

Alunos Egressos do Curso de História da UEL: a Formação Acadêmica Confrontada com a Experiência como Professores de História

Márcia Elisa Teté Ramos

Resumo: Apresenta-se uma pesquisa denominada “Alunos egressos do Curso de História da UEL: desafios, expectativas e vivências” realizada através de enquete *on line*, com diversos tipos de perguntas que permitem referências cruzadas, que buscou investigar sobre os problemas, expectativas e experiências dos alunos recém-formados do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina (nos anos de 2008, de 2009 e de 2010). Interessou saber: *se, quantos e como* os egressos conseguiram ingressar no mercado de trabalho e/ou em cursos de pós-graduação; quais as dificuldades e expectativas que enfrentam no trabalho ou nos estudos; se entendem que o curso de História da UEL forma o profissional da História de modo pertinente de modo a articular teoria e prática, e, em especial, se as disciplinas ligadas ao ensino de História preparam para a realidade do trabalho (para ser professor de História) e ainda, para a pesquisa no campo do ensino de História (nos cursos de pós-graduação). Neste texto, como o próprio título diz, prioriza-se a experiência dos egressos como professores de História. Destacam-se principalmente as apropriações que os egressos realizam quanto à Educação Histórica nos anos iniciais como profissionais da História, no sentido de articular as orientações de estágio pautadas na Educação Histórica com a prática em sala de aula. Utiliza-se para esta averiguação, algumas premissas próprias do campo da Educação Histórica, tendo Isabel Barca como referencial, no sentido de inferir a necessidade de superação do “empirismo” e do “sociologismo” extremos, na compreensão/explicação sobre o que pensam e praticam os agentes escolares (no caso desta pesquisa, os alunos egressos) sobre a História e seu ensino. Os resultados – que podem ser pensados segundo a realidade de outras instituições universitárias – servem ao propósito de repensar/refletir sobre as relações possíveis entre ensino e pesquisa nos cursos de História, considerando tanto as disciplinas curriculares referentes ao estágio, como as premissas investigativas vinculadas ao ensino de História, na forma da Educação Histórica. E ainda: seguindo outra premissa da Educação Histórica de que o objetivo último de qualquer pesquisa a esta relacionada pretende a qualidade do ensino de História, as respostas dos sujeitos em questão configuram-se pontos de partida com o propósito direto e pessoal prospectivo de planejamento didático-pedagógico em relação às disciplinas teóricas e práticas relativas à formação do professor de História. Percebe-se que o egresso, em geral, aponta a falta de articulação entre pesquisa e ensino na grade curricular e na atuação dos docentes do curso, o que incidirá negativamente sobre sua prática como professor/pesquisador da História. Demonstrem um “choque com a realidade” ao se deparar com a realidade pós-curso, principalmente quando professores de História, no que diz respeito ao *salário, disponibilidade de tempo* para planejamento de aulas e *indisciplina* de seus alunos. No entanto, a apropriação que os egressos fazem da Educação Histórica demonstra um movimento complexo, visto que procuram adotá-la, mas também terminam por retomar modelos de ensino de História considerados “tradicionais”, talvez, para dar conta deste “choque com a realidade”.

Palavras-chave: ensino de História; aluno egresso; relação ensino/pesquisa.

No Projeto de Pesquisa em Ensino intitulado “Alunos egressos do Curso de História da UEL: desafios, expectativas e vivências”, objetivei¹ averiguar através de questionário *on line*² direcionado aos discentes que cursaram História na Universidade Estadual de Londrina, se houve: inserção no mercado de trabalho ou em cursos de pós-graduação; articulação entre o que foi apreendido no curso de História e a prática em sala de aula e/ou a prática de pesquisa em ensino de História; aproveitamento do estágio curricular obrigatório e apropriações do campo investigativo da Educação Histórica. Sobretudo, considerei se os egressos, profissionais da História, acreditavam que o curso de História teria fornecido condições para exercer sua função social.

O questionário *on line* obteve bom índice de respostas (87%), talvez porque: o egresso não ficou face a face com o pesquisador, possibilitando respostas mais espontâneas; foi esclarecido que o pesquisador não teria acesso ao nome daqueles que o respondesse, na medida em que o sistema retornaria as informações em forma de porcentagem e categorização; há que considerar que o jovem egresso – que a enquete mostrou ser da faixa etária dos 24-26 anos – provavelmente é mais acostumado ao ambiente virtual da *Internet*, e por isso, tal instrumento de pesquisa tornou-se mais condizente com este universo e tais jovens egressos podem estar vivenciando o seu tempo de forma mais veloz conforme suas atividades de pesquisa ou de ensino, e uma enquete *on line* em comparação a uma enquete escrita é mais prática e rápida de responder. Dos e-mails enviados aos formados em 2008, 2009 e 2010, apenas três e-mails de 174 voltaram e 20 e-mails não foram respondidos (13%). Destes 151 restantes (87%), 17,9% não terminaram o curso, (o que para mim foi uma surpresa), 57,1% são mulheres e 42,9% são homens (xref)³.

