



Revista de Educação Histórica REDUH

Número 01/Julh. - Nov. 2012

ISSN 2316-7556

**Dossiê: Educação Histórica, Teoria, Pesquisa
e Prática**

Revista de Educação Histórica
Publicação Quadrimestral do Laboratório
de Educação Histórica da UFPR

inscricoeslapeduh@ufpr.br - www.lapeduh.ufpr.br



Reitor: Zaki Akel Sobrinho

Vice-Reitor: Rogério Mulinari

Setor de Educação

Diretora: Andréa do Rocio Caldas Nunes

Vice-Diretora: Deise Cristina de Lima Picanço

Coordenadora do Laboratório de Educação Histórica – UFPR –

Brasil: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Editora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Coeditora: Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos

Conselho Editorial:

Ana Claudia Urban – SEED - PR

Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB

Geyso Dongley Germinari – UTP

Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)

Julia Castro - Universidade do Minho (Portugal)

Kátia Abud – USP

Luciano Azambuja - IFSC

Marcelo Fronza – SEED - Paraná

Maria Conceição Silva – UFG

Marilia Gago - Universidade do Minho (Portugal)

Marilu Favarin Marin – UFSM

Marlene Cainelli – UEL

Marlene Grendel – SME - Araucária

Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)

Rafael Saddi – UFG

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd – SME-Curitiba

Conselho Consultivo:

Alamir Muncio Compagnoni - SME - Araucária

André Luis da Silva - SME - Araucária

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira - UFPR

Éder Cristiano de Souza – FAFIPAR - PR

Henrique Rodolfo Theobald - SME - Araucária

João Luis da Silva Bertolini – SEED - PR

Lucas Pydd Nechi – Colégio Marista

Solange Maria do Nascimento - UFPR

Thiago Augusto Divardim de Oliveira - UFPR

Tiago Costa Sanches - SME - Araucária

EDITORIA: LAPEDUH

Endereço: reitoria da UFPR, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro II – 5º andar. CEP 80.060-150

Coordenadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Email: dolinha08@uol.com.br, inscricoeslapeduh@gmail.com

Coordenação Editorial: Cezar Sousa

Editoração Eletrônica: Cezar Sousa, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos

Revisão dos textos: a cargo de cada autor

Missão da Revista

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDITORIAL

O século 21 nasceu com o desafio da sociedade do conhecimento e da sua democratização. Esse processo, sempre inacabado, trouxe outro grande desafio para essa segunda década do século, que é o de como construir novas relações com o conhecimento, particularmente quando essas relações envolvem processos de escolarização, que pressupõem apropriações individuais e coletivas do conhecimento em sua relação com a cultura. O compromisso com esse desafio tem orientado os trabalhos do grupo de professores- pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, cujas ações são movidas pela crença no diálogo compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica.

Desde o seu início, em 2003, o LAPEDUH constitui-se como um Laboratório que agrega professores interessados em buscar novas relações entre a teoria e a prática do ensino de História, que possam, efetivamente, contribuir para a inovação e a melhor qualidade de sua formação e de sua prática em aulas de história. Uma prática que resulte em formas significativas de aprendizagens, para alunos e professores, individual e coletivamente. Esse horizonte de expectativas tem produzido muitos bons frutos e, um desses, que agora tornarmos público, é a Revista de Educação Histórica-REDUH.

Como está sinalizado na proposta do Laboratório de Educação Histórica, a natureza específica e original do campo da Educação Histórica diz respeito ao seu foco na questão da aprendizagem histórica dos sujeitos, como as crianças, os jovens e os professores. Com uma produção nacional e internacional já historicamente acumulada, as investigações relacionadas a esse campo têm tido uma grande aceitação, principalmente porque estão muito próximas das carências da vida prática dos sujeitos do universo escolar.

Com esse norte referencial da Educação Histórica a Revista de Educação Histórica, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR inicia sua trajetória, inicialmente semestral, nesse ano de 2012, com o dossiê *EDUCAÇÃO HISTÓRICA, TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA*. Esse primeiro

dossiê já anuncia nossa proximidade com outros periódicos que procuram aproximações entre a universidade e a escola básica, como a Revista e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina e a inglesa Teaching History. Com esse propósito, apresentamos nossos principais compromissos:

1. Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História, pois acreditamos que o professor não é apenas usuário do conhecimento produzido, mas ele é, sobretudo, um produtor de conhecimentos, que tem como objetos os elementos da sua condição de professor, significativos para a formação profissional sua e de seus pares.

2. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica, porque acreditamos que a ciência se produz no e pelo debate entre a teoria e a prática, fundamentada na análise e crítica de relações históricas e sociais concretas.

3. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, porque acreditamos que os referenciais que a fundamentam podem contribuir para uma aprendizagem histórica significativa para a vida humana prática de alunos e professores e pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O primeiro número da Revista de Educação Histórica é indicativo de que o trabalho coletivo semeado no terreno da utopia pode dar bons resultados, como o que poderá ser conferido nesse Dossiê. Com essa expectativa, desejamos uma boa leitura.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos
Editoras

Curitiba, agosto de 2012

Normas de artigos para a REDUH:

