao planejamento; uso de suporte material para trabalhar com conteúdos atuais.

a) Dificuldades iniciais - o problema inicial para o estagiário está posto pela disciplina de Prática de Ensino: problematizar o conteúdo para que seus alunos se problematizem ao lidar com ele. Ou seja, encontrar um problema que envolva passado e presente relativo ao conteúdo a ser trabalhado em aula, de tal modo que possa ser comparado temporalmente pelos alunos e pelo estagiário, no processo interativo da sala de aula. A seleção dos conteúdos, dos materiais, das estratégias de aula mostram o pensamento do estagiário, suas concepções sobre a docência em história, sobre o conteúdo, o conceito de tempo histórico. Conforme Piaget, é através da ação de resolver um problema que emerge como o sujeito pensa. Problematizar faz parte do método clínico. Piaget, em suas investigações, diz que é possível conhecer o pensamento do sujeito e as mudanças por que passa diante de um problema para resolver, na medida em que o sujeito empenha-se para resolvê-lo. O ato de pensar refere-se a pensar sobre um conteúdo.

Na situação docente do estágio, o estagiário precisa trazer, ao menos inicialmente, o conteúdo problematizado. No decorrer das aulas, porém, na medida em que os alunos avançam em seu pensamento, novas perguntas /questionamentos podem surgir, configurando-se em novos problemas que passarão a conduzir as aulas, com ações tanto do professor quanto de seus alunos. Precisa ser algo novo do ponto de vista do conteúdo específico da disciplina e/ou das atividades que os alunos deverão realizar, a fim de provocar desequilíbrio ou contradição com relação aos conhecimentos prévios.

Há um esforço considerável nesse caminho (que tem um direcionamento, mas não um final) no conhecimento do objeto. Nesse momento, para o estagiário, desvendar o problema que para ele foi posto pela disciplina de Prática de Ensino, é identificar e entender as partes que compõem esse problema para procurar solucioná-lo.

O passo seguinte, para o estagiário, vai em direção à solução do problema: selecionar e organizar a formulação de um problema que envolva o conteúdo a ser trabalhado relativo ao presente e ao passado, em seus aspectos espaço-temporais. Depois, organizar uma sequência didática de tal modo que utilize o conteúdo 'repartido', (mas não fragmentado, porque intencionalmente preparado para ser posto em relação com as outras partes), materiais e estratégias variadas sobre os quais os alunos possam agir de modo a dar conta do problema. Essa sequência deve comportar as partes do conteúdo (subtotalidades) que permitam aos estudantes constituírem, posteriormente, a totalidade, bem como situações que promovam a consciência de suas ações. Essa consciência vem através das ações, de suas representações e do relato sobre o que foi feito (como e por que), durante o processo de transformação de esquemas prévios de ação postos em relação aos novos. Estes, coordenados entre si, possibilitam a consecução dos objetivos propostos inicialmente, relativos tanto ao objeto (conteúdo) quanto aos sujeitos e às competências que devem adquirir durante as ações, ou àquilo que eles devem ser capazes de fazer/pensar, etc. sobre o conteúdo estudado.

Ao planejar essas ações, o próprio estagiário vive esse processo, denominado por Chevallard (2009) transposição didática, o qual trata da transformação do conteúdo acadêmico em conteúdo a ser ensinado e aprendido pelo aluno. Do ponto de vista da epistemologia genética, ao transformar o objeto, o sujeito transforma-se a si mesmo, apropriando-se do cerne de suas as ações. O processo pelo qual passa o estagiário, ao preparar suas aulas a partir da problematização, é, portanto, tão novo quanto será para seus alunos ter aulas a partir de tal problematização. Há isomorfismo entre o processo por que passa o estagiário e pelo que passa seu aluno, pois há invariância no funcionamento da inteligência. São as estruturas do pensamento que variam. O isomorfismo ocorre, portanto, em diferentes níveis para eles.

As sequências didáticas a serem preparadas precisam comportar vários/diferentes níveis de aproximação ao objeto, ou seja, de reflexionamento e reflexão, em que saberes anteriores servem de suporte a novos, tanto pela identidade quanto pela negação, quando o conhecimento novo representa uma contradição ao que antes estava

estabelecido, num processo de sucessivos desequilíbrios e equilibrações, por compensação ativa.

Outro problema para o estagiário é a entrada em aula, ou a efetiva docência, quando ele deve colocar em ação aquilo que foi planejado em pensamento antecipadamente e escrito no planejamento de ensino. Sua situação é claramente mais ambígua pelo fato de ser ainda aluno (de graduação), em vias de deixar de sê-lo, e precisar viver como docente. Isso implica necessariamente um no outro. Para exercer a função docente, o estagiário, precisa, porém, descentrar-se de seu papel de aluno e centrar o olhar em seu futuro aluno, que já conheceu, parcialmente, durante as horas de observação realizadas antes do planejamento das práticas. As aulas precisam estar voltadas para o desenvolvimento dos outros sujeitos, ao mesmo tempo em que persiste a preocupação a respeito de si mesmo: seu êxito ou seu fracasso comprometerá a finalização da graduação. Não há, no entanto, o abandono de uma situação em detrimento da outra: há oscilação com a permanência de ambos.

O objeto ao qual o estagiário dirige suas reflexões é extremamente complexo, melhor dizendo, são objetos diferentes, que oferecem distintos graus de dificuldade e resistência que precisam ser integrados. O estagiário precisa coordenar ações que, simultaneamente, incidam sobre os conteúdos e as ações didáticas, voltadas para os sujeitos a quem se destinam, porém sem esquecer de si mesmo, dentro desse processo. O olhar descentrado, voltado aos sujeitos seus alunos, não é apenas mais um detalhe: é fundamental, pois o olhar descentrado do estagiário vai fazer toda a diferença nas coordenações de suas ações ou no preparo e efetivação da prática em sala de aula. Evidencia uma adesão do estagiário a uma epistemologia, ainda que não tenha consciência disso.

Mesmo para aqueles que conseguem imbuir-se desse caráter identitário de docente, há momentos, de grandes dificuldades, de dúvidas a respeito de sua ação diante de situações desconhecidas e não conceituadas. O estagiário pode então recorrer a ações caracteristicamente autocentradas, buscando a preservação de suas hipóteses. Nesses momentos, há aspecto conservador em sua ação, uma retroação que busca, em sua experiência vivida, no passado, como aluno de Ensino Fundamental e Médio, a orientação para sua ação atual. Isso resulta frequentemente em ações de caráter fortemente empírico, autocentradas e, eventualmente, autoritárias. São as retroações conservadoras.

Há situações em que as retroações ocorrem, ao inverso, de maneira transformadora. Isso acontece quando as observações, as avaliações, as comparações de ações e os resultados parciais, que o estagiário vai encontrando em seu percurso, provocam retroação sobre o planejado (antecipado), situação em que modificam, confirmam ou acrescentam melhorias aos planos de aula. Estes elementos sustentam sua prática, neles as ações são inicialmente não conceituadas. Na medida em que age e reflete sobre suas ações, o sujeito as vai conceituando, de tal modo que elas podem sofrer alterações retroativas que representem avanço na ação, pelas regulações ativas do sujeito, possíveis devido às sucessivas tomadas de consciência, até tornarem-se conceituadas, ao final do processo.

O planejamento da aula só flui quando o sujeito toma consciência de que, para programar situações docentes do estágio, direcionadas aos sujeitos específicos com quem vai trabalhar, ele precisa estar implicado profundamente na ação e aprender com ela, ou seja, que o conhecimento seja dirigido a ele mesmo (tomar consciência de sua própria ação) e, simultaneamente, ao outro. Aprendendo, ele consegue aprofundar /avançar em direção à aprendizagem do outro. É isso que o coloca em novo patamar de compreensão da própria ação, do conteúdo e suas relações, bem como de seu aluno, tomado, nesse caso, também como seu objeto de conhecimento. Na medida em que vai se descentrando, o planejamento flui. O estagiário torna-se criativo, vai perdendo o medo de experimentar aulas de história de uma maneira diferente daquelas que viveu.

b) Objetivos e consciência das razões da ação - a clareza das razões da ação, explicitada nos planejamentos de ensino através dos objetivos a atingir, foi inicialmente muito difícil para os estagiários. A dificuldade de formular objetivos, fazia com que aparecessem direcionados para o próprio estagiário ou como ações que ele deveria desenvolver. Quando voltados aos alunos, também se referiam a ações propriamente ditas e não a capacidades ou competências que deveriam ser desenvolvidas nos alunos, a partir de determinados conteúdos e com ações e reflexões sobre ele. Essa consciência começa a aparecer nos diálogos de orientação, diante do questionamento feito oralmente aos estagiários. Embora formulassem oralmente os objetivos, nova dificuldade aparecia ao terem de explicar por escrito suas intenções. Em outras situações, observava-se clareza de objetivos, mas puramente teóricos, que não encontravam eco nas ações pedagógicas. Nessa situação de falta de clareza dos objetivos, observa-se dificuldade de introspecção e de tomada de consciência sobre as razões de suas ações; quando ainda muito autocentrados, tornava-se difícil não apenas formular os objetivos, mas promover

regulações ativas, de tal modo que pudessem prover os meios para que os alunos viessem a alcançá-los.

c) Preparação das aulas - na preparação das aulas, era esperado que os estagiários utilizassem estratégias e materiais diversificados, adequados ao conteúdo e aos sujeitos da aprendizagem. Há, no entanto, uma dificuldade inicial nesse sentido: as alternativas que ocorrem aos estagiários são, primeiro, de aula expositiva e depois de usar o livro didático para leitura ou a leitura de textos fornecidos por eles mesmos. Ao serem perguntados quais as ações que os alunos deveriam desenvolver diante dessas opções, respondiam inicialmente considerar que, para aprender, fosse suficiente ler e conversar sobre o que fora lido. Ou seja, uma situação muito parecida com aquelas vividas como alunos no Ensino Fundamental e Médio ou identificadas nas observações anteriores à prática, embora se mostrassem críticos a ambas. Quando indagados se estas alternativas eram suficientes para a própria aprendizagem do conteúdo de história, davam-se conta de que não.

A busca de outras alternativas, verdadeiro ‘garimpo’, de início é vista como muito trabalhosa, em especial no que tange à história atual, devido, em parte, à falta de leitura, inclusive de jornais. No entanto, há também falta de clareza e de definição epistemológica acerca da aprendizagem, em especial, de história. Frente à falta de alternativas para pensar em outras possibilidades de ação, as ideias iniciais de estratégias a serem usadas vieram da bibliografia recomendada, do relato de experiências da pesquisadora, como professora, ou das experiências realizadas pelos estagiários dos anos anteriores. Precisou haver, em alguns casos, certa provocação, de modo que se ‘contagiassem’ uns com o entusiasmo dos outros. Considera-se que não há má vontade, mas dificuldade de pensar sobre diferentes alternativas de ação, que não somente as já experimentadas, embora concordassem verbalmente que deveriam fazê-lo.

Os casos aqui estudados apresentaram, em parte, essa situação inicial de dúvida e não saber. Os sujeitos dos casos 2 e 5 foram os que apresentaram, logo de saída, imaginação, entusiasmo e facilidade de pensar em alternativas, em possibilidades de ação, seguidos pelos dos casos 3 e 1. O sujeito do caso 4 apresentou as maiores resistências de mudança na preparação das aulas e no estágio propriamente dito. Procurava ler muito, realmente queria poder usar suas leituras em discussões de aula, mas não conseguia. A dificuldade evidenciava a grande separação entre a teoria e a

prática. Embora, no relatório, a teoria estivesse empregada com propriedade, ele não conseguia antecipar o conhecimento teórico ao prático para que este guiasse sua ação. Muito autocentrado tinha dificuldade de tomar consciência da própria ação e de promover aulas voltadas para a aprendizagem dos alunos de modo construtivo.

Observa-se, nos casos estudados cuja descentração e tomadas de consciência foi mais constante, além de trabalhos com texto, a utilização de diferentes estratégias de ação, como o uso de imagens, a realização de linhas de tempo, estudos comparativos não exclusivamente de relações espaço-temporais, mas de outros tipos, como comparações entre posições historiográficas, entre conceitos, etc., tendo em vista a comparação como uma etapa importante da abstração reflexionante. A descentração dos estagiários promoveu aulas em que valorizaram a expressão oral e escrita dos alunos e a memória das aulas anteriores, como fator organizador do pensamento e das ações. Ministraram aulas criativas e com variedade de situações didáticas.

Quando havia o predomínio da centração, a ação do estagiário caracterizou-se por muitas aulas expositivas, embora dialogadas e explicativas, como se observa em seus relatos, nos quais usam os verbos de ação predominantemente na primeira pessoa e de maneira repetitiva.

d) Mudanças na ação em relação ao planejamento – referem-se ao processo de conceituação da própria ação. São observáveis basicamente em duas situações: por alegação de ‘falta de tempo’ e por constatação de necessidades dos alunos.

No primeiro caso, a falta de tempo alegada pelo estagiário comporta um aspecto real: por sua inexperiência docente, calcula mal o tempo de duração possível ou provável das atividades propostas no plano, o que é comum e esperado. Verifica-se, no entanto, nesses casos, a mudança que ocorre em função da falta de tempo intervém aspecto qualitativo da aula ou se refere à mudança do ponto de vista epistemológico. Frequentemente, a situação ocorrida em aula, para cuja conclusão o estagiário julgava que o tempo seria curto, era de discussão e construção, situações de grande demanda de interação entre o estagiário e os alunos e destes entre si e com o conteúdo. A sequência dessas atividades permitiria aos alunos uma ação voltada mais para a construção conceitual do que factual, isto é, a elaboração de possíveis comparações, generalizações, conclusões, com os alunos construindo seu conhecimento na interação. As mudanças de atitude tomadas pelos estagiários mostraram abreviação dessas atividades, encurtamento para se adaptarem ao tempo restante de aula. O estagiário toma para si a ação que evidenciaria a construção dos alunos, como se observar nos quadros com exemplos,

anteriormente apresentados. Em lugar de promover trocas cognitivas entre os sujeitos, o estagiário passa a dar aula expositiva. Ele mesmo passa a elaborar os quadros e a compará-los, caracterizando uma aula de modelo empirista e tradicional, em que o conhecimento está com o professor e é ‘entregue’ aos alunos, já formalizado.

Uma possibilidade de alteração, se o tempo realmente fosse insuficiente, é transformar essa ação em outra com continuidade na aula seguinte, retomando o pensamento dos alunos e continuando a construção. Por que alguns dos estagiários não adotaram essa alternativa? Por inexperiência? É possível. As considerações de Piaget levam a pensar que essa é uma situação de grande dificuldade (interação intensa para construção conceitual) para o estagiário na relação com os alunos e, na impossibilidade pessoal de levá-la adiante, ele muda o rumo, opta por assumi-la ele mesmo: ‘dar’ as respostas, ‘realizar’ as comparações e conclusões, impedindo desse modo, que os alunos possam fazê-lo. Isso caracteriza uma retroação diante de uma situação difícil de ser enfrentada, cuja solução é dada por uma experiência vivida anteriormente, pelo próprio estagiário, quando ainda estudante do Ensino Básico. Esse é um momento de oscilação, em que as definições epistemológicas não estão claras e convivem, no mesmo patamar, diferentes momentos com diferentes direcionamentos e caracterizações da ação: ora mais construtiva, ora mais empirista.

Em nenhum dos relatórios os estagiários evidenciam ter consciência dessa sua ação, de terem assumido para si o que deveria ter sido feito pelos alunos, ações que deveriam ter sido apenas coordenadas por eles, ou para as quais poderiam ter tido alternativas que não a de simplesmente abortar a ação. Esse é um aspecto da tomada de consciência que não aparece explicitado pelos estagiários.

As situações de montagem de um vídeo, a partir de cenas de vários filmes, que não foi feita (caso 2); a continuidade do jogo de xadrez que não ocorreu (caso 4); discussão sobre aspectos contemporâneos da religião, que também não aconteceu (caso 3) são exemplos variáveis dessas situações. Eles evidenciam a desistência de um projeto planejado, talvez grandioso demais em relação ao que os estagiários eram capazes de cumprir ou realizar naquele momento. Há ainda outro elemento, talvez mais simples, para a desistência do projeto: o cansaço do final de estágio e a vontade de ‘acabar logo’, de ‘abreviar o tempo’, de ‘simplificar’ para encerrar uma etapa de sua vida que conduziria à finalização da graduação. Esse é um dado que não pode ser esquecido, pois, de qualquer modo, representa uma retroação no sentido da contração, ainda oscilante.