Na primeira parte do questionário, foram realizadas perguntas-base, como: idade; sexo; ano de formação. Na segunda parte, foram feitas perguntas sobre a vida profissional, como: se estaria ministrando aulas; se estaria matriculado na pós-graduação; se estaria satisfeito com a recente vida do profissional da História; se optou por outra área e qual; se acredita que o Curso de História o preparou para a vida profissional; quais disciplinas deveriam ser acrescentadas na grade curricular para servir à atuação do profissional da História, etc. A pesquisa possibilitou entre outras coisas perceber a diferenças de perspectivas em relação ao curso, de atuação no mercado de trabalho, de renda, etc., entre formados na década de 80, na de 90 e em 2000 em diante.

Além destas questões gerais para apreender como o aluno egresso lidava com a realidade de sua profissão, decidi abordar mais especificamente, em uma terceira parte do questionário, como a Educação Histórica seria utilizada pós-curso. Considerei a segunda e terceira partes da enquete, passíveis de referências cruzadas e como o sistema possibilitava uma filtragem, decidi me ater nos formandos de 2008, 2009 e 2010, pois sabia que pelo menos nestes três anos os professores da área de ensino de História⁴ discutiam autores relacionados à Educação Histórica. Embora a Educação Histórica seja vista como campo de investigação, considero que não faria sentido vê-la apenas condizente com o trabalho de pesquisa histórica, mas sim, articular seus princípios, resultados, metodologias e perspectivas com o trabalho didático-pedagógico efetivo do professor de História. Desta forma, o objetivo no presente texto é apresentar os resultados desta enquete, centrando-me na situação profissional do egresso, no que diz respeito à articulação ensino e pesquisa na formação do profissional da História, e sobre a apropriação que os egressos estão fazendo sobre a Educação Histórica.

Há que esclarecer que o objetivo não é verificar se os conteúdos disciplinares do curso de História estão sendo aplicados devidamente em sala de aula pelo egresso, mas compreender *como* estão sendo “aplicados”, visto que optamos pelo referencial que não entende ensinar História como transpor didaticamente a ciência de referência. O saber histórico dos historiadores não é o único “válido” porque científico, e que por isso mesmo,

deveria ser reproduzido ou simplificado em sala de aula, o que Rösen critica como sendo “didática da cópia” (RÜSEN, 2007, p. 89), já questionado por outros pesquisadores, em especial por CHERVEL (1990), como a “transposição didática” do saber acadêmico para o espaço escolar. Pensar que a ciência de referência é 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 competência técnica em sala de aula, com o que os termos ‘aplicação’ e ‘mediação’ fazem sentido” (RÜSEN, 2007, p. 90). Entendo, a partir de Pérez Gómez (1998) e Tardif (2002), que a formação profissional não se constrói tão somente por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício individual e coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho, mobilizando saberes de formação, mas também os saberes experienciais, de forma a oportunizar a reconstrução da identidade profissional e pessoal.

A presente pesquisa direcionou-se também para questões relacionadas ao que poderíamos chamar de aspecto “sócio-histórico”, já que nenhum saber, nenhum conhecimento do profissional da História pode ser desvinculado do contexto de sua vivência, ou seja, do universo em que os saberes e práticas são adquiridos e construídos⁵. Neste sentido, pode ser revelador dizer que dos egressos-professores de História, 29% recebem como salário, menos de R\$ 1.000,00 mensais e 23% de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00 mensais. E ainda: 13% se consideram ainda “dependentes”, 25% tiveram que buscar empregos não ligados ao curso de formação e 9,1% ministram aulas de História de maneira “informal”, ou seja, ministram aulas particulares (xref). Embora muitos tenham, depois de formados, ingressados em cursos de pós-graduação (41,3%), poucos recebem bolsas de estudos (15,9%). Por isso mesmo, quando questionados sobre o maior desafio enfrentado na realidade, 50% tenha respondido ser a questão financeira e 27,5%, parcialmente esta questão. Apenas 10,5% dos egressos estão desempregados e 65% disseram que não foi difícil ingressar no mercado de trabalho. Talvez porque hoje o sistema de PSS (Processo Seletivo Simplificado)⁶ realiza uma grande cooptação de professores iniciantes no mercado de trabalho.

Mesmo assim, diante dos muitos problemas elencados para além do financeiro, como falta de tempo para planejar aulas ou realizar a pesquisa (58,3%) e indisciplina na sala de aula (45,9%), apenas 01 (um) egresso concluiu que fez o curso errado. Importante frisar que 38,1% acreditam que o curso de História da UEL correspondeu completamente suas expectativas e 47,6% que o curso cumpriu parcialmente suas expectativas. Para os egressos, o curso de História da UEL apresenta alguns problemas significativos relativos à formação do profissional da História. 70% apontaram o fato de que o estágio se realiza em tempo muito curto, assim, sugere-se: “*maior carga horária em sala de aula, ministrar mais aulas, dar mais opções e articular o estágio durante todo o curso*” (Feminino, 30 anos, formada em 2010)⁷. Nas respostas das caixas de texto (dissertativas), reclama-se de que o curso prepara muito mais para a pesquisa, para ser historiador, e não para a realidade de que a maioria será professor de História: “*A maioria das problematizações acadêmicas são esquecidas durante o primeiro ano de trabalho, tamanha é a distância entre nossa intelectualidade europeizada e a realidade da educação brasileira*” (Masculino, 26 anos, formado em 2010)

