

**O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA?:
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE FUTUROS PROFESSORES**

RESUMO: O texto que ora apresento é o resultado parcial do projeto de pesquisa, “O ensino de história nas séries iniciais: práticas, saberes e formação docente”, que está em andamento e envolve tanto estudantes de graduação, quanto professores da rede municipal de Salvador. O objetivo central da pesquisa é refletir sobre a consciência histórica de professores e futuros professores “polivalentes” que atuam ou irão atuar com os conteúdos de História, mas não tiveram formação acadêmica específica na área. Para este estudo, assumo a definição de consciência histórica, formulada pelo teórico alemão Jörn Rüsen, que se apresenta através da narrativa – do relato – e que se constitui a partir da experiência, da interpretação e da necessidade de orientação para a vida prática. Desse modo, esta investigação pretende acessar a consciência histórica dos informantes por meio das ideias que eles formulam sobre o conhecimento histórico. O tratamento dos dados obtidos vai pautar-se na análise de conteúdo e serão interpretados à luz das perspectivas teóricas da Educação Histórica, desenvolvidas por pesquisadores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Hilary Cooper, Isabel Barca, Marília Gago e Maria Auxiliadora Schimdt.

Palavras-chaves: Ensino de História – Educação Histórica– Consciência Histórica.

O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA? A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE FUTUROS PROFESSORES

Carollina Carvalho Ramos de Lima
Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP).
Docente Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).
Pesquisadora da REDEPCT.
carollinadelima@ufba.br

No Brasil, os cursos de Pedagogia são relativamente recentes. Desde o Império, a formação de professores acontecia no nível médio, nos cursos normais, que depois, com o regime militar, foram transformados nos cursos de magistério ligados ao, então, Segundo Grau. Na década de 1980, no entanto, a pressão de educadores e pesquisadores da área, elevou ao nível Superior a formação de docentes no país¹, com a criação dos cursos de Licenciaturas específicas e da Pedagogia, o último, destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de uma gama de outras atividades ligadas à gestão escolar (PIMENTA; FUNARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

No século XIX, a designação de “professor polivalente” era empregada para definir o profissional que atuava na educação primária – o que hoje chamaríamos de Ensino Fundamental –, cuja responsabilidade era ensinar os conteúdos das matérias básicas, ou seja, português, matemática, ciências, geografia e história. Contudo, desde meados dos anos 2000, os documentos normativos² aboliram tal designação, embora o termo “polivalente” ainda seja empregado de maneira informal e que, na prática, o professor nos anos iniciais continue lecionando diferentes disciplinas, sem ter uma formação específica em cada área.

Em pesquisa ampla, coordenada pelos professores José C. Fusari, Selma G. Pimenta, Cristina C. A. Pedroso e Umberto de A. Pinto (2017), na qual se analisou as matrizes curriculares de 140 cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão:

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os

¹ Ver LDB, de 1996 e Lei nº 12.796, de 2013.

² Ver Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006.

sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa.

A conclusão apresentada pelos pesquisadores aponta para a fragilidade dos cursos de Pedagogia, uma vez que, de maneira geral, eles oferecem uma formação “generalizante e superficial” (PIMENTA; FUNARI; PEDROSO; PINTO, 2017), devido ao espectro abrangente de funções e saberes que o futuro profissional pode vir a desempenhar ou tenha que possuir. Nesse sentido, no que tange ao ensino de História, é possível inferir que a formação oferecida não é suficiente para que, de um lado, os estudantes dominem os conteúdos previstos nos documentos oficiais, e de outro, compreendam os conceitos meta-históricos e os métodos como os quais os historiadores operam para produzir suas pesquisas.

Desse modo, no contexto de uma formação “polivalente”, entendo que é importante investigar a consciência histórica de estudantes, que apesar de não terem uma formação específica, irão atuar no ensino de História nos anos iniciais. Isto porque, os resultados permitem repensar a formação de professores, buscando estratégias de ensino que viabilizem o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, em consonância com o que propôs Jörn Rüsen (1992, 2001, 2007 (a) (b), 2015).

Tendo como pressuposto que, ao chegar à Universidade, os estudantes trazem consigo experiências e ideias históricas e que todo esse arcabouço, apreendido em contextos escolares e não escolares, interferem nas escolhas didáticas que eles irão fazer, como professores. De modo que interessa saber: o que estudantes de Pedagogia pensam sobre a História? Qual é a importância desse componente escolar para esses futuros professores? Como eles concebem a produção do conhecimento histórico?

