

**PESQUISA-ESTÁGIO EM HISTÓRIA:  
o processo de elaboração-tabulação-análise do questionário  
de conhecimento prévio<sup>1</sup>**

***RESEARCH AND TRAINING IN HISTORY:  
the process of drawing-tab-analysis of the questionnaire prior  
knowledge***

**Márcia Elisa Teté Ramos<sup>2</sup>**

**RESUMO**

O propósito neste texto é divulgar um projeto de investigação que foi desenvolvido com estagiários do 4º ano do curso de História, no qual se utilizou uma metodologia do tipo investigação-ação. Esse tipo de metodologia contribui para a superação de dificuldades de articulação ensino/pesquisa, inerentes a processos de formação profissional do professor. Propõe-se um sistema de ações de aprendizagem/pesquisa/ação, no período de estágio, abarcando um instrumento de pesquisa de conhecimento prévio, observação de campo, tabulação de dados, categorização e análise no período de estágio.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Formação de professores. Estágio.

**ABSTRACT**

The purpose of this text is to make public an investigative project developed with trainees of the 4th year of History in which an action-research methodology was used. This type of methodology helps to overcome difficulties in the teaching/research processes inherent in teacher training. It proposes a system of learning activities/research/action, the training period, covering a research instrument of proto knowledge, field observation, quantification, categorization and analysis.

**Keywords:** Teaching of History. Teacher education. Traineeship.

**1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Ressalto que as reflexões que envolveram a elaboração deste projeto foram realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa *História e Ensino de História*, que surgiu juntamente com o Laboratório de Ensino de História, um espaço de discussão da prática de ensino de História, de elaboração de materiais didáticos para professores, cursos de atualização e onde recebemos periodicamente os egressos do curso de História.

<sup>2</sup> Docente do curso de História e do Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL); doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: [mtete@uel.br](mailto:mtete@uel.br)

No início dos anos letivos de 2010 e 2011, como professora das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de História III e Estágio Supervisionado III, do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desenvolvi uma pesquisa. O objetivo era identificar qual a compreensão do graduando sobre a articulação entre teoria e prática e/ou pesquisa e ensino, no curso de História da UEL.

Quis, também, mostrar aos graduandos como se elabora um questionário, como são tabuladas as respostas deste questionário e as possibilidades de inferência, categorização e análise das respostas. O objetivo era que os futuros professores de História soubessem elaborar, tabular e interpretar dados obtidos por um instrumento de pesquisa aplicado na sala de aula, em que iriam ministrar as aulas, no estágio de regência, para que apreendessem o protoconhecimento histórico do aluno de Ensino Médio, do período noturno do Colégio de Aplicação de Londrina (Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão).

A pesquisa mostrou quase uma obviedade: reclamavam não haver articulação pesquisa e ensino no curso. Não conseguiam ver relação entre as disciplinas ‘de ensino’, ‘de conteúdo’ e ‘de teoria’. Existia também, da parte dos graduandos, certa preocupação quanto a possibilidade – diante do acúmulo de atividades, já que no 4º ano se elabora o Trabalho de Conclusão de Curso – de ‘perder tempo’ realizando a Observação em sala de aula, primeira etapa do estágio, bem como na escrita do Relatório de Estágio.

Propus então que, na fase de Observação, fizessem uma pesquisa sobre o universo cultural e os conhecimentos prévios dos alunos do colégio onde iriam ministrar suas aulas. Esta pesquisa buscava captar os códigos culturais, expectativas, necessidades, práticas e representações dos alunos, bem como seus saberes e conhecimentos, buscando servir ao propósito prospectivo do planejamento didático-pedagógico. A solicitação deste tipo de pesquisa já é prática comum entre os professores da área<sup>3</sup>, no entanto, cada professor tem autonomia para

---

<sup>3</sup> A supervisão do estágio de História do Curso de História da UEL é direta, ou seja, avaliada como processo, de forma presencial pelo supervisor. Somos oito docentes na

desenvolvê-la conforme a pertinência de seus objetivos e dos objetivos de seus graduandos.