Os egressos reclamam sobre o que entendem como “divisão” apresentada no curso, entre professores “de ensino” de um lado e professores “de teoria” e “de conteúdo” de outro. Sobretudo, para a maioria dos egressos, não há articulação entre pesquisa e ensino no curso. Isto às vezes é reputado como responsabilidade dos docentes: “*Os professores da área de ensino realmente se preocupavam em fazê-la, mas outros não tinham a menor afinidade ou interesse, nem sequer conhecem o tema ensino*” (Feminino, 31 anos, formada em 2008). Porém, em síntese, o curso não estaria articulando teoria e prática:

“As questões teóricas da disciplina devem ser tratadas como de primeira importância. Contudo, para que nossos conhecimentos e práticas não se limitem a

um espaço tão reduzido, é preciso pô-los em prática, sobretudo, no que diz respeito as disciplinas relacionadas ao ensino de História. Para mim, a História só importa se servir para a vida” (Masculino, 23 anos , formado em 2009)

Segundo a enquete, 59% dos egressos ministram aulas de História, sendo que a maioria, em instituições públicas, e, 41 % cursam a pós-graduação, sendo que destes, 10% disse cursar a pós-graduação e também ministrar aulas de História. Partindo de tais números, faz sentido concordar com os egressos sobre priorizar as disciplinas voltadas para o ensino de História, visto que o mercado absorve muito mais professores do que historiadores. Entretanto, entendo que o curso deveria pensar a pesquisa e o ensino de maneira relacional e interdependente, no sentido de formar profissionais da História *reflexivos*, ou seja, formar de modo integrado o professor de História e o pesquisador da História.

Acredito que os parâmetros de pesquisa estão necessariamente relacionados aos parâmetros da prática do professor de História. O profissional reflexivo seria aquele em que, em um movimento tensional recursivo de construto identitário – no caso, como professor/pesquisador de História –, em contato com a realidade da sala de aula ou em contato com os dados de sua pesquisa (experiência), retorna aos conhecimentos adquiridos na formação (saberes teóricos) em uma situação tanto de “estranhamento” como de compreensão e ressignificação, de forma a reelaborar sua prática de ensino e/ou de pesquisa (BAILLAUQUÊS, 2001). A reflexão sobre a prática (de ensino ou de pesquisa) e a prática como reapropriação da teoria implica na problematização da relação teoria e prática, mas também o autoquestionamento, o que inclui intervenções e mudanças.

Em outro texto, escrito em conjunto com Marlene Cainelli, já afirmávamos que o curso de História da UEL, e, provavelmente, de outras instituições universitárias, se empenham predominantemente em ensinar aos seus alunos e futuros professores da educação básica os conhecimentos específicos da ciência de referência. Endossávamos o fato de que:

(...) entender a epistemologia do conhecimento que se ensina é fundamental para que o professor possa decidir o que e como ensinar. A mobilização dos saberes para ensinar depende necessariamente do conhecimento do conteúdo que se ensina, seja a teoria, a metodologia e a pesquisa. No entanto, entendemos que outros saberes são necessários na complexa tarefa de ensinar História e que estes acabaram sendo preteridos e pouco evidenciados na formação inicial (CAINELLI; RAMOS, 2009, p.).

A reflexão como mobilização/articulação de saberes teóricos e práticos implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, interesses sociais e conjunturas políticas. A reflexão supõe um sistemático esforço de análise como a necessidade de elaborar uma proposta sistematizada, que enlaça e guia a ação.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369)

Considerando todas as disciplinas do curso de História da UEL, as maiores médias – de zero a 5,0 – oferecidas pelos egressos foram para: 1) Teoria da História com 2,95; 2) Metodologia e Prática de Pesquisa com 2,73; 3) Estágio Supervisionado com 2,59 e 4) Metodologia e Prática de Ensino com 2,52. Não são as melhores médias para as disciplinas vinculadas à teoria da História e ao ensino de História que demonstram que o ensino e a pesquisa são desarticulados no curso, mas as médias das disciplinas criadas com o propósito último de promover esta articulação. As médias mais baixas foram para “Tópicos de Ensino”, disciplinas ministradas pelos docentes especializados nas referidas áreas: 1) Tópicos de Ensino de História Antiga e de História medieval “empataram” com a média 1,59; 2) Tópicos

de Ensino de História da América com 1,58; 3) Tópicos de Ensino de História Moderna com 1,88 e 4) Tópicos de Ensino de História Contemporânea com 1,95. Para os egressos, apenas Tópicos de Ensino de História do Brasil com 2,30, estaria cumprindo a articulação pesquisa e ensino⁸. Segundo aluno em caixa de texto: “[o curso] *necessitava de uma revisão na organização da grade curricular; principalmente nos componentes relacionados aos tópicos de ensino* (Masculino, 26 anos, formado em 2008)

Gradualmente, o ensino de História veio se desvencilhando da pecha de “algo menor” porque em essência ligado à prática, ao treinamento, e, das “pesquisas” que, na verdade, eram relatos de experiências sem qualquer fundamentação teórica, próprios da década de 70. Tais relatos de experiências, em geral, têm um fundo prescritivo, do tipo “vejam como fazer” ou “reproduzam atividades de sucesso” (ZAMBONI, 2005, p. 38; COSTA; DIAS, 2007, p. 147). A partir de 2004, no Brasil, vem se destacando a Educação Histórica em algumas regiões, em especial, no Sul e no Sudeste. O mérito deste incipiente campo de pesquisa para os pesquisadores brasileiros é o de superar abordagens como baseadas em: “relatos de experiências” restritos à prática; empiria restrita ao aspecto quantitativo distanciado de uma análise teórica/qualitativa e discussões teóricas sem vínculo com a prática já chamada por Tardif de “sociologismo” (TARDIF, 2002)⁹. Já a Educação Histórica ao preocupar-se em fundamentar propostas através da “observância sistemática do real e centra-se não nos formalismos e recursos da aula (embora eles sejam factores contributivos da aprendizagem), mas nas ideias históricas de quem aprende e ensino: os alunos e professores” (BARCA, 2008, p.24), e ao procurar analisar os resultados obtidos conforme a teoria específica da História vem superando a dicotomia “empiricismo” e “sociologismo”, o extremar da dimensão prática ou da dimensão teórica.

