

A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar

Ana Maria Monteiro - UFRJ\*

Ao concluir a pesquisa realizada para o doutoramento<sup>i</sup> com base na qual defendi a tese de que os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que estes saberes que ensinam são, por sua vez, uma criação da cultura escolar – os saberes escolares, com epistemologia própria, verifiquei que suas conclusões indicavam a possibilidade de aprofundamento da investigação.

Realmente, foi possível identificar e analisar construções do saber escolar no ensino de história, no contexto do currículo em ação, ou do saber ensinado<sup>ii</sup>, e registrar as explicações, reflexões e justificativas dos professores sobre suas opções e encaminhamentos, considerando as contribuições teóricas de SHULMAN sobre o conhecimento dos conteúdos pedagogizados.<sup>iii</sup>

Essa categoria de análise, inclusive, revelou-se extremamente fértil para a pesquisa dos saberes dos professores sobre os saberes que ensinam, pois incorpora a dimensão da autoria, da subjetividade dos docentes neste fazer.

Considero, portanto, que a utilização do instrumental teórico de Shulman, articulado com aquele utilizado para a investigação das construções do saber escolar em história pode oferecer novas e ricas contribuições para o ensino desta disciplina escolar se for explorado de forma mais ampla em diferentes situações de sala de aula.

Cabe destacar, também, que são ainda poucos os trabalhos no campo do ensino de história que utilizam contribuições de autores da área da educação, especialmente aqueles do campo do currículo e da didática, que possibilitam uma análise que incorpora a especificidade deste campo. Durante muito tempo, foram freqüentes os estudos sobre ensino de história, realizados em programas de pós-graduação da área da História e que, por este

---

\* Ana Maria F.C.Monteiro é professora de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ. Mestre em História pela UFF e Doutora em Educação pela PUCRIO. E-mail: anamont@ufrj.br

motivo, utilizavam metodologias próprias deste campo, o que abria lacunas para a sua melhor compreensão.

Por outro lado, procurando avançar na linha de investigação que articula história e educação, incluí na pesquisa por mim realizada no doutorado, a discussão sobre o uso da narrativa na história.<sup>iv</sup>

Analisar a mobilização dos saberes por professores de história implicou em considerar a construção discursiva realizada. Essa discussão se articulou àquela que foi realizada para a análise das lógicas explicativas desenvolvidas e que exigiu a consideração de aspectos pertinentes ao conhecimento histórico: construções conceituais, contextualizações, exemplificações.

Assim, utilizei um conceito da historiografia para que, ao ser articulado com aqueles do campo educacional, pudesse iluminar aspectos de uma prática social que necessariamente implica na articulação de dois campos de saberes distintos, processo fundamental para a constituição de um saber com epistemologia distinta do conhecimento científico ou acadêmico.<sup>v</sup>

Trabalhei com subsídios encontrados em trabalhos de historiadores que discutem o conceito de narrativa e suas implicações na escrita da história. Suas considerações me levaram a reconhecer nas aulas desses professores construções narrativas não lineares, e que articulavam acontecimentos com elementos de ordem estrutural de forma a configurar contextos que tornassem significativos os conteúdos estudados.

Essas contextualizações remetiam a situações atuais do cotidiano dos alunos de forma a possibilitar a familiarização, o estranhamento, a ruptura com o senso comum e a volta ao senso comum, com uma perspectiva renovada e crítica. Assim, as construções discursivas expressavam a atribuição de um sentido a vários elementos que, interrelacionados e articulados com referenciais temporais, possibilitavam aos alunos a apropriação dos significados.

Esse aspecto revelou-se em mais um diferencial do saber ensinado em relação ao saber acadêmico. Neste, o investigador formula hipóteses mas não tem certeza sobre os

resultados da pesquisa, que podem ou não confirma-las. No ensino, de antemão, o professor define seus objetivos e constrói sua aula para oferecer subsídios aos alunos de forma que eles aprendam aquilo que ele considera válido e necessário. As apropriações dos alunos, diferenciadas, podem ser objeto de um controle maior ou menor através dos processos de avaliação. Mas um sentido está dado.