Neste texto, descrevo uma experiência pessoal, ou seja, como eu e os graduandos do 4º ano matutino pesquisamos as protonarrativas dos alunos do Ensino Médio noturno do Colégio de Aplicação.

O objetivo, em especial, é mostrar que a fase de Observação do estágio deve ser empreendida segundo determinados métodos, próximos ao etnográfico e, também, que a fase de aplicação de questionário (sobre protoconhecimento) e sua consequente tabulação, demandam uma associação entre a análise qualitativa e a análise quantitativa.

## **2 PESQUISA COM OS GRADUANDOS**

Como mencionado acima, pretendi pesquisar, antes de iniciar as discussões sobre estágio, no 4º ano do curso de História, como era e o que pensava este graduando com o qual eu lidava. As questões que selecionei, para que eles respondessem, buscavam averiguar se havia interesse em ser professor de História, se na opinião deles o curso preparava para ser professor de História, se as disciplinas curriculares articulavam teoria e prática ou ensino e pesquisa. Embora grande parte dos graduandos tivesse predisposição para seguir o caminho profissional como professores de História (68%) e apenas dois alunos não quisessem ser professores de História – o restante ou tinha dúvidas ou deixava claro que desejava ser professor universitário/pesquisador – e, levando em conta que o Curso de História na UEL é uma licenciatura, estes alunos acreditam que o curso como um todo não articula ensino e pesquisa e não valoriza o profissional da História como professor de História e como historiador.

---

área, todos formados em História, com doutorado em História ou Educação. A fase de Observação não é supervisionada, apenas orientada e dura de um a dois meses. A fase de Planejamento ocorre em média em um mês. As aulas-regência ocorrem, em geral, no segundo semestre, e duram de um a dois meses. Os estagiários do 3º ano realizam estágio no Ensino Fundamental e os estagiários do 4º ano realizam estágio no Ensino Médio.

Constatai que 38% dos graduandos, ao serem questionados sobre quais disciplinas deveriam ser retiradas do currículo<sup>4</sup>, escolheram as disciplinas de Tópicos de Ensino<sup>5</sup> e 19% sugeriram (re)discuti-las, (re)fundamentá-las. Entre as razões diversas para que essas disciplinas fossem excluídas do currículo, 42% alunos entenderam que deveria haver mais disciplinas de Prática de Ensino de História, ou seja, maior tempo de estágio nas escolas. Infere-se daí que, para os alunos, a articulação entre ser professor de História e ser pesquisador de História não se dá em uma disciplina teórica, mas na prática. Desses alunos, 23% disseram que o docente responsável pelas disciplinas teóricas (não apenas a de Tópicos de Ensino) tem dificuldades para entender a relação entre a História e o seu ensino e 8% disseram que os docentes de Metodologia e Prática de Ensino repetem sempre o mesmo conteúdo, perdendo a oportunidade para relacionar melhor teoria e prática. Em síntese: para o graduando de História, não há no curso uma articulação entre as disciplinas da grade curricular.

Em geral, de modo reducionista, tem-se falado, no curso, que ‘o professor também é pesquisador’, justificando esta colocação a partir da necessidade de entender a História, a historiografia, a teoria da História para que haja uma ‘aplicação’ deste saber, por intermédio de técnicas pedagógicas, a fim de se ministrar aulas de História. Não se percebe que para “investigar e sistematizar pressupostos de aprendizagem e da formação da consciência histórica” (SCHMIDT, 2008, p. 82) há que ter “como referência fundamental a própria História enquanto ciência” (SCHMIDT, 2008, p. 82), ou seja, o ensino de História, a fim de que se desenvolva uma **literacia histórica**, tem a epistemologia da História como condição.