Considerando egressos como profissionais da História, professores e pesquisadores do campo da História, conclui-se que, em relação à Educação Histórica (e vale lembrar que os egressos puderam responder sobre mais de um autor): 80% leram/discutiram/lembraram de Maria Auxiliadora Schmidt; Jörn Rüsen (67,5%)¹⁰; Izabel Barca (62,5%); Marlene Rosa Cainelli (50%) e Maria do Céu (também 50%); Peter Lee (42,5%); Luis Fernando Cerri (30%) e Olga Magalhães (15%). Outros consideraram: Regina Parente, Paulo Freire, Elison Paim, etc. Observa-se que os egressos mesclam autores relacionados à Educação Histórica com autores que podemos questionar sobre seu vínculo a este campo – o que não vamos adentrar no presente texto –, porém não há como não perceber que os egressos tiveram acesso aos autores da Educação Histórica. No Curso de História da UEL existe uma especialização em História e Ensino, bem como uma linha de pesquisa uma linha de pesquisa em História e Ensino no Programa de Mestrado em História Social, o que significa que além de alguns autores da Educação Histórica serem discutidos na graduação nas disciplinas ligadas ao estágio de História, também são discutidos e utilizados para a pesquisa. Mas para o presente texto, estou considerando a graduação, o egresso que está hoje ministrando aulas de História.

Quanto à minha experiência no curso de História da UEL, posso dizer que os estagiários vêm sendo orientados pela maioria dos professores da área de ensino de História a pautar as aulas-regências em uma pesquisa do *conhecimento prévio do aluno*¹¹, de modo a entender o protoconhecimento histórico como adquirido e construído na multiplicidade de relações, espaços e tempos (RÜSEN, 2007, p. 91) já que existe uma pedagogia informal, tornando o sujeito “aprendiz” nas diversas relações interativas que estabelece com o mundo e com os outros, se “aprender for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente” (Idem, p. 94). Esta averiguação do protoconhecimento histórico do aluno seria uma forma de iniciar o trabalho contextualizado da História em sala de aula já que o professor de História precisa desenvolver uma atividade questionadora para conhecer o aparato intelectual dos alunos de modo a desafiá-lo e acompanhá-lo na construção de sua aprendizagem (BARCA, 2004a). Afinal, o

que está em grande foco na Educação Histórica é: como o aluno ou o professor e – e considerando a consciência histórica – como o sujeito de determinado grupo aprende História, o que ele sabe sobre História e de onde veio tal conhecimento, enfim, qual seria a sua cultura histórica.

Desta forma, perspectiva-se realizar no estágio – subentendendo que o futuro professor de História prosseguirá, quando no mercado de trabalho, nos mesmos parâmetros –, o desenvolvimento da *literacia histórica*¹² nos alunos do Ensino Fundamental e Médio, partindo de seus conhecimentos prévios e de seu universo sócio-cultural. Pesquisa-se no estágio, na fase denominada de “Observação” como o aluno aprende, elabora suas representações, produz significado sobre o mundo, ou melhor, quais habilidades e capacidades são postas em movimento por este quando conhece a realidade, e, assim, fomentam-se reflexões sobre como fazer para que o protoconhecimento histórico seja o ponto de partida para a aprendizagem histórica, como pode ser realimentado, “potencializado”, revisto, ressignificado, aproveitado, contextualizado, comparado, etc.¹³

Segundo a enquete, uma média de 6,10 dos egressos se preocupa em ver o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida do desenvolvimento do tema¹⁴. Como é uma questão modulada, de intensidade de 0 a 10, vale dizer que 12,2% dos egressos não realizam nenhuma forma de questionário de conhecimento prévio e 19,5% realizam sempre. Ponderei que o professor de História não tem disponibilidade de tempo para realização de um instrumento de questionamento sobre o protoconhecimento histórico do aluno, diferente do pesquisador deste campo, que tem como eixo norteador a aplicação deste tipo de instrumento de pesquisa. Porém, considere que na prática, o professor pode questionar, por vezes oralmente, sobre o que o aluno conhece sobre o assunto e então partir deste conhecimento.