Assim, no ensino de história, às diferentes versões que podem ser elaboradas pelos historiadores sobre os objetos de estudo, agregam-se concepções dos professores e apropriações dos alunos. Terreno de grande complexidade. Os sentidos que orientam as construções dos professores nas suas aulas, por sua vez, interferem e contribuem para a leitura de mundo e configuração de realidades. Sem negar a existência de uma realidade, o conhecimento histórico permite compreendê-la de diferentes formas, reconhecendo a possibilidade da mudança, a superação de sua circunstância, a negação de poderes constituídos.

Essa viés da pesquisa, que foi por mim apenas apontado, precisa ser melhor investigado pois representa uma perspectiva de análise que pode se configurar em chave explicativa da prática docente de professores de história que viabilize a compreensão de aspectos ainda obscuros, tais como o uso muito freqüente das aulas expositivas.

Nesse sentido, consideramos relevante a continuidade desta linha de investigação que tem como objeto a relação dos professores com os saberes no ensino de história.

Na pesquisa realizada, investigamos a ação docente de quatro professores bem sucedidos em um colégio que oferece boas condições de desenvolvimento do trabalho. Mas como se desenvolve este processo em escolas da rede regular, com as dificuldades freqüentemente encontradas? Como os professores mobilizam os saberes que ensinam? Utilizam livros didáticos como suporte ou instrumento de referência? Como se apropriam das lógicas explicativas presentes nestes documentos? Podemos reconhecer uma tradição nas formas de abordagem dos conteúdos? Os professores têm clareza das lógicas explicativas que utilizam? Conseguem justificar suas opções?

Os professores criam narrativas para desenvolver suas aulas? Têm consciência dessa criação? Como os professores articulam a linguagem formal da historiografia com o conhecimento cotidiano dos alunos? Que exemplos utilizam para ilustrar suas explicações?

São inúmeras as questões que podemos formular e que revelam que este é um campo ainda a ser explorado.

Defendo que nesta área há um domínio ainda muito limitado sobre abordagens desenvolvidas no ensino que, na maioria das vezes, se resume numa verborragia que busca esclarecer as questões através de um discurso oral, as aulas expositivas, que os alunos não conseguem acompanhar nem relacionar com o texto dos livros de estudo.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar diferentes construções, criadas e utilizadas pelos professores em aulas de história de forma a caracterizar a estrutura narrativa configurada nessas construções do saber escolar. Essa análise será articulada com aquela que permite investigar os saberes docentes na proposta de Shulman enquanto um processo de transformação realizado pelo professor.<sup>vi</sup>

Em síntese, evidenciam-se no estudo e pesquisa propostos algumas preocupações centrais. A primeira refere-se à intenção de identificar e compreender as construções do saber escolar em história desenvolvidas por professores que envolvem seus alunos no estudo desta disciplina. A segunda reflete o propósito de analisar se e como estas construções configuram construções da narrativa histórica no saber escolar, clareando um pouco mais a relação entre conhecimento histórico e educacional. E, também as lógicas explicativas priorizadas para viabilizar a aprendizagem pelos alunos de um saber que tem no texto escrito sua forma privilegiada de expressão.

### **Considerações teóricas**

Os desafios presentes nos processos de formação de professores se expressam nas dimensões política, cultural, social. Embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas, são recorrentes as afirmações sobre a necessidade de realização de estudos que investiguem o trabalho docente quando de sua realização, buscando compreender como esse profissional

age em situações onde a complexidade, a instabilidade e o inusitado são regras e não exceção.

Como mostra muito bem Perrenoud, ensinar é “agir na urgência, decidir na incerteza”<sup>vii</sup> o que “aparentemente” contradiz tudo que a racionalidade técnica nos ensinou. No entanto, mais do que jogar fora todo o instrumental já construído, cabe aprofundar e complexificar nossos instrumentos de análise para avançar na busca da compreensão da especificidade do trabalho docente naquilo que ele tem de mobilização de saberes para agir.

Os estudos existentes, sejam aqueles que utilizam a categoria saber docente<sup>viii</sup> ou aqueles que trabalham com outras categorias como “conhecimento-na-ação”<sup>ix</sup>, “saberes práticos”<sup>x</sup>; “praxis reflexiva”<sup>xi</sup>, identificam a centralidade da questão da relação com os saberes, do papel da formação para a apropriação e mobilização desses saberes, e da importância dos saberes da experiência. Mas ainda há muito a ser investigado para que se possa compreender melhor as ações desenvolvidas, para o que essas novas categorias de análise abrem novas perspectivas.