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
- Os artigos terão entre 8 (oito) e 10 (dez) mil palavras.
- Com o texto original deverão ser apresentados título, autor, vinculação institucional, resumo, contendo entre 100 (cem) e 200 (duzentas) palavras, 5 (cinco) palavras-chave, e área –até 3 (três)- na que se inscreve o trabalho. O título deverá estar em maiúsculas, negritas, com acentos e centrado; os subtítulos em negrito, minúsculas. O nome do autor em itálico e alinhado à direita.
- A titulação e filiação institucional deverão ser colocadas em nota de rodapé com asterisco. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé com asterisco no título.
- O texto deverá ser digitado em página A4, espaçamento 1,5 (um vírgula cinco), margens superior/esquerdo de 3 (três) cm e inferior-direito de 2,0 (dois) cm, recuo de 1 (um) cm, letra Arial, corpo 12 (doze) e as notas de rodapé na mesma letra, em corpo 10 (dez). As notas de rodapé serão numeradas em caracteres arábicos. Os números das notas de rodapé inseridos no corpo do texto irão sempre sobrescritos em corpo 10 (dez), depois da pontuação.
- Os autores serão responsáveis pela correção do texto.
- As citações literais curtas, menos de 3 (três) linhas serão integradas no parágrafo, colocadas entre aspas. As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, a 4 (quatro) cm da margem esquerda, sem recuo, sem aspas e em corpo 10 (dez), com entrelinhamento simples. Depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco.
- A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parêntesis. Final da sentença – (AUTORIA, data, página) todos dentro do parêntesis.
- A bibliografia deve vir com esse subtítulo no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, observando as normas da ABNT/UFPR.
SOBRENOME, Nome. Título do livro em negrito: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano.
SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: Título do livro em negrito. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano, p. x-y.
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico em negrito, Cidade, vol., n., p. x-y, ano.
SOBRENOME, Nome. Título da tese em negrito: subtítulo. Xxx f. Tipo do trabalho: Dissertação ou Tese (Mestrado ou Doutorado, com indicação da área do trabalho) - vinculação acadêmica, Universidade, local, ano de apresentação ou defesa.
Para outras produções:
SOBRENOME, Nome. Denominação ou título: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte (para suporte em mídia digital).

Para documentos on-line ou nas duas versões, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre sinais < >, precedido da expressão “disponível em”, e a data de acesso ao documento, antecedida da expressão “acesso em”.

Ilustrações, figuras ou tabelas deverão ser enviadas em formato digital com o máximo de definição possível.

SUMÁRIO

Dossiê: Educação Histórica, Teoria, Pesquisa e Prática

Apresentação

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos / 09

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: uma Experiência de Investigação Colaborativa

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt / 12

Manual Didático de História: O Processo de Escolha em Escolas Municipais de Curitiba

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd / 27

As Histórias em Quadrinhos e a Educação Histórica: Uma Proposta de Investigação Sobre as Ideias de Objetividade Histórica dos Jovens

Marcelo Fronza / 39

Relação Teoria e Prática na Formação de Professores de História

Marilu Favarin Marin / 58

A Ideia de Islã na Cultura Escolar

João Luis da Silva Bertolini / 64

Consciência Histórica de Jovens Alunos e Conceitos Históricos de Temas Religiosos

Lucas Pydd Nechi / 80

Unidade Temática Investigativa Como Procedimento na Construção da Narrativa Histórica em Sala de Aula

Cláudia Senra Caraméz / 95

O Movimento Estudantil Estudado A Partir De Fotografias Pesquisadas On-Line

Leslie Luiza Pereira Gusmão / 104

Narrativa Histórica: Uma Nova Perspectiva em Sala De Aula

Tatiana Cabreira Conci / 117

Patrimônio Imaterial e Educação Histórica: Possibilidades no Processo de Ensino E Aprendizagem no Ensino Médio.

Evandro Cardoso do Nascimento / 127

“Que País É Esse?” O Brasil dos Jovens do Ensino Médio no Exercício da Democracia com o Voto aos 16 Anos.

Ellen Terezinha Padilha Carneiro / 143

Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico?

Bodo Von Borries / 155

Una Epistemología Y Una Metodología De La Historia Para La Didáctica

Ivo Mattozzi / 179

RESENHA

Jörn Rüsen e o Ensino de História

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos / 194

APRESENTAÇÃO

A Revista de Educação Histórica – REDUH apresenta, em seu primeiro número, trabalhos de pesquisadores e professores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná.

Cumprindo a finalidade para a qual foi criada, a REDUH apresenta-se como um espaço de difusão dos trabalhos realizados por professores-pesquisadores no âmbito da Didática da História, cujo foco principal tem sido as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Sendo assim, a maioria dos artigos propostos nesse dossiê, intitulado EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA, estão são pautados no trabalho na e sobre aprendizagem histórica.

A professora e investigadora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, atualmente do grupo de História, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em seu artigo, *Manual Didático de História: O Processo de Escolha em Escolas Municipais de Curitiba* procura investigar como ocorreu o processo de escolha do manual didático de História em escolas municipais de Curitiba, através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011. A pesquisa partiu dos critérios de um bom livro didático apresentados por Jörn Rüsen (1997) e sua relação com a aprendizagem histórica de crianças e jovens alunos.

Marcelo Fronza, professor e pesquisador que hoje atua no grupo de História da Secretaria Estadual de Educação, a partir de investigações realizadas em sua tese de doutoramento, apresenta o artigo *As Histórias em Quadrinhos e a Educação Histórica: Uma Proposta de Investigação Sobre as Ideias de Objetividade Histórica dos Jovens*. Com esse trabalho, ele parte do pressuposto de que as Histórias em Quadrinhos são artefatos culturais para entender como propiciam uma relação dos jovens com o conhecimento histórico e a maneira pela qual jovens estudantes de Ensino Médio veem a objetividade e a verdade históricas, ao trabalharem com esses artefatos.

A professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria, doutoranda Marilu Favarin Marin no seu artigo, *Relação Teoria e Prática na*

Formação de Professores de História, apresenta os Laboratórios de Ensino de História (LEH) como um dos espaços de formação de professores de História, realizando uma discussão sobre os fundamentos de uma concepção de LEH a partir de uma Didática da História fundamentada na Educação Histórica e buscando verificar a relação entre teoria e prática nas propostas desses laboratórios.

O professor investigador, mestre Luis da Silva Bertolini, no trabalho intitulado *A Ideia de Islã na Cultura Escolar* apresenta resultados de um trabalho de investigação de ideias prévias de jovens alunos, desenvolvido junto a estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual na cidade de Curitiba – Paraná. Já a investigação do professor investigador e mestre Lucas Pydd Nechi, *Consciência Histórica de Jovens Alunos e Conceitos Históricos de Temas Religiosos* discute de que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional particular na cidade de Curitiba. Esse estudo foi realizado a partir da leitura analítica de manuais didáticos de História utilizados nessa escola e de questionários respondidos por 172 jovens e quatro professores de História do primeiro ano do Ensino Médio.

A professora investigadora, mestrandia Cláudia Senra Caraméz no trabalho *Unidade Temática Investigativa Como Procedimento na Construção da Narrativa Histórica em Sala de Aula* apresenta resultados de um estudo exploratório realizado com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba. A Unidade Temática Investigativa analisada foi a Revolução Industrial e mostra como os significados temporais atribuídos previamente pelos alunos, podem ser um ponto de referência para a prática do professor. A também professora e investigadora, mestrandia Leslie Luiza Pereira Gusmão, em seu trabalho *O Movimento Estudantil Estudado A Partir De Fotografias Pesquisadas On-Line* analisa o uso de fotografias pesquisadas na internet como fonte para a aprendizagem histórica dos alunos. A atividade foi desenvolvida com alunos do nono ano de uma escola rural do município de Araucária - PR, a partir da implantação do Programa UCAA – um computador por aluno nesse município.

A professora e investigadora Tatiana Cabreira Conci em seu trabalho desenvolvido com turmas de nono ano de Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Curitiba-PR, *Narrativa Histórica: Uma Nova Perspectiva em Sala de Aula* teve como objetivo central explorar possibilidades de produção de narrativas históricas em sala de aula, tendo como referência a análise de relatos de sobreviventes da Primeira Guerra Mundial.

O professor e investigador Evandro Cardoso do Nascimento, de Paranaguá-PR, em seu artigo *Patrimônio Imaterial e Educação Histórica: Possibilidades no Processo de Ensino E Aprendizagem no Ensino Médio* se dedica a analisar a compreensão histórica dos alunos por meio da educação patrimonial, buscando alternativas para o ensino de História a partir da utilização de fontes primárias em sala de aula. O trabalho foi desenvolvido nas aulas de História para o Ensino Médio em uma escola estadual no município de Paranaguá – Paraná.

Ellen Terezinha Padilha Carneiro, em seu trabalho intitulado “*Que País É Esse?*” *O Brasil dos Jovens do Ensino Médio no Exercício da Democracia com o Voto aos 16 Anos* apresenta os resultados de estudo exploratório realizado no estágio supervisionado em História no Ensino Médio que realizou como aluna de História, em um colégio público da cidade de Curitiba. O trabalho utilizou fontes musicais em aulas de História e trouxe esse elemento da cultura juvenil para o debate e para a construção do pensamento histórico dos alunos.

O professor e pesquisador alemão, Bodo Von Borries, no texto *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico? traduzido por Éder C. Sousa* afirma que a História é um assunto complexo e que deve ser pensada como um “modelo de pensamento” e não estritamente como uma narrativa cronológica ou cânone histórico. Defende também que o ensino de História deve constituir competências do pensamento histórico numa contexto de multiperspectividade. O professor e pesquisador italiano Ivo Mattozzi, no texto *¿Como la enseñanza de la historia puede hacer efectiva su potencial?* procura responder a essa indagação propondo uma visão de epistemologia e de metodologia da História através do ensino da História que pode ser mais eficaz em promover o

interesse dos estudantes e uma melhor formação de suas habilidades e conhecimentos históricos.

Finalmente, é apresentada a resenha, cuja temática está articulada ao dossiê. O livro resenhado por Rita de Cássia G. P. Santos, *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, coletânea de textos do prof. Jörn Rüsen (2011) que reúne textos desse filósofo e historiador alemão, alguns apresentados pela primeira vez em língua portuguesa. Esses textos indicam, de maneira clara e de fácil leitura para os professores, a originalidade do pensamento ruseniano na lida com a teoria da consciência histórica e sua relação com a aprendizagem.

LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Uma Experiência de Investigação Colaborativa

Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt¹

As reflexões desenvolvidas neste trabalho foram feitas a partir da sistematização de atividades e experiências realizadas durante dez anos, motivadas pelo diálogo entre, de um lado, um grupo formado por pesquisadores e didaticistas da História, da Universidade Federal do Paraná, denominação que indica os envolvidos no processo de pesquisa, transmissão, produção e ensino-aprendizagem do conhecimento e do conhecimento histórico escolar. De outro, professores, licenciandos, jovens e crianças de escolas fundamental e média, sujeitos e partícipes dos processos didáticos que incluem a relação com este conhecimento, os quais, por sua vez, são os principais sujeitos das reflexões e pesquisas em desenvolvimento pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação, da UFPR.