Uma média de 4,63 entende que ensinar História seria “transpor didaticamente” a ciência de referência para a escola, no entanto a maior porcentagem indica que ainda se acredita na “transposição didática”¹⁵. Portanto, as discussões sobre a Educação Histórica travadas na graduação não romperam com a ideia de que na escola ocorre uma espécie de “vulgarização”, “tradução” ou “facilitação” da História produzida e ensinada nas universidades. A perspectiva de que na escola se constrói o conhecimento histórico, a *literacia histórica* a partir do referencial que o aluno já tem, tende a se tornar relativamente inoperante quando se trata da prática. E ainda: subentende-se que, se o egresso defende ou adota a “transposição didática”, sua atuação como professor de História pode restringir-se à aula expositiva. No entanto, Marlene Cainelli conclui que esta situação se apresenta ainda na graduação: “na articulação do processo ensino-aprendizagem da História, a teoria e a epistemologia do conhecimento histórico desaparecem, no entendimento, por parte dos estagiários, de que o espaço da sala de aula não comportaria o saber científico” (CAINELLI, 2008, p. 137). Simone BAILLAUQUÈS argumenta que durante a formação, os graduandos até optam por modelos pedagógicos mais liberais, mas posteriormente, confrontados com a prática de sala de aula, retornam a práticas mais tradicionais. Esta autora busca explicar os motivos de a prática parecer reclamar uma “volta” ao tradicional, a despeito de toda pré-reflexão teórica avaliada como “inovadora”: “há que se considerar a situação objetiva com que ele [o professor iniciante] se depara, o local, as condições de exercício” e também as “imagens e expectativas de papéis e de comportamentos da parte dos seus parceiros” (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 42). O “choque com a realidade” pode causar no egresso a sensação de que as expectativas, objetivos e necessidades preliminares em relação ao ofício e a si mesmo em exercício e as suas primeiras experiências encontram-se em dissonância. Daí a retomada de modelos pedagógicos denominados tradicionais, a busca na memória escolar pessoal do “modelo de mestre” ou “modelo de aula” que parecia funcionar, provavelmente mais coerente com a situação que o professor iniciante quer vivenciar, relacionada à questão da autoridade, do poder e do saber (Ibid., p. 43). E vale ressaltar que são nestes primeiros

anos da carreira que permitem desenvolver as primeiras “regras de ação” do professor (TARDIF, 2009, p. 33).

O “tradicional”, e o que supostamente “funciona” pode ser aquilo que se configurou historicamente como a disciplina escolar da História: Isto significa que a História, enquanto matéria escolar, constitui-se de um conjunto de conhecimentos, idéias, valores, rotinas e práticas que se configuraram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da História (SCHMIDT, 2004, p. 190)

Embora os egressos, ao avaliarem os professores da área de ensino de História tenham dado médias altas a estes¹⁶, a noção que aparece prevalecer, como vimos anteriormente, é de que o estágio não prepara para a realidade que se apresenta, e que o salário, a disponibilidade de tempo e a indisciplina dos alunos constituem o “choque com a realidade”. Um egresso destaca: “*Um ano é o tempo médio de rendição ao sistema do professor que se insere na educação pública. Isso é sério! O curso de história deve se atentar a isso!*” (masculino, 23 anos, formado em 2010).

Maurice Tardif destaca que em diferentes países, a inserção dos jovens professores no mercado de trabalho é considerada “ainda uma etapa de formação e de aprendizado” e que “exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento” como turmas mais “fáceis”, cargas horárias reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do professor novato com um professor experiente, orientação da direção da escola, etc. (TARDIF, 2009, p.26). Não é, evidentemente, o que acontece no Brasil. “Entregue à sua própria sorte”, o egresso por vezes encontra uma realidade contrária do que a descrita como ideal por Tardif: a maior carga horária possível, as turmas mais “difíceis” e o rompimento por completo com o espaço acadêmico, como se a formação do professor fosse apenas empreendida neste espaço.

Apesar da possível tendência de “volta” ao ensino de História dito “tradicional”, a enquête mostra alguns “avanços”. Não mais se acredita que o aspecto cognitivo seria naturalmente evolutivo e determinaria a aprendizagem histórica, também evolutiva (média: 3,78)¹⁷. Ligada a esta última questão, uma média de apenas 2,44¹⁸ entende que a “rebeldia” do “adolescente” seria natural e dificultaria que este aprendesse História. Estas médias são importantes se considerarmos que dos professores de História principiantes que responderam a enquête, 45,9% entende que a indisciplina em sala de aula seria o grande problema que enfrentam (xref). Portanto, a “rebeldia” ou ainda, a alienação, o desinteresse, a isolamento, a hiperatividade, etc. como supostos parâmetros identitários do “adolescente”, provavelmente seriam problematizados pelos egressos. O discurso que naturaliza o “adolescente”, ou mais precisamente, a explicação sobre uma “essência” deste sujeito, fundamentada na biologia e/ou no psiquismo, ou ainda em certa pedagogia, não encontraria mais respaldo, o que implica também na superação quanto à concepção de que existiria uma linha natural evolutiva em se tratando da cognição. Isabel Barca já teria alertado em “*Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*” em 2001 que alunos mais novos podem apresentar uma perspectiva mais explicativa sobre a História, portanto, mais elaborada/complexa, que alunos de mais idade (com um raciocínio histórico mais descritivo). Com base em estudos piagetianos, em geral se entende que “somente os adolescentes no período operacional formal (entre os 16,5 e os 18,2 anos) seriam capazes de compreender os conceitos históricos, uma vez que estes se reportam a problemas abstractos e distantes no tempo”, e ainda, o destaque ao “fator maturação” em detrimento do fator “interação social” pode ter se tornado prejudicial tanto às “concepções educativas quanto ao poder de intervenção dos professores no processo de aprendizagem dos alunos” (BARCA, 2004b, p. 384).