---

<sup>4</sup> As referências são cruzadas, isto é, considere a tabulação de duas questões. Uma referência cruzada se refere às informações sinônimas ou relacionadas obtidas em outro lugar, normalmente dentro do mesmo trabalho. 22% dos alunos escolheram Estudos Linguísticos, 16% Psicologia da Educação, 11% disseram que nenhuma deveria ser retirada e 12% optaram por outras disciplinas variadas.

<sup>5</sup> São elas: Tópicos de Ensino de História da América, Tópicos de Ensino de História do Brasil, Tópicos de Ensino de História Antiga, Tópicos de Ensino de História Medieval, Tópicos de Ensino de História Moderna e Tópicos de Ensino de História Contemporânea.

Embora no curso de História da UEL as disciplinas relacionadas ao ensino de História estejam alocadas no próprio departamento de História, isso não garante a compreensão em relação à formação do professor. Para alguns, ainda perdura a compreensão de que o estágio serve para aprender a ‘transpor didaticamente’ a ciência da História; de que o Relatório de Estágio seria uma descrição da prática de estágio, sendo o Trabalho de Conclusão de Curso algo mais importante porque direcionado à pesquisa; de que se aprende, em Metodologia e Prática de Ensino, a utilizar técnicas de ensino e recursos didáticos.

Ainda que o curso de História tenha uma Especialização em História e Ensino e uma linha de pesquisa de História e Ensino, no programa de Mestrado em História Social, existe a desconfiança sobre o tipo de pesquisa que o ‘pessoal da prática de ensino’ empreende, como se esta fosse ‘menos científica’, e, por isso, irrelevante.

Muitos alunos pensam que relacionar teoria e prática no planejamento das aulas-regência seria pesquisar o tema em livros didáticos – por vezes no *Google* – ou em textos indicados no curso e, depois, expor de forma ‘facilitada’ aos alunos de Ensino Médio. Não se associa a construção do conhecimento histórico do historiador com a construção do conhecimento histórico pelo aluno. É como se na escola o conhecimento histórico fosse estático, possível de ser memorizado, descontextualizado do presente, da vida, distante do sujeito.

O saber histórico dos historiadores não é visto por Rüsen como o único ‘válido’ porque científico, razão pela qual deveria ser reproduzido ou simplificado em sala de aula, prática que o autor critica como sendo “didática da cópia” (RÜSEN, 2007, p. 89), e que já era questionada por outros pesquisadores, em especial por Chervel<sup>6</sup>, como a “transposição didática” do saber acadêmico para o espaço escolar. Pensar que a ciência de referência pode ser transposta para o universo escolar através de uma forma ‘vulgarizada’, reduziria a questão da formação do professor de História “na profissionalização pedagógica como a mera obtenção de

---

<sup>6</sup> A este respeito ver Chervel (1990, p. 177-229).

competência técnica em sala de aula, com o que os termos ‘aplicação’ e ‘mediação’ fazem sentido” (RÜSEN, 2007, p. 90).

Na escola e na universidade, dois níveis diferentes e não hierárquicos de conhecimentos históricos se apresentam, mas não são os únicos, pois apenas integram um movimento maior, em que circulam formas de pensar historicamente. Assim, formação e/ou aprendizagem histórica não é elaborada, não é transmitida, não circula tão somente na escola, já que diferentes tipos de saberes históricos são continuamente engendrados e repassados na multiplicidade de relações, espaços e tempos (RÜSEN, 2001, p. 91).

De certo, técnicas e recursos voltados ao trabalho didático-pedagógico são elementos contributivos da aprendizagem, porém, partimos da abordagem de que uma **literacia histórica** precisa ser promovida. A **literacia histórica** pode ser definida, resumidamente, como um modo específico de ‘ler’ o mundo, isto é, como um ‘raciocínio’, uma ‘lógica’, uma forma de compreensão histórica. Destaca-se aí a orientação temporal, que “exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global)” (BARCA, 2006, p. 95), uma habilidade de “perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas do passado” (BARCA, 2006, p. 95). Para Peter Lee, **literacia histórica** é o processo de cognição, ou alfabetização histórica, que propicia aos alunos não apenas a “aquisição de fatos ‘objetivos’, [...] envolve também o conhecimento histórico” (LEE, 2006, p. 135). A **literacia histórica** considera as experiências cotidianas do aluno, os saberes históricos que adquiriu em outros âmbitos, que não a escola, porém, ela busca, a partir deles, contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica e prospectiva da realidade<sup>7</sup>.