A trajetória deste diálogo tem sido matizada pelo enfrentamento constante e cotidiano das precariedades e dificuldades que envolvem as condições de trabalho e financiamento para as pesquisas sobre o ensino na área de Ciências Humanas no Brasil, bem como o complexo diálogo entre as ciências de referência e as ciências da educação. Trata-se de um contexto que tem requerido esforços pacientes e incontestes no aprendizado dos caminhos que envolvem a difícil relação com o conhecimento, bem como a assunção de compromissos com princípios direcionados à construção democrática da educação brasileira, na tecitura do sentido e significado social das pesquisas em educação, particularmente na área do ensino de História.

Em que pese estas dificuldades contextuais, as pesquisas sobre ensino de História têm crescido gradativamente no Brasil, como atestam conjuntos de

¹ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-Brasil. Pesquisadora CNPq. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR.

produções que vêm sendo publicadas sistematicamente nos últimos dez anos.²

As experiências relatadas neste trabalho constituem um conjunto diversificado de produtos, os quais podem ser incluídos em, pelo menos, três situações de investigação. A primeira delas diz respeito às sistematizações relativas às experiências que vêm sendo realizadas por professores e alunos de licenciaturas de História, a partir de práticas de ensino e investigação em aulas de História. Essas sistematizações constituem um acervo privilegiado de reflexões acerca da realidade do ensino de História no Brasil, concretizados em relatórios de práticas de estágios, arquivados no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da UFPR.

Um outro conjunto de produtos deriva de situações particulares de investigações que envolvem, principalmente, séries sistematizadas de reflexões e especulações acerca de determinados objetos relacionados ao ensino de História, como a análise das idéias históricas de alunos e professores, bem como de suas relações com as idéias históricas em currículos e manuais didáticos. Desse conjunto fazem parte vários trabalhos realizados, alguns publicados e outros em fase de publicação, produzidos por professores de História do ensino fundamental e médio, do Paraná.

Nesta mesma direção, emerge uma terceira situação, na qual podem ser contextualizados os trabalhos produzidos a partir de esforços intencionais de investigação, que supõem uma adequação teórica e metodológica, uma delimitação de campos e objetos de pesquisa, bem como uma finalidade em termos de sua significância social na área educacional. Exemplos dessa produção podem ser encontrados nas dissertações e teses produzidas pelo grupo de pesquisa Escola, ensino e Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Um balanço destes trabalhos, que têm como referência a existência da História enquanto disciplina escolar como domínio específico de investigações e reflexões, mostra que, gradativamente foi se anunciando a necessidade de um investimento sistemático em

² Exemplos destas publicações podem ser encontrados em anais de eventos como Anpuh (regional e nacional); Perspectivas do ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História.

“las finalidades, las prácticas reales de enseñanza (con sus exposiciones didácticas y sus ejercicios), en la vida diaria de la clase para conocer las apropiaciones de las lecciones realizadas por los alumnos, para podremos captar el funcionamiento preciso de una disciplina escolar. E evidentemente, todo esto es mucho mas fácil para el período más reciente, en el que la mirada antropológica y los enfoques sociológicos nos han enseñado mucho” (JULIÁ, 2000, p. 78).

Indica-se, aqui, a pertinência de investigações “em escolas”, as quais têm como objeto o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas também encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, como aquelas de cunho antropológico e sociológico. Tais investigações podem contribuir, na opinião de Cuesta Fernandez (1997; 1998), para ajudar a compreender a construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis” como currículos e manuais, bem como os “textos invisíveis”, tais como as ideias e as práticas culturais de jovens e crianças se concretizam em experiências escolares, tendo como referência o estado atual da ciência e sua relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações.

Os resultados de nossas investigações determinaram a opção para a Educação Histórica mas com o foco preciso nas situações de escolarização, por exemplo, em estudos na sala de aula, tornando-a o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e da aprendizagem e também procurando “*desvendar os processos que têm lugar na caixa preta que é a sala de aula*” (Mello, 1991:381). Algumas referências das investigações já realizadas ou em andamento, baseiam-se nos fundamentos da sociologia crítica inglesa, cujas manifestações podem ser observadas, por exemplo, nos trabalhos de Raymond Williams, Basil Bernstein e Stuart Hall relativos aos estudos culturais³. Outro campo de referência para o estudo dos processos de escolarização e das relações dos sujeitos com o conhecimento em situações

³ Uma discussão sobre esta temática pode ser encontrada em CEVASCO, Maria Elisa. Cultura: um tópico britânico do marxismo ocidental. In. LOUREIRO, I.M./ MUSSE, R. (org.) **Capítulos do Marxismo Ocidental**. São Paulo: UNESP, 1998, pp.145-171.

de escolarização, estão pautadas nas propostas da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire e no campo da sociologia da experiência, particularmente os trabalhos de François Dubet e Bernard Charlot. Esses trabalhos tratam de investigações que englobam temáticas como relações de gênero e ensino, questões de identidades e ensino, exclusão/inclusão e ensino, bem como a especificidade das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização.