Responder a tais questões, a meu ver, pode contribuir para (re)pensar a formação de professores para os anos iniciais alinhada à uma outra forma de ensinar história, na qual o foco seja o desenvolvimento do “pensar historicamente” e não, somente, a transmissão de conteúdo. Entendo que qualquer intervenção teórico-metodológica no processo formativo, deve ser pensado a partir de dados empíricos e do mapeamento, no caso da História, da consciência histórica dos estudantes, a fim de que “o processo de

intervenção didática possa ser mais efetivo, tendo como aporte teórico principal a epistemologia da História” (GERMINARI; BARBOSA, 2014).

A virada no ensino de história, empreendida em diferentes países da América e da Europa, é resultado de uma nova proposta didática que defende a aproximação da história ensinada nas escolas aos procedimentos investigativos da ciência histórica a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler o mundo historicamente com as ferramentas que a pesquisa científica utiliza. No entanto, como demonstraram B. VanSledright e K. Reddy, no artigo *Crenças epistêmicas em mudança?* (2014), ensinar a “aprender a pensar historicamente é um feito difícil”, especialmente, porque os professores têm “crenças sobre a natureza do conhecimento histórico” que prejudicam e interferem no desenvolvimento dessa proposta.

Nesse sentido, considerar as ideias que licenciandos têm sobre a natureza do conhecimento histórico é fundamental para identificar a forma como eles se relacionam e formulam esse tipo de saber, além de nos permitir compreender como esses sujeitos lidam com as experiências temporais e como se orientam no tempo. Essa capacidade humana de interpretar “sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possa [se] orientar” na vida prática, Jörn Rüsen chama de consciência histórica (RUSEN, 2011, p. 57). Nessa perspectiva:

A história é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi [...]. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectivas acontecimentos futuros. Esta concepção molda os valores morais a um “corpo temporal” [...], a história se reveste dos valores morais em totalidades temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo. Os valores e as experiências estão mediados e sintetizados em tais concepções de mudança temporal (RUSEN, 2011, p.57).

Se a consciência histórica medeia a relação entre os valores morais e as experiências e serve para orientar e dar forma à identidade dos sujeitos; no caso do ensino escolar de história, a consciência histórica dos professores é determinante em suas escolhas didáticas e na maneira como abordam o conhecimento histórico em sala de aula. Nesse caso, a graduação pode incorporar novos conhecimentos e vivências, reelaborando as formas de compreensão das experiências no tempo passado para dar sentido à realidade no presente. A formação de professores de história, portanto, precisa dar condições para que os aprendizes consigam desenvolver formas de entendimento mais aprofundadas

sobre o passado (VANSLEDRIGHT; REDDY, 2014). Tais formas envolvem, nos termos rüseanos, uma consciência histórica genética, na qual as experiências temporais são tidas como mutáveis, ou seja, carregadas de historicidade, de modo que a moral perde sua natureza estática. Há nesse nível de consciência, portanto, a consciência do ‘outro’, a aceitação e o reconhecimento de diferentes pontos de vistas, elementos importantes para a formação da identidade (RUSEN, 2011, p.68-71).

A consciência histórica é uma “combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro” (RUSEN, 2011, p. 36-37) e ela se apresenta através da narrativa que se constitui a partir da interpretação e da necessidade de orientação para a vida prática. Desse modo, esta investigação “acessou” a consciência histórica dos informantes por meio das ideias que eles formularam sobre o conhecimento histórico. Para tanto, elaborei um questionário com perguntas abertas que levassem os informantes a exporem suas ideias sobre a história, sua importância, a relação dessa ciência com o tempo e sua forma de aprendizagem.