### 3 PESQUISA DOS GRADUANDOS COM OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

---

<sup>7</sup> A este respeito ver Lee (2006, p. 135).

Este tipo de pesquisa é realizado na fase de Observação. Denominado 'estudo exploratório' ou 'pesquisa de conhecimento prévio', envolve a aplicação de questionário e a observação, para diagnosticar o modo como alunos estão entendendo determinado conteúdo histórico (conceitos substantivos) implicado em temas como História do Município, Revolução Francesa, Revolução industrial, Renascimento, Guerra do Contestado, etc. A pesquisa permite também questionar o que os alunos sabem sobre **evidência, transformação, mudança** (ideias de segunda ordem ou conceitos estruturais). Enfim, o que está em foco são as protonarrativas, ou protoconhecimentos dos alunos, aqueles conhecimentos ou saberes prévios, considerados tácitos, informais, subentendidos. É o conhecimento do aluno, construído na experiência, no cotidiano, nas múltiplas relações e interações e em diferentes espaços, escolares e extraescolares.

Nos estágios realizados nos anos de 2010 e 2011, não tínhamos ideia do tema que seria trabalhado em sala de aula, como tema histórico. Somente 15 dias antes do início das aulas-regência o tema nos foi repassado<sup>8</sup>. Assim, decidiu-se que o questionário deveria abarcar conceitos estruturais ou ideias de segunda ordem, e não os conceitos substantivos. Além disso, levando em conta o questionário de protonarrativas que apliquei aos graduandos, já antecipava uma problemática: os graduandos traziam representações sobre o sujeito 'adolescente' de forma anistórica. Era preciso desnaturalizar a noção de 'adolescente' e, para isso, alguns textos foram discutidos e pensou-se um questionário que deveria realizar um levantamento da identificação que o próprio 'adolescente' faz de si mesmo, considerando, além de seu protoconhecimento histórico, o seu universo cultural.

#### **4 DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CONHECIMENTO PRÉVIO**

---

<sup>8</sup> Os estagiários realizam a Observação, a Regência e o Relatório de Estágio, geralmente, em dupla. No ano de 2010, foram 32 estagiários, ou seja, 16 duplas. No ano de 2011, 18 estagiários, 9 duplas. Os estágios foram realizados em 6 turmas de Ensino Médio, com 30 a 40 alunos em média, em cada turma.

A pesquisa desenvolveu-se através de metodologia bidirecional interdependente de **observação** de campo (sala de aula) e de **questionário** aplicado aos alunos do Ensino Médio noturno do Colégio de Aplicação.

## Observação

Esta fase tornou-se como que uma ‘tradição’ na maioria dos cursos de licenciatura. No entanto, não se sabe muito bem o que fazer e para que serve a Observação. Em geral, leva-se para a sala de aula um caderno de campo e faz-se uma descrição das atividades desenvolvidas<sup>9</sup>. Com a pesquisa que propusemos aos estagiários, o objetivo era o de compreender esta fase para além de uma rotina sem sentido.

