

## **A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA PRESENTE NOS PLANOS DE ENSINO DOS LICENCIANDOS EM HISTÓRIA DA USP**

### **THE DESIGN OF TEACHING HISTORY IN THIS PLAN OF TEACHING UNDERGRADUATES IN HISTORY USP**

*Murilo José de Rezende<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo a análise dos planos de ensino elaborados durante o Estágio Supervisionado, a fim de estabelecer quais as concepções de Ensino de História apresentados pelos licenciandos em História da USP. Foi efetuada uma coleta de dados nos planos de ensino, com tipologias à luz da Didática da História, onde foi possível identificar dois tipos de paradigmas que orientam os planos de ensino. Os resultados obtidos foram: a porcentagem dos planos que apresentaram orientação apenas do Paradigma da Aprendizagem foi de 4%; os objetivos que foram orientados sob o Paradigma da Disciplina foram 27%, por último 69% apresentaram a orientação dos dois paradigmas.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Concepções. Licenciandos. Planos de Ensino. USP.

---

**ABSTRACT:** This research aims to analyze the lesson plans developed during the Supervised Training in order to establish which of the concepts presented by the history teaching undergraduates in the History of USP. A data collection was conducted in teaching plans, with typologies about Didactic of History where it was possible to identify two types of paradigms that guide the teaching plans. The results were: the percentage of plans that showed only the orientation of Paradigm Learning was 4%; goals that were targeted in the Paradigm of Discipline were 27%, 69% and finally showed the orientation of the two paradigms.

**Keywords:** Teaching of History. Conceptions. Undergraduates. Plan of Teaching. USP.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela USP. Professor da ETEC Albert Einstein e do Colégio Mirassol

## **Introdução**

A formação de professores tem sido um assunto recorrente dentro do campo da Educação, tanto como resultados de pesquisa na área como na mídia em geral. A abordagem do tema tem se tornado imprescindível dentro da discussão sobre a melhora na qualidade de ensino da escola básica. Por se tratar de um processo complexo, este tema tem suscitado debates sob os mais diversos enfoques. É um debate que abarca todas as disciplinas do Ensino Básico, inclusive o campo de Ensino de História, principalmente a partir da década de 1980.

Em artigo publicado em 1985, FENELON estabelece alguns pontos importantes que deveriam ser considerados para a estruturação dos cursos de graduação em História, tais como: a relação entre ensino-pesquisa na Universidade, concepção de História do curso, a experiência social do graduando para a formação do seu conhecimento histórico, entre outros. Mas o maior destaque dado pela autora à formação é o papel da pesquisa no curso:

Raramente o aluno é colocado diante do problema de tentar conduzir qualquer investigação, raramente aprende a fazer ciência, a fazer História - e fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprende a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agente e sujeito da História (FENELON, 1995, p. 35)

A professora Elza NADAI (1988) associa a necessidade de uma maior reflexão sobre o processo de formação de professores de História dentro do contexto da redemocratização do Brasil (a partir de 1985), sendo urgente pensar sobre a formação do professor de História com a mesma importância da formação do historiador. Considerava assim que os licenciandos deveriam estar "voltados para constante atitude de pesquisa frente ao ensino, que, partindo do conhecimento real dos alunos consigam, junto com eles, criar alternativas de uma aprendizagem mais crítica e significativa." (NADAI, 1988, p. 90)

Em uma nova abordagem dentro dos estudos sobre formação de professores, os estudos de MONTEIRO (2007) procuraram entender quais são os saberes que professores de História mobilizam em sua prática, pesquisando a relação destes saberes com os saberes da disciplina que ensinam. Para a autora, "saberes" não são apenas os saberes "científicos" da disciplina, mas também os saberes formados pela prática e a experiência vivenciada pelos professores.