A construção de conceitos históricos em sala de aula (ou o desenvolvimento da *literacia histórica*) é um meio de superação do ensino de História tradicional – em que dados, nomes e fatos são memorizados –, de modo que os alunos construam categorias explicativas da realidade, atribuindo sentido para o passado, o presente e o futuro (SCHMIDT;

CAINELLI, 2009, p.83-85). Na enquete, a preocupação em desenvolver conceitos substantivos atingiu a uma média de 7,71¹⁹, quanto que considerar os conceitos estruturais ou ideias de segunda ordem obteve a média de 7,68²⁰. As médias semelhantes denotam outra superação: em geral, visualiza-se no estágio que o que se convencionou denominar “conteúdos históricos” (conceitos substantivos) é o eixo norteador dos planejamentos de aula, ou mesmo único foco, porém, esta situação vem se transformando, com o interesse crescente em relação aos conceitos estruturais ou ideias de segunda ordem, estes, mais próximos dos pressupostos teóricos e metodológicos da História, próprios da compreensão histórica. Para grande parte dos egressos (média: 7,61), a epistemologia da História é relacionada ao ensino de História²¹. Cruzando as respostas da enquete, percebe-se que talvez o egresso consiga entender a indisciplina que enfrenta em sala de aula, o sujeito denominado “adolescente”, os saberes históricos prévios e a forma de seus alunos apreenderem História, através, não apenas por intermédio de explicações biológicas ou psicológicas, mas de uma contextualização/explicação histórica plausível.

O desenvolvimento de uma *literacia histórica* e/ou a aprendizagem histórica depende de “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes (BARCA, 2006, p. 95). Para Peter Lee, a *literacia histórica* demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da História, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Assim, o *uso escolar do documento histórico* também é outro procedimento didático-pedagógico importante para a Educação Histórica. Nesta perspectiva, “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117). Trabalhar com documentos históricos em sala de aula: “facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 94).

Para a aula-regência, no curso de História da UEL, em geral, propõe-se ao estagiário introduzir no Ensino Fundamental e no Ensino Médio os documentos escritos, os documentos iconográficos, as fontes orais, as linguagens contemporâneas como cinema, fotografia e informática, para a construção do conhecimento histórico. Uma média considerável – 8,32²² – mostra que o egresso acredita que o documento histórico deve ser trabalhado em sala de aula para construir a *literacia histórica*. Enquanto que acreditar em uma “transposição didática” subentende uma aula que expõe/vulgariza a ciência de referência, a exploração do documento histórico em sala de aula significa a construção, e não de assimilação, de conhecimentos históricos. Do mesmo modo, o fato de: 1) se atrelar problemáticas do passado com problemáticas do presente: uma média de 8,51²³ dos egressos diz acreditar que tal relação seja fundamental para ensinar e pesquisar História e 2) se compreender que ensinar História ou pesquisar História seria lidar com a questão da “empatia” em relação ao Outro (média de 6,98²⁴).

Rüsen chama a atenção para três dimensões que o raciocínio histórico requer: a *competência interpretativa*, que significa conectar significados e sentidos com a realidade presente (RÜSEN, 2007, p. 111-117), de ver “o passado no presente”. Esta “competência” reporta à vinculação do entendimento do passado com “acertar no futuro” demonstrando uma *competência orientativa*, em que situar-se no tempo entendendo o fluxo da experiência capacita a tomada de posição o que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo, de práticas (Ibidem). Entender o processo histórico, no curso do tempo, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –,

estabelecendo “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (RÜSEN, 2001, p. 58). Aqui, construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc.: “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (LEE, 2002, p.21).

Se “colocar no lugar do Outro” tanto do passado como do presente, o que Peter Lee denomina de “empatia” remete à finalidade última de se ensinar e aprender História: “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços”. (BARCA, 2005, p. 16).

Segundo Rüsen, “tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica (RÜSEN, 2007, p. 93), portanto, tem como finalidade que seus destinatários aprendam “alguma coisa para a vida” (Idem, p. 86), se orientando no curso temporal de modo a “interpretar o mundo e a si próprio” (Idem, p. 95). Assim, pesquisa e ensino, ou teoria e prática, são elementos de um mesmo processo, já que o profissional reflexivo engendra em sua atividade de pesquisa, ou na sala de aula, saberes de dimensão cognitiva e praxiológica, pois o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa e pensa ao mesmo tempo em que age, incorporando a teoria na prática e prática reelaborando a teoria (TARIDE, 2009, p. 27). Por isso a necessidade de saber se e como o egresso estaria aproveitando o que foi trabalhado no curso de História, e em especial, se existe no curso, a articulação pesquisa e ensino. Nesta direção, as expectativas, necessidades, práticas e representações deste recém-formado seriam destacadas com o propósito direto e pessoal prospectivo de planejamento didático-pedagógico, mais especificamente, em relação às disciplinas teóricas e práticas relativas ao estágio do curso de História

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BARBOSA, António Francisco Dantas. *Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação e Supervisão Pedagógica em Ensino da História) Braga: Universidade do Minho, 2006.

BARCA, Isabel. Aula-oficina: um projeto à avaliação. In BARCA, Isabel (org.) *Para uma educação histórica com qualidade*. Braga: Uminho, p. 131-144, 2004a.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

BARCA, Isabel. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, Jul./Dez. 2004b.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS Neto, J. M. (Org.). *Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atritoart, p. 15-25, 2005.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (orgs.) *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURUN, 2008.