Na fase de Observação, houve contato direto dos estagiários com a realidade da sala de aula, sem qualquer intervenção a não ser a interação e/ou envolvimento visando possibilitar a coleta de dados significativos para a análise qualitativa do contexto<sup>10</sup>. A proposta era realizar um trabalho que se aproximasse do etnográfico, seguindo as orientações de Maria Eliza de André (1995), qualificado como interpretativo e não reduzido ao empirismo, em que o aluno-estagiário se compromete a aprender as significações elaboradas pelos alunos (discursos simbólicos e/ou identitários, hábitos, pensamento histórico), na aula de História. Esta fase, de fato, é mais **descritiva** do que **explicativa**, compreende anotações sistemáticas e atenção ao que se passa,

---

<sup>9</sup> Para o Relatório de Estágio, o curso de História da UEL exige esta descrição da 1) **Escola**: histórico da escola; caracterização histórico-cultural da localidade onde está inserida a escola; c) recursos materiais (biblioteca de História disponível para os alunos; biblioteca de História disponível para os professores, anfiteatro, sala de vídeo, laboratório de informática, etc.); 2) **Sala de aula**: Aspectos físicos essenciais para o andamento da aula como: tamanho, condições (arejada, iluminada, condições do quadro negro, outros recursos disponíveis na sala, etc.); 3) **Corpo discente**: quantidade por sexo; discursos simbólicos (roupas, cigarro, bebida, acessórios, músicas, etc.); atividades que mais apreciam; atividades rotineiras; hábitos de tarefas “para casa”; hábitos de entrada na sala; hábitos de saída da sala; hábitos no tratamento dos colegas e professor(a); “mapeamento de sala” pela escola (se houver) e outros tópicos e 4) **Corpo docente**: livro didático adotado pelo(a) professor(a) (ou recursos alternativos); exemplos de organização do trabalho em sala de aula; exemplos de procedimentos didático-pedagógicos; exemplos de atividades de avaliação utilizadas e respectivos critérios de correção e outros tópicos.

<sup>10</sup> A este respeito ver Jaccoud (2008, p. 260).

considerando **atores** (alunos), **lugar** (sala de aula) e **atos** (práticas relativas ao livro didático, às metodologias e recursos didáticos, participação na aula, reações, etc.), em outras palavras, ela serve para documentar ações, interações e representações que permeiam o cotidiano da prática escolar (André, 1995, p. 41).

Mas esta fase ‘descritiva’ – lembrando que o objetivo da Observação é produzir dados – não tem como subtrair-se de um julgamento ou crítica por parte de quem observa. As anotações correspondem ao ‘olhar’ do observador, ao qual a avaliação é intrínseca, conferindo-lhe caráter de pesquisa qualitativa (André, 1995, p. 41).

Foi pensando a construção da identidade como terreno disputado e, ao mesmo tempo, como entendimento de si e do Outro, bem como considerando que precisávamos dar significação às nossas experiências de estágio não apenas como mero relato, mas como narrativa orientada para a reflexão, sistematização, comparação e compreensão, que objetivamos nossa pesquisa-estágio. É preciso enfatizar que, na fase de Observação, o próprio observador é parte integrante da situação observada. No caso de nossa pesquisa-estágio, os estagiários observam e interagem no contexto da sala de aula, mais especificamente, assistem aulas de História, ministradas pela professora-titular, em uma turma de Ensino Médio. O estagiário-pesquisador não tem como se desvencilhar do contexto que observa e com o qual interage, tornando-se, assim, tanto objeto como sujeito da pesquisa: “passa-se, paulatinamente, de um saber sobre a alteridade a um saber sobre a interioridade, sobre a subjetividade, ou ainda, sobre a relação entre o sujeito e seu objeto” (André, 1995, p. 41). Portanto, o estagiário-pesquisador termina por empreender um ‘retorno sobre si’, sobre seu próprio conhecimento prévio em relação ao universo do jovem estudante de Ensino Médio e à elaboração que fazem do pensamento histórico.

A sala de aula foi considerada uma unidade perspectivada em seu dinamismo próprio e, por isso, aberta e flexível no que diz respeito à coleta de dados. A Observação foi uma etapa-‘diagnóstico’, já que visava posterior reflexão e também mudança (elaboração de planos de ação)

nas questões relacionadas ao currículo de História, ou seja, quais saberes estariam sendo ensinados ou não, quais deveriam ser repensados ou não.