De modo geral, os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos propõem um diálogo com as metodologias de investigação qualitativa, na área educacional. Nessa direção, orientam-se, principalmente, em dois pressupostos. O primeiro deles parte da referência à investigação de natureza qualitativa, enquadrando-se na perspectiva de Eisner (1998), da “indagação qualitativa”. Para esse autor, a “indagação qualitativa” procura entender o que os professores e os alunos fazem e os grupos em que trabalham, bem como trabalham. Assim, segundo Eisner, para se alcançar esses objetivos, *é necessário prestar atenção às escolas e às aulas, observa-las e utilizar o que vemos como fonte de interpretação e valoração* (1998, 28). O segundo pressuposto baseia-se na perspectiva da “construção social da escola” (Rockwell/Ezpeleta, 1985) e, por isto, a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações, como: o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as idéias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças?

Novos arcabouços teóricos, como aqueles que vêm realizando reflexões acerca do significado da escola, para além das teorias que a pensam na perspectiva reprodutivista, em direção ao seu significado como espaço da experiência social, bem como os novos entendimentos sobre formação de professores e a relação ensino/aprendizagem, impuseram a necessidade de

se desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática do ensino e aprendizagem de História. Neste sentido, tendo como referência o próprio conhecimento histórico e tendo como premissa o estabelecimento de um rigoroso diálogo entre a investigação científica da História e sua correspondente investigação didática, o Grupo de Educação Histórica buscou *“desenvolver outro tipo de investigação mais próxima da prática diária, na própria aula, com os professores como atores tão importantes como o investigador, e, mais ainda, com a implicação de investigadores/professores numa combinação de papéis que congrega o compromisso e a transformação da própria escola”*(Antoli, 1996:43)

As primeiras experiências realizadas pelo Grupo de Educação Histórica, e que merecem destaque neste trabalho, tiveram lugar no final da década de 1990 e revelam uma forte preocupação com a análise os sentidos do conhecimento em aulas de História, tendo como pressuposto as relações entre o “modo de produção cultural” da sociedade e o significado do conhecimento em aulas (WILLIAMS, 2003). Naquele momento (1996), a convivência do Grupo da Universidade com escolas do ensino fundamental e médio apontava que os conteúdos de História estavam presentes neste espaço, principalmente de duas maneiras: pelo uso de manuais didáticos e pelo conjunto homogêneo de práticas realizadas, tanto pelos professores, como pelos alunos, tais como provas, tarefas escolares, atividades realizadas em aula e pesquisas.

A partir, principalmente, dos trabalhos de ROCWELL (1995) e ROCWELL e EZPELETA (1994), foi realizado um estudo exploratório em duas escolas públicas do sistema estadual de ensino, em Curitiba-Paraná, utilizando-se alguns elementos da pesquisa etnográfica. Os resultados dessa investigação apontaram que, ao serem trabalhados pelos diferentes professores, em diferentes contextos de aula, conteúdos semelhantes sofrem alterações porque são reelaboradas a partir das idéias históricas dos professores e de sua maior ou menor intenção de fazê-los serem apropriados pelos alunos. As idéias históricas dos alunos também são reelaboradas de maneiras diferentes, segundo a história de cada um e de suas intenções em aprender o conteúdo ensinado.

No entanto, a própria pesquisa constatou a predominância da forma de conhecimento denominada tópica, na qual as idéias históricas são apresentadas como uma verdade inquestionável, além de ter status por si mesmas, e não como significado para o referente, porque as explicações e participações dos alunos estão praticamente excluídas.

Um segundo estudo exploratório, nas mesmas escolas, utilizou questionários e entrevistas com jovens alunos do primeiro ano do ensino médio, no sentido de se verificar o seu grau de interesse pelas aulas e pelos conteúdos de História. De modo geral, os entrevistados consideraram ser a História um conhecimento importante, mas teria que ser relacionado com a compreensão do presente e de suas próprias vidas. Ao mesmo tempo, a maioria concordou que era mais interessante e agradável aprender História pela televisão, pelo relato de pessoas idosas, ou mesmo lendo livros, do que nas aulas, de onde não aprendiam nada que pudessem levar para a sua própria vida.

Estes resultados indicaram a necessidade do Grupo de Educação Histórica continuar as investigações, no sentido de verificar algumas possibilidades de resignificação do conhecimento em aulas de História. Ademais, algumas considerações finais foram substanciais para a proposição de novas propostas para ensino, pesquisa e extensão que, pensados de forma articulada, servem para mostrar o percurso do Grupo que desembocou na perspectiva da Educação Histórica, o que significou a adesão a uma certa visão de investigação no ensino de História, que *“integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História”*(Barca, 2001).

É importante lembrar que naquele momento, final da década de 1990 e início do século XXI, no Brasil, ao lado das contínuas discussões sobre a educação, como a proposição pelo governo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a História e o ensino de História constituíam objeto de preocupações acadêmicas e também de muitos professores do ensino fundamental e médio. Dentre estas preocupações, algumas chamaram atenção do Grupo de Educação Histórica. A primeira dizia respeito às propostas curriculares que estavam sob forte debate, principalmente frente às

discussões educacionais, de caráter psicológico e pedagógico, sobre o papel do sujeito que ensina e o que aprende, bem como das novas formas de se compreender o ensino e a aprendizagem, como as perspectivas das teorias construtivistas. A segunda, era relacionada especialmente com o ensino de História e que colocava a História de todas as pessoas comuns como uma questão fundamental. Ainda, uma terceira questão colocava-se, de maneira enfática, como desafio a ser tomado. Tratava-se das preocupações que professores de História tinham com a concretização, em sua prática cotidiana, das necessárias mudanças que envolvem o ensino e aprendizagem histórica.