É possível considerar então que a formação de professores passa por diversos estágios: as experiências vividas do licenciando, suas aulas no curso de graduação, o estágio supervisionado e, posteriormente, sua própria prática. Nesse artigo o estágio supervisionado ganha destaque nesse processo de formação. O destaque se justifica por entender que é nesse momento que o licenciando vai a escola com uma nova perspectiva: a de se tornar professor. O estágio supervisionado é item obrigatório nas licenciaturas para todas as áreas de conhecimento, e geralmente é realizado dentro do curso de Metodologia de Ensino, sendo exigida uma carga mínima de 300 horas, como está estipulada pela LDB 9394/96.

Por se então considerando um momento importante de formação, podemos criar algumas questões importantes de investigação para o processo do estágio supervisionado como: como o licenciando articula seus saberes com a sua experiência de observação e regência nesse estágio supervisionado? É possível investigar qual seria a aula de História ideal imaginada por esse licenciando? Quais seriam os seus principais objetivos para uma aprendizagem da disciplina História?

Tais questões podem ser investigadas de diversas maneiras, como por exemplo, por meio de entrevistas ou relatos de experiências de graduandos do curso de licenciatura em História. O presente trabalho optou por analisar os planos de ensino construídos pelos futuros professores durante o curso de Prática de Ensino, ou, no caso dos documentos analisados no presente trabalho, no curso de Metodologia de Ensino de História. Entendemos que esses documentos são fontes importantes de investigação para responder as questões acima colocadas.

Para isso, foram analisados os planos de ensino criados pelos alunos de licenciatura em História da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), no período de 1999 a 2002. Estes planos fazem parte da avaliação do curso de Metodologia do Ensino de História I, disciplina obrigatória para a obtenção da licenciatura na FEUSP. Tal investigação certamente traz uma contribuição concreta para a reflexão deste processo e pode revelar dificuldades e possibilidades presentes nos projetos de Estágio, auxiliando para a melhor qualificação da formação dos professores.

### **Os Planos de Ensino: planejamento**

Mas por que o plano de ensino pode auxiliar nessa investigação? Para entender a validade do documento como fonte a ser investigada, precisamos primeiro considerar o que significa o ato de planejar o ensino.

O planejamento é uma das tarefas necessárias ao professor em todos os níveis de ensino: do ensino básico aos estudos de pós-graduação. Por isso, o planejamento tem especial atenção dentro do curso de Metodologia de Ensino na Faculdade de Educação, como um dos indicadores importantes do processo do estágio supervisionado. Em termos didáticos, o ato de planejar traz consigo antecipações que professores fazem com base em suas experiências. Como define Gimeno Sacristán E Pérez Gómez

(...) planejar implica *previsão* da ação antes de realizá-la, isto é, *separação* no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos *elementos* ou agentes que intervêm nela, uma certa *ordem* na ação, algum grau de *determinação* da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das *circunstâncias* reais nas quais se atuará, *recursos* e/ou *limitações*, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. O plano resultante da atividade de esboçar *antecipa* ou representa, em alguma medida, a prática que resultará (GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, 1996, p.198)

Porém, é necessário considerar que nos dias atuais, em geral, o plano de ensino é previamente padronizado e já diagramado em campos a serem

preenchidos, como os objetivos gerais conteúdos e avaliação (FUSARI, s/d). Em muitos casos, os planos de ensino estão inseridos em diretrizes mais amplas do contexto escolar. As matrizes curriculares de cada disciplina estão suscetíveis às diretrizes que a instituição escolar adota e às diretrizes públicas definidas pelas políticas educacionais nacionais.

Mesmo considerando as interferências institucionais e burocráticas, sabemos que à medida que o professor exerce sua profissão e acumula experiência, o planejamento de suas aulas adquire autonomia e pode evitar modelos pré-estabelecidos. Isto porque a prática de ensino é permeada por situações reais que fogem de qualquer planejamento. Ao encontrar obstáculos para exercer sua atividade, o professor lança mão de sua experiência para superá-lo, em um processo contínuo que vai preenchendo sua bagagem de conhecimentos práticos. Estes conhecimentos contribuem para sua autonomia em antecipações futuras e podem ser explicitados na redação de um planejamento. Ao produzir estes textos, o professor em qualquer nível de experiência deixa impresso no papel saberes de sua disciplina, estimulados por sua vivência dentro e fora da sala de aula.