A segunda situação, em que há mudança, do que estava planejado para algo diferente na ação, por constatação de necessidades dos alunos, é um aspecto difícil de aparecer nos relatos: implica uma tomada de consciência a partir de um olhar descentrado para o seu aluno. A troca de uma atividade, o cancelamento de outra, a realização de uma nova atividade antes não planejada podem ocorrer e serem justificados pela reflexão do estagiário em relação à atividade e aos alunos. O questionamento por parte do estagiário, por exemplo, durante o andamento da ação, em relação ao sentido que poderia ter aquela atividade naquele momento (diferente de quando foi planejada), pode fazê-lo mudar ou abandoná-la. Aderir a uma discussão, provocada por interesse e curiosidade dos alunos a respeito de relações que eles estabeleceram espontaneamente entre o conteúdo do passado e a realidade, também pode acontecer. Ambos os exemplos ocorreram com os estagiários que compõem os casos deste estudo. Eles mostram o direcionamento do olhar mais descentrado e as tomadas de consciência do estagiário em relação à própria ação e à de seus alunos, voltando-se para as aprendizagens deles, evidenciando o avanço dos estagiários.

e) Suporte material para trabalhar com conteúdos atuais – trata de como o sujeito investigado aproxima-se do objeto – a história e o tempo histórico - para conceituá-lo, nas ações que envolvem comparações espaço-temporais. Em quase todos os cinco casos estudados observou-se a existência de material de suporte para os conteúdos do passado. Em alguns deles notou-se a ausência de suporte para os aspectos atuais do conteúdo. Levando-se em consideração a proposta de comparação, esperava-se que os estagiários levassem elementos dos dois tempos, para possibilitarem aos alunos elementos de comparação. Verificou-se, no entanto que a informação sobre o tempo atual provinha do estagiário, como informante e dos alunos, como conhecimento prévio, quando questionados sobre o tema.

Não é intenção negar a importância desse diálogo, ao contrário; porém ele não é suficiente para uma comparação, por serem desiguais as condições de informação sobre as partes a serem comparadas. Assim como foi possível trabalhar o passado através de textos, filmes, poemas, imagens, com os quais os alunos interagiam através de diferentes estratégias, o tempo atual precisava também ser trazido por elementos contemporâneo de atualização do fato: imagens, textos, filmes, matéria jornalística, as diferentes versões da mídia.

Ao serem questionados sobre esse aspecto, os estagiários responderam com a expressão “falta de tempo”, justificando que, se o presente e o passado fossem tratados

igualmente em aula, não haveria tempo para terminar o conteúdo. Isso leva a entender que os estagiários compreendem por conteúdo, o passado, a parte da história do passado determinada pela escola para ser trabalhada por eles. Outra resposta apresentada evidencia que pensavam que o presente não é conteúdo, “mas apenas algo para ilustrar” as aulas, que serve apenas para facilitar ao aluno compreender a história do passado ou para lhe fornecer um sentido para estudar história na escola. Nos planejamentos, observa-se que, frequentemente, conteúdos do presente não são citados na coluna destinada a ‘conteúdo’. Isto corrobora as explicações dos estagiários e as pesquisas de Monteiro (2005) de que história atual não é considerada conteúdo. Mostra o conceito de tempo histórico que os estagiários têm construído até então: um tempo linear, em que passado e presente são distantes e não se relacionam entre si, o que justifica trabalhar presente e passado simultaneamente, em aula, como mera ilustração, e não no sentido de encontrar rupturas e continuidades nos processos históricos.

Mesmo quando lembrados de que os PCNs esclarecem que o conteúdo por disciplina, em cada série, é apenas sugestão, não havendo obrigatoriedade de trabalhá-lo inteiramente, nos mínimos detalhes (frequentemente seguido pelo sumário do livro didático adotado), alguns estagiários não conseguem mudar sua visão de que deveriam ‘cumprir tudo’, o que equivale quase a dizer que, em aula, deve-se ‘dar toda a história’. A maneira como os estagiários explicam sua ação, contradiz o que expressam em seus relatórios, de que a função da aula de história e do professor é aproximar os alunos da realidade ou que as aulas de história servem para que os alunos possam compreender a realidade em que vivem. Há uma distância entre essas afirmações e sua prática. A falta de suporte material para desenvolver comparações espaço-temporais, fez com que, muitas vezes, os estagiários atribuíssem a ausência de tais comparações às dificuldades dos alunos, como se eles não tivessem condições de comparar. Percebe-se, no entanto, que não havia repertório de comparação e apenas os conhecimentos prévios dos alunos eram insuficientes para fazê-la. Então, o estagiário realizava ele mesmo a ação e os alunos copiavam, ficando impedidos de efetivarem a construção por já receberem o quadro pronto.

Em ambas as situações, há mudança epistemológica: de uma situação ativa de construção por interação a uma retroação a características empiristas, em que o professor é ativo e os alunos passivos diante do próprio aprendizado. Evidenciam também a concepção de história e tempo histórico que subjaz a essas práticas, confirmando a posição de Alcântara, (1997), de que as posições epistemológica,

historiográfica e pedagógica, nas aulas de história, precisam andar juntas, precisam ser coerentes.⁴²

4.2.2. Diferencial entre os casos

Os sujeitos de alguns dos casos estudados revelam peculiaridades em seu modo de planejar e agir em aula, o que revela terem um diferencial em relação aos outros. Um dos aspectos observados tange o conceito de simultaneidade, em dois aspectos: como esse conceito entra nos objetivos (como parte do planejamento) e como é trabalhado nas aulas, por um lado; como o estagiário conceitua simultaneidade em sua ação, no sentido de coordenar diferentes ações simultaneamente, o que mostra a complexidade de sua tarefa.

A simultaneidade temporal, nos objetivos e nas aulas, é um aspecto importante, sendo diferencial do sujeito do caso 5 em relação aos demais. Nesse caso, na problematização inicial sobre a Pré-História, houve uma intenção prévia, desde o planejamento, de reconstrução conceitual, de tal modo que as atividades didáticas sobre o tema proporcionassem aos alunos a produção de outro significado para esse período. Situação semelhante aconteceu na segunda problematização, quando um dos aspectos da evolução, no uso dos metais, foi questionado quanto à simultaneidade temporal em todos os povos. Pressupõe-se que o sujeito do caso 5, antes de começar as aulas do estágio, levantou hipóteses a respeito do pensamento ou dos conceitos prévios que seus alunos teriam construído a esse respeito, o que aponta para um aspecto de descentração inicial. Mostra também o direcionamento de sua reflexão para a questão da simultaneidade, noção fundamental junto com sucessão e duração, para se compreender o conceito de tempo, conforme Piaget (s/d), e para a assincronia, ambas constituidoras do conceito de tempo histórico.

François Audigier (1998) utiliza o termo ‘assincronia’ para designar grupos humanos que vivem hoje de maneira semelhante como eles mesmos ou como outros povos viviam em um tempo passado, o paleolítico, por exemplo. Chama de “contemporaneidade do não contemporâneo”. (p. 7). Refere-se à complexificação da simultaneidade no entendimento do tempo histórico. Audigier alerta para o cuidado ao tratar dessa situação, pelo risco de anacronismo.

⁴² Discussão sobre a posição de Alcântara (1997) e outros autores a esse respeito estão em Zaslavsky (2003).

Aparentemente, o sujeito do caso 5 tem essa noção de assincronia na história construída e consciente, e, portanto, de não linearidade cosserial ou multiserial, de se colocar duas ou mais séries históricas em relação umas com as outras. Embora não explícito, percebe-se que o conceito de tempo histórico que dá suporte às suas escolhas, ao menos nestas partes do planejamento, supõe múltiplas temporalidades coexistindo em um mesmo tempo cronológico. O conceito de simultaneidade aparece, por exemplo, quando trabalha com dois impérios, egípcio e kushita. Nos objetivos do planejamento, deixa clara a intenção, ao trabalhar com esse conteúdo e essa comparação, de “proporcionar uma compreensão acerca da simultaneidade temporal”.

Encontra-se, no entanto, em outras partes do planejamento, assim como nos casos 3 e 4, aspectos imprecisos ou indefinidos temporalmente, tanto nas problematizações quanto nas comparações propostas. Isso sugere que os avanços do sujeito, em direção a patamares mais evoluídos do pensamento, não ocorrem em bloco, nem em todos os aspectos do conhecimento ao mesmo tempo. Os que apresentam mais facilidade, tanto pela menor resistência do objeto quanto pela estrutura do sujeito, ocorrem primeiro do que outros. Os que apresentam maior dificuldade são mais demorados: não sendo de fácil compreensão. São as decalagens⁴³, conforme Piaget.

Não foi uma solicitação expressa da disciplina que o conceito de simultaneidade fosse abordado. As relações espaço-temporais eram, na maior parte das vezes, referidas como tempos e espaços diferentes, principalmente na relação do passado com o presente, podendo também ser trabalhadas conforme as seguintes relações temporais:

- Mesmo tempo – mesmo espaço
- Mesmo tempo – espaço diferente
- Mesmo espaço – tempo diferente
- Espaço diferente – tempo diferente

Utilizar os conceitos de simultaneidade (e assincronia) no planejamento, sob a forma de objetivos e de estratégias, e depois na ação didática, constituiu-se em uma conduta espontânea do sujeito do caso 5, referente às suas concepções de tempo histórico e sua aplicação na docência.

⁴³ Decalagem: [descompasso]; defasagem. Vertical: em compreensão, na passagem de um plano a outro da atividade. Ex.: do plano da ação ao da representação. Horizontal: em extensão, no mesmo nível de desenvolvimento, porém diante de uma maior complexidade. (BATTRO, 1978).

A simultaneidade aparece em outros casos de maneira diferente, às vezes presente na ação, mas não especificada nos objetivos, em cuja intencionalidade a mudança conceitual histórica não é tão clara.

Por exemplo, no caso 1, a simultaneidade aparece sob a forma de três textos, todos tratando de problemas atuais, para serem relacionados com situação semelhante em outro tempo. No entanto, antes de fazer a comparação, foi constituída uma totalidade sincrônica com os textos do presente.

No caso 3, aparece a comparação entre os mitos dos povos da antiguidade e depois nas linhas de tempo entre Egito e Mesopotâmia. A sincronia é usada em uma mesma série temporal e também em cosseriação, relacionando entre si diferentes aspectos que constituem um mesmo grupo humano e relacionando-os a outro.

No caso 2, a simultaneidade aparece indiretamente nos objetivos e nas estratégias comparativas a desenvolver, como: “identificar semelhanças e diferenças entre a colonização espanhola e a portuguesa na América e Brasil”. Os outros objetivos referem-se ao conteúdo de maneira processual e diacrônica, com comparações entre passado e presente, como: “reconhecer a influência do sistema colonial ainda hoje, na América Latina” - permanências de um tempo passado no presente, ainda que de maneira diferente e em outro contexto.

A simultaneidade no pensamento e na ação do estagiário refere-se a ter de coordenar distintos aspectos de sua ação - a ação pedagógica - a serem postos em prática ao mesmo tempo, na relação com os sujeitos, seus alunos, e na relação com o objeto, o conteúdo de história. Isso envolve também as estratégias para trabalhar o conteúdo e o funcionamento da aula, pois a sequência didática e a ação dos alunos precisam estar em conformidade com o tempo de duração da aula. Este é um dos conceitos mais difíceis de serem postos em prática pelo estagiário, pois ele precisa coordenar séries temporais distintas: a do tempo real, em que se passa a ação docente, e a da cosseriação relativa ao conteúdo que vai desenvolver de modo comparado, em aula.

A maneira como o estagiário explicita, nos objetivos, as relações temporais que pretende desenvolver através dos conteúdos pode mostrar sua concepção de tempo histórico naquele momento. As alterações que as atividades sofrem, durante o semestre, no que diz respeito às relações temporais, também podem mostrar como o conceito de tempo histórico vai se alterando, se reconstruindo, na medida em que novas abordagens procedem e produzem, ao mesmo tempo, novos conceitos. Não se trata de pensar na construção da simultaneidade como constituinte das operações temporais, como parte da

construção do real, mas em como esse conceito é reconstruído na representação, diante de um novo desafio, que é a docência. Ou seja, como o sujeito consegue pensar a simultaneidade temporal histórica de modo a convertê-la em estratégia de ação didática no planejamento e na prática de sala de aula.

Outro aspecto diferencial entre os casos é a constituição de totalidades e o retorno à problematização inicial.

No caso 3, observa-se certa circularidade na maneira de constituir a ligação entre os conteúdos que constituem a problematização de uma aula em relação à outra. Essa circularidade constitui-se a partir dos elos que o estagiário procura formar junto com os alunos, conexões, sempre relacionando o que está sendo trabalhado com o que já foi trabalhado em aulas anteriores. Os diálogos com os alunos evidenciam crescente interação, usando ‘retroações propositais’, porque conscientes na ação. O relato de cada aula evidencia claramente essa estratégia. Este é um diferencial do sujeito do caso 3, característico do seu modo de trabalhar. Ele o faz muito bem: mobiliza os conhecimentos prévios a cada aula, de modo que estes estejam ‘disponíveis’ para novas assimilações na aula seguinte ou na atual. Essa mobilidade temporal de seu pensamento permite uma visão dinâmica das aulas e da história, conectando situações do passado às do presente e vice-versa. Nessa maneira peculiar de dar aulas, há uma ação de fechamento entre as partes que vão compondo diversas totalidades, durante o semestre, e que, ao final, reconstituem-se pelas sucessivas interações entre o estagiário e os alunos, formando uma totalidade maior, que dá conta das problematizações iniciais. O estagiário não anuncia, não antecipa em seu planejamento que vai fazer isso. Não evidencia se dar conta de sua ação durante o processo. Dizia, nas orientações, que estava “sempre revisando o conteúdo”, o que era mais do que revisar, era dar oportunidade a ele mesmo e aos alunos de reconstruírem as partes que constituem a totalidade. Ao final, explicita esse resgate do que foi trabalhado no semestre, problematizando o conteúdo estudado. Essa retomada mostra a reorganização conceitual do estagiário. Houve consciência e mobilidade de pensamento temporal em relação ao planejamento das 16 horas aula, usado em benefício dos alunos, visando ao entendimento. Essa consciência foi acontecendo durante o estágio, no próprio processo de avanço da conceituação sobre sua ação, o que mostra descentração e tomada de consciência ocorrendo juntas.

Encontra-se esta relação à circularidade, também no caso 2. O estagiário apresenta retorno à problematização inicial em aula, na ação; no planejamento,

entretanto, não aparece essa intenção de retornar, ao final. Não explicita a retroação a cada aula, mas, à medida que vai se aproximando o final do estágio, procura resgatar as discussões anteriores e retoma a problematização inicial, explicitamente com os alunos, em forma de pergunta.

A mobilidade do pensamento temporal com que ambos fazem as relações sincrônicas e diacrônicas são expressões de sua reversibilidade temporal. Esse retorno possibilita aos estagiários identificarem o crescimento de seus alunos em discussão, argumentação, conceituação, durante o estágio, e o próprio crescimento e processo de conceituação. O sujeito do caso 2 conseguiu retornar à problematização, lembrou-se de fazê-lo, e expressa, em suas conclusões, bastante satisfação pelo que pode observar nos alunos - o sucesso deles e o seu próprio, por ter atingido os objetivos propostos em relação aos alunos e em relação a si mesmo.

Fazer o fechamento do estágio, retornando à problematização inicial sugerida em aula, foi recomendado aos estagiários, mas poucos a realizam: ‘esquecem’ de retornar, conforme explicam. A problematização refere-se a uma aproximação com o tempo atual por um eixo que o ligue, de algum modo, ao passado. Esse esquecimento do estagiário pode ser atribuído à não integração dessa ação específica que inclui a atualidade, por não estar ainda conceituada. Muitos continuam não entendendo por que problematizar e as ações que devem acompanhar esse entendimento, o que implica estabelecer relações entre acontecimentos em tempos diferentes, sendo um do presente – tempo contemporâneo aos alunos - e outro do passado, relativo ao tempo a ser abordado no estágio, como indicação da escola.

Ainda há uma hierarquia de valores entre o conteúdo do passado e o do presente. Este, de início, é abordado pelos estagiários mais para atenderem as exigências da disciplina do que por acreditarem que, de fato, é importante. À medida que trabalham nessa linha (o que é muito difícil no início), começam a gostar, pois o retorno que obtém dos alunos é encorajador; a consciência de sua mobilidade de pensamento temporal confere-lhe certo ‘poder’ (para o estagiário e para seu aluno). Mesmo assim, para muitos, ainda não é inteiramente integrado à ação.

Citam-se, entre outras características específicas dos casos estudados:

- o caso 2 que dá ênfase às questões culturais relacionadas aos povos que estuda no passado e no presente. Ex: índios e portugueses. Usa uma abordagem inicial que inclui aspectos psicológicos, relacionando o medo dos navegadores ‘aos medos que todo o ser humano tem’;

- o caso 5 usa, inicialmente, aspectos psicológicos de identificação dos alunos com os atores da história, na medida em ‘coloca no mapa mundial’ sua cidade, pelo fornecimento do carvão local à Europa em guerra;

- o caso 2 usa uma perspectiva transversal - o meio ambiente - ao comparar a exploração do pau-brasil no período colonial com o desmatamento (hoje), relacionando a ação predatória do homem e sua subordinação aos interesses econômicos.