Neste contexto o Grupo de Educação Histórica desenvolveu algumas ações, num diálogo conjunto com os sujeitos do universo de escolas públicas do ensino fundamental. Estas ações englobam um projeto de pesquisa em colaboração com o Grupo Araucária e a proposta desenvolvida na prática de ensino e estágio de História na escola de ensino fundamental e médio.

Tomando como referência essas situações básicas de investigação, BARCA (2005), indica algumas possibilidades de produção de conhecimento na perspectiva da educação histórica. Entre elas, sugere que, num primeiro momento, para os professores que, a partir de suas experiências, queiram realizar a exploração das idéias históricas substantivas dos alunos, primeiro de forma inicial e após, de modo mais sistemático, a autora faz algumas sugestões, como:

1. Implementar uma experiência de ensino para a mudança conceitual: indagar sobre um conceito no momento anterior à aula/unidade temática; analisar as respostas dos alunos tentando uma categorização das idéias; tentar dar resposta no processo de aula, às idéias reveladas pelos alunos; indagar sobre o mesmo conceito no final da unidade; analisar as respostas dos alunos utilizando as mesmas categorias.

2. Implementar a análise sistemática das idéias dos alunos: indagar sobre as idéias dos alunos no momento anterior ao uso de um método, fontes, linguagens....; analisar as respostas dos alunos usando um conjunto de categorias; tentar dar respostas às idéias reveladas pelos alunos; analisar as respostas dos alunos usando as mesmas categorias.

Tais referências têm subsidiado, também, os trabalhos do Grupo de Educação Histórica no desenvolvimento das práticas de ensino e estágio supervisionado em História e na pesquisa em colaboração, realizada junto ao Grupo Araucária, os quais têm procurado obter algumas respostas à prática cotidiana das aulas de História, seja em direção à reorganização e resignificação dos conteúdos propostos em diretrizes curriculares, seja no sentido de se pensar alternativas didáticas que pudessem contribuir para a superação de formas de relação com o conhecimento tradicional, predominante nas aulas de História do 6º. ao 9º. ano e no ensino Médio. Esses trabalhos ancoram-se na proposta de Eisner (1998) da *investigação ativa por parte dos professores*. Para esse autor, é preciso que se entenda que os professores *podem dar a si mesmos a oportunidade de definir os problemas da investigação e tentar resolvê-los*. (Eisner, 1998:29).

As ações do Grupo nessa direção levaram à opção pela linha de investigação da Educação Histórica, particularmente apoiando-se na proposta da “Unidade Temática Investigativa”, desenvolvida por ZEGLIN (2007), baseada nos pressupostos da Aula Oficina (BARCA, 2004), da investigação e do trabalho com os conhecimentos prévios (BARCA, 2004; AISENBERG, 1994), além da possibilidade de progressão de idéias históricas em jovens (LEE, 2001;2003).

A “Unidade Temática Investigativa” toma como referência o trabalho com determinado conceito substantivo da História, que faz parte do projeto curricular da escola, o qual é apreendido a partir da investigação das protonarrativas dos alunos (RUSEN, 2001), para, a partir dessa investigação, organizar o plano de trabalho com o tema sugerido em cada unidade curricular. Seguindo os passos sugeridos por BARCA (2004), o processo de intervenção didática segue as seguintes etapas: 1. Elaboração do instrumento, investigação e avaliação das protonarrativas dos alunos; 2. Metodização da relação com as experiências dos alunos, com as fontes e com objetividade histórica; 3. Seleção e desenvolvimento de atividades de trabalho em aulas, na escola ou fora da escola, como visitar museus e arquivos; 4. Proposição de formas de expressão narrativísticas pelos alunos, para avaliar o pensamento histórico científico; 5. Aplicação do instrumento de metacognição, com o objetivo de

avaliar a função de orientação na vida prática, do conhecimento histórico científico 4. Análise dos dados e elaboração de relatório.

Uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento dessas atividades foi a de superar as investigações dos conhecimentos históricos dos alunos como mera obtenção de informações específicas sobre o que os alunos já sabiam sobre os conteúdos. Nesse particular, a concepção de protonarrativa de Rusen (2001) tem sido o ponto de partida para se conhecer o pensamento histórico dos alunos e de que forma ele tem sido utilizado como orientador de situações da vida prática. Segundo esse autor, as protonarrativas incluem-se numa pré-história, não no sentido cronológico, mas no sentido de um pressuposto, ou seja *“Nessa pré-história, o passado ainda não é, enquanto tal, consciente, nem inserido, com o presente e o futuro, no conjunto complexo de uma “história”.* (RUSEN, 2001:74).

Partiu-se também da concepção de Aula Oficina (BARCA, 2004), segundo a qual o professor é um investigador social que busca compreender e transformar as idéias históricas dos seus alunos, realizando um processo que passe por *uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado*(2004, p.134). Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais.

Uma das principais contribuições desse trabalho desenvolvido com estagiários, professores e alunos de 5ª. A 8ª. Séries é a importância que passa a ser dada ao que os alunos já sabem, como um dos elementos de referência e suporte para a tematização dos conteúdos curriculares, bem como o recorte a lhes ser conferido. Ademais, a investigação e análise das protonarrativas serve também de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e

problematizações que serão trabalhadas em aulas de História, na escola e fora dela.