Esta situação é diferente quando se trata dos licenciandos que possuem pouca ou nenhuma experiência na prática de sala de aula. A falta de experiência pode produzir uma necessidade do licenciando de antecipar ao máximo as situações presentes no ato de ensinar. Neste momento, entra em cena saberes derivados da relação entre a sua formação acadêmica e sua experiência escolar como aluno. Com pouca prática, é natural que o licenciando recorra a esquemas e metodologias já consolidadas e muitas vezes a discussões da própria teoria da História, mesmos que tais discussões não abordem o tema do ensino. O plano de ensino possui então "camadas" de discursos: textos produzidos pelas suas reflexões e textos produzidos como cópias de discursos de outros sujeitos.

Ao analisar essas camadas do discurso presente nos planos, podemos compreender a visão do aluno sobre uma aula de História e todos os componentes que a formam: sua visão de educação, de aluno e do objetivo do Ensino de História. Entender tais concepções, que estão presentes no ato de planejar aulas, é um dado importante para a reflexão sobre a formação

dos professores de História, pois esses planos revelam a forma de relacionamento entre licenciandos e a ciência da História, e quais dúvidas e certezas que se tornam produtos desta relação.

Para instrumentalizar a análise, foi necessário identificar a estrutura destes planos. Uma vez mapeados, estes planos podem ser relacionados entre si, e assim serem analisados à luz da Teoria da Didática da História. A Didática da História (BERGMAN; 1990) é o campo de pesquisa dentro da História que se preocupa em entender como o conhecimento histórico dever ser aprendido (conteúdo), porque deveria ser aprendido (objetivo e justificativa) e como deveria ser aprendido (metodologia de ensino).

### **Planos de Ensino: Análise**

Os conceitos de Didática da História auxiliam na investigação dos processos formativos da História. Para Bergman:

[...] a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, que se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não. (BERGMAN 1989, p 31)

Isto significa que o objeto de uma reflexão histórico-didática (ou chamada de Didática da História) é o processo ensino-aprendizagem da História na vida real.

Em artigo publicado em 2004, com base em publicações da *Le Cartable de Clio*<sup>2</sup>, Heimberg (2002) faz um balanço das principais questões sobre o Ensino de História em alguns países, concluindo que ainda é presente a tradição do Ensino de História fundada nos currículos que procuram construir uma identidade nacional, que reflete diretamente na relação entre os alunos da educação básica com a História. Neste modo de

---

<sup>2</sup> Le Cartable de Clio é uma publicação do Grupo de Estudos das Didáticas da História da Suíça francesa e italiana

ensinar História, a disciplina passa a ser vista como um conhecimento já posto, que não permite qualquer interação com seus interlocutores.

Corroborando com tais conclusões uma enquete efetuada com adolescentes da escola média de Genebra<sup>3</sup>, quando foi possível mapear algumas percepções destes adolescentes em relação à História.

Em primeiro lugar, ficou demonstrado que a maioria dos alunos não estabelece uma relação próxima com a História, considerando-a como um objeto externo, que não possui qualquer relação com as suas vidas cotidianas ou suas experiências pessoais. Apenas uma pequena parte dos adolescentes acredita que a História é também um meio para compreender o mundo e atuar nele de maneira crítica.

Partindo desta crítica sobre a forma como a História vem sendo ensinada, outros teóricos acreditam que é possível buscar uma espécie de consciência histórica, ligada às práticas da historiografia dentro da sala de aula. Nicole Tutiaux-Guillon (1998) propõe três atividades historiográficas (as relações, a interpretação e a generalização) como caminho para sair do senso-comum; Martineau (1999) acredita na construção de um pensamento histórico escolar e Jensen (2000) acentua a necessidade de se trabalhar com a noção de consciência histórica. Por último, na Itália, Ivo Mattozzi (apud HEIMBERG, 2002) defende a construção pelos alunos de uma verdadeira consciência temporal.