### **Questionário de conhecimento prévio**

Na primeira parte, o questionário englobava perguntas de base sociocultural, relativas à idade, série, sexo, estado civil, número de filhos, renda familiar, trabalho, salário, etnia. Interessou-nos também conhecer este aluno de Ensino Médio no que diz respeito aos elementos mais relacionados ao seu universo cultural, como por exemplo: se tem acesso à Internet, o que costuma acessar, quantas horas semanais em média usa a Internet, quais as músicas/filmes/livros/programas de TV prediletos, e o que costuma comprar. São indagações mais amplas, que nos deram o **perfil** do aluno do Ensino Médio do período noturno.

Para a segunda parte do questionário, foram elaboradas questões que diziam respeito mais especificamente à História e seu ensino. Investigaram-se os conceitos de segunda ordem ou conceitos estruturais (Lee, 2003) relacionados à História: noção de verdade, evidência, temporalidade, causalidade, mudança, etc. Além destas questões, referentes à concepção que este aluno tem da História, também indagamos sobre sua perspectiva quanto ao ensino de História, como por exemplo: metodologias, relacionamento com o professor, livro didático, sugestões, etc.

Esta parte do questionário tinha como referencial as pesquisas sobre a cultura histórica de determinado grupo de sujeitos, considerando que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes [...]” (RÜSEN, 2001, p. 91). Em nosso caso, focalizamos os jovens educandos do Ensino Médio, tomando em consideração que esse ambiente seria “apenas uma parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica” (CARDOSO, 2008, p. 163).

As respostas foram **tabuladas** para auxiliar a análise. Em geral, dispõem-se os dados em gráficos. Alguns estagiários-pesquisadores se

ativeram aos dados/gráficos, demonstrando dificuldades para avançar em uma discussão mais teórica e ou analítica. Deve-se levar em conta que, apesar de estarem no 4º ano da graduação de História, e de desenvolverem pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, a grande maioria dos estagiários-pesquisadores nunca teve acesso a esse tipo de pesquisa, que parte do quantitativo para o qualitativo.

A **categorização** das respostas também foi uma fase de muitas dificuldades para os graduandos. As respostas apresentavam uma diversidade, à primeira vista, desconcertante. Por exemplo, quanto ao que pensavam sobre o ensino de História, os jovens alunos do Ensino Médio disseram tratar-se de “compreensão do passado”; “aprender o passado para compreender o presente”; “aprender o passado para entender o presente e fazer melhor no futuro”; “muito difícil”; “uma necessidade”; “não serve para nada”; “ajuda a construir a cidadania”; etc. Aqui, poderíamos criar a categoria de **noção de temporalidade** (relação passado/presente/futuro), mas também, quanto às três últimas respostas, poderíamos ter a categoria de **passado prático**, já que demonstram a relação que o aluno faz da História ensinada com a sua vida ou destacam uma função para a aprendizagem histórica.

Em um primeiro momento, respostas como “esse bagulho [o ensino de História] é tenso” eram desprezadas pelo graduando, pois via nelas ‘má vontade’ do aluno em responder. Da mesma forma eram vistas as respostas “não sei” ou as deixadas em branco. Levantamos a hipótese de que este tipo de resposta poderia indicar: 1) dificuldade do aluno se expressar através da escrita, resultando em respostas lacônicas e no silêncio, ou ainda, em respostas elaboradas na linguagem coloquial, própria da condição/cultura juvenil; 2) o fato de que até aquele momento, em todo o processo de escolarização, nunca ou raramente existiu interesse em fazer tais perguntas ao aluno, portanto, não houve um processo de reflexão sobre o assunto por parte do aluno de Ensino Médio.