Outro resultado dessas investigações tem sido a elaboração de modelos de análise de narrativas dos alunos, a partir da sistematização de algumas categorias, como: 1. Desenvolvimento de idéias de causalidade e ou interpretação; de continuidade e de mudança. 2. Análise da progressão dos conhecimentos prévios dos alunos a partir da incorporação de novas informações às já existentes e da utilização, em seus argumentos e explicações, das referências do seu grupo cultural. 3. Utilização de conceitos temporais, tais como relações entre presente e passado, cronologia, periodização e palavras ou conceitos que indiquem temporalidades. 4. Formas de estruturação das narrativas que podem ser observadas a partir da análise de elementos como a dimensão linear e cronológica dos acontecimentos; a identificação e explicação das causas e intenções que geram mudanças; a exposição de relações entre objetos e acontecimentos; a explicitação de uma problemática ou conflito desencadeador da relação com o passado; a personificação das ações dos personagens; uma conclusão ou fecho que sintetiza a explicação..Alguns resultados destas atividades indicaram princípios a serem adotados no ensino de História.

Um dos princípios a serem ressaltados, é que, ao se incorporar a investigação das protonarrativas dos alunos como um elemento fundamental da metodologia do ensino da História, evidencia-se a possibilidade de serem criadas condições para a superação da “cultura do silêncio” (FREIRE, 1982) e dar voz a todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História: os professores, os alunos e a comunidade, além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida nos processos de formação continuada de professores

Um segundo princípio fundamental é que, ao se aplicar a metodização das experiências e das fontes ,alunos e professores se surpreendem e podem descobrir que: - a História não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos que, como já discutido por diferentes autores, têm atuado como instrumento de imposição de um conhecimento histórico sem sujeito; - o

conteúdo de História pode ser encontrado em todo lugar; - o conhecimento histórico está na experiência humana e a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e pela narrativa histórica. Como afirmaram alunos e professoras envolvidos no projeto, “*aprende-se História de um jeito diferente*”.

O terceiro princípio, também de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e professoras podem identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana do passado, em diferentes formas: a. na realidade cotidiana (olhando a natureza, a paisagem, a arquitetura); b. na tradição (festas, lazer); na memória (depoimentos); d. no conhecimento histórico sistematizado.

Um quarto princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada (bairro, cidade), mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outros lugares e outras épocas, podendo ser articulada “à narrativa histórica com a idéia de humanidade como princípio de comunicação” (RUSEN, 2001: 146).

A sistematização dos princípios selecionados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História têm grande relevância, porque, como afirma Rockwell (1995, p.14), conhecer melhor o processo escolar exige compreendê-lo como “*un conjunto de relaciones y prácticas insitucionalizadas historicamente, dentro da cual el curriculum oficial constituye solo um nível normativo*”. Assim, os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos comuns, podem passar a compor os currículos e materiais didáticos, de maneira a contribuir para a formação da consciência histórica critico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.⁴

Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o

⁴ Em RUSEN (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista com maior complexidade).

desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contra-narrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas com as próprias experiências dos alunos e professoras.

A partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professoras apropriam-se de determinadas idéias históricas como ferramentas com as quais podem romper, decifrar e destruir a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente. Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com as suas próprias narrativas e com outras encontradas por eles em atividades de investigação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaboram para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança.

No contexto dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Educação Histórica a adoção da perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica (Rüsen, 1992), portanto, como formação para a cidadania.

Neste momento, o saldo da trajetória das investigações em educação histórica, assumidos pelo Grupo de Educação Histórica inserido no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do PPGE da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos.

Na Graduação – proposta de formação inicial do professor de História, constituída de trabalhos desenvolvidos na e a partir da relação universidade/escolas de ensino fundamental e médio, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Estes trabalhos, como anteriormente afirmado, são pautados na proposição do professor investigador na perspectiva da “Unidade Temática Investigativa” e concretizados a partir do desenvolvimento de projetos de prática de ensino que têm como pressuposto a proposição de conteúdos e metodologia de ensino a partir de investigações sobre a relação dos jovens e crianças com o conhecimento, como no trabalho com fontes e narrativas históricas (Barca, 2000; Lee, 2003; Ashby, 2003). Sob a forma de **Produtos**: produção de Relatórios de Prática de Ensino, constitutivos de importante acervo de investigação sobre o tema.

Na Constituição de grupo de investigação sobre educação histórica, envolvendo professores do ensino fundamental (1^a. a 8^a. séries) de escolas públicas (Projeto “Grupo Araucária”), incluindo hoje professores de história da rede municipal de Curitiba. **Pós Graduação** – criação dentro da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do grupo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, (www.lapeduh.ufpr.br), a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo como referência os pressupostos da Educação Histórica.

A explicitação destas atividades, após uma trajetória de dez anos, pode ser indiciária de elementos para análise e sistematização de algumas reflexões em torno de questões que envolvem as possibilidades de pesquisas no ensino e pesquisas sobre o ensino de História na linha de investigação denominada Educação Histórica, desenvolvidos sob a forma de projetos coletivos, no contexto das escolas de ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, Beatriz. *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. In. AISENBERG, B./

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR

Número 01/ Julh. – Nov. 2012

ALDEROQUI, Silvia (comps.) **Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 1994

ANTOLI, Vicenç Benedito. *La didáctica como espacio y área de conocimiento: fundamentación teórica*. In. USP-Revista da Faculdade da Educação. Universidade de São Paulo, 22,n.1, jan-jun/1996, p.9-49

ARTIERE, P. *Arquivar a própria vida*. In. Estudos Históricos: arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n.21, p.9-34,1998.