BAILLAUQUÈS, Simoni. Trabalho das representações na formação dos professores. In PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed., Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. *Currículo sem fronteiras*. v.8, n.2, p.134-147, Jul/Dez 2008.

CAINELLI, M.; RAMOS, M. E. T. RAMOS, A formação de professores e o estágio supervisionado na Licenciatura em História: uma experiência na Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). *O Estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009.

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

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum*. Revista de História. n. 16, Jan/Jun 2007.

PEREZ GÓMEZ, A. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN J.; J. PÉREZ GÓMEZ, *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre, RS: Art Med, 1998.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In POUPART et al. *A pesquisa qualitativa*. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2002.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de *literacia histórica*. *Educar em Revista*. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed., Porto Alegre: ArtMed, 2001.

RÜSEN, J. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. O que é o saber de experiência no ensino? In ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (orgs) *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009.

ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História - Perspectivas. In ARIAS NETO, José Miguel (Org.) *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

¹ Sou responsável pelas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de História III e IV e Estágio Supervisionado III e IV do 4º (e último) ano matutino do curso de História da UEL.

² Este questionário foi montado na plataforma “SurveyMonkey” que permite questões de múltipla escolha, caixa com comentários, caixa única de texto, várias caixas de texto, escala de avaliação, matriz de opções, etc. O sistema retorna as respostas de forma tabulada e categorizada, garantindo anonimato aos respondentes se for esta a escolha do pesquisador.

³ Considero para análise as referências cruzadas, isto é, a tabulação de mais de uma questão. Uma referência cruzada se refere às informações sinônimas ou relacionadas em outro lugar, normalmente dentro do mesmo trabalho. Fazer uma referência cruzada ou referenciar cruzadamente é fazer tais conexões, agora em diante mencionada como “xref”.

⁴ A área de ensino de História comporta hoje 08 professores doutores (em História ou em Educação). Normalmente o estágio de História e as disciplinas a este ligadas encontram-se nos departamentos de Educação, o que não é o caso, visto que a referida área está locada no curso de graduação de História na UEL.

⁵ O sujeito quando inserido em seu cotidiano profissional como professor, mobiliza diversos saberes/práticas: os saberes ou conhecimentos de formação que envolve a ciência de referência (os “conteúdos” ou conceitos substanciais e a “teoria da História” ou conceitos estruturais) e as disciplinas relacionadas ao estágio que trabalham o campo didático-pedagógico próprio do ensino de História (que também são saberes ou conhecimentos teóricos e práticos); os saberes experienciais, aqueles apreendidos no fazer em uma espécie de formação espontânea (TARDIF, 2009, p. 33) que ocorre no seu defrontar com a realidade complexa, múltipla, aberta e móvel (a escola, a turma, o aluno, os desafios, a cultura, a legislação, etc.) e que não podem ser desprezados (lembrando que o egresso formado em 2008, 2009 e 2010 teve um tempo curto para construção deste saber no mercado de trabalho, o que subentende que o que ele tem de experiência, refere-se mais à prática de estágio); um tipo de saber ou conhecimento que pode ser compreendido como *habitus*, na medida em que compreende respostas construídas pelas nossas percepções esquematizadas que conciliam o racional com o emocional de forma a organizar nossa atuação em sala de aula, baseadas na vivência pessoal e coletiva, levando em conta que os sujeitos compartilham conjuntos de valores e significados conforme seu grupo (PERRENOUD, 2001); as denominadas representações, que também estruturam o comportamento do professor, baseadas em “modelos de mestre” apregoados pelos discursos sociais (políticas educacionais, mensagens midiáticas, acadêmicos, etc.), construídos conforme posições culturais (de *habitus*), ou ainda, referentes à memória escolar pessoal pré-profissional, bem como às memórias coletivas (BAILLAUQUÊS, 2001).

⁶ São selecionados professores substitutos (temporários). Tais professores, em geral, substituem os professores envolvidos com o Plan ode Desenvolvimento Educacional (PDE).

⁷ Preservei a grafia original.

⁸ Das disciplinas “de conteúdo”, aquelas referentes à História do Brasil são as de maior média e a História Antiga, a de menor média.

⁹ Tardif diz que a abordagem “sociologista” despoja “os atores sociais de seus saberes” (TARDIF, 2002, p. 114) como se pudéssemos produzir “teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem, enraizamento em atores e sua subjetividade (Idem, p. 120).

¹⁰ Logo no primeiro ano do curso os graduandos são “apresentados” à Rüsen - autor-referência no campo da

Educação Histórica - na disciplina “Didática da História” ministrada pelo Prof^o Dr^o Cristiano Simon: RÜSEN, Jörn. (Jul/Dez 2006) Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. v. 1, n. 2, p. 07-16.

¹¹ As protonarrativas, ou protoconhecimento, são conhecimentos ou saberes prévios ou tácitos. “...do latim *Tacitus* e quer dizer: sem ser expresso de um modo formal; que se subentende”. Pensando tal palavra relacionada ao domínio da educação histórica, seria “o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e até habilidades” (BARBOSA, 2006, p. 10).