Em seus primeiros textos, Rüsen apresentava uma tipologia com quatro níveis de consciência, porém, à medida que suas reflexões avançaram, o teórico passou a trabalhar com a ideia de quatro tipos de geração de sentido histórico, sendo eles: tradicional, exemplar, crítico e genético. Embora apresentem níveis crescentes de complexidade, não podem ser tratados como estágios de desenvolvimento cognitivo, nem devem ser tomados como categorias hierárquicas (CERRI, 2012; CAINELLI, FAZION, 2017). Em *Razão Histórica* (2001), o autor afirma que “a constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual diante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação.” (RUSEN, 2001, p.155)

As repostas obtidas nos questionários foram tomadas como narrativa histórica, porque apresentam um “modo próprio de argumentação racional” (RÜSEN, 2001, p.160). Segundo Rüsen (2001, p.160), a constituição histórica de sentido se apresenta na forma de narrativa elaborada, como é o caso dos dados que coletamos, mas também na “forma

de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta”. Ao analisar as respostas dos estudantes acerca do conhecimento histórico é possível problematizar a natureza dos argumentos e das perspectivas. A visão que a maioria apresentou é oriunda, principalmente, de seus percursos educacionais. Digo isso, porque em uma outra etapa da pesquisa, ao escreverem sobre como foram suas aulas de História na escola, boa parte das informantes indicou que seus professores não apresentavam versões históricas divergentes, exigiam que memorizassem informações, estabeleciam poucas relações dos temas com questões contemporâneas e optavam por aulas expositivas e monocráticas. Tais opções didáticas contribuem pouco para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, pois são práticas que reforçam formas tradicionais e exemplares de explicar os fenômenos históricos, nas quais, muitas vezes se negligência a figura do(s) autor(es).

A visão sobre História

A consciência histórica é acessível e se manifesta por meio da narrativa, ou seja, do relato. Trata-se, portanto, de uma forma estruturada de narrar o passado carregado de significado e sentido, cuja representação articula diferentes dimensões temporais, de modo que orienta o presente e cria expectativas em relação ao futuro (RÜSEN, 2001, 2007, 2015). A fim de tornar “cognoscíveis e demonstráveis os princípios determinantes das estruturas específicas de sentido presentes nas formações historiográficas e mesmo no pensamento histórico em si mesmo”, Jörn Rüsen criou uma tipologia da narrativa histórica, na qual “seu valor analítico reside igualmente em sua diferenciação lógica clara e no espaço de possibilidades que abre para os contextos complexos que abrange”. (RÜSEN, 2015, p.206-207). Desse modo, para o autor, a história pode ser narrada de modo tradicional, exemplar, genético e crítico e, a partir desses tipos ideais, analiso o *corpus* documental dessa investigação.

Como instrumento de pesquisa, optamos por um questionário com questões abertas, em consonância com o que propôs Maria Marly Oliveira (2007, p.83):

A obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Com base no questionário formulado pela pesquisadora Marília Gago (2007), as informantes dessa primeira etapa escreveram sua opinião, respondendo à seguinte situação-problema:

Atualmente, são comuns os questionamentos acerca da necessidade de manter a História no currículo escolar. Imagine que, em uma reunião da escola, as famílias dos estudantes se manifestaram a favor da extinção das aulas de História. Que argumentos você usaria para convencê-las de que este componente é tão importante quanto Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo?

A partir das respostas obtidas, à luz da tipologia rüseana, construí uma categorização provisória de padrões de ideias históricas das estudantes de Pedagogia que participaram da pesquisa. Desse modo, em linha gerais, classifiquei da seguinte maneira:

a) “Conhecer as origens”

Parte significativa das estudantes apontaram que no processo formativo de seus alunos a História seria importante para que eles conhecessem suas origens. Nesse caso, nas origens se assenta a identidade pessoal e coletiva, preservadas ao longo do tempo pelo seu caráter tradicional.

b) “O passado ensina”

A maioria das informantes apresentaram justificativas pautadas na ideia de que do passado – entendido como a história – se pode extrair lições para a vida. Nesse sentido, há uma visão de que do passado emergem exemplos positivos e negativos com os quais se pode aprender e que, portanto, conhecê-lo é fundamental para a evolução. Há entre os estudantes que enquadrei nessa categoria, um entendimento de que a história conta aquilo que realmente aconteceu, sendo uma ciência mais descritiva – do que interpretativa. Esse modo de entender, desconsidera a figura do autor – do historiador – que remonta um quadro de eventos do passado.

c) “Conhecer uma outra história”