ASHBY, Rosalyn. *Conceito de evidencia histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*. Braga: Uminho. Educação Histórica e Museus, p.37-57, 2003

BARCA, Isabel. *Fundamentos da Pesquisa em Educação Histórica*. Seminário realizado no Programa de Pós-Educação em Educação-UFPR. Programa Professor Visitante-CNPq. Curitiba, set/out, 2005.

_____. *Aula Oficina: do projecto à avaliação*. Braga: Uminho. Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas internacionais de educação histórica, p. 131-144, 2004

_____. *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História..* Braga: Uminho, Perspectivas em Educação Histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica, p.29-43, 2001.

_____. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. *Clio en las aulas*. Madrid: Akal, 1998

_____. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Pomares-Corredor,1997.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In. Revista Teoria & Educação, n.2, 1990

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR

Número 01/ Julh. – Nov. 2012

DUBET, F., MARTUCELLI, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1998.

EISNER, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JULIÁ, D. Construcción de las disciplinas escolares en Europa. In. BERRIO, J.E. (ed.) *La cultura escolar de Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p.45-78.

LEE, Peter. “*Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*”: *compreensão da vida no passado*. Braga: Uminho. Educação Histórica e Museus., p.19-36, 2003.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel.(org.).*Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Uminho, 2001.

MATTOZZI, Ivo. *A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva*. Lisboa: APH-Associação de Professores de História, n.3, 1998, p.23-50

MELLO, Guiomar N. De. *Observação da interação professor/aluno: uma revisão crítica*. In. PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Queiroz, 1991, p.361-377.

MONIOT, Henri. *Didactique de l 'Histoire*. Paris: Nathan, 1993

ROCKWELL, E. / EZPELETA, J. *A construção social da escola*. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília,66 (152): 106-119; jan./abr. 1985.

ROCKWELL, Elsie. *La escuela cotidiana*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1995.

RUSEN, J. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórica. Una hipótese ontogenética relativa a la conciencia moral*. Argentina, Propuesta Educativa, n.7, out. 1992.

RUSEN, J. *The didactics of History in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies*. Middletown (EUA). History and Theory, n.63, 1987

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZEGLIN, Lindamir. Unidade Temática Investigativa. Curitiba: UFPR-PDE, 2007.

MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA:

O Processo de Escolha em Escolas Municipais de Curitiba

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd⁵

Resumo

O presente trabalho insere-se no Grupo de Pesquisa em Educação Histórica. O referido grupo está vinculado ao projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade Cnpq/2009-2012 e constitui-se uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Os pesquisadores do grupo têm tomado como pressupostos teóricos os princípios específicos da Educação Histórica, especialmente, os que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); SCHMIDT e BARCA (2009), entre outros. Diante desses estudos e, especialmente, dos critérios apontados por Rüsen (1997) em relação ao livro didático de história, e da constatação indicada pelo autor do déficit de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham dentro do processo de aprendizagem em sala de aula é que busquei investigar como ocorreu o processo de escolha do manual didático de história em escolas municipais de Curitiba, pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011. Algumas considerações foram indicadas pelos professores, entre outras questões, a de que as atividades propostas pelo manual didático devem ser de fácil

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009); Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR); Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; Atua na Secretaria Municipal da Educação com a formação continuada de professores. rosifgevaerd@yahoo.com.br

compreensão pelos alunos e os textos devem apresentar uma complexidade que esteja de acordo com as possibilidades de leitura e vocabulário dos alunos. Essa perspectiva está presente nos critérios de Rüsen (1997), na medida em que o autor afirma que um bom livro didático de história deve apresentar “uma relação eficaz com o aluno”.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação Histórica. Manual didático.

Abstract

The present work is included in the Research Group on Historical Education. This group is linked to the project “Learning to read and learning to write in History”, approved with a productivity grant from *Cnpq*/2009-2012 (Brazilian Council for Technological and Scientific Development) and is one of the actions of the Research Laboratory on Historical Education (LAPEDUH), integrated with the Post Graduation Program in Education from the Federal University of the state of Paraná, under the coordination of Professor Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. The researchers from the group have used as theoretical hypotheses the specific principles of the Historical Education, mainly the ones that substantiate the investigations concerning the studies on the formation of a historical consciousness, such as the writings of LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT & GARCIA (2006); SCHMIDT & BARCA (2009); among others. In view of these studies and, in particular, of the criteria pointed out by Rüsen (1997) concerning the History textbook, and of the author’s observation that there is a deficit in empirical investigations about the use and the role of textbooks in the learning process within the classroom, I sought to investigate the History textbook selection process in Curitiba’s municipal schools, through the 2011 PNLD – Brazilian National Textbook Program. The teachers have made some considerations, among others, they have mentioned that the activities proposed by the textbook should be easily understood by students, and that the texts **should have a level of complexity according to their reading ability and vocabulary range.**

Keywords: History teaching. Historical Education. Textbook.

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa inserida no Grupo de Pesquisa em Educação Histórica. Esse grupo está vinculado ao projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como

bolsa produtividade Conselho Nacional de Pesquisa (Cnpq) 2009-2012. Constitui-se uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

O objetivo central dessa ação é o de reunir um grupo de pesquisadores⁶, doutores e mestres com trabalhos já defendidos, para levantamento de dados comparativos entre Brasil e outros países que realizam pesquisas em Educação Histórica, tendo como referência estudos sobre a formação da consciência histórica, particularmente no que se refere ao conceito substantivo escravidão.

Estas pesquisas têm tomado como foco um conjunto de investigações sobre a forma como a narrativa histórica escolarizada tem tratado a temática da escravidão no Brasil