As reflexões dos autores acima apontam diversos caminhos possíveis para o ato de ensinar História, mas concordam na constatação do estado desse ensino nas décadas de 1990 e 2000, que privilegia uma visão da História externa e objetiva, onde há a transmissão de um saber constituído e uma pedagogia fundada sobre respostas já prontas. Chamaremos essa forma de pensar o ensino de História em um ensino sobre o *Paradigma Disciplinar*. Por outro lado, os autores projetam um ensino de História baseado em uma aprendizagem que privilegia uma visão da História de pertencimento ao tempo, de relações entre sujeitos, fundada nas interações sociais. Nesta forma de ensinar História, o saber constituído é aberto e

---

<sup>3</sup> Relatório sobre enquete efetuada nas escolas médias de Genebra em 2002-2003, disponível no sítio [www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches/htm](http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches/htm)

privilegia uma pedagogia fundada sobre perguntas. As suas finalidades levam ao mesmo tempo sobre a dimensão cultural e sobre uma dimensão cívica, cidadã e crítica (HEIMBERG, 2004). Consideraremos essa forma de atuar no ensino sob o *Paradigma da Aprendizagem*. Sob qual paradigma esses planos então foram criados. Eles são excludentes?

Para analisar esses planos precisamos entender que tipo de texto eles representam. Para Mattozzi, uma aula de História é um texto historiográfico transposto para a sala de aula. A qualidade deste texto é diretamente ligada às capacidades cognitivas do professor. Através do planejamento, o professor fala sobre suas "interpretações, modos de ver e de julgar o mundo do passado e o mundo do presente (...) e ao organizar o currículo e o sistema de conhecimentos, o professor pode ter influencia sobre a orientação valorial dos estudantes." (MATTOZZI, 1998, p. 39-40). Portanto, o plano de aula deve seguir uma estrutura coerente para garantir clareza nas aulas planejadas.

No caso dos planos dos licenciandos da FEUSP, tal coerência está presente por conta das orientações gerais dadas pelas professoras do curso de Metodologia do Ensino de História. O formato dos planos segue um padrão, divulgado na forma de orientação dos professores da disciplina. Pela análise dos documentos, pode-se observar que a grande maioria segue o mesmo a orientação. Os planos se constituem da seguinte maneira: Tema; Justificativa do Tema; Objetivos; Recursos Didáticos; Metodologia; Avaliação.

A eleição de um tema traz consigo o desenvolvimento de um currículo, com uma amplitude reduzida. O tema escolhido demanda a tarefa de levantar o conteúdo através de uma bibliografia de apoio. Este currículo deverá preceder as práticas que o estagiário irá realizar motivando-o a ordenar a exposição do conteúdo.

O planejamento de aula pode ser considerado como uma seleção de conteúdos, com um conjunto de objetivos a serem alcançados dando conta do ambiente no qual o aluno está inserido. (GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, 1996).

O primeiro passo para planejar uma aula de História é a realização do recorte temático a ser trabalhado em um número possível de aulas. Esta tematização é uma seleção de fatos históricos relacionados entre si pelo professor. Tal relacionamento é algo crucial para um bom planejamento de aula, uma vez que as relações entre os fatos nem sempre são percebidas pelos educandos. Se não houver clareza nestas relações, provavelmente as aulas serão rapidamente descartadas das memórias destes alunos.

Após a tematização do projeto é preciso pensar no objetivo a ser alcançado. Neste contexto "o professor de História possui uma dupla obrigação: primeiro, ensinar um sistema de conhecimentos e, segundo, desenvolver um conjunto de estruturas mentais e de habilidades operativas recorrentes no reconhecimento historiográfico". (MATTOZZI, 1999, p. 37).

Ao analisar os planos, foi possível perceber que os campos *objetivo* e *justificativa* às vezes estão agrupados no mesmo parágrafo e o tema muitas vezes coincide com o título do trabalho. Estes dois campos geralmente são apresentados em formatos dissertativos, assumindo um formato de monografia de um curso do bacharelado, que envereda por discussões teóricas sobre o tema ou sobre a teoria da História.