4.3. Reflexão sobre a ação - tomadas de consciência

As tomadas de consciência acontecem, inicialmente, durante o planejamento - nas escolhas de conteúdos e atividades, do que comparar e como, dos objetivos -, portanto nos aspectos mais periféricos da ação. Expressam-se nos encontros de orientação quando, ao serem questionados, os estagiários explicam e justificam suas escolhas, quais seus objetivos em relação aos alunos, ao proporem tais ou quais conteúdos e ações e não outros. Muitas vezes, diante desse questionamento, os estagiários se deram conta de não estarem considerando o sujeito aluno ao preparar as aulas e de que as estratégias estavam relegadas a um segundo plano, ficando, em primeiro plano, apenas o conteúdo. Isso revela suas dificuldades de proporem estratégias que envolvam a ação dos alunos. Mudar esta situação implica criatividade de ambos, consciência epistemológica do estagiário sobre como os alunos aprendem e como aprendem história, e ainda sua descentração.

As modificações que os estagiários vão realizando em seus planejamentos, após cada orientação, ao longo do estágio, a partir das reflexões que realizam durante e após as aulas, ou ao final do estágio, na escrita do relatório, mostram que a introspecção necessária às retroações e mudanças e as reconstruções delas decorrentes estão ocorrendo. Eles conseguem refazer suas intenções futuras, a partir das anteriores e do exame sobre o resultado delas, mesmo que, de início, essa consciência seja difícil, superficial e conflituosa. De modo geral, a consciência de suas ações na preparação e na ação propriamente dita (nas aulas) vai se modificando durante o estágio e depois, na passagem do primeiro para o segundo semestre, ou seja, após realizarem os primeiros meses de experiência docente e de terem refletido sobre ela. A reflexão e a escrita, no relatório, sobre como o estagiário avalia seu próprio desempenho, o desempenho dos alunos e sobre o que faria diferente ‘se pudesse voltar no tempo’, constituem um avanço

no aprofundamento em direção à coordenação de suas ações e também em direção à organização de objeto, conteúdos e estratégias problematizadoras e mobilizadoras da atenção e da ação de seus alunos. Essa reflexão possibilita a preparação do estágio do semestre seguinte sob outra ótica, a do vivido e pensado, para organizar as ações em outro patamar. As próximas tomadas de consciência poderão ser comparativas de sua ação, da atual em relação à anterior, inclusive com abstrações refletidas, pois eles podem refletir sobre o próprio pensamento na ocasião da preparação das aulas e da ação no primeiro estágio, para então modificá-lo, identificando em si mesmo outras possibilidades de pensamento e ação.

Seguem alguns exemplos de como as tomadas de consciência da própria ação aparecem no relato dos estagiários, sobre seu desempenho e sobre o desempenho dos seus alunos.

Quadro 22
Caso 1 – 1º semestre – Ensino Fundamental – 5ª série EJA

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“[...] busquei comparar tempos diferentes, com realidades semelhantes, processos que tornam possível a compreensão da atualidade numa dinâmica maior, onde o próprio aluno faz sua análise e após refletir e pensar com a ajuda dos colegas e orientação do professor, chega as suas próprias conclusões, que socializadas enriquecem todo grupo”. (1)</p> <p>“[...] atingi grande parte dos objetivos propostos, especialmente em promover o pensamento crítico e autônomo, analisando os processos históricos e sua repercussão na atualidade, identificando a história do cotidiano de maneira agradável e participativa”</p> <p>“Atribuo algo que não deu certo [a experiência criativa na apresentação de trabalho] à falta de experiência dos alunos neste tipo de atividade e da minha parte, de não ter conscientizado antecipadamente sobre o valor de pensar juntos [...]”.</p> <p>“[...] [saliento] a necessidade de atenção redobrada do professor ao preparar aula, pois a própria atividade [de discussão, ou de trabalho em grupo com apresentação criativa] exige mais controle da turma.”</p>	<p>“[...] é observável o progresso dos alunos [...] a reflexão foi surgindo espontaneamente, no início com as perguntas, depois a comparação já era feita pelos alunos sem eu perguntar.”</p> <p>“Fiquei admirada com a ligação que fizeram entre o passado e o presente, ligando a História ao dia a dia.”</p> <p>“Mostraram interesse em conhecer; calcularam o tempo de duração do Brasil Colonial a partir de uma pergunta de aluno [...]”.</p> <p>“[...] grande dificuldade de fazer [produzir] o texto [...] oralmente falavam os assuntos, mas no papel não sabiam escrever [...] alguns até copiam erradamente [...] escrevem como falam [...] têm dificuldade de pensar” [...] o que salva a grande maioria é a boa vontade e o esforço em tentar fazer, portanto, eles têm grande possibilidade de aprender”.</p> <p>“[...] são muito sensíveis à atenção e às oportunidades de manifestar sua opinião”.</p>

O caso 1 evidencia uma reflexão sobre sua prática (quadro 22) associada à ação dos alunos e a seu progresso. Tem boa compreensão das dificuldades, nessa turma de Eja, e um olhar acolhedor e interessado sobre as possibilidades de progresso dos alunos

pelas interações de sala de aula (1). Tem consciência do papel do professor desde o momento da preparação das aulas e durante elas, especialmente o do professor de história, ao aproximar passado e presente para provocar interesse e curiosidade nos alunos.

Quadro 23
Caso 1 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“[...] repensar minha maneira de ver as coisas e até conduzir as aulas”. (1)</p> <p>“Considero o estágio um sucesso, por ter atingido grande parte dos objetivos, o que inclui a motivação dos alunos para as discussões, analisando processos históricos do passado e relacionando-os com a atualidade, identificando história do cotidiano de maneira agradável e participativa. Sinto que não ter atingido a todos alunos é um fracasso, mas não se me sinto inferior por isso, e também não me sinto completamente preparada para enfrentar aulas em que os alunos estão na escola “por outras razões,”que não aprender, com os quais não consegui estabelecer vínculos [...] tenho consciência da situação, mas não tenho situações concretas de ação a propor. Isso exige muito do professor: muita reflexão, disposição para o novo, reavaliar seus métodos, readequar-se constantemente à realidade atual e concreta da escola”. (7)</p>	<p>“Os [alunos] que a gente consegue atingir, são como fermento para os outros” (2)</p> <p>“Apesar de terem lacunas bem expressivas em seu conhecimento [...] demonstram bastante interesse em aprender”. (3)</p> <p>Interesse crescente dos alunos; participaram espontaneamente [...] com as imagens, com o mapa, inclusive fazendo espontaneamente perguntas sobre certos lugares de seu interesse (4)</p> <p>“[...] os alunos já tem prática em reconhecer e selecionar aspectos sociais, religiosos, econômicos de um texto”. (5)</p> <p>“Os alunos demonstraram ter compreendido a proposta de desenvolver o pensamento e expressá-lo através da elaboração de um texto [...] um dos objetivos principais de minhas aulas”. (6)</p>

O sujeito do caso 1 mostra-se uma pessoa reflexiva e preocupada com o bom desempenho dos alunos e sua compreensão sobre o que está sendo trabalhado, com a própria ação nesse sentido. Tem clareza dos objetivos e dos meios de como levar os alunos a atingi-los; (quadro 23) consciência de sua ação e da avaliação da mesma. (6) (7) Sua tomada de consciência a remete a um momento anterior, em que revê uma ação realizada e a reconstrói no presente, de modo diferente da anterior. (1) (7). Explicita certa concepção de interação em sala de aula com uma metáfora (2).

Tem clareza das dificuldades e avanços dos alunos (3) (4) (5). Não fica claro se o reconhecimento dos aspectos indicados no trabalho de texto refere-se a conhecimentos prévios ou ao processo que se tornou observável com o trabalho feito por ela mesma. (5) Relata a fala de um aluno diante da perplexidade surgida nas discussões sobre os excluídos, em sociedades do passado e atuais: “Pôxa, tem tanta coisa acontecendo bem na nossa frente e a gente nem toma conhecimento”.

Quadro 24
Caso 2 – 1º semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“[...] procurei planejar de modo que os alunos pudessem relacionar conceitos históricos em diferentes épocas, [...]” visões diferenciadas deste mundo; [...] abordagem comparativa; [...] consegui elementos para uma prática diferenciada, [...] preocupada com riqueza de conceitos e não apenas novas técnicas com superficialidade” (1)</p> <p>“[...] elaborei um plano de aula onde a problematização pretendia chegar o mais próximo possível da sociedade contemporânea com os primeiros passos do reconhecimento global e as modificações decorrentes disto em uma sociedade [...] elaborei um plano de aula relacionando isso [a globalização] com o conteúdo trabalhado, que era os primeiros contatos entre os portugueses e os indígenas [...] e toda a metodologia nessa aula foi na tentativa de que os alunos atingissem os objetivos”. (2)</p>	<p>“Os alunos levantaram várias hipótese [sobre a relação entre as imagens e o filme “Sinais”] durante o debate e chegaram ao consenso [...] fui surpreendida pela agilidade dos alunos de estabelecerem relações. [...] os alunos estavam demonstrando que a metodologia estava correta.” (3)</p> <p>“[...] esse grupo, bem articulado, conseguiu espontaneamente fazer a ligação com a aula anterior, na sua argumentação”. (4)</p>

O sujeito do caso 2 mostra clareza dos objetivos e sua relação com os conteúdos e estratégias, evidenciando (quadro 24) preocupação conceitual. (1) Utilizou a metodologia (os meios), direcionando intencionalmente as aulas para onde pretendia chegar, evidenciando a consciência dos propósitos e da ação. Seu direcionamento leva em conta os alunos: o que eles precisam alcançar. (2) e de fato estavam alcançando, o que reforça a ideia da correção de sua proposta metodológica. (3) (4)

Quadro 25
Caso 2 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“[...] procurei planejar de maneira lógica e criativa, na tentativa de estimular os alunos a um despertar enquanto sujeito histórico e crítico. [...] procurei ser coerente com as teorias que selecionei para utilizar.” (1)</p> <p>[Uma pergunta gerada pela curiosidade dos alunos sobre as diferenças entre EUA e o Br atual, tendo em vista que ambos foram colonizados, levou a estagiária a uma reflexão] “ficou claro para mim que consegui despertar a vontade do saber, busquei ao longo dessa aula preencher algumas lacunas da turma, tentei não fazer da aula um monólogo, onde só a professora fala, onde ela é detentora do saber. [...] situação de troca e de “saber compartilhado” [cita Paulo Freire].(2)</p> <p>“[...] o professor deve saber o que está fazendo”.</p>	<p>“[...] curiosidade dos alunos, fazendo perguntas, encaminha a aula [...]” (3)</p> <p>“[...] o cenário que se formava [na aula] em torno da minha proposta superava as minhas expectativas [...]”. (4)</p>

No segundo semestre, (quadro 25) o sujeito do caso 2 continua evidenciando consciência e esforço descentrado para realizar uma aula voltada à aprendizagem dos alunos (1), deixando claro o uso de teoria para guiar sua ação (1) (2) (3) (4).

Quadro 26
Caso 3 – 1º semestre - Ensino Fundamental – 5ª. série

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>[o conhecimento do aluno permite] “adequar as próximas aulas ao perfil dele”;</p> <p>- “preciso refletir na adequação das próximas aulas” [para que não perder o controle dos alunos, como aconteceu nessa aula] (1).</p> <p>“minha intenção era de problematizar o tema, [...] levando-os a questionar; que o conhecimento que eles estavam construindo fosse parte deles, para que se apossassem do que haviam produzido. [...]” (2).</p> <p>“tive a preocupação a todo momento de trazer significado da matéria para a realidade deles , pois havia evangélicos, católicos, e alguns que participavam de cultos afro em sala de aula”.(3).</p> <p>“Eu pretendia questioná-los sobre o papel da religião nos nossos dias, mas percebi que para isso necessitaria mais tempo, ou seja, pelo menos mais um período, pois eu mesmo não tenho resposta satisfatória para tanto. Outro fator que me fez mudar de ideia foi o de não intervir em suas crenças pessoais”. (4)</p> <p>“Procurei resgatar os temas trabalhados nas aulas anteriores de forma reflexiva, problematizando o conteúdo estudado [...] retomei várias coisas que já havíamos estudado ao longo das nove aulas anteriores, porém desta vez a abordagem era mais profunda”. (5)</p> <p>“Tive sempre a consciência de que nada na sala de aula poderia ser acidental, tudo foi intencional. Não foi fácil, [...] nem sempre minhas propostas foram bem aceitas ou funcionaram com os alunos [...]. Estive sempre pronto a mudar o foco e os objetivos anteriormente propostos [...] mudanças ocorreram, no que se refere ao método de aplicação, porém sem perder a intencionalidade dos objetivos previamente estabelecidos e estes foram sempre cumpridos”.(6)</p>	<p>“houve participação ativa nas propostas”.</p> <p>“sentiam orgulho do ECA ser brasileiro”.</p> <p>“me pareceu que inicialmente não tinham entendido as diferenças temporais(...)”.</p> <p>“[é preciso] adequar as aulas ao perfil deles.”</p> <p>A discussão sobre “O Sr. Das Moscas”, “provocou os alunos de tal modo que estava difícil de controlar(...) começaram a tornar-se agressivos”[como no livro].</p> <p>“alguns tiveram dificuldade de relacionar mitos e religião(...) foi a aula com maior número de intervenções dos alunos (...) bastante gostosa de dar e assistir”.</p>

O sujeito do caso 3 faz uma reflexão sobre a própria prática, (quadro 26) em que suas tomadas de consciência vinculam - se às ações reais dos alunos, ou ao que ele

espera ou deseja que aconteça com eles. A reflexão sobre a ação dos alunos gera uma tomada de consciência sobre a própria ação e uma regulação ativa (1), evidenciando, conforme Piaget (1978), que tomada de consciência das coordenações de suas ações e a descentração são processos que andam juntos. A consciência de sua intenção (2) direciona sua ação para o conhecimento dos alunos, que ‘produzindo e se apossando’ da própria produção, representam uma mudança no pensamento e na atitude do sujeito do caso 3, pois ele também produz e se apossa de conhecimento, transformando-se, pois, tanto quanto o aluno. É muito mais trabalhoso para o estagiário pensar/planejar aulas em que os alunos tenham de participar ativamente. A realização dessas aulas também é muito mais trabalhosa: exige tanto grande atenção e concentração nas ações dos alunos e nas suas como coordenação entre umas e outras, o que para o estagiário representa, de certa forma, um processo de (re)conceituação do conteúdo trabalhado, de sua forma, do que é ser/tornar-se professor de história. A descentração possibilita /permite que esse processo ocorra. Esse ‘vínculo’ entre o que acontece com os alunos e o que acontece com o estagiário está expresso em sua reflexão.

Quando ele diz que está sempre procurando trazer significado para os alunos, está pressupondo que ‘o significado está com ele’ (3) e, nesse caso, não é construído por todos, na interação com o objeto. Mostra oscilação em suas concepções de construção e de recepção do conhecimento.

Na atividade de comparação dos aspectos religiosos, utiliza como justificativa para ter sido realizada apenas em parte, as próprias crenças religiosas e sua incapacidade de, no momento, “saber a resposta”.

A retomada final do conteúdo foi planejada conscientemente durante o estágio. De fato, ela foi ocorrendo durante estágio: pequenas retomadas, constituindo totalidades parciais e, no final, retomada de uma totalidade mais ampla, com retorno à problematização (5).

Quadro 27
Caso 3 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“A atividade desta aula teve a intenção de aproximar o conteúdo dos alunos [...] o conteúdo histórico como um todo, pois somente assim ele não se transforma em um fardo e faz sentido para o aluno” (1)</p> <p>[Referiu-se aos estágios de desenvolvimento dos</p>	<p>“No primeiro dia, preoquepei-me em conhecer os alunos”.</p> <p>“Os alunos ficaram surpresos com o que já existia antes deles nascerem, e com o que foi inventado / ou popularizado nos últimos 10 anos, no seu tempo [...] aluno irá se sentir como parte do processo de construção da História, irá se perceber como agente</p>

<p>alunos e sua tentativa de compreendê-los]:</p> <p>“[...] é claro que um breve estágio de oito semanas não me permitiu esta compreensão, ao menos de forma completa, mas me possibilitou estar constantemente adaptando os conteúdos às respostas que eles me davam em sala de aula”. (2)</p> <p>“[...] busquei a todo momento interagir com os alunos no sentido de situá-los no contexto social, de motivá-los a participar das discussões, de construir o conhecimento e que eles sempre se posicionassem como atores sociais de um processo histórico [...] eles devem ter uma atitude [...]”. (2)</p>	<p>histórico, participante”.</p> <p>“os alunos traziam seus conhecimentos prévios [...] n ao foi descartado, mas incorporado à matéria estudada. Porém, é óbvio, nenhum deles esgotou o assunto estudado, mas todos puderam criar sua própria interpretação a respeito da Revolução Francesa e o resultado foi tão positivo que a avaliação escrita (aula 8) mostrou uma grande apropriação do conhecimento”.</p> <p>“Foi uma atividade maravilhosa, pois os alunos interagiam e discutiam. [...] Foi impressionante, os objetivos propostos para esta aula foram plenamente alcançados. E pude perceber a satisfação dos alunos com relação ao resultado da atividade”.</p>
--	---

O sujeito do caso 3 explicita os objetivos voltados para os alunos e seu desejo de que eles pudessem perceber as transformações da sociedade. Ao mesmo tempo, (quadro 27) indica as razões (1) de sua ação, da escolha dessa estratégia voltada para a formação do aluno, o que evidencia sua compreensão do processo. Compreender é saber a razão, conforme Piaget. O mesmo aconteceu em as aulas subsequentes, quando revelou a clareza dos objetivos formulados no plano e sua coerência com as ações desenvolvidas em aula. Mostrou domínio do processo: (2) tinha a clareza da condução desse processo, de suas finalidades e dos meios para consegui-las. Perseguiu com determinação. Como no primeiro semestre, a tomada de consciência sobre a própria ação – as razões de suas ações – esteve sempre voltada para a aprendizagem dos alunos, as reflexões sobre si mesmo são integradas às que faz sobre os alunos, vêm vinculadas a uma intenção para a aprendizagem dos alunos, ou seja, vêm junto com descentração. Observa-se oscilação em suas aulas: ora ele ‘dá’ a matéria (embora utilizando materiais e propostas interessantes) e centraliza a ação, ora provoca, questiona, problematiza oralmente e/ ou por escrito os alunos, quando a ação está centrada na interação. Isso evidencia uma etapa de transição sua, na própria ação ou na conceituação de sua ação, que pode mostrar a passagem de uma maneira mais ou menos empirista de trabalhar, em alguns momentos, para uma mais ou menos construtivista em outros. Em todas elas, percebe-se sua aproximação com o conceito de tempo histórico, na maneira como formula suas intenções para que os alunos construam as relações temporais. A prática mostra o conceito de história como processo. A clareza de suas intenções com relação às construções conceituais e temporais dos alunos é também a clareza do processo de transformação por que passam as suas próprias concepções temporais.