¹² *Literacia histórica* pode ser compreendida resumidamente como uma forma histórica de “ler” o mundo. Destaca-se nesta forma, a orientação temporal, que “exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global)”, 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’, ele envolve também o conhecimento histórico”. Considera as experiências cotidianas do aluno, porém, supera o senso comum, contribuindo no desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça intervir na realidade (LEE, 2006, p.135).

¹³ A realização da pesquisa sobre o protoconhecimento e sobre o universo histórico-cultural do aluno se dá no contato direto dos pesquisadores (estagiários) com o objeto/sujeito de pesquisa (alunos do Ensino Médio noturno no caso da disciplina que ministrou no 4º ano do Curso de História), e, com a utilização de técnicas emprestadas da pesquisa etnográfica, no sentido de documentar ações, interações e representações que permeiam o cotidiano da prática escolar (ANDRÉ, 1995, p.41), o que significa articular o empirismo da coleta de dados com a participação efetiva no campo de investigação. Há que enfatizar que na fase de observação, o próprio observador faz parte integrante da situação observada. No caso de nossa pesquisa-estágio, o estagiário observa e interage no contexto da sala de aula, mais especificamente, assiste 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 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” (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 261).

¹⁴ 12,2% (0) 2,4% (1) 2,4% (2) 2,4% (3) 4,9% (4) 12,2% (5) 12,2% (6) 12,2% (7) 14,6% (8) 4,9% (9) **19,5% (10)**. Sendo 0 = não se preocupa nada como conhecimento prévio e 10 = se preocupa muito com o conhecimento prévio. Em negrito o maior índice.

¹⁵ 7,1% (0); 9,8% (1); 9,8% (2); 7,3% (3); 9,8% (4); 4,9% (5); 9,8% (6); 7,3% (7); 2,4% (8); 0,0% (9); **22,0% (10)**. Sendo 0 = não acreditam que ensinar História é “transposição didática” da ciência de referência e 10 = acreditam inteiramente nesta afirmativa. Em negrito o maior índice.

¹⁶ Didática para ministrar aulas: 7,43; Conhecimentos bibliográficos sobre ensino de História: 8,6%; Conhecimentos sobre teoria da História: 8,03; Relacionamento com os graduandos: 7,88 e Articulação entre teoria e prática: 7,25.

¹⁷ **34,1% (0)**; 4,9% (1); 2,4%(2); 4,9% (3); 2,4% (4); 17,1% (5); 7,3% (6); 12,2% (7); 7,3% (8); 2,4% (9); 4,9% (10). Sendo que 0 = não acredita que a questão cognitiva em seu aspecto biológico é o que determina o grau de entendimento da História e 10 = acredita nisto. Em negrito o maior índice.

¹⁸ **46,3% (0)**; 14,6% (1); 7,3% (2); 2,4% (3); 0,0% (4); 12,2% (5); 2,4% (6); 2,4% (7); 2,4% (8); 2,4% (9); 7,3% (10). Sendo que 0 = não entende o “adolescente” naturalmente rebelde e 10 = associa a suposta “rebeldia” como fator biológico. Em negrito o maior índice.

¹⁹ 4,9% (0); 2,4% (1); 0,0% (2); 2,4% (3); 0,0% (4); 2,4% (5); 2,4% (6); 19,5% (7); 17,1% (8); **26,8% (9)**; 22,0% (10). Sendo 0 = não costuma se preocupar com os conceitos substantivos e 10 = se preocupa muito com os conceitos substantivos. Em negrito o maior índice. Em negrito o maior índice.

²⁰ 4,9% (0); 2,4% (1); 2,4% (2); 0,0% (3); 0,0% (4); 2,4% (5); 7,3% (6); 12,2% (7); 19,5% (8); **24,4% (9)**; **24,4% (10)**. Sendo 0 = não costuma se preocupar como os conceitos estruturais e 10 = se preocupam muito com os conceitos estruturais.

²¹ 4,9% (0); 2,4% (1); 0,0% (2); 0,0% (3); 2,4% (4); 14,6% (5); 7,3% (6); 2,4% (7); 14,6% (8); 14,6% (9); **36,6% (10)**. Sendo 0 = a epistemologia da História não tem nada a ver com o ensino da História e 10 = a epistemologia da História tem tudo a ver com o ensino de História. Em negrito o maior índice.

²² 2,4% (0); 2,4% (1); 0,0% (2); 2,4% (3); 0,0% (4); 2,4% (5); 4,9% (6); 14,6% (7); 9,8% (8); 9,8% (9); **51,2% (10)**. Sendo que 0 = não faz uso escolar do documento histórico e 10 = faz uso escolar do documento histórico. Em negrito o maior índice.

²³ 2,4% (0); 2,4% (1); 0,0% (2); 0,0% (3); 0,0% (4); 2,4% (5); 4,9% (6); 2,4% (7); 17,1% (8); 29,3% (9); **39,0% (10)**. Sendo que 0 = não acredita que se deva articular passado e presente e 10 = acredita que se deve articular passado e presente. Em negrito o maior índice.

²⁴ 7,3% (0); 4,9% (1); 0,0% (2); 2,4% (3); 4,9% (4); 9,8% (5); 4,9% (6); 7,3% (7); 19,5% (8); 9,8% (9); **29,3% (10)**. Sendo 0 = acredita que não se deve desenvolver a empatia e 10 = deve-se desenvolver a empatia. Em negrito o maior índice.