Em linhas gerais, a definição do substantivo *objetivo* é aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação. Nesta acepção, objetivo se correlaciona com os termos metas e finalidades. Isto quer dizer que o objetivo muitas vezes dá sentido a algum objeto, já que ele existe para uma determinada finalidade ou mesmo para diversos fins. Porém, os múltiplos objetivos não são necessariamente alcançados por etapas, um após o outro. É o que ocorre no caso dos planos de ensino. O objetivo tem a finalidade de dar coerência a um conjunto de conhecimentos que serão disponibilizados aos alunos, de modo a atingir determinadas finalidades.

Os objetivos que devem ser alcançados no processo de ensino-aprendizagem balizam os conteúdos a serem expostos, as atividades propostas e a avaliação (que servirá como indicador se objetivos foram alcançados). No limite, ao elaborar os objetivos de seu plano de ensino, o docente deve ter em mente seu posicionamento sobre *para que ensinar e aprender* determinado conteúdo.

A justificativa do tema é um dos pontos fundamentais da análise deste trabalho. Este campo apresenta reflexões do licenciando sobre a pertinência da aula que propõe. A partir da construção destes argumentos, o estagiário deve problematizar o conteúdo para que ele se transforme no conjunto de práticas que pretenderá desenvolver.

Esta estrutura dos planos é tradicional na FEUSP. Em trabalho realizado para a Divisão Regional de Ensino da Capital (DRECAP) em 1986, NADAI aponta três itens importantes ao avaliar as produções do DRECAP para o curso de História e para a formação de professores para o magistério: objetivos, estratégias e bibliografia usada para o planejamento. Esta é a mesma estrutura dos planos de ensino produzidos pelos licenciandos da FEUSP atualmente. Outra grande preocupação de NADAI é sobre a seleção de conteúdos a serem ensinados para os alunos do Magistério. Esta preocupação foi sistematizada por Klaus Bergman, para quem cabe à Didática da História:

[...] pensar didaticamente sobre o instrumental metódico e teórico da História, contribuindo para ver com maior clareza o que deve ser ensinado e para separá-lo daquilo que apenas podia ser ensinado [...] A tarefa da Didática da História, portanto, consiste em indicar critério para a seleção dos conteúdos (BERGMAN, 1990, p.34).

O Ensino de História conta com o auxílio da Didática da História na formulação de conhecimentos relevantes do passado e tentar transmitir um saber histórico de modo que possa ser transformado em habilidades pelo educando. Nesta pesquisa a análise dos planos de ensino mostrou que estes documentos seguem uma estruturação formada por um *tema*, um *objetivo*, uma *justificativa*, o *conteúdo a ser ensinado* e a *avaliação*.

Na Inglaterra, pesquisadores que se preocupam com a Didática da História como Peter Lee e A. Gard apontam que os objetivos gerais devem refletir o desenvolvimento da compreensão deste conteúdo e das habilidades mediante as quais os alunos são capazes de processar estes conhecimentos (MASACHS, 1994). Por isso o conteúdo de um curso de História deve ser selecionado a partir de critérios históricos. Quais seriam

tais critérios históricos? Para Laville (2005, p. 2) o pensamento histórico deve desenvolver as seguintes operações cognitivas: Saber delimitar um problema; Analisar dados; Interpretá-los; Demonstrar curiosidade; Capacidade de empatia e ceticismo a determinado tema quando necessário.

Para desenvolver tais habilidades, o docente precisa entender que os alunos não exercitarão estas competências baseados em narrativas históricas pré-construídas, sendo necessárias habilidades para conhecer, refletir, debater para que por fim estas ferramentas adquiridas na escola possam aplicadas em suas vidas.