Quadro 28
Caso 4 – 1º semestre – Ensino Fundamental – 7ª série

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>[Atribui as dificuldades da prática a] “alunos desinteressados e dispersivos”. (1)</p> <p>[Ao tentar justificar o seu esforço de problematizar e dar aulas que formassem alunos críticos refere-se as suas ações:] “fiz exposição do conteúdo [...] quis cativar os alunos através de atividades reflexivas [...] procurei sempre trazer aspectos do cotidiano e da realidade atual” [...] fiz breve exposição [...] expliquei [...]”(2)</p>	<p>“Os alunos têm muita dificuldade de interpretação e de produção de texto: não distinguem o essencial do acessório [...] dificuldade de pensar na história como processo; turma pobre em conceitos [vocabulário].</p> <p>“Os alunos não conseguem escrever e escutar (3) ao mesmo tempo[...] para ensinar é preciso improvisar (4) [...] é difícil ser professor, pois os alunos não são” perfeitos”.</p> <p>“O desempenho dos alunos não foi satisfatório”.</p>

O sujeito do caso 4, na reflexão sobre sua prática, (quadro 28) começa atribuindo aos alunos o que ele considera como fracasso das suas aulas (1). Depois, na descrição de suas ações, observa-se que o verbo aparece predominantemente na primeira pessoa (2) e que as atividades eram, na quase totalidade das aulas, exposição do estagiário, discussão, novamente exposição, compondo uma rotina sem novidades nem do ponto de vista de estratégias, nem de materiais, e, menos ainda, voltada para a participação do aluno. Seu conceito de docência, nesse momento, passa por ter os alunos em silêncio, escutando o professor. Mostra sua concepção da aprendizagem de história nas alternativas (3) que oferece aos alunos: ‘escrever e escutar’. Não faz referência a ‘participar’ ou a propor ações para os alunos, o que, de certo modo, evidencia um modelo pedagógico e uma concepção epistemológica empirista. Revela também sua centração, ou seja, ele mesmo era o centro das aulas, que giravam em torno de sua ação, de sua reflexão sobre o conteúdo, das comparações que ele mesmo fazia.

Utiliza o termo ‘improvisar’ (4) num tom de reclamação, pois considera que alterar os planos é um tipo de improvisação e não de flexibilidade e adequação à realidade. Por ter uma noção idealizada dos alunos, considera difícil a realidade docente. Mostra-se pouco introspectivo, com dificuldade de tomadas de consciência da própria ação que gerassem uma posição ativa, que levantassem possibilidades de mudança em função das dificuldades constatadas.

Quadro 29
Caso 4 – 2º semestre – Ensino Médio – 2º ano

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“[...] procurei desenvolver atividades que relacionassem o presente com o passado (visão construtivista de aula e visão dialética da história) [...] no sentido de perceberem conceitos históricos através do tempo (2) (conforme cada época)”</p> <p>“[...] procurei demonstrar (4) usos e abusos da história (conforme interesse de grupos políticos, nações e facções)”;</p> <p>“ [...] ao invés de transmitir “recados” ao aluno , que passivamente recebe-os e repete-os, agora (5) o professor (além de ensinar) aprende e os alunos (além de aprender) ensinam”.</p>	<p>“[...] dificuldade da maioria da turma [nas aulas iniciais] [...] é muito difícil fazer história sem ter noção de processo” (1)</p> <p>“o interesse dos alunos com a atualidade e o passado[...]”(3)</p> <p>“[...] situação de aula, de sucesso, em que observo os alunos chegando a conclusões e generalizações que partiram das comparações entre presente e passado feitas nas aulas, [...] [diante de uma pergunta em que os alunos deveriam aplicar os conhecimentos, sobre os interesses políticos e econômicos que estavam por trás da independência do Brasil], “a resposta foi rápida e pronta”. (6)</p>

É nítida, nos relatos do sujeito do caso 4, a diferença entre o primeiro e o segundo semestres. A descentração observável, (quadro 29) em que as aulas passam a estar voltadas para os alunos, tanto em sua participação quanto nas aprendizagens e desenvolvimento de capacidades, revela as tomadas de consciência de sua ação vinculadas às ações dos alunos, alertando para as dificuldades iniciais, valorizando e assinalando que conseguiram evoluir (3) (6). As reflexões espaço-temporais (2) intensificam-se, bem como comparações, em tempos diferentes, em um mesmo tempo, entre diferentes posições e outras.

Em alguns momentos, refere-se a si mesmo de maneira centrada (4), como alguém que ‘demonstra’ o conteúdo para os alunos, que ‘desperta’ o interesse dos alunos, mostrando oscilação entre uma e outra conduta, evidenciando um processo de conceituação em andamento. Percebe a si mesmo como alguém que está mudando (5), ao comparar suas ações atuais com as ações anteriores, principalmente às do primeiro semestre. Às vezes refere-se a si mesmo na terceira pessoa, como ‘o professor’, (5) como se estivesse de fora da situação, avaliando-se.

Quadro 30
Caso 5 – 1º Semestre – Ensino Fundamental – 5ª série

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“Foi muito interessante a forma com que através das problematizações foi dando início a um trabalho de construção das noções de temporalidade e simultaneidade (1) [...] um objetivo essencial também elencado em muitos planos de aula desta Prática de Ensino.”</p> <p>“A escolha deste conteúdo [comparação entre Egito e Império Kush] foi uma tarefa de muita reflexão, pois parecia ser algo distante ou talvez “complicado” para a compreensão de educandos do 5º ano do ensino fundamental, portanto acabasse percebendo que a Prática de Ensino inicia também por uma boa reflexão acerca dos conteúdos a serem ministrados” (2)</p> <p>“[...] para esta atividade [comparação das linhas de tempo (LT) do império egípcio e kushita] foi destacada a importância da comparação da trajetória e relações destes dois povos em um mesmo período, pois a linha do tempo se não explorada comparativamente, “...pode introjetar a falsa concepção de uma história com uma temporalidade única, dispensando a ideia de um relevo do tempo...” (ABUD, 1994).(3)</p> <p>“O ato de planejar também se reveste de grande significância quando o professor realmente está interessado no resultado do que foi almejado, este é o ponto de impulsionador na busca pelo sucesso das interações educando/professor/contéudo.” (5)</p> <p>“O relatório é o encontro da teoria com a prática [...] cada relato de experiências vivenciadas em sala de aula é refletido à luz da teoria.” (6)</p>	<p>“Todos colaboraram com o esquemão de revisão da aula anterior, o interessante é ver que os educandos ficam eufóricos por responder as problematizações expostas pela professora, além do mais outras questões vão surgindo em torno do conteúdo, que com a mediação da professora vão se tornando conhecimento construído coletivamente. A partir deste momento vários eventos vão se tornando muito perceptíveis, como por exemplo, a própria mudança do comportamento manifesta através de uma motivação intrínseca, que movimenta o educando em busca de uma experiência do sentimento de competência e autodeterminação, sentimento este que aparece na realização da tarefa e que não depende de recompensas externas.” (FRISON & SCHWARTZ, 2002). (4)</p>

O sujeito do caso 5 evidencia (quadro 30), ainda no primeiro semestre, o processo de tomada de consciência da própria ação, acompanhado de descentração, na medida em que, ao refletir sobre sua ação, a concebe relacionada à aprendizagem dos alunos. Tem clareza dos objetivos, que se referem não apenas ao conteúdo específico de história, mas também às estrutura de pensamento dos alunos, como o que explicita na construção da temporalidade e da simultaneidade (1) (3) e também na reflexão que faz sobre a consciência e a intencionalidade do ato de planejar (5). Suas reflexões, no relatório, mostram coerência entre a prática e a teoria, inclusive com o reconhecimento do esforço que isso demanda (2) e a que resultados pode levar (4). Isso é explicitado pela estagiária (6) no relatório, mas também era observável nos diálogos, durante as

orientações para o estágio, e nas aulas. Evidencia coerência entre teoria e prática, explicitando o referencial que lhe dá suporte, no qual há momentos em que conceituação e ação igualam-se e outros em que a conceituação supera a ação.

Quadro 31
Caso 5 – 2º semestre – Ensino Médio – 3º ano – Curso Normal

Reflexão sobre sua própria prática	Reflexão sobre o desempenho de seus alunos
<p>“Dificuldade das alunas de se manifestar quando solicitadas a participarem entrou em choque com a tentativa da professora estagiária em superar a ilusão de facilidade que o educando tem ao assistir passivamente a explicação do mestre”. (1)</p> <p>[...] trabalho teve como objetivo trazer problematizações, fazendo assim com que as educandas redescobrissem o “vínculo entre a sala de aula e a realidade social “(ARROYO, 1997) [...] puderam associar o conteúdo trabalhado (Ciclo do Ouro no Brasil dos séculos XVII e XVIII) com a realidade histórica da região em que vivem (região carbonífera do Baixo Jacuí, século XX), comparando as duas realidades de forma que fosse possível trabalhar esta construção feita em aula, com seus futuros educandos”. (2)</p>	<p>“Entre as várias questões que se procurou abordar ao longo deste estágio com as educandas (compromisso, valorização da docência, organização, interesse...) ainda percebe-se que somente parte da turma consegue reagir aos estímulos (um pouco mais da metade da turma) da proposta de aula, no entanto algumas educandas acabam faltando demais e não atingindo os objetivos indicados: em aula não participam, tem inúmeras dificuldades na construção de textos, na articulação de ideias, na ortografia há erros descabidos, isto acaba por gerar uma certa ansiedade diante do que fora observado em tão pouco tempo na relação professor-educando-conteúdo”. (3)</p> <p>[...] toda a Prática de Ensino II foi desenvolvida no sentido de trabalhar conceitos históricos através de construções significativas e propor uma reflexão acerca da atuação do professor. Através das avaliações ao término deste processo, pôde-se verificar o quanto foi positivo levar esta proposta problematizadora para a sala de aula, foi possível observar educandas se posicionando, refletindo e discutindo acerca de um conteúdo histórico, que a princípio parece distante da realidade espaço-temporal, mas que tem múltiplas ligações com a realidade regional vivenciadas pelas comunidades em que as educandas estão inseridas. Torna-se imprescindível, no entanto que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos das diversas escolas que compõem o sistema escolar, sendo assim, para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos educandos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social”.(4)</p>

Nas reflexões do sujeito do caso 5 sobre a própria prática e sobre o desempenho dos alunos, no segundo semestre (quadro 31), fica clara certa consciência profissional: sente-se professor, responsável também pela formação de suas alunas do curso normal. Ou seja, queria que, durante o estágio, as relações de sala de aula entre professor-alunos

e o conteúdo pudessem se converter em exemplo de ação docente para as futuras professoras (2) (4). Reafirma a importância de se trabalhar com a problematização e as comparações espaço-temporais, não apenas refletindo sobre suas ações, mas indo além, refletindo sobre o problema que ela foi inicialmente incumbida de resolver, ou mesmo avaliando os critérios de ação propostos pela disciplina de Prática de Ensino. Sua tomada de consciência está também no reconhecimento dos aspectos reais do cotidiano (faltas, erros, etc.) que interferem nas aulas, bem como na superação da ilusão de que basta ouvir o que o professor diz para aprender. Preocupa-se com sua ação e com a ação dos alunos como elemento propiciador das aprendizagens expressas nos objetivos (1) (3).

Embora os objetivos, no segundo semestre, refiram-se às comparações espaço-temporais do conteúdo, como no primeiro semestre, e ao posicionamento crítico das alunas sobre as informações que recebem, o sujeito do caso 5 não explicita a ‘construção da temporalidade e da simultaneidade’ como fez no 1º semestre, o que leva a questionar as razões. Levantam-se principalmente em dois aspectos. Primeiro, são situações docentes diferentes - crianças de 5ª série e adolescentes normalistas - de tal modo que as interações ocorrem também de maneira diferenciada, de acordo com as possibilidades, naquele momento e naquela situação. Segundo, direciona-se ao conteúdo discutido e trabalhado na disciplina de Prática de Ensino I, no primeiro semestre. A ênfase estava nas construções espaço-temporais, inclusive na caracterização da construção do conceito operatório de tempo, conforme Piaget, pela coordenação entre sucessão, ordenação, simultaneidade e duração, importante no Ensino Fundamental. A estagiária pode ter entendido como situações superadas no Ensino Médio. Estas são hipóteses da pesquisadora, na tentativa de entender as diferenças, entre primeiro e o segundo semestre, observadas nas ações e reflexões da estagiária, sem que isso provoque perda de valor.

4.3.1. Reflexões sobre as tomadas de consciência no conjunto dos casos

A tomada de consciência é uma conceituação, um processo em que a ação prática, não conceituada inicialmente, vai tornando-se, aos poucos, conceituada.

Ocorre quando o sujeito apropria-se dos mecanismos de suas ações, quando estas tornam-se objetos de reflexão. Refletir é dar-se conta das etapas que compõem seus processos de abstração reflexionante, de suas mudanças. A consciência inicial,

elementar, mais superficial vem dos observáveis: as qualidades materiais dos objetos e das ações, assimiladas através da percepção. Ou seja, numa ação não conceituada ou parcialmente conceituada, como a da docência inicial, o estagiário retira as informações que balizam sua ação daquilo que observa no objeto (alunos/ conteúdos) e em sua ação - as relações que se evidenciam no cotidiano da sala de aula. Na medida em que o estagiário consegue coordenar suas ações no âmbito do pensamento, reunindo aspectos teóricos e práticos em sua ação, ele pode modificá-la em pensamento e refletir sobre suas razões. Isso significa que está em processo de conceituação da ação. Esse processo desenvolve-se, nos estagiários, de maneiras diferentes, em ritmos e conteúdos de pensamento diferentes, dependendo da estrutura de cada um. Quanto maior é a capacidade de representação⁴⁴ do sujeito, maiores são suas possibilidades de tomada de consciência. Permite a ‘correção do rumo’ por autorregulações ativas, que a ação seja refeita, reorganizada, corrigida. A tomada de consciência faz parte do processo de construção do conhecimento. Nos estagiários, faz parte do processo de construir-se como professor de história e de conceituar suas ações. Isso ocorre na disciplina de Prática de Ensino e também nas ações práticas de sala de aula do estágio, quando o estagiário adquire a consciência dos problemas a resolver e precisa buscar os meios cognitivos e materiais necessários para isso.

O problema inicial, aparentemente superficial, é fazer com êxito: sair-se bem no estágio para ser aprovado. Um olhar mais apurado indica, no entanto, que é muito mais do que isso. O problema inicia com a tarefa de planejar as aulas, quando os estagiários precisam antecipar suas ações, o que envolve uma consciência da totalidade e das partes que a compõem. Na prática, significa constituir um cronograma em que possa visualizar todas as dezesseis horas de aula e os respectivos conteúdos, formando elos de continuidade anteriores e posteriores. Em seguida, o problema desdobra-se em tomar cada uma dessas partes, que são as aulas, e fazer um planejamento para cada uma, detalhando conteúdos, objetivos e atividades. Então o problema do planejamento é a adequação entre meios e fins e destes com os sujeitos, através dos objetivos que se espera sejam alcançados. Este problema inicial é por si desequilibrador, pois os estagiários têm dificuldades iniciais de escolher, selecionar os conteúdos, e, uma vez escolhidos, decidir o que privilegiar, por que e como, através de que meios desenvolvê-los. Mesmo tendo feito essa seleção, encontram muita dificuldade em problematizar o

⁴⁴ Representação: “capacidade de evocar por meio de um signo ou uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação na ao realizada”. (BATTRO, 1978)

conteúdo. A dificuldade inicial aparece na formulação dos objetivos específicos: os estagiários não têm ideia do que desejam que seus alunos aprendam ou quais competências esperam que sejam capazes de desenvolver, a partir do conteúdo trabalhado e dos meios escolhidos para fazê-lo. Além da inexperiência docente, que é real, o egocentrismo inicial do estagiário é uma causa dessas dificuldades, devido a seu olhar voltado para si mesmo. Seu olhar não está voltado aos alunos, não pensam na possibilidade de ação deles. Os estagiários estão preocupados com o que eles mesmos vão 'fazer', o conteúdo a ser 'dado', o tempo a ser despendido para 'dar' tal conteúdo. Diante disso, eles têm dificuldades tanto de planejar a ação dos alunos quanto a sua, de definir que fins desejam que sejam atingidos, através de que meios, e inclusive de se dar conta de que os fins e meios estabelecidos - as interações de aula - são elementos que precisam ser coordenados para dirigir a própria ação.