De forma muito resumida, podemos dizer que os alunos do Ensino Médio do período noturno do Colégio de Aplicação, quanto ao universo sociocultural: trabalham durante o dia, principalmente os rapazes; quem

trabalha ganha pelo menos o salário mínimo; pretendem fazer vestibular para as áreas de exatas e biológicas, e poucos para a área de humanas; consideram-se, na maioria, brancos; apesar de trabalhar e estudar utilizam a internet, em média, oito horas semanais e praticamente não veem televisão e, quando veem, gostam do programa humorístico CQC; os pais, em geral, possuem o segundo grau; gostam de comprar, com seu salário, roupas, sapatos, tênis, acessórios e aparelhos eletrônicos (celulares e produtos de informática); gostam de *rock*, mas também de sertanejo universitário e *gospel*; as meninas costumam ler a saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, os meninos leem menos e gostam de *Senhor dos Anéis*, de John Ronald Reuel Tolkien; a religião predominante é cristã (metade católica e metade evangélica).

Quanto ao saber histórico e à História ensinada, consideram, na maioria: que História é o passado estático, morto, cristalizado; que este passado é verdade quando está no livro didático; que o saber histórico não tem relação com a vida; que o ensino de História ou o(a) professor(a) de História é 'chato(a)'; que o(a) professor(a) de História deveria utilizar mais recursos didáticos; que o documento histórico diz a verdade ou a mentira e que História são fatos, nomes e datas importantes.

Poderia ser desolador se partíssemos apenas destas respostas que demonstram que ainda se ensina História de forma tradicional. O ensino de História, dito 'tradicional', que se encontra resumido, por exemplo, em Elza Nadai (1992/1993) supõe a memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; História nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação brasileira (NADAI, 1992/1993).

No entanto, podemos dizer que, nas margens, ou destoando da maioria, alguns alunos têm outra forma de perceber a História e seu ensino. A seguir reproduzimos algumas de suas 'falas'<sup>11</sup>:

#### **Sobre o conhecimento histórico para a vida:**

Para mim vem da experiência acumulada através do tempo. Primeiro nascemos somente com conhecimento instintivo de sobrevivência e com o tempo adquirimos cada vez mais conhecimento; não só da 'escola', mas também do cotidiano, sempre com novas descobertas.

O passado na minha vida, guarda lembranças e momentos que fizeram com que eu mudasse meu jeito de ser no meu hoje, e mudar e servir de exemplo no meu amanhã. Comportamentos infantis, afetam meu passado e mudaram meu hoje, fazendo com que meu amanhã seja diferente [...].

#### **Sobre o que seria um documento histórico:**

Um documento histórico é algo que contém dados passados e que ficaram para registro podemos utilizá-los para adquirir conhecimentos passados e para termos noção do que ocorreu antes para construirmos algo mais próximo da realidade histórica.

#### **Sobre a noção de tempo:**

Uma forma de organização que o ser humano encontrou é o tempo cronológico. Mas o tempo na verdade é tudo o que vivemos, tudo o que todos vivem e viveram.

#### **Sobre o que é História:**

A História acontece a todo momento nos somos historia, e vamos ser estudados por outros povos daqui à alguns anos, assim como fazemos com os antigos, pela nossa cultura, nossos costumes.

Bom a História para mim é tudo o que já aconteceu até aqui, para chegarmos onde estamos, e é também o que eu faço, o que é o presente é a História que fazemos.

#### **Sobre o(a) professor(a) de História:**

O professor como uma pessoa que nos transmite o conhecimento dele, nem sempre a forma oferecida pela escola

---

<sup>11</sup> Manteve-se a grafia original.

para o ensino é a melhor mas é a acessível a nós, temos que aproveitar o conhecimento e a disposição do professor a nos ensinar.