Uma parcela menor, ao justificar a importância dos estudos históricos na Educação Básica, deu ênfase à formação do pensamento crítico, pautado, sobretudo, pela perspectiva de que é preciso conhecer uma outra história que não é contada nos livros. Em última instância, como pano de fundo, há a ideia de que existe uma “verdade histórica” que foi negligenciada pelas narrativas hegemônicas. A ideia de que a história desenvolve o pensamento crítico estaria, portanto, vinculado à capacidade negar a narrativa hegemônica.

d) “Conhecimento dinâmico”

Uma parcela, também reduzida, sinalizou que o conhecimento histórico é uma forma específica e dinâmica de ler o mundo. Para este grupo, a História é multiperspectada e (re)interpretada a partir de evidências, por isso, o componente seria fundamental para a valorização de diferentes pontos de vista e a problematização de uma narrativa única para os eventos do passado que, em última instância, contribuiriam para uma formação crítica e investigativa.

Na tabela, a seguir, apresenta as ideias históricas representativas entre as informantes em cada categoria. Os números entre parênteses indicam quantas vezes a expressão apareceu no conjunto dos dados:

CATEGORIA	IDEIA
A. “CONHECER AS ORIGENS”	“conhecer as origens” (6) “conhecer as origens de tudo” (3) “aprender sobre suas origens” “conhecer a origem das coisas” (4) “manter a memória dos povos” (2) “conhecer a história dos nossos ancestrais” (2) “saber sobre de onde as coisas do vem” (2) “eternizar informações” (2)
B. “O PASSADO ENSINA”	“nós podemos aprender com o passado” (10) “aprender com os erros do passado” (6) “não repetir os erros do passado” (5) “aprender com o passado” (4) “é o conhecimento daquilo que aconteceu no passado” (2) “o passado nos ensina no presente” (3) “refletir sobre nossas ações no presente” (3)

	“nos inspirar” (2) “não cometer os mesmos erros que nossos antepassados” (2) “não voltar a viver certas coisas” (2)
C. “CONHECER UMA OUTRA HISTÓRIA”	“Pensamento crítico” (5) “Conhecer uma outra história” (5) “Desconstruir o pensamento dominante” (2) “Conhecer a verdade sobre os fatos” (4)
D. “CONHECIMENTO DINÂMICO”	“conhecer outros modos de ver” (2) “interpretar trajetórias da humanidade.” (2) “perceber que as coisas mudam” (3) “construir a identidade” (2) “a História se constrói e se modifica” (1) “ampliar perspectivas” (1)

Pensando o conjunto dos dados, emergem outras questões: Quais as implicações da categorização apresentada? De que maneira a análise dos dados pode contribuir para (re)pensar a forma de formar professores para a Educação Básica, especialmente aqueles que irão atuar nos anos iniciais? Para responder a estas perguntas, retomo o trabalho de B. VanSledright e K. Reddy, citado no início desse texto, que aponta para a dificuldade de “aprender a ensinar historicamente”, já que professores possuem “crenças epistêmicas” que interferem em suas escolhas didáticas.

Desse modo, as respostas que as estudantes de Pedagogia deram ao serem perguntadas sobre a importância do componente de História sinalizam visões sobre a natureza do conhecimento histórico que podem influenciá-las em sua futura atuação como docente, se não forem ressignificadas ao longo do processo formativo. Por exemplo, o grupo da categoria A, acredita que a história serve para “conhecer as origens de tudo”. Nessa perspectiva, prevalece uma leitura de mundo atemporal, como se a continuidade fosse uma marca indelével desse saber, o que, em última instância, significaria pensar que somos a imagem refletida do passado. Um professor que partilhe dessa forma de ler o mundo, pode vir a fazer opções didáticas que privilegiam a exposição de uma narrativa histórica única, portadora de uma verdade inquestionável, que mantém e preserva tradições, valores e princípios que não serão contextualizados, problematizados e

historicizados. A tendência é não haver espaço para que os estudantes possam criar hipóteses e formular explicações possíveis para fenômenos históricos estudados em sala.