Tanto antecipar as ações por escrito, no planejamento, quanto efetivá-las em aula são aspectos a serem enfrentados e vencidos. Na conduta inicial dos estagiários, é nítida a insegurança e um 'não saber o quê ou como fazer'. Isso pode ser entendido como 'inadaptação'. Essa é uma situação-problema com a qual os estagiários deparam-se e que os desequilibra. Os estagiários deparam-se com outras adaptações em aula, durante o estágio, quando não conseguem cumprir o planejamento ou fazer avançar as situações de aprendizagem, quando se sentem desrespeitados ou rejeitados por desinteresse e conversas constantes dos alunos, pela não realização das propostas de ação e outras situações. As adaptações são, em princípio, as razões funcionais para a tomada de consciência. Quando as regulações automáticas não são suficientes para resolver situações-problema, é necessário encontrar deliberadamente novos meios, ou seja, regulações mais ativas. No entanto, não é apenas frente às adaptações que a tomada de consciência intervém, ela pode ocorrer sempre que o sujeito tiver um objetivo a cumprir. Este é o caso dos estagiários, cujo problema a enfrentar envolve objetivos, que, devido ao egocentrismo anteriormente referido, são inicialmente direcionados a si mesmos. Os objetivos, nesse caso, são de dois tipos: a) fazer bem a disciplina de prática, ser aprovado, finalizar o curso e se graduar; b) aprender a dar aulas. É preciso que intervenha uma tomada de consciência para que se deem conta de que voltar seus objetivos para (b) - aprender a dar aulas, implica preocupar-se com os sujeitos a quem dirigem sua ação, o que pressupõe um processo de descentração. Só por meio da descentração, atingirão também (a). Enquanto isso não acontece, os

estagiários não conseguem se colocar na perspectiva dos alunos – preparar aulas para o desenvolvimento do outro.

O problema da inadaptação e a tomada de consciência dela, bem como as regulações ativas para resolvê-lo, implicam necessariamente descentração.

Quando o objetivo dos estagiários é aprenderem a ser professores, logo mudam o foco de sua preocupação. Com esse processo, os objetivos, inicialmente voltados para si mesmo, transformam-se em objetivos educacionais voltados para os alunos, em que os resultados dos alunos – a aprendizagem - também revertem para si mesmos. Essa é uma mudança importante em sua trajetória, pois implica reconhecer que os alunos também são seus objetos de conhecimento.

Esse processo é trabalhoso e leva certo tempo: mais curto para alguns, que logo assumem uma posição ativa, buscando atividades interessantes, criativas para propor em suas aulas de estágio; mais difícil para outros, que ainda se mantêm em posições anteriores, egocêntricas. Ao definirem objetivos, os estagiários dirigem-se à busca dos meios / estratégias para realizá-los. Inicialmente, os meios são escolhidos de maneira aleatória – algo interessante, que os alunos gostem de fazer, mas sem estarem diretamente vinculados aos fins, pois não há ainda consciência da conexão entre meios e fins e, nesse caso, também não há noção de que os fins, uma vez atingidos, podem se converter em novos meios para buscar outros fins e assim sucessivamente.

Quando os estagiários conseguem se dar conta da relação entre meios e fins, esse processo já está em andamento, e evidencia-se com a transformação de sua conduta e do nível de reflexão que conseguem realizar sobre as próprias ações. Ou seja, esse é o processo de tomada de consciência em andamento. É na relação entre meios e fins que intervém a escolha das ações didáticas, conscientes, por motivos definidos, intencionais, vinculadas aos objetivos, que são modificados por retroação e reconstruídos à luz das aquisições novas, possíveis até então, mesmo que eles não estejam explicitados no planejamento de ensino.

Quando os estagiários chegam a essas tomadas de consciência, é evidente o prazer com que planejam e realizam as aulas e o entusiasmo com que relatam suas propostas de aulas e as ações já acontecidas. Demonstrem claramente que o interesse que eles procuram despertar em seus alunos já existe neles próprios e que a ação docente pode ser prazerosa, pelas possibilidades de conhecimento para os alunos e para si mesmos. Na empatia, ao promoverem aulas ativas e significativas para seus alunos, identificando-se com eles, refazem sobre si mesmos as lembranças de seu tempo de

escola. Proporcionam a seus alunos as aulas que gostariam de ter ou de ter tido como estudantes do ensino básico.

O senso crítico e as expectativas do estagiário em relação às aulas e seus resultados impulsionam novas tomadas de consciência; diante do êxito ou do fracasso, apenas fazer não é mais suficiente, é preciso compreender, buscar as causas do sucesso ou fracasso e, a partir daí, a modificação. Estas são as razões conscientes da tomada de consciência, que parte da periferia, dos objetivos e resultados, parte externa e observável da ação. O que não é consciente são os esquemas que determinam essa ou aquela ação. A busca das razões do êxito ou fracasso dirige o sujeito da periferia para o centro do objeto e das próprias ações.

A tomada de consciência do sujeito sobre as próprias ações e o conhecimento do objeto são duas ações correlativas: ao mesmo tempo em que o sujeito dirige-se para o centro do objeto, interagindo com ele, questionando-o, aprofundando-se em suas propriedades intrínsecas, está se transformando: transforma o objeto, transforma seu pensamento e o nível de suas reflexões sobre o objeto. Na medida em que o sujeito compreende o objeto, o conceitua e também conceitua suas ações.

Que tipos de aproximações entre sujeito e objeto são necessários para que, ao mesmo tempo, o sujeito conceitue suas ações e aprofunde seu conhecimento do objeto consistiu um questionamento de caráter epistemológico. A posição epistemológica do professor evidencia as possibilidades de ação em aula, o que confere especial importância ao método de ensino. Uma didática científica, cujo vínculo epistemológico com o domínio específico a que se dirigem as aulas, define as ações pedagógicas e didáticas, entendidas como meios para aproximar sujeito e objeto. As respostas a essas questões estão na tomada de consciência do professor de suas ações e da importância delas para o desenvolvimento do aluno, o que lhe enseja uma posição epistemológica. A tomada de consciência e a tomada de posição epistemológica estão juntas na definição de caminhos pedagógicos da aula (meios e fins), dos quais fazem parte uma observação interpretativa (portanto não passiva), a reconstituição atual ou retroativa das ações, a antecipação das ações (que trata de operar o futuro no presente, como o planejamento), a comparação entre diferentes situações e pontos de vista, a explicação ou justificação das razões das ações (MACEDO, 1994).

As comparações que o sujeito faz entre suas ações, ao interagir de diferentes maneiras com o objeto, o conduzem a questionamentos que o levam à tomada de consciência progressiva tanto do objeto quanto de sua ação.

Com o objeto constituído pelo conteúdo de história problematizado e com as relações espaço-temporais que dele derivam, o estagiário tem a oportunidade de realizar novas e sucessivas aproximações, pois nessas idas e vindas do sujeito ao objeto, conceitua o objeto e a própria ação. Seu conhecimento do conteúdo e suas concepções historiográficas são questionados ao terem de se converter em ações pedagógicas. Ao programar e efetivamente promover aulas de história, há uma retroação às estruturas temporais construídas e postas em relação na constituição do conceito de tempo histórico construído até então. A reflexão sobre a sucessão, a simultaneidade e a duração coordenam-se com a noção de tempo sincrônico e diacrônico, com as rupturas e continuidades nos diferentes processos históricos, cujas durações diferenciadas exigem reconceitualização de tempo histórico. Essa é uma ação difícil para o estagiário e que acontece por sucessivas aproximações. Trata-se do processo de aprender a ser e tornar-se professor, cuja especificidade é o domínio do conteúdo de história e suas relações, o que é longo e trabalhoso. O estágio é a oportunidade de obter experiência e reflexão sobre as aulas de modo orientado, de fazer e refazer ações sucessivamente, até que o estagiário consiga refletir sobre reflexões anteriores. Isso se constitui em uma tomada de consciência mais qualificada, o que lhe possibilita atingir outro patamar de compreensão sobre a ação e o objeto, que Piaget (1995) denomina abstração refletida.

Compreender é conceituar. Conceituar a ação é compreender os motivos e os meios que levaram à ação, a uma conduta voltada a atingir certos objetivos.

Piaget (1978b) considera que há dois tipos de ação: aquelas de êxito fácil, que tratam do fazer corretamente, mas que não envolvem a compreensão, e aquelas cujo êxito não é fácil, são as que precisam ser compreendidas.

Nas ações de êxito fácil, o sujeito não se apropria dos mecanismos internos de sua ação, do entendimento das razões da mesma, ou seja, o êxito na ação precede a conceituação, que se constitui com atraso em relação à primeira, o que evidencia então sua autonomia. Mesmo que a ação seja exitosa, em algum momento ela se torna conceituada, pois há direcionamento da ação voltada à tomada de consciência.

Isto pode ser exemplificado com a ação dos estagiários no planejamento e, inicialmente, nas ações práticas de sala de aula, pois não tendo clareza dos objetivos a atingir, escolhem atividades sem que lhes ocorra uma razão específica para isso, a não ser 'agradar aos alunos'. No início do estágio, muitos não conseguem se dar conta de que precisam estar atentos e promover correções de rumo constantes ao que antes haviam planejado. Nem todos conseguem fazer isso: dar-se conta de que algo não está

bem, de que precisa ser modificado, de saber quais modificações introduzir, como e porquê. A consciência dos problemas é lenta e requer autorregulação ativa, pois regulações automáticas não são suficientes, dada a complexidade do objeto. Trata-se mais do que fazer, simplesmente: é preciso compreender. O próprio fazer com êxito pode ser questionado, na medida em que os estagiários precisam compreender as razões de suas ações, tanto no fracasso quanto no êxito. Aí intervêm a descentração, a introspecção e as regulações ativas, para transformar esse conhecimento em outras ações, ações conceituadas.

Esse é um processo, observável nos estagiários durante o estágio: há evolução da ação não conceituada para a ação conceituada. A consciência das ações ocorre, inicialmente, de maneira isolada, em certos momentos, não é constante. Há oscilações nos sujeitos, que promovem uma ou outra ação conceituada, entre outras tantas conduzidas de modo mais intuitivo. A tomada de consciência é progressiva, em diferentes graus, em direção à conceituação.

Essa mudança ocorre partindo de ações isoladas e momentâneas em direção à coordenação de relações, formando sistemas operatórios, ou quando ações isoladas convertem-se em conjuntos de ações com significado, com razão, voltadas para objetivos claramente definidos. Nesta tese, considera-se que a conceituação da ação está em andamento quando o estagiário começa espontaneamente a sugerir/planejar conteúdos e atividades de comparação espaço-temporal, explicando e justificando sua escolha e as razões de sua proposta como atividades didáticas, transformando suas ações iniciais.

Há graus de tomada de consciência das ações na passagem da inconsciência para a consciência sobre elas, que acontecem tanto nas ações de êxito precoce (em que o estagiário desenvolve ações em aula sem ter uma razão clara nem saber aonde elas vão levar) quanto naquelas mais demoradas, em que os êxitos são progressivos e provêm da tomada de consciência das razões da ação.

Piaget estabelece três níveis no processo de conceituação que correspondem ao progresso em direção à tomada de consciência.

O primeiro é o da ação, em que a tomada de consciência parte dos resultados da ação. É uma fase longa, pois precisa corrigir as distorções promovidas pelo domínio da percepção sobre a transformação. Neste primeiro nível, as ações do estagiário são mais intuitivas.

O segundo nível é o da conceituação, que retira das construções anteriores seu

saber: ação e conceituação igualam-se na experiência. Tanto objeto quanto ação estão em constante modificação frente aos progressos da consciência. Diante das ações que se desenvolvem em aula, o estagiário passa a refletir sobre o ocorrido, para identificar as causas do sucesso ou do fracasso. A tomada de consciência procede pela análise dos meios empregados. Nessa fase, o estagiário começa a relacionar meios e fins, preocupando-se, ao mesmo tempo, com diferentes estratégias que possam promover a chegada dos alunos aos objetivos.

Esse é um processo de interiorização e exteriorização (em relação ao sujeito e ao objeto) em que intervém a abstração empírica, a qual fornece os dados materiais das ações e dos observáveis dos objetos, e a abstração reflexionante, a qual fornece as coordenações inferenciais que permitem a interpretação dos dados observáveis.

O terceiro nível constitui-se de operações realizadas sobre operações anteriores, cujas ações concretas deixam de ser primordiais como no segundo nível. Constitui as operações combinatórias feitas a partir das abstrações das construções operatórias anteriores, que passam a enriquecer o pensamento. A conceituação antecede a ação, ou seja, as ações são balizadas pela conceituação e programadas a partir de reflexões sobre o próprio pensamento. As abstrações reflexionantes podem tornar-se conscientes, constituindo as abstrações refletidas. Nesse nível, o estagiário organiza ações futuras, elaborando-as a partir de variadas possibilidades de ação, que consegue imaginar ou prever, sem necessariamente terem essas ações sido experienciadas anteriormente.

Talvez este seja um dos aspectos que justifique a grande dificuldade inicial do estagiário, pois se pode pensar que, na escolha dos objetivos, dos conteúdos a problematizar e comparar, está uma possibilidade de operações combinatórias, a qual, no entanto, supostamente, ocorre desde o planejamento. Se os objetivos a serem alcançados constituem-se numa representação de futuro, que é antecipado por inferências retiradas de situações passadas, a situação do estagiário é muito difícil, pois não tem essas informações construídas (ao menos em certo nível) para fazer uso delas. As informações são buscadas por retroação⁴⁵, que é, ao mesmo tempo, uma necessidade e uma alternativa. Alcançar os objetivos é uma reequilibração, quando meios e fins atingem um estado momentâneo de equilíbrio. Ou seja, no caso do planejamento de ensino, a competência do estagiário e o êxito de seu estágio pressupõem que a

⁴⁵ Retroação “é a expressão de uma lacuna, ou, em outras palavras, um desequilíbrio, enquanto que a satisfação da necessidade consiste em uma reequilibração” (PIAGET, 1978a, p. 182). A retroação é explicada em 3.4.1: A Tomada de Consciência.

conceituação antecipe-se à ação. Se, no entanto, na conceituação da ação ocorre a inversão do que predominava inicialmente, que era a ação (não conceituada), para depois igualarem-se ação e conceituação, influenciando-se mutuamente, e por fim a conceituação antecipa a ação, isso não é possível na preparação do estágio. A antecipação da ação de modo conceituado é quase impossível, uma vez que o estagiário não teve oportunidade de experienciar e refletir sobre essa construção. É como pensar que o conhecimento já chegue a ele formalizado, e não formalizante, como construção. Esse é um problema para as instituições formadoras pensarem, o que implica reforma curricular, de tal modo que a possibilidade da construção conceitual esteja prevista no currículo.⁴⁶

Na equilibração, existem dois aspectos relevantes: o caráter antecipador nas tomadas de consciência e a preparação da fase seguinte, quando as regulações retroativas corrigem as lacunas existentes em situações anteriores com as novas possibilidades conseguidas por realizações atuais. Para os estagiários, a preparação para a fase seguinte é também uma ação – de uma aula a outra, de uma unidade a outra, de um semestre a outro ou do estágio de Ensino Fundamental para o estágio de Ensino Médio. O estágio do primeiro semestre reveste-se de caráter especial, pois constitui a experiência docente mais longa e qualitativa vivida até então (com exceção dos que já lecionam, mesmo sem serem graduados). Nela os estagiários vão buscar / retirar as informações de que necessitam para pensar e transformar suas práticas, ou seja, são as ações prévias que, avaliadas e analisadas, vão compor a base das novas aprendizagens na constituição de planos e ações do estágio do segundo semestre. Este também implica novidade, uma vez que mudam os sujeitos, as escolas e o nível em que se encontram os alunos para quem vão lecionar. Há, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade no sentido de que o conteúdo é outro, mas a forma permanece. Há continuidade funcional e mudança estrutural, na medida em que o avanço das reflexões sobre as ações permite a antecipação da ação, ou permite que as próximas elaborações ocorram em um patamar mais avançado, de mudança, quando as ações isoladas tornam-se operações, no processo de conceituação da ação. Implica novos questionamentos sobre o que fazer, como fazer e por que, e também sobre o conteúdo a ser lecionado, implica problematizar-se. Isto requer que os estagiários tomem uma posição ativa e revejam tanto os conteúdos quanto as relações entre estes. Neste processo, são revistas suas concepções de história e de

⁴⁶ O currículo de história, bem como suas possíveis ou necessárias modificações, não é objeto específico de estudo nessa tese.

tempo histórico, o que significa novas retroações e construções.