No que se refere aos conteúdos ensinados, a falta de estudos ainda é maior. Shulman afirma que a ausência de perspectivas de abordagem nas pesquisas educacionais sobre o que o professor sabe do ponto de vista dos conteúdos ensinados, constitui o “*missing paradigm*”. As pesquisas voltadas para os conteúdos se preocuparam com a “eficiência e a eficácia” dos professores – métodos e técnicas – para lidar com os conteúdos, ainda muito freqüentemente considerados “inquestionáveis, porque científicos, hierarquicamente os melhores que a sociedade produziu” – ação, portanto, onde só cabe facilitar ou diluir. Mas questões sobre como os professores mobilizam os conteúdos que dominam para explicar os temas, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias, realizar demonstrações têm ficado ausentes das pesquisas.

Os novos estudos sobre currículo, que se enriqueceram sobremaneira a partir da atenção que passaram a dar às relações entre escola, sociedade, cultura, têm se voltado preferencialmente para questões relacionadas ao processo de seleção e de configuração cultural de representações e práticas sociais, e de afirmação, resistência ou negação de

relações de poder. <sup>xii</sup> Poucos são aqueles que utilizam as categorias de conhecimento escolar e que buscam analisar a construção específica realizada nas escolas.

No que se refere à didática, o trabalho de Chevallard, referência nesse novo contexto, aborda o conhecimento matemático, com a atenção voltada para o estudo da relação entre o saber acadêmico e o saber ensinado. Embora reconhecidamente uma proposta original que abre perspectivas muito promissoras, seu trabalho suscitou questionamentos que se referem a um excessivo viés cientificista, que deixou de lado aspectos socio-culturais e políticos, e por um certo esquematismo na análise. Autores como Lopes propõem o uso da categoria “mediação didática” para dar conta da complexidade do processo, o que é endossado por mim na pesquisa do doutorado.

A proposta de Chevallard tem sido testada em outras áreas do conhecimento para avaliar seu potencial interpretativo. Iniciativas nesse sentido são, por exemplo, os trabalhos de Moniot<sup>xiii</sup> sobre a didática da História e o de Develay <sup>xiv</sup> que apresenta estudos onde a categoria conhecimento escolar é utilizada na abordagem das diferentes disciplinas escolares.

Que os professores realizam diferentes leituras dos mesmos textos curriculares oficiais já é sabido por todos. Mas pesquisas sobre como essas leituras são realizadas, como os saberes são mobilizados e quais são suas repercussões no trabalho escolar cotidiano, tanto do ponto de vista das aulas realizadas e da aprendizagem dos alunos, como do ponto de vista das relações interdisciplinares, são muito poucas ou estão ainda por ser realizadas.

Allieu chama a atenção para essa lacuna nos estudos sobre o conhecimento escolar: “As reflexões sobre as disciplinas escolares têm explorado sobretudo as Instruções Oficiais, os manuais, e os efeitos do ensino sobre os alunos....Para nós, uma disciplina escolar é um ‘*object en actes*’ onde o mestre de obras é o professor. As entrevistas com professores de História, tem revelado uma grande disparidade entre as finalidades que cada um atribui ao seu próprio ensino e, portanto, à História ‘manipulada’ em aula.” <sup>xv</sup>

Considero, portanto, que estas perspectivas teóricas abrem novas possibilidades para analisar os saberes dos professores e o saber ensinado, reconhecendo e considerando a

especificidade desta construção epistemológica que tem na dimensão educativa um elemento estruturante. Esse instrumental permite avançar em relação às propostas de Schön sobre o professor como “prático reflexivo” que simplesmente desenvolveria um conhecimento tácito nas situações vivenciadas.

Assim, compreender os processos desenvolvidos pelos professores de história para criar o saber escolar, as transformações elaboradas e desenvolvidas é tarefa que pode oferecer contribuição significativa para profissionais envolvidos com o seu ensino e com o trabalho de formação inicial e continuada de professores de história.

#### **NOTAS:**

---

<sup>i</sup> MONTEIRO, A.M.F.C. “Ensino de história: entre saberes e práticas.” Tese de doutorado. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2002.