No caso das respostas enquadradas na categoria B, é possível que suas autoras ensinem história a partir de juízos de valor, classificando eventos do passado como bons ou ruins, já que a função desse conhecimento é fornecer lições para que os sujeitos no presente não repitam os erros de outrora. Essa forma de ler o mundo, pode levar os professores a darem ênfase a personagens históricos emblemáticos e narrativas de grandes eventos que demonstrem “regras gerais do agir”. As “regras gerais do agir” se tornam supratemporais, porque a história destacada passa a servir como exemplo para sujeitos temporalmente diversos. Essa visão, pode influenciar os professores a escolherem estratégias didáticas centradas na leitura do livro didático e na reprodução de informações presentes no material, isto porque os livros são tidos como obras exemplares pois simplificam, selecionam e sistematizam o que “deve” ser estudado pelo aluno. Além disso, como lembra Rüsen (2015, p.211), na forma de narrar exemplar “a argumentação tem força de julgar”, podendo, portanto, ser anacrônica e generalista.

Em contrapartida, o grupo C não toma eventos e personagens históricos como exemplos gerais e supratemporais que apresentam regras universais do agir, mas enfatiza a ruptura e a descontinuidade, questionando a história oficial dominante. Nas palavras de Rüsen, prioriza-se “acontecimentos, que questionam orientações históricas vigentes” (2015, p.211). O sentido histórico é questionado, de modo que o professor pode dar ênfase a abordagens históricas revisionistas, “portadoras de uma outra verdade”, que apresentam novos heróis e novas narrativas, em oposição aos elementos das narrativas hegemônicas. A ênfase nas descontinuidades pode levar os sujeitos à negação (pela negação) das explicações históricas, sem, no entanto, dar condições de que eles tencionem, contextualizem e problematizem diferentes visões sobre os mesmos temas. A visão crítica presente no grupo C também é compartilhada pelo grupo D, uma vez que o conhecimento histórico não é visto como estático, como entre as informantes do grupo A e B. Contudo, o grupo C partilha de posições unilaterais, assumindo a posição de um dos agentes do processo histórico, o que coloca em xeque o princípio de que os acontecimentos do passado têm múltiplos sentidos em decorrência de posições diversas que seus protagonistas assumem em determinada realidade (RUSEN, 2015, p.216).

O grupo D valoriza as mudanças, historicizando os eventos e os sujeitos históricos. A história é entendida como um conhecimento com variadas perspectivas, validadas pela interpretação de evidências. Isto significa que há um reconhecimento de que as explicações históricas podem ser revistas, reformuladas de acordo com novas perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos, para além das transformações culturais, sociais e políticas que acontecem ao longo do tempo.

Ademais, observando o conjunto, alguns informantes variaram entre uma categoria e outra. Por exemplo, uma informante iniciou dizendo que “a história era importante para conhecer as origens”, mas em uma outra passagem, ressaltou que “há formas diferentes de contar a história” e que os estudantes “precisavam aprender todas as versões”. Nesse caso, seu raciocínio histórico variou entre uma leitura tradicional e a crítica. Além disso, muitas respostas traziam a defesa do “entender o presente”, perspectiva que carrega certa ambiguidade e que ganha pleno sentido exemplar com outros complementos, tais como: “e não repetir os erros”; e “extraíndo lições”; e “em comparação com o passado”. Em outros casos, a história foi caracterizada como “enriquecedora” ou “interessante”, visões que apresentam esse conhecimento como mera curiosidade ou “cultura geral”, sem entendê-lo como uma forma específica de “ler o mundo”.

No processo de educação histórica, o professor que pretende desenvolver em seus estudantes essa capacidade de ler o mundo historicamente precisa adotar estratégias didáticas que privilegiam o trabalho de pesquisa. Desse modo, é importante que os alunos sejam estimulados a formular perguntas às fontes e fazer inferências acerca delas, bem como elaborar argumentos com base no conjunto de evidências históricas, a fim de produzir narrativas históricas válidas em acordo com os procedimentos metodológicos da ciência histórica. Por isso, a formação inicial dos futuros professores é um período fundamental para ressignificar as crenças epistêmicas e desenvolver novas formas de ensinar a história em consonância com os princípios de uma cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), que diferencia o processo cognitivo da ciência da História, na qual “os estados de coisas (enquanto informações das fontes) são tirados de seus contextos originais (tradicionais) de sentido e isolados como fatos verificáveis” (RUSEN, 2007(b), p. 94). Os princípios dessa cognição situada para Peter Lee (2006, 2016) são os conceitos

substantivos – que “fornecem uma estrutura de organização da disciplina”, como Revolução Francesa, Colonialismo, Renascimento, Independência – e os conceitos de segunda ordem, “que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina” (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos). Aproximando Jörn Rüsen e Peter Lee, a professora Maria A. Schmidt sistematiza alguns elementos da natureza da cognição histórica situada na História:

- *A aprendizagem histórica é multiperspectada e baseada na ideia da interpretação histórica. [...]. O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento [...].*

- *Existe uma estreita relação entre a aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica. [...], a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. [...].*

- *A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica. [...]. O objetivo é uma consciência crítico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se apresentem em uma orientação para a vida presente, baseados em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania. (SCHMIDT, 2009, p.38-39 grifos no original).*

Nessa perspectiva, aprender a pensar historicamente não é a mesma coisa que saber História, pois “o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significado à História e orientar aquele que aprende de acordo com a experiência histórica” (SCHMIDT, 2009, p.40). Desse modo, a educação histórica propõe um processo formativo que vá além da retenção de conteúdos sobre o passado, porque defende que a aprendizagem histórica seja resultado da apreensão de conceitos e competências que são próprias da epistemologia da História, a fim de formar sujeitos capazes de acessar, entender e explicar o passado baseados no trabalho do historiador.

Considerações finais:

Os informantes dessa pesquisa, em sua maioria, apresentaram uma percepção limitada acerca da cognição histórica, de modo que os conceitos desse campo do saber

foram tratados como processos de aquisição de conhecimentos em geral e não como uma maneira específica de ler e pensar o mundo historicamente. Contudo, deve-se considerar que eles estão em formação e, neste período, irão desenvolver seus próprios entendimentos do que significa ensinar e aprender. Portanto, concordo com B. VanSledright e K. Reddy (2014), ao afirmarem que:

Se os futuros professores de história não tiverem os seus aprendizados de história escolar interrompidos nos seus cursos de graduação de história, então a estrutura típica dos programas de preparação de professores mais tradicionais dispensa pouco tempo para fomentar a mudança epistêmica significativa necessária para engajar os professores em práticas, ideias, crenças e critérios de julgamento que as pesquisas mostram melhorar o entendimento. Assim, pensamos, a lacuna que existe [...] entre como futuros professores são expostos à história antes da preparação formal de professores, por um lado, e, por outro, um entendimento da natureza de como a história trabalha epistemologicamente desde o conhecedor até o que significa conhecer.

Ensinar a ensinar história na formação inicial de professores requer construir um percurso didático, no qual os licenciandos desenvolvam competências pautadas no conhecimento histórico. Ou seja, sejam capazes de buscar a significância histórica de eventos, pessoas e fenômenos do passado, confrontar evidências históricas, desenvolver empatia histórica, construir narrativas históricas válidas e/ou estabelecer critérios de validação de outras narrativas, bem como tomar decisões éticas e humanas. Para tanto, é importante planejar o percurso didático e ao longo dele levantar dados sobre o desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes, a fim de que se possa conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem, resignificando-os.

Por fim, queria pontar que esta primeira etapa da pesquisa tem suas limitações, especialmente, por trabalhar com um número reduzido de informantes. Ainda que provisórios, já que a investigação está em curso, os dados apresentados delineiam um conjunto de interpretações possíveis acerca da influência da consciência histórica nas escolhas didáticas de professores de história. No entanto, como é característico das pesquisas qualitativas, novas hipóteses vão sendo construídas a medida que a coleta e a análise dos dados avancem. Até o término da pesquisa, duas outras turmas de Pedagogia serão estudadas e 20 professores, de 8 escolas municipais diferentes da rede pública de Salvador, serão entrevistados. Busca-se, ao fim e ao cabo, mapear a consciência histórica de licenciandos e professores que atuam nas séries iniciais e pensar como ela pauta as

escolhas deles quando planejam (no caso das estudantes) ou trabalham (no caso dos professores) com os conteúdos de história. Reflexões que, a meu ver, podem contribuir para a discussão sobre a formação de professores de história, no contexto de uma sociedade “desigual, multifacetada e diversa”.

Referências bibliográficas:

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

BARCA, Isabel. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. In: *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, n.2, out.2017.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. In: *Educar em Revista*. Curitiba, n 60, abr/jun 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. In: *História Viva*. Brasília: Editora da UNB, 2007.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

VANSLEDRIGHT, B.; REDDY, K. Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. *Tempo e Argumento*, v.6, n11, 2014.