O conceito de tempo intervém na ação dos estagiários de duas maneiras: o tempo experienciado no desenrolar das ações pedagógicas e o tempo das ações e relações humanas, o tempo histórico, como objeto e conteúdo das aulas.

No primeiro, tempo experienciado na ação, sucessão, simultaneidade e duração exercem seu papel organizador do tempo real escolar, o tempo correspondente a um período de aula, também uma coordenação que precisa ser construída pelo estagiário. A duração da totalidade do período e as atividades que se constituem em partes dessa totalidade, têm um aspecto quantitativo, mais inicial, e um qualitativo, fruto das introspecções e tomadas de consciência. É observável na ação de dois tipos: ‘apenas fazer’, para cumprir a tarefa rapidamente, ou fazer bem feito, que significa fazer com compreensão. Isso implica a sucessão das ações no tempo de um período de aula e também a sucessão dos dezesseis períodos que compõem o estágio em sua totalidade. Aparecem frequentemente nas falas dos estagiários: “Não deu tempo de terminar”, “o tempo foi curto”, no primeiro tipo. E no segundo tipo, expresam-se também para mostrar que dominam a ação no tempo, quando já conseguem antecipar e realizar as ações de aula no tempo previsto e disponível para ela. Essa situação é um problema a ser resolvido pelo estagiário e o leva a se desequilibrar, quando novos questionamentos surgem, envolvendo a escolha dos conteúdos e seus objetivos. Ele precisa tornar-se mais seletivo, ater-se mais claramente aos objetivos, para eliminar o que é supérfluo e conservar o que é necessário para constituir os conceitos e conteúdos previstos nos objetivos, o que implica descentração. A duração relaciona-se com a simultaneidade no tempo real da aula, através dos tempos despendidos para realizar diferentes atividades, com certo descompasso nas ações dos alunos. O estagiário, na aula, necessita coordenar as relações de sucessão, simultaneidade e duração. Para que isso ocorra, precisa recorrer à introspecção, pois, através dela, poderá dissociar as ações de seus resultados (suas e de seus alunos). A coordenação entre as sucessões, as simultaneidades e as durações, na coordenação das ações de planejamento e nas aulas, é uma operação reversível (em pensamento), necessária à constituição do tempo. É uma equilibração que acontece numa evolução, quando regulações sucessivas vão descentrando percepções privilegiadas. Faz parte do processo de consciência de suas ações, na medida em que o egocentrismo é substituído por introspecção e descentração.

Há deformações que o estagiário experiencia desde a preparação do estágio – na correlação entre o vivido e o não vivido; entre o tempo físico/real das aulas e o conteúdo

a ser trabalhado; na construção/reconstrução do conceito de tempo histórico; na construção das ações docentes e discentes que vão sendo corrigidas. A correção dessas deformações por processo de regulação é lenta. Não se constitui, portanto, em ações de êxito fácil; as coordenações são atingidas espaçadamente, por sucessivas aproximações e descentrações, de umas sobre as outras. Trata-se do compreender, além do fazer, em que “fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados” (PIAGET, 1978a, p. 176).

Com sucessivas experimentações e reflexões, a consciência das ações próprias e a nascente conceituação interferem-se mutuamente. Não de forma linear, mas na forma de abstração reflexionante, em que reflexionamento e reflexões sucedem-se, constituindo diferentes maneiras de compreensão, qualitativamente. Frente à resistência do objeto, o êxito nas ações ocorre por etapas, com coordenações sucessivas. A resistência do objeto, tomado nesse momento como o conteúdo de história, ocorre quando a complexidade do objeto torna-se evidente, com a proposta de comparação espaço-temporal através da problematização do tema escolhido, muito diferente e muito mais complexa do que preparar aulas lineares, reportando-se a um tempo único e passado, ou recorrendo à linearidade do livro didático. Oferece, portanto, resistência. Exige do estagiário certo nível de apropriação do objeto (conteúdo de história, didática, psicologia) que lhe é anterior, para que possa retirar daí as conceituações (do objeto) e coordenações gerais de ações. O conhecimento de história do estagiário é, por hipótese, um saber conceitual, o que nem sempre constitui a realidade encontrada. Muitas vezes, nos planejamentos e nas orientações individuais, os estagiários mostram um saber factual, interpretativo, porém ‘burocratizado’ ou pré-conceitual, pela memorização e conceituação em certos níveis de abstração, aquém do necessário para pôr em ação o tipo de prática que está sendo solicitada. Nesses casos, evidenciam-se tomadas de consciência tardias, que ocorrem mais espaçadamente em relação à ação.

Os fatores que favorecem a tomada de consciência são as regulações mais ativas, que corrigem as distorções da percepção e fornecem ao sujeito a possibilidade de antecipação, tanto no aspecto material quanto na representação, e a possibilidade de escolher novos meios, o que se constitui em coordenação de ações. Isso ocorre com o estagiário durante a prática, quando o olhar descentrado sobre o aluno e sua ação promove novos questionamentos e novas intervenções, bem como a alteração das

estratégias, de modo a corrigir o caminho que leva ao alcance dos objetivos.

A troca contínua entre ação e conceituação promove a ocorrência de novas operações sobre as anteriores assim, indefinidamente, o possível ultrapassando o real. A cada nova ação, construída a partir das precedentes, há um movimento que leva novamente da periferia para o centro. Isto confirma que, mesmo com a conceituação tornando-se independente da ação, o processo continua com o mesmo direcionamento, da periferia para o centro das coordenações do sujeito e suas razões e para as zonas centrais da causalidade do objeto. A periferia, nesta situação, tem como ponto de partida, as aquisições retiradas do nível anterior, por reflexão. A periferia, como parte do direcionamento da ação, permanece; mas muda como conteúdo da ação do sujeito e como conteúdo do objeto, pois a cada nova aquisição o processo se refaz sobre construções anteriores, ou seja, há modificações em relação ao início do processo, que não têm limites.

A representação da história como ações e interações humanas ao longo do tempo, é outro fator temporal que intervém nas aulas. É o objeto de estudo da disciplina, na constituição de um tempo histórico como objeto a ser conceituado, com ênfase na simultaneidade e em diferentes durações, bem como na assincronia do desenvolvimento dos povos estudados, sem que isso represente juízo de valor.

A história estuda as transformações pelas quais passam as sociedades humanas, portanto é essencialmente movimento. As sociedades humanas estão em constante mudança, assim como os indivíduos, e, através do tempo, pode-se percebê-la. O tempo histórico não corresponde, no entanto, ao tempo cronológico. Há mudanças que ocorrem mais rapidamente, como os fatos do cotidiano e mudanças que ocorrem lentamente, como no campo dos valores morais e das tradições familiares, conforme os ciclos de longa duração, considerados diferentemente por Braudel e seus sucessores (REIS, 1994). Há mudanças que parecem rápidas, como golpes de estado, e que, no entanto, levam tempo para serem planejadas. São as rupturas que podem ocorrer nas sociedades. Existe um processo em andamento na história da humanidade, mas nem por isso tem um fim estabelecido previamente. As sociedades não avançam, em sua história, no mesmo ritmo ou vivendo as mesmas situações: a história não se repete nem está em constante progresso. As histórias das civilizações têm percursos próprios, com avanços e retrocessos, crises e rumos diferentes, sem que possam ser previamente determinados, quer como causa, quer como consequência. Conforme Reis (1994, p.21), “As direções, pois, são múltiplas [...] São exatamente os processos que, em se desenvolvendo,

realizam sua direção [...] o tempo histórico não é uniforme, abstrato, retilíneo, mas plural”.

Para o estagiário, importa a história como objeto de conhecimento e as condições e interações sociais que as aulas podem oferecer para a aquisição do conhecimento do social. Ele não deve, porém, esquecer que as interações sociais que os alunos vivem, fora e dentro da escola, contribuem para as construções dos pré-conceitos sobre o social que eles trazem consigo, manifestam-se na participação em aula, servem como base, como apoio, para as construções conceituais seguintes, a partir das transformações das ideias anteriores ou conceitos prévios.

Se a construção do conhecimento não ocorre no vazio, mas nas peculiaridades da relação entre sujeito e objeto, entende-se que é na explicação do real que se pode situar o conteúdo social, direção a qual estagiários e alunos aproximam-se, constituindo o tempo histórico, simultaneamente se aproximam das coordenações de suas ações, num processo de tomada de consciência. Assim, ao tematizar as relações espaço-temporais, isto é, quando elas tornam-se objeto de sua reflexão, ao proceder as comparações espaço-temporais promovidas pela problematização e aproximar-se do cerne do objeto aqui especificado como conhecimento histórico, o sujeito aproxima-se do centro de suas ações. Esse é um processo vivido tanto por estagiários quanto por alunos, com diferentes ações e em patamares diferentes de conceituação, pois se há uma gênese nas construções temporais e do conhecimento em geral, acredito que haja uma gênese na construção do conceito de tempo histórico. O estagiário, ao interagir com o objeto na elaboração e efetivação de suas aulas de história, cujo foco é a problematização e o estabelecimento de relações-espaço temporais comparativas, está tematizando-as e, por isso, também constrói e reconstrói o conceito de tempo histórico. Esse conceito vai sendo construído na medida em que o sujeito interage com a história, em seu cotidiano da história vivida ou nas possibilidades de interação com uma história não vivida, passada e/ ou presente, em um mesmo espaço ou em espaços diferentes. A escola é um lugar privilegiado onde a história e o tempo histórico podem se tornar objeto de estudo e reflexão, tanto para o aluno quanto para o estagiário.

O conceito de tempo histórico, subjacente ao trabalho desenvolvido, é o de um tempo não linear, que não está em constante progresso e sim o de uma história que apresenta sucessões e simultaneidades, rupturas e continuidades em diferentes ritmos e durações. É um tempo de múltiplas temporalidades. Procura relacionar o passado e o presente simultaneamente, buscando as permanências e as mudanças.

Do ponto de vista da epistemologia genética e da construção do tempo, o tempo histórico constitui-se de inúmeras séries que se entrecruzam, de maneira complexa, em que as simultaneidades acontecem com diferentes durações, cuja imbricação não é linear, assim como também não o são os antecedentes e os consequentes dos eventos considerados. Os eventos estão vinculados a uma estrutura que lhes dá sentido. As relações históricas são como redes de imbricações, sem que para isso sejam estabelecidas relações de causalidade e consequência diretamente determinadas, mas sim relações e direções possíveis. O papel do estagiário, professor em formação inicial, é o de recriador de uma história recontada através do olhar do historiador, que contém uma ideologia e também uma subjetividade.

O trabalho desenvolvido pela disciplina de Prática de Ensino, na orientação do estágio, permitiu conhecer o raciocínio temporal dos estagiários, promover situações de tomada de consciência das relações espaço temporais e de sua própria ação, tendo em vista uma ação pedagógica qualificada pela melhor compreensão da história como conteúdo escolar, pela reconstrução do conceito de tempo histórico, pela dinâmica de caráter interacionista das aulas.

Compreender a história é torná-la mais significativa. Isto requer ações especiais, que possibilitem reflexões sobre o tempo e como nele colocam-se e transformam-se os acontecimentos.

Esta tese considera que as ações especiais promovidas foram a problematização e a comparação das relações espaço-temporais como forma de dar direcionamento ao pensamento dos estagiários, bem como de promover a tematização dessas relações.

O estágio constituiu-se em um processo de conhecimento que possibilitou aos estagiários estabelecerem relações entre diferentes acontecimentos e coordenarem essas relações no tempo e no espaço, o que se constitui em tomada de consciência das relações espaço-temporais, num processo dinâmico de inter-relação complexa entre presente, passado e futuro, reconstruindo o conceito de tempo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a análise dos cinco casos e o exame das relações entre eles, é importante retomar o problema inicial da pesquisa, ou seja, como ocorre o processo de tomada de consciência das relações espaço-temporais pelo sujeito estagiário, professor em formação inicial, na preparação das aulas e na efetiva realização de seu estágio curricular de história. Os observáveis principais são suas condutas de problematização e de comparação espaço-temporal dos conteúdos de história (aspectos históricos sincrônicos e diacrônicos, em espaços próximos e/ou distantes), previstas nos planejamentos de aula, nos relatos e reflexões, feitos durante as orientações de estágio, e a interação professor alunos transcrita nos relatórios de prática de ensino. Investigou-se nessa tese, o processo de mudança dos sujeitos na conceituação de tempo histórico e a própria organização temporal das ações, durante o conjunto total das aulas que constituiu cada uma das duas etapas de estágio. A pesquisa investigou as tomadas de consciência dos sujeitos de cada caso, sempre por suas duas vias, aquelas que estabelecem a relação entre o sujeito e o objeto. O sujeito dirige-se da periferia indiferenciada de suas ações sobre o objeto (os aspectos observáveis) ao centro do objeto que investiga e, ao mesmo tempo, dirige-se das partes observáveis de sua ação para o centro delas, ou seja, para as razões de suas ações.

Assim, por um lado, considera a concepção de que a noção de tempo é fundamental para compreender a história, na medida em que implica inserir acontecimentos no tempo e estabelecer relações entre eles. De outro, parte da concepção da Epistemologia Genética de que o conhecimento acontece na interação do sujeito com o objeto, num processo de superação por etapas, sendo cada etapa mais complexa estruturada sobre outra, mais simples, que lhe é anterior.

Piaget explica que, só através das operações temporais, o sujeito consegue coordenar as relações de sucessão, simultaneidade, duração, espaço, velocidade, que compõem o conceito de tempo. O tempo intuitivo é limitado às relações de sucessão e duração dadas pela percepção imediata, insuficientes para avaliar corretamente as relações temporais entre os fatos considerados pela história. As intuições articuladas e as sucessivas tomadas de consciência das propriedades do objeto e das próprias coordenações de ações, permitidas pelas reflexões e pelos reflexionamentos, vão modificando os julgamentos de tempo até que, com o advento das operações mentais,

constitua-se um tempo operatório. O sujeito então pode a fazer deduções e chegar a conclusões necessárias sobre questões novas, sobre as quais não tinha pensado antes.

O uso da problematização no planejamento e na ação docente, para provocar um desequilíbrio no estagiário e também em seu aluno, foi efetivo para os objetivos da pesquisa, nos casos analisados. Levou os estagiários a se indagarem sobre o quê e como problematizar, de tal modo que se aproximassem e buscassem no objeto (conteúdo de história) relações novas, a partir de um eixo capaz de promover comparações entre o presente e o passado. Estas não estavam prontas em livros: foram fruto da sua reflexão e de seus esforços e ações sobre o objeto, partindo do conteúdo curricular da escola onde se realizava o estágio.

Diferentemente da criança, o estagiário já tem construído o conceito de tempo e, certamente, tem alguma noção de tempo histórico, elaborada na escola e na graduação. Trata-se, pois, de pensar nas possibilidades de reconstrução desse conceito que surgem, quando ele depara-se com o desafio proposto pela disciplina e pela situação do estágio. O estagiário tem, nesta situação, que operar com a conceituação na prática, focado em um conceito, um acontecimento, uma situação que possa ser comparada, constituindo um tema, eixo ou ideia-força em torno da qual se centralizam conteúdos e posições.

Nos casos estudados, os estagiários, em seu planejamento, precisavam definir através de que eixo colocariam os conteúdos de diferentes tempos e espaços em relação. Essa demanda foi problematizadora para eles, que tiveram de pôr em xeque seus conhecimentos anteriores e procurar estabelecer novas relações, conforme previsto nos pressupostos da pesquisa.

A análise do momento inicial do planejamento ou da antecipação da ação possibilitou identificar, nos estagiários, algumas dificuldades iniciais, aqui agrupadas em quatro componentes da atividade de ensino e aprendizagem, a seguir explicitados.

a) Domínio do conteúdo: a dificuldade inicial com os conteúdos impedia ou dificultava ao estagiário identificar o aspecto centralizador da problematização e das comparações. A mobilidade de pensamento sobre o conteúdo, tanto no sentido sincrônico (relações entre as partes que compõem determinada situação em um mesmo tempo), quanto diacrônico (a mudança de determinada situação através do tempo), construída na ação e usada na vida cotidiana, precisava ser reconstruída, pois se tratava de nova situação para compor novo objeto de pensamento, que iria se converter em conteúdos problematizados, estratégias que envolvessem comparação espaço-temporal e objetivos a serem alcançados pelos alunos em seu planejamento.

Sobre o domínio do conteúdo, observou-se que, mesmo havendo variações entre os estagiários, dois conseguiram dialogar com a pesquisadora sobre o conteúdo, quando ela perguntava o que pretendiam trabalhar e pedia que explicassem quais conceitos ou relações pretendiam privilegiar.