<sup>ii</sup> O conceito de saber ensinado é utilizado por Chevallard para se referir ao saber reelaborado pelos professores e que se expressa no momento do ensino, na aula, dentro do processo de transposição didática por este autor analisado. Ver Y. CHEVALLARD, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

<sup>iii</sup> O conceito de conteúdos pedagógicos é utilizado por Shulman para se referir aos conteúdos transformados para o ensino e que ele identifica ao analisar os saberes que compõem os saberes dos docentes. Assim, sua perspectiva de análise é diferente da daquela de Chevallard que busca compreender as transformações operadas nos saberes desde sua produção como conhecimento acadêmico até chegar à sala de aula como saber ensinado. Ver L. SHULMAN. “*Those who understand: knowledge growth in teaching.*” IN: *Educational Researcher*, 15(2), 1986, (4-14).

<sup>iv</sup> Entre os autores estudados, destaco o trabalho de HARTOG, F. “A arte da narrativa histórica.” IN: BOUTIER, J. e JULIA, D. (org.) *Passados recompostos. Campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1998. (193-204); LIMA, L.C. “Clio em questão: a narrativa na escrita da História.” IN: RIEDEL, D.C. *Narrativa. Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988.

<sup>v</sup> Alice Ribeiro Casimiro Lopes, ao discutir o estatuto epistemológico do conhecimento escolar, analisa as relações entre conhecimento científico e o cotidiano, resultado das necessidades de sua divulgação e uso. Chevallard utiliza o conceito de saber acadêmico, sábio (*savoir savant*) para se referir ao saber que é reelaborado para o ensino. Para melhor compreensão do processo, ver LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1999 e Chevallard, Y. Op. cit.

- 
- <sup>vi</sup> Em artigo de 1987, Shulman desenvolve sua análise sobre os saberes dos professores no ensino, inclusive detalhando os diferentes momentos de expressão dos conteúdos pedagogizados. Ver Shulman, L. “*Knowledge and teaching: foundations of the new reform.*” IN: Harvard Educational Review. Vol.57 Nº 1 February 1987. (1-22)
- <sup>vii</sup> PERRENOUD, P. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.* Paris: ESF Editeur, 1996
- <sup>viii</sup> Tardif, Lessard e Lahaye. TARDIF, LESSARD e LAHAYE. “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.” IN: Teoria e Educação. N. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.
- <sup>ix</sup> Para a análise da prática, vários autores apresentaram propostas que oferecem contribuições instigantes. O conceito de “conhecimento-na-ação” é utilizado por Schön no contexto do estudo do “profissional reflexivo”, Esses autores reconhecem que a atividade prática é uma dimensão muito importante e difícil de ser compreendida ou conduzida pela simples aplicação de princípios teoricamente fundamentados. Ver SCHÖN, D.A. “Formar professores como profissionais reflexivos.” In NÓVOA, A.(org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- <sup>x</sup> Perrenoud utiliza o conceito de saberes práticos e os analisa na obra “Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.” Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993 e op.cit., 1996.
- <sup>xi</sup> Nóvoa utiliza o conceito de práxis reflexiva buscando articular o processo reflexivo a uma fundamentação teórica que o sustente, evitando o aprisionamento no senso comum. Ver NÓVOA, A. “Os professores e sua formação.” Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- <sup>xii</sup> Sobre a renovação do campo de estudos do currículo ver, entre outros, MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T.da (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1994; SILVA, T.T. da e MOREIRA, A.F.B. Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995; MOREIRA, A.F.B. Currículo: Questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- <sup>xiii</sup> MONIOT, H. *Didactique de L'Histoire.* Paris: Edition Nathan, 1993.
- <sup>xiv</sup> DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF Editeur, 1995.
- <sup>xv</sup> ALLIEU, N. “*De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire.*” IN: DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF Editeur, 1995. p.145. No Brasil, destaco os trabalhos de ANHORN, C.T.G. “Um objeto de ensino chamado história. Disciplina de história nas tramas da didatização.” Tese de doutorado. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2003, e ANDRADE, E.P.de. “Mais história e ainda mais docência. Por uma epistemologia da prática docente no ensino de História”. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2001.