## 5 CONCLUSÃO PROVISÓRIA

Embora tenham existido de fato algumas limitações no trabalho de estágio-pesquisa, as possibilidades devem ser enfatizadas, pois houve: uma aprendizagem sobre este tipo de pesquisa, sendo que seus procedimentos usuais podem ser transferidos para outro tema ou sujeito; aproximação/reflexão do universo jovem, no caso, dos alunos do Ensino Médio noturno do Colégio de Aplicação, e assim, seus códigos culturais, expectativas, necessidades, práticas e representações serviram ao propósito de planejamento didático-pedagógico das aulas-regência; desenvolvimento de forma mais satisfatória das aulas-regência, mais interativas (porque o estagiário conhecia melhor seu aluno); reflexão sobre textos que abordam o 'adolescente' foram 'colocados em prática', tanto no contato com o universo do aluno do Ensino Médio quanto na fundamentação da análise dos resultados tabulados da pesquisa, enfim, a tão esperada articulação teoria e prática.

Os alunos-pesquisadores não trabalharam no texto todas as respostas do questionário, o que seria inviável no pouco tempo de que dispúnhamos para apreciação dos resultados. Assim, selecionaram algumas respostas, provavelmente, aquelas que mais lhes despertaram interesse de análise. Os professores/pesquisadores iniciantes na História tiveram liberdade para utilizar os referenciais teóricos que acharam pertinentes. Por isso a presença de Hannah Arendt, Hobsbawm, Nietzsche, etc., em uma visível tentativa – aliás, de considerável sucesso – de articulação entre autores trabalhados em outras disciplinas do curso com os autores indicados por mim. Quanto a este aspecto, vale ressaltar que não indico apenas autores ligados ao ensino de História, pois vejo o ensino de História através da epistemologia da História ou de bibliografia imprescindível à História, assim, indiquei Jörn Rüsen, Foucault, Bourdieu, dentre outros autores.

Considero que o Colégio de Aplicação não nos serviu apenas como campo de 'treinamento', em que os estagiários observam o(a) professor(a)-titular, os funcionários e o funcionamento do colégio no sentido de apenas tecer críticas, apontando os 'erros'. Este não é e nunca foi nosso propósito. Os resultados deste trabalho, realizado no ano de 2010, foram publicados no livro intitulado *Pesquisa-Estágio em História: perfil do aluno de Ensino Médio do Colégio de Aplicação de Londrina* e os resultados do ano de 2011 serão publicados no livro *Culturas e Identidades na Sala de Aula* (título provisório). As professoras-titulares participam ativamente da elaboração dos livros, publicados sob demanda pela editora Clube de Autores, mas com o selo da UEL<sup>12</sup>. Tais publicações funcionam como incentivo à pesquisa para os graduandos de História, e, mais do que isso, à pesquisa como base do ensino.

Partindo da fase da Observação, de forma mais fundamentada, passando pelas etapas do Questionário, da Tabulação e da Análise, a pesquisa permitiu, sobretudo, reduzir a distância física e cultural entre o graduando e o aluno de Ensino Médio, ao promover uma melhor interação e compreensão da alteridade, bem como possibilitou desenvolver atividades que consideravam o entendimento prévio do aluno sobre a História. As respostas dos alunos nunca foram depreciadas, ainda que, por vezes, o protoconhecimento dos alunos tenha se apresentado preconceituoso ou incoerente, ou, como se verificou, conservador – já que a História ainda é considerada de forma tradicional –, porém, são pré-saberes circulantes em nossa sociedade e muito provavelmente ainda apreendidos no processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS

---

<sup>12</sup>Os livros só podem ser adquiridos pela internet, seja na forma de livro impresso ou e-book. Informações disponíveis em: <[http://www.clubedeautores.com.br/book/89575--PESQUISAESTAGIO\\_EM\\_HISTORIA\\_](http://www.clubedeautores.com.br/book/89575--PESQUISAESTAGIO_EM_HISTORIA_)>

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, número especial, Dossiê: Educação Histórica, p. 93-112, 2006.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, número especial, Dossiê: Educação Histórica, p. 131-150, 2006.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, Dossiê Ensino de História, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

RÜSEN, J. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. (Coleção História Viva)

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado - Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p.89.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas dos jovens. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 81-96, jan./jul. 2008.

*Recebido em 15/01/2012*  
*Aprovado em 08/02/2012*