Inicialmente, os estagiários mostraram dificuldade para coordenar aspectos particulares que compõem certa totalidade do conteúdo, tanto em um único povo em determinado tempo, quanto no estabelecimento de relações entre mais de um povo. Consequentemente, também, apresentaram dificuldades para reorganizar esse conteúdo de outra maneira, sob a forma de cosseriação temporal, com outra finalidade, e transformá-lo em propostas de ação para os alunos.

Observou-se tendência, em todos os sujeitos, a organizar o conteúdo de maneira semelhante à que tinham aprendido na faculdade, com um grau de aprofundamento desnecessário no ensino fundamental e médio, visto serem outros os objetivos. Por exemplo, quando o conteúdo a lecionar era sobre o Egito antigo, os sujeitos tenderam inicialmente a propor o exame, em ordem cronológica, de cada dinastia, de cada faraó que ocupou o poder ou detalhar episódios das guerras de dominação entre os povos em cada período. Quando questionados a respeito do que eles esperavam que seus alunos fizessem com essas informações, espantaram-se com a pergunta, não sabiam o que responder. Desequilibraram-se, pois, para eles, isto é estudar história no colégio. ‘O que é para fazer então?’, perguntavam. Ao serem questionados sobre certas relações possíveis de serem trabalhadas, como no exemplo do Egito antigo, entre o poder e a religião, entre o poder e a arte, entre a religião e a arte, ficaram surpresos e reticentes. Em Zaslavsky (2003), encontra-se a constatação de que uma das dificuldades na compreensão do conteúdo de história, no ensino fundamental, é o estabelecimento de relações sincrônicas e diacrônicas, quando nas aulas são privilegiados os fatos e não suas relações, ficando estas por conta do aluno, que deve estabelecê-las por si mesmo. As dificuldades presentes nos sujeitos pesquisados pareceram análogas. É possível pensar que, na ausência de uma conceituação operatória para suas ações como docentes, predominem coordenações parciais e representações figurais de situações privilegiadas, relativas ao conhecimento de ações anteriores, que viveram como alunos, seja no ensino fundamental e médio, seja na faculdade.

b) Estabelecimento de problematizações que gerassem comparações espaço-temporais. Considerou-se, de início, essa dificuldade como decorrente dos fatores anteriormente indicados. Identificou-se, porém, outro fator interveniente: o conceito de

simultaneidade ou a consciência da simultaneidade temporal, na ação real de sala de aula, em que o objeto de pensamento seja também o tempo, histórico neste caso. As comparações espaço-temporais, advindas da problematização temporal, exigem que o estagiário possa trabalhar, em aula, com seus alunos, simultânea e comparativamente, situações do presente e do passado. É preciso focar, ao mesmo tempo, duas séries temporais distintas, com durações diferentes, em espaços diferentes, ligadas por um aspecto comum identificado pelo pensamento. Este aspecto comum (eixo, foco), em tempos diferentes, não está dado no objeto: é fruto da abstração reflexionante, quando o sujeito põe no objeto novas características, provindas de suas reflexões. Essa é uma ação complexa em que o sujeito precisa coordenar simultaneamente distintas operações e enfrentar a resistência do objeto.

Enquanto essa dificuldade perdura, ela impede que as relações espaço-temporais sejam tematizadas. É preciso enfrentar a dificuldade para que as aulas ocorram a contento. Essa não é uma ação de êxito fácil. As tentativas de superação vêm através de sucessivas tomadas de consciência, por regulações ativas, que impelem o estagiário a buscar novas alternativas de ação, seja estudando mais, seja perguntando, seja debruçando-se sobre suas ações e sobre o objeto. Esse processo também constitui a conceituação tanto do objeto quanto de suas ações.

Identificaram-se, nos casos estudados, em relação à problematização e às comparações espaço-temporais, tendências comuns que podem ser consideradas como etapas iniciais, não fixas, mas móveis e dinâmicas, na preparação dos planejamentos. Tais tendências são:

- ausência de problematização ou preparo de aulas semelhantes às que viveram no ensino fundamental e médio (apresentando um período de tempo de cada vez, linearmente, privilegiando o passado, de tendência factual), mesmo que conscientemente os estagiários as tenham criticado e explicitado o desejo de serem professores diferentes dos que tiveram em sua vida escolar. Nesse momento inicial, não se davam conta da contradição entre sua proposta de ação e seu pensamento crítico. Foi um momento breve, em que as problematizações passaram a vir sob a forma de tentativas, de experimentação 'para ver se vai dar certo'. Nesses casos, nem a estratégia nem os objetivos eram claros;

- pseudoproblematizações do conteúdo que nem sempre eram problemas e que, de fato, representavam questões gerais a serem formuladas em aula, às vezes mescladas com problematizações claras entre situações do presente e do passado. Nessas situações,

havia oscilação, algumas estratégias adequadas outras não, alguns objetivos formulados adequadamente, outros não, considerando as possibilidades dos estagiários naquele momento de seu processo;

- problematizações propriamente ditas, definidas e claras, envolvendo presente e passado, com estratégias correspondentes e objetivos nítidos. Essa situação é observável no caso cinco, no primeiro semestre, em 5ª série, quando a problematização “Será que a pré-história acabou?” instiga os alunos a reconstruírem o conceito de pré-história, desconstruindo a noção de linearidade no desenvolvimento entre diferentes povos, em um mesmo tempo ou em tempos diferentes, trazendo o conceito de assincronia. O objetivo para esse trabalho estava claro: “trabalhar a noção de simultaneidade de forma que os educandos percebam os diferentes processos em diferentes tempos em diferentes espaços”. A estagiária desenvolveu com os alunos variadas estratégias: escrever a história de sua vida e fazer sua LT; uso de imagens de ferramentas produzidas em diferentes tempos; comparação com a situação do município de Charqueadas, próxima à realidade dos alunos.

c) Estabelecimento de objetivos claros e voltados para os alunos: este é o terceiro aspecto da dificuldade inicial encontrada. Os objetivos fornecem uma intenção na hora em que são formulados. Mostram o que o estagiário é capaz de pensar naquele momento, é a parte mais consciente da ação. No entanto, ao formular os objetivos, alguns estagiários os direcionavam a si mesmos e outros, aos alunos, naquilo que acreditavam que eles deveriam ser capazes de fazer, pensar, etc., a partir do conteúdo expresso inicialmente na problematização. Duas questões surgiram, nesse momento, e interferiram na ação do estágio, como aula em andamento:

- o olhar egocêntrico que ainda permanece no estagiário, ao formular os objetivos para si mesmo. Em consequência, não lhe ocorrem estratégias para desenvolver os conteúdos. Parece que as aulas ainda se apresentam como desvinculadas das assimilações dos alunos. São aulas para si mesmo, para vencer mais essa etapa da graduação. Nesse caso, conteúdos, estratégias e sujeitos estão separados entre si no que deveria ser uma ação coordenada;

- o olhar mais descentrado do estagiário o qual, ao formular os objetivos que espera sejam alcançados pelos alunos, pressupõe que isso ocorra a partir do conteúdo e da maneira como este está sendo trabalhado, ou seja, vinculando conteúdos e estratégias aos sujeitos, para quem se destina a aula.

Esses dois aspectos propiciam direcionamentos diferentes para a ação em aula. O caso quatro, por exemplo, iniciou pela primeira maneira e os outros, pela segunda. Ou seja, trilharam, por caminhos diferentes, o processo de apropriar-se de suas ações, conseqüentemente, houve tomadas de consciência mais lentas e tardias em uma ocasião e mais constantes e ativas na outra.

d) Elaboração de planejamento escrito foi outra dificuldade inicial. Nos encontros individuais de orientação, estabeleciam-se diálogos com os estagiários em que eles tinham a oportunidade de expressar oralmente suas ideias, as quais, na maior parte das vezes, não tinham correspondência fiel com o que traziam por escrito. A parte escrita, extremamente abreviada, não explicava, não deixava claros os objetivos nem as ações e, menos ainda, quem as realizaria (alunos ou estagiário) e como seriam realizadas. A intervenção questionadora da pesquisadora nesses momentos, indagando as razões do pensamento e da ação do estagiário constituiu um caminho para as tomadas de consciência de seu 'não saber inicial'. O diálogo intenso e continuado, com vários encontros além das aulas, intercalados com sugestões (inclusive de estudar mais o conteúdo para poder refletir sobre ele), fez com que os estagiários tivessem de tomar posições mais ativas, na busca de adequação ao que a disciplina solicitava, implicando novas assimilações e acomodações, até que os planejamentos se definissem e fosse possível iniciar o estágio.

A necessidade de posicionarem-se como professores (mesmo que ainda não o fossem) no estágio, fez com que os estagiários precisassem tanto recorrer a regulações ativas para revisarem o próprio conhecimento histórico, do ponto vista do conteúdo e das relações, como revisar e/ ou esclarecer para si mesmos posições historiográficas e conceituais, o que implicava conceituação de tempo histórico, base sobre a qual se sustenta a escolha da problematização e a ação pedagógica do professor de história. Isso foi possível graças à introspecção.

As tomadas de consciência iniciais, no período do planejamento, foram possíveis nas interações de aula, onde eram discutidas, além da bibliografia recomendada, as dificuldades e as dúvidas de cada um em seu planejamento. Além disso, nos encontros individuais de orientação, ocorriam diálogos questionadores, promovendo reflexões sobre as ações pretendidas pelos estagiários e suas razões, o que os ajudava a expressarem, inicialmente de forma oral e depois por escrito, suas ideias, constituindo os planejamentos.

Superada a fase inicial, os estagiários principiaram o estágio propriamente dito. Eles continuaram fazendo planejamentos para as aulas posteriores, realizando discussões em aula e encontros de orientação simultaneamente à sua ação docente, quando o planejamento já estava em andamento. O desenrolar das aulas é um processo dinâmico, no qual é possível verificar o quanto os objetivos serviram para conduzir ou não a ação, e que outros elementos intervenientes (internos/ externos) promovem alterações, nesse caminho. Na interação entre o conteúdo/estratégias/estagiários/alunos, modificam-se os planejamentos, basicamente por duas razões: não conseguir levar adiante o planejado por alguma razão (falta de tempo, por exemplo) ou por surgirem outras problematizações, novos questionamentos a partir dos anteriores, outros objetivos e variadas estratégias de ação.

As mudanças observadas, nos casos estudados, mostram o processo de tomada de consciência em andamento no estagiário, quando, aos poucos, passa a diferenciar o ponto de vista do aluno e integrá-lo como referência mais importante para o desenvolvimento de suas ações docentes, ou seja, qualificam-se as tomadas de consciência pela descentração. Os objetivos voltados para o aluno passaram a dirigir a ação pedagógica. Outras mudanças ocorreram de forma solidária, a problematização e as relações espaço-temporais passaram a ser mais 'lembradas', portanto tornaram-se objeto de reflexão. As estratégias que promovem as ações voltaram-se para a ação dos alunos e ficaram mais variadas, de modo a oferecer melhores condições para o alcance dos objetivos. Um exemplo é o caso quatro, no segundo semestre, quando, nos objetivos, passou a referir-se aos alunos, dizendo: "deverão ser capazes de refletir sobre a participação política no cotidiano, relacionando e comparando com [a participação política] nos antecedentes da Independência".

Do ponto de vista do sujeito estagiário, suas ações foram se tornando também tematizadas, além do conteúdo espaço-temporal comparado. Isso promove a possibilidade de abstrações refletidas e a conceituação da ação do estagiário, bem como a reconstrução do conceito de tempo histórico. A concepção de tempo histórico do sujeito explicitou-se em sua prática no cotidiano da aula, quando sua ação dirigia-se através de duas possibilidades:

- trabalhar com um único tempo, do passado, linearmente, sem fazer problematizações ou comparações espaço-temporais, seguindo os conteúdos de forma sucessiva;

- utilizar as problematizações para estabelecer um ponto de desequilíbrio nos conceitos prévios (seus e dos alunos), usando a comparação espaço-temporal e variadas estratégias para que os estudantes entendessem o tempo histórico como uma composição complexa, não linear, com durações e desenvolvimentos desiguais dos povos em um mesmo tempo e espaço, ou em tempos e espaços diferentes; que há diferentes caminhos construídos pelos povos de acordo com suas necessidades e possibilidades.

O egocentrismo e/ou a descentração perpassam estas duas maneiras, observáveis pelo predomínio da ação do estagiário, com mais aulas expositivas ou discursivas, em que as novidades do conteúdo chegam pela informação do estagiário ou pelo predomínio da ação dos alunos, em interação com ele, com materiais e estratégias diversificadas. Na segunda maneira de trabalhar ficou evidente a crescente tendência à descentração.

Salienta-se a complexidade da ação do estagiário, de coordenação entre o tempo real – tempo da ação e coordenação entre a sucessão e a velocidade das atividades em aula - e o tempo do objeto, o tempo histórico, na coeseriação entre o presente e o passado, a ser comparado em diferentes séries temporais. Isso implica o sujeito da ação na coordenação de diferentes séries temporais, relativas à organização do conteúdo da história, o que pressupõe a construção do conceito de tempo histórico, necessário para operar com o conteúdo de história, ainda que, na medida da complexidade da ação, das novas exigências de reflexionamento e reflexão, possa sofrer reconstruções.

Toda sua ação é complexa na medida em que, além de tomar a história e o tempo histórico como objeto de reflexão, o estagiário precisa transformar essa reflexão em outro tipo de ação – a ação docente – descentrada, voltada para a aprendizagem dos alunos. A ação precisa ser construída e é, portanto, não conceituada, pois não foi vivida anteriormente neste papel. Os conceitos relativos à história, construídos até então, precisam ser reconstruídos diante de uma nova dificuldade: a mudança e/ou a ampliação do objeto, que não é mais apenas o conteúdo (de sua própria aprendizagem), mas o outro (aluno) e o conteúdo para ser ensinado, ambos tornam-se objeto de reflexão. Coordenar todas essas ações e tomar consciência delas exigem grande esforço do estagiário devido à dificuldade, complexidade e resistência do objeto.

Encontraram-se nos sujeitos da pesquisa:

- diferenças em relação a concepções temporais vinculadas à história, o que pode ser explicado pela desigualdade de condições desse conhecimento: depende das interações, em quantidade e em qualidade, o que inclui as trocas sociais e culturais;
- características mais intuitivas, em alguns estagiários, em certos momentos, que se evidenciavam do ponto de vista do objeto, na linearidade temporal do conteúdo, ao invés da coeseriação e do ponto de vista do sujeito, na dificuldade de pensar simultaneamente em conteúdos históricos, não simultâneos, e em coordená-los em torno de um eixo conceitual comum, para compará-los;
- operações formais em alguns estagiários quando, em certos momentos, passaram a pensar sobre possibilidades futuras de ação, tendo uma teoria como sustentação, apontando razões para a ação e reconhecendo, nas possibilidades, suas possíveis consequências, ou seja, uma antecipação da ação em pensamento

Considerando as categorias de análise, conforme apresentadas nessa tese, diferentes tomadas de consciência da ação própria e das relações espaço-temporais começaram a ocorrer, nos sujeitos dos casos estudados, desde o início, no planejamento das aulas, em níveis diferentes, mais lento no primeiro semestre em uns casos, mais acelerado em outros e estenderam-se ao segundo semestre ainda em processo. Os casos 1 e 4 iniciaram com maior dificuldade; mais intuitivos não conseguiam generalizar e aplicar as ações a outras situações. O sujeito do caso 1 conseguiu, através da introspecção, superar essa dificuldade, no início do estágio. Quanto ao sujeito do caso 4, a introspecção não intervinha a favor da tomada de consciência de sua ação, devido ao egocentrismo acentuado que permaneceu durante todo o primeiro semestre, começando a mudar no segundo semestre. O sujeito do caso 3 mostrou dificuldade inicial, mas foi o que mais transformações evidenciou, com avanços e retroações, ao longo do primeiro semestre e novamente no segundo, reconstruindo suas ações sobre as ações anteriores e chegando a conceituá-las. O sujeito do caso 2 iniciou o estágio já numa fase intermediária de influência entre ação e conceituação. Apresentou avanços na conceituação de maneira mais regular até o final do segundo semestre. O sujeito do caso 5 começou em um patamar mais avançado, com conceituações antecipando ações no primeiro semestre, mas não manteve essa regularidade até o final. Mostrou oscilações, assim como todos os outros.

As distintas produções observadas nos estagiários, que podem corresponder às tomadas de consciência através das fases e às conceituações de suas ações e do objeto,

foram caracterizadas em três fases, porém com muitas intermediárias. Os processos por que passaram foram diferenciados, conforme a maior dificuldade ou facilidade que encontraram, mas nunca foram transformações em bloco. As mudanças ocorreram aos poucos, defasadas umas em relação às outras.

Mesmo considerando que todos os sujeitos mudaram, não é possível estabelecer um padrão de velocidade, nem de trajeto, nem que tenham chegado a um mesmo patamar na conceituação da ação. Os acontecimentos e as interações que viveram durante o estágio e sobre as quais puderam refletir foram diferentes, assim como suas estruturas de assimilação e transformação. Os processos e os resultados são individualizados, alguns mais lentos do que outros, alguns mais avançados do ponto de vista da qualificação dos patamares de reflexão a que puderam chegar.