Os valores cognitivos do Ensino de História estão presentes também na escola italiana. Ao comentar o argumento de Hobsbawn sobre a responsabilidade do historiador de assumir a tarefa de desconstruir mitos políticos sociais, Mattozzi afirma que tal responsabilidade

não cabe apenas aos historiadores, ela deve tornar-se um dos objetivos formativos do ensino. A escola deve formar personalidades cognitivas capazes de submeter a exame a lógica das construções dos discursos sobre o passado (MATTOZZI, 1998, p. 29).

A partir desta responsabilidade, os valores formativos da História deixam de dar: "(...) à enciclopédia de conhecimentos sobre o mundo e a sua representação" para também assumir formação de "estruturas de pensamento e de competências para pensar o mundo em termos históricos." (MATTOZZI, 1998, p. 29-30).

Como apontado anteriormente, esses dois campos que são trabalhados no Ensino de História podem constituir dois grandes paradigmas para seus objetivos: o paradigma da disciplina e o paradigma da aprendizagem.

Para a investigação sob a perspectiva desses dois paradigmas foram analisados 74 planos de ensino produzidos pelos alunos de licenciatura em História da FEUSP no período de 1999 e 2002.

Foram classificados como seguidores do Paradigma da Disciplina os objetivos que tinham como ações aulas expositivas para demonstrar uma narrativa constituída, onde os pontos de chegada das aulas já estão

explicitados nos objetivos como, por exemplo, em um plano de aula tem como objetivo *"Analisar a falta de políticas públicas de urbanização para São Paulo e a formação de favelas, cortiços e os redutos da exclusão social"*. Apesar da palavra "analisar", o que fica explícito é que o aluno da licenciatura quer chegar ao ponto de que o município de São Paulo sempre foi uma cidade excludente ao longo de sua história. Outro exemplo é o plano que tem como objetivo *"Mostrar a importância da Revolução Russa, como a primeira experiência histórica de um regime socialista"*. É possível identificar uma narrativa de uma experiência única da Revolução Russa fecha a discussão de outros pontos de vista ou novas possibilidades de temas em conjunto com os alunos.

Não cabe aqui analisar a validade historiográfica destes objetivos. Os planos em geral apresentam bibliografia coerente sobre o tema e uma longa discussão sobre o que pretende ensinar. O importante é analisar qual a frequência de narrativa pronta, externa aos alunos, que foram planejadas para serem ensinadas como uma transmissão de uma visão dos fatos.

Os planos que priorizam através dos seus objetivos o desenvolvimento do pensamento histórico durante as aulas foram classificados como planos orientados pelo Paradigma da Aprendizagem. É o caso do plano que pretende *"despertar um espírito crítico nos alunos, para que sejam capazes de discutir os assuntos e para que não tenham medo de tirar as suas próprias conclusões"*, ou do que pretende ajudar seus alunos a *"reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço"*. Objetivos como estes foram classificados como objetivos que estão sob orientação de um *paradigma da aprendizagem*, já que pretendem capacitar os alunos a discutir temas de maneira crítica e tirar suas conclusões.

A análise dos planos conforme as categorias criadas nos mostram os seguintes resultados:

<b>Paradigmas</b>	<b>Totais</b>
Apenas com o paradigma de aprendizagem	4%
Apenas com o paradigma da disciplina	27%
Os dois paradigmas	69%
Total	74

**Tabela 1: Contagem dos Paradigmas que regeram os objetivos dos planos**

### **Considerações Finais**

Estes resultados podem esclarecer alguns pontos na formação de professores na USP. Em primeiro lugar, devemos considerar que os planos apresentam vários objetivos para a mesma aula. Como exemplo podemos destacar um mesmo plano que pretende "*despertar um espírito crítico nos alunos*" (aprendizagem), mas também pretende "*levar os alunos a refletir sobre o fato de muitas pessoas, principalmente jovens, se organizarem para lutar contra a ditadura e que após o AI-5, muitas dessas organizações, sem poder se expressar democraticamente, partiram para a luta armada (disciplina)*". A presença de vários objetivos discrepantes pode nos mostrar como os conceitos de uma Didática da História ainda são complexos para os novos professores.