Todos estão em processo, todos estão em movimento Ao conceituar sua ação, vão se constituindo como professores e formando o conceito de como é a docência em história. Há ações mais fáceis de serem compreendidas e conceituadas e outras mais difíceis. Tornar-se professor é, portanto, um processo difícil, com constantes mudanças e reavaliações de ações. É uma ação complexa diante de tantas variações com as quais o estagiário e futuro professor depara-se, na passagem de um semestre ao outro. Elas abrangem diferenciação entre sujeitos, instituições escolares com diferentes organizações internas, exigências sobre o estagiário, variação nos programas, conteúdos, enfoques, necessidades, etc.

Tornar-se professor implica coordenar essas e outras variáveis em um todo estruturado. Em determinadas situações, é possível que o sujeito antecipe suas ações de forma conceituada, em outras, não, conforme que a situação apresente maior facilidade ou dificuldade. É um processo que vai sofrendo alterações ao longo da experiência de estágio e as sofrerá em situações vindouras, então sem vínculo com professor orientador, tendo o novo professor (ex-estagiário) de dirigir os próprios pensamentos e ações de forma autônoma e consciente.

A metodologia e os procedimentos escolhidos para esta pesquisa mostraram-se produtivos em relação aos objetivos visados e às condições contextuais.

Espera-se que os resultados alcançados possam contribuir para novas reflexões sobre os currículos da licenciatura em história, aproximando mais a teoria da prática, e para a revisão e melhor definição da metodologia de ensino, na disciplina de Prática de Ensino de História, no sentido de fornecer um direcionamento para as ações e reflexões dos estagiários, na elaboração dos planejamentos e na efetivação das aulas. Esses

aspectos podem auxiliar na qualificação da formação do professor de história e, conseqüentemente, do ensino de história.

Futuras pesquisas poderão contemplar questões emergentes desta investigação, como o aprofundamento das relações entre egocentrismo/descentração e os objetivos educacionais; as relações entre as partes e a constituição de uma totalidade fornecida pela problematização do conteúdo no tempo e outras, que um olhar atento aos dados fará emergir.

REFERÊNCIAS

AISENBERG, B e ALDEROQUI, S, (Orgs.) *Didactica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.

AISENBERG, B. Para que y como trabajar em aula com los conocimientos previos de los alumnos: um aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B. e ALDEROQUI, S. (Orgs.) *Didactica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Dialogando com o ensino de História. In: SEFFNER, F. e BALDISSERA, J.A. (Orgs.). *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* III Jornada de Ensino de História, Anpuh/Unisinos. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1997.

AUDIGIER, François, CRÉMIEUX, Colette e TUTIAUX-GUILLON, Nicole. La place des savoirs scientifiques dans les Didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, no. 106, janvier-février-mars, pp.11-23, 1994.

AUDIGIER, François, CRÉMIEUX, Colette e TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Histoire et Géographie: des savoirs scolaires em question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale – Revue de Recherches en Education*. 1995, no. 15, p.61-89.

AUDIGIER, François, CRÉMIEUX, Colette e TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Une approche didactique (conceptuelle) de l'histoire enseignée est-elle possible?* GDH – Groupe d'études des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne. UNIFIR/Sciences del'éducation- didactiquedel'histoire-ppb. 1998. <http://www.didactique-histoire.net/>

AUDIGIER, François, CRÉMIEUX, Colette e TUTIAUX-GUILLON, Nicole. L'enseignement de l'histoire entre plusieurs logiques: logique chrono-logique, logique de la construction du savoir historien, logique dès apprentissages, logique de l'exposition, etc. Conferência na associação Euroclio, Budapeste, 1997. Publicada com o título de "Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain", in *Le Cartable de Clio*, no. 1, Genève, 2001. <http://aphgcaen.free.fr/revues/cartableclio.htm>

BARCO, S. La corriente crítica en didáctica. In: CAMILLONI, A. et al. *Corrientes*

- Didáticas Contemporâneas*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BARRACLOUGH, G. *A História*. Lisboa: Bertrand; Amadora, 1976. Vol.1.
- BARRACLOUGH, G. *A História*. Lisboa: Bertrand; Amadora, 1976. Vol.2.
- BASSO, Itacy S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. In: DAVIES, Nicholas (Org) *Para além dos conteúdos de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- BATTRO, A. M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.
- BECKER, F e MARQUES, T.B.I (Orgs.) *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BECKER, Fernando. *Da Ação à Operação - o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: DP&A Editora, 1997.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. SP, v.9, no. 19, p.29-42, set.89/fev.90.
- BLOCH, Marc. El método comparativo en historia. In: CARDOSO, Ciro F. (Org.). *Perspectivas de la historiografía contemporânea*. México: Sep Setentas, 1976.
- BORGES, Pacheco V. *O que é História*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASLAVSKY, C. La historia em los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas. In: AIZENBERG, B. e ALDEROQUI, S. (Orgs.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- BRU, M. *Métodos de Pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.
- CABRINI, C. et al. *O Ensino de História. Revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAMILLONI, Alicia. De herencias, deudas y legados. In: Camilloni, A. et alii. *Corrientes Didáticas Contemporâneas*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CAMILLONI, Alicia. Epistemologia de la didáctica de las ciencias sociales. In: AIZENBERG, B. e ALDEROQUI, S. (Orgs.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.

- CARDOSO, Ciro F. e BRIGNOLI, Héctor. O método comparativo em História. In: CARDOSO, C.F. E BRIGNOLI, H. *Os Métodos da História*. Introdução aos problemas, métodos e técnicas da História demográfica, econômica e social. R.J., edições Graal, 6ª. ed. 2002.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. SP, v.28, n.55, p. 153-170, 2008.
- CARIOU, Didier. La consceptualization en histoire au lycée: une approche para la mobilisation et le controle de la pensée social des élèves. *Revue Française de Pedagogie*, no. 147, avril-mai-juin 2004, p 57-67.
- CARRETERO, M. *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- CARRETERO, Mario. *Construir e Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- CASTORINA, J.A. e ANTÓN, M. *La construcción de la noción de autoridad escolar: Problemas epistemológicos derivados de una indagación en curso*. Conferência realizada em 9/junho/1993. In: Seminario de Epistemologia e História de la Ciência. Mimeografado.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, no.2, Porto Alegre 1990, p. 177-229.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Argentina: Aique, 2009.
- DAVINI, Maria Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. In: CAMILLONI, Alícia; DAVINI, Maria Cristina, et al. *Corrientes didácticas contemporâneas*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- DELVAL, Juan. *Crescer e Pensar. A construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DELVAL, Juan. *Introdução à Prática do Método Clínico - Descobrimdo o Pensamento das Crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- DEMO, P. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FONSECA, André. *O ensino de História e a formação para a Democracia*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Ufrgs/ Faced, 2006.
- FRANCO, Creso. O desenvolvimento do método clínico e suas relações com as modificações na tradição de pesquisa piagetiana. In: BANKS-LEITE, Luci (Org.) *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, João Vanderley . *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GHIRALDELLI Jr., P. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org) *Os professores e sua formação*. Temas de Educação 1. Lisboa: Publicações D. Quixote; Instituto Inovação Educacional, 1995.
- HERNÁNDEZ, A. As visões do construtivismo: da formação do professorado às exigências da tarefa docente. In: RODRIGO, Maria José, e ARNAY, José (Orgs.) *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- LAUTIER, Nicole. http://francois.muller.free.fr/diversifier/de_l'histoire.htm.
- LAUTIER, Nicole. *L'histoire enseignée: entre représentations et pratiques*. <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire/articles/lhistoire-enseignee-e...> DGESCO/SCÉRÉN-CNDP, 2003.
- LE BOTERFF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LUCKESI, C. Estudos e Pesquisas, no. 27. ABT, p.34-43, 1983.
- LÜDKE, M e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. *Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar*. 2002. http://escolapublica.fde.sp.gov.br/Situacao_Problema.pdf.

MENANDRO, H. Variações sobre um velho tema: o ensino de História. In: DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.

MONTANGERO, J. & MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a Inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MONTEIRO, A.M.F.C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. In: *Ensino de História: novos horizontes*. Cadernos CEDES 67. set/dez. 2005.

_____ Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Org) *Os professores e sua formação*. Temas de Educação 1. Lisboa: Publicações D. Quixote; Instituto Inovação Educacional, 1995.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educ. Básica, 2008, pp.63-97.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. História e Geografia. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educ. Básica (2001).

PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. [1946] Rio de Janeiro: Editora Record, s/da.a.

PIAGET, J. *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*. [1970] Lisboa: Livraria Bertrand, s/da.b.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. e GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. RJ: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. *A Equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, J. *Fazer e Compreender*. São Paulo: Edições Melhoramentos e Edusp, 1978a.

- PIAGET, J. *A Tomada de Consciência*. São Paulo: Edições Melhoramentos e Edusp, 1978b.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PIAGET, J. e col. *Abstração Reflexionante. Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998a.
- PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia – Textos inéditos*. Silvia Parrat & Anastasia Tryphon (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.
- PIAGET, J. Desenvolvimento e Aprendizagem. In RIPPLE, R E ROCKCASTLE, V. Piaget Rediscovered. Cornell University, 1964. Texto: Tradução de Paulo Francisco Slomp, disponível no site: <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm>.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- REIS, J. C. *Nouvelle Histoire e o Tempo Histórico*. São Paulo: Ática, 1994
- RODRIGUES, G.; PADRÓS, E. S. A História imediata em sala de aula. In: *IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, Ijuí: Unijuí, 1999. Pp. 498 a 508.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva*. Brasília: Editora UnB, 2007.
- SARMENTO, M.J. O Estudo de caso Etnográfico em Educação. In: Marília P. Carvalho, Nadir Zago, Rita A. T. Vilela (Orgs). *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SCHÄFFER, Margareth. O estatuto da negação no discurso do professor. *Revista Ciências e Letras*, n. 40, Fapa, Porto Alegre, jul./dez.2006.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Os professores e sua formação*. Temas de Educação 1. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto Inovação Educacional, 1995.
- SOUTO, M. La Classe Escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. In: CAMILLONI, A. et al. *Corrientes Didácticas Contemporâneas*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes,

2002.

THIOLLENT, M., Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TUTIAUX- GUILLON, Nicole. *History Teaching in France. Questions and Perspectives in the field of Historical Consciousness*. Centre for the Study of Historical Consciousness. University of British Columbia. Vancouver, Canadá, 2009. www.cshc.ubc.ca/viewabstract.php?id=122

VEIGA-NETO, A. Currículo e Conflitos. In: MORAES, Vera R. P. (Org) *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

VILLALOBOS, Maria da Penha. *Didática e Epistemologia - Sobre a didática de Hans Aebli e a Epistemologia de Jean Piaget*. São Paulo: Editora Grijalbo e USP, 1969.

YIN, R. *Estudo de caso Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZASLAVSKY, Susana S. *Aprendizagem de História e tomada de Consciência das Relações Espaço-temporais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFRGS. Porto Alegre, 2003.

ZASLAVSKY, Susana S. História comparada em aula de história: qual, por que e como trabalhar? In: BARROSO, Vera Lúcia M (Org). *Ensino de História - Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação; ANPUH/RS, 2010.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, Antonio. (Org) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Temas de Educação 1. Publicações D. Quixote; Instituto Inovação Educacional, 1995.

ANEXO 1
Termo de consentimento informado (modelo)

Porto Alegre, _____ de

Termo de Consentimento Informado

Título: Formação inicial do professor de história e tomada de consciência das relações espaço-temporais.

Pesquisadora: Susana Schwartz Zaslavsky.

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Doutorado em Educação PPGEDU – Tel: 3308-3428.

Orientadora: Dra. Maria Luiza R. Becker.

A presente pesquisa se constitui em ministrar aulas de Prática de Ensino de História para a turma, deste estabelecimento de Ensino. Seu *objetivo* é **investigar o processo de construção de conceitos, saberes e condutas dos alunos do Curso de História em formação inicial direcionadas para a prática da docência, quesito necessário à graduação em História.**

O *foco* da pesquisa está na Tomada de Consciência das relações espaço-temporais, fundamental para a constituição do conceito de tempo histórico, aqui entendido como não linear, constituindo-se de diferentes temporalidades, com rupturas e continuidades.

As aulas seguirão o programa estabelecido pela instituição, não havendo, portanto, nenhum prejuízo, quer no conteúdo, quer na avaliação dos acadêmicos. Seguirão também seu horário normal, com atendimento em grandes e pequenos grupos, bem como individuais, em sala de aula. Eventualmente, poderão ser disponibilizados outros horários a combinar, sempre que houver demanda, em função de uma melhor orientação e acompanhamento dos acadêmicos no seu percurso inicial como docentes.

Os dados serão colhidos pelas falas e materiais escritos dos estudantes ao longo de todo semestre e não terão qualquer relação com a avaliação da disciplina.

Não será feito teste psicológico ou outra atividade que envolva a intimidade pessoal ou familiar do acadêmico. A privacidade dos participantes será respeitada: não haverá identificação nem da instituição, nem dos acadêmicos.

Por outro lado, a pesquisa poderá trazer benefícios para a docência de História, na medida em que procura colaborar para uma prática renovada desta disciplina escolar, através da proposta de problematização dos conteúdos em diferentes tempos e espaços, vinculando a realidade vivida à sala de aula. Serão disponibilizadas aos participantes mais informações sobre a pesquisa, se o desejarem.

Eu, _____, aluno (a) da turma do Curso de Licenciatura em História desta Faculdade, fui informado dos objetivos da pesquisa e de sua justificativa de forma clara e detalhada. A pesquisadora Susana Schwartz Zaslavsky certificou-me que as informações obtidas na pesquisa preservarão o nome dos alunos acadêmicos.

Assinatura do Acadêmico _____

Data _____

ANEXO 2

Plano de Aula – quadro modelo

MODELO
Curso de História – Prática de Ensino I – II-

Profa. _____
Escola _____ Professora Titular: _____ Nome do Estagiário: _____
Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: _____ Nº períodos: _____ Horário: _____

Plano de aula, no _____
PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO: deverá orientar **TODAS AS AULAS DO ESTÁGIO** → constitui-se no grande objetivo que dá sustentação à ação pedagógica cotidiana ao longo de todo estágio. Aparece na 1ª. Aula, após as apresentações, ao ser introduzido o conteúdo a trabalhar, através de um diálogo, com questões problematizadoras.

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Metodologia/Estratégias/ Recursos/ Materiais	Avaliação
Os alunos deverão ser capazes de fazer o quê com esse conteúdo?	Com títulos e subtítulos	Que conceitos são importantes para o entendimento desse conteúdo?	Deve conter, para cada atividade programada: - O que faz o professor? - O que faz o aluno? Apontar aqui a estratégia que vai ser usada para problematizar. De que modo vai trabalhar o conteúdo para que meu aluno atinja os objetivos propostos, inclusive o especificado na <u>problematização</u> ?	Como fazer para acompanhar o desenvolvimento do aluno – se ele está ou não entendendo o conteúdo, se está aproximando-se ou não dos objetivos definidos neste plano?

MODELO
Curso de História – Prática de Ensino I – II-

Profa. _____
Escola _____ Professora Titular: _____ Nome do Estagiário: _____
Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: _____ Nº períodos: _____ Horário: _____

Plano de aula, no _____
PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO: _____

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Metodologia/Estratégias/ Recursos/Materiais	Avaliação

Bibliografia utilizada neste plano (aspectos históricos e pedagógicos) deve aparecer aqui abaixo, em todos os planos

ANEXO 3
Cronograma de Estágio – quadro modelo

..... - **Curso de História Prática de Ensino de História I e II**
Profª: Susana S. Zaslavsky

Nome do estagiário _____ Escola: _____

Prof. Titular: _____ Série: ____ Turma: _____ Turno: _____

CRONOGRAMA

Aula - Data	Conteúdo
1	Apresentações. Combinações.
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	Encerramento. Avaliação do estágio e auto-avaliação.

Observações:

ANEXO 4
Protocolo – modelo

Caso Estagiário (a) : Ensino Série

Escola.....

No. de als : Média de Idade:.....

No. de Páginas..... + anexos..... Total:..... OBS:

Função da aula de História na escola e do professor (relação ao tempo presente)	
Referencial teórico: relações presente-passado, ou presente, ou comparação presente passado, realidade, etc...	
Problematização nos planos: com relação presente- passado	
Objetivos: Relações. espaço-temporais explicitadas	
Conceitos: abertos para outro tempo ou específico de um tempo passado	
Procedimentos/Estratégias: explicitar as relações presente-passado	
Material de trabalho: novidade sobre o presente	
Relato: explicita o trabalho passado-presente	
Relato: reflexões sobre sua própria prática	
Relato: reflexões sobre os alunos e a aprendizagem deles em relação ao passado-presente	
Conclusões do estagiário	

Observações da pesquisadora:

O que os alunos dizem: (alunos avaliam o estágio)