Em segundo lugar, o licenciando traz em seus planejamentos ainda a importância dada à escolha dos conteúdos. Há uma crença que o uso de novas abordagens sobre determinado tema é suficiente para o desenvolvimento crítico dos alunos. Como vimos a preocupação com a seleção do conteúdo é presente na FEUSP há pelo menos 25 anos.

Sabemos, através de trabalhos de observação em sala de aula, que os professores de História apresentam dificuldades de diversificar as estratégias de ensino. Apesar de mostrar em seu discurso, contrários à construção positivista da História, as práticas em sala de aula ainda são organizadas de forma expositiva, com os temas políticos em destaque e apresentados de maneira seqüencial. Como demonstrado por Oliveira

(2008) em sua pesquisa, estratégias como leitura coletiva do livro didático, questionários sobre determinado tema ainda estão presentes em sala de aula. Ao questionar a professora sobre as expectativas dos PCN's e as sugestões de trabalhos diferenciados presentes nos livros didáticos que utiliza, obteve uma resposta no mínimo intrigante: é tudo faz-de-conta!

Enfim, essa pesquisa indica que algumas etapas na formação de professores ainda devem ser investigadas. Qual seria a relação destes licenciandos com o passado? Como os futuros professores colocam temas históricos em perspectivas temporais? Em pesquisa recente, foi apontado que uma boa parte dos licenciandos se utiliza de temas passados mais como exemplos para serem seguidos no presente do que como experiências formativas (RESENDE, 2008). Sabemos que a instituição escolar interfere na prática destes professores, mas, o quanto estes novos professores teorizam sua prática é um tema que deve ser estudado com maior profundidade.

### **Referências Bibliográficas**

- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH. v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 89/fev. 90.
- FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes*. São Paulo, Cortez, p. 24-31. 1985
- FUSARI, J.C. *O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas indagações e tentativa de respostas*. s/d (mineo)
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Artes Médicas: Porto Alegre, 1998.
- HEIMBERG, C. La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti, *Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92*, Bologne, Ve année, n.15, p. 45-50. 2004.
- JENSEN, B. E. L'histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. *Détournements de l'histoire, Actes du symposium d'Oslo de juin 1999*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, p.89-104. 2000
- LAVILLE, C. Em educação histórica, a memória não vale a razão! *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n. 45, p. 13-42, 2005.

- MARTINEAU, R. *L'histoire à l'école*. Matière à penser. Paris-Montréal: L'Harmattan, 1999.
- MASACHS, R. C. *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la Historia*. Barcelona : Oikos-Tau.1994
- MATTOZI, I. A História ensinada: Educação cívica, educação social ou formação cognitiva? O Estudo da História. *Actas do Congresso: O Ensino da História: problemas de didática e do saber histórico*. Lisboa: Associação de Professores de História, 1998
- \_\_\_\_\_. La transposición del texto historiográfico: um problema crucial de la didáctica de la Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 4, p. 27-56, 1999.
- MONTEIRO, A. M. F. da C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.
- NADAI, E. A prática de ensino e a democratização da escola. In: CARVALHO, A. M. (Org.). *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- \_\_\_\_\_. Análise dos planos de ensino de História, OSPB e EMC da Habilitação Magistério. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). *Os caminhos da formação do professor de 1.º grau*. Análise e reflexão sobre planos de ensino da habilitação específica ao magistério de escolas da DRECAP-3. São Paulo: Se/Drecap-3/Feusp, 1986.
- OLIVEIRA, T. C. F.. É tudo faz-de-conta: as relações entre o poder e o currículo de História em uma sala de aula da escola pública, Ano de Obtenção: 2008.
- RESENDE, M. J. Aula Narrada: A Manifestação da Consciência Histórica pelos Licenciandos em História da USP. (Dissertação). São Paulo: USP, 2008.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M-J. *Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique*. Paris: INRP, 1998.

*Recebido em 24 de Agosto de 2012.  
Aprovado em 17 20 de Dezembro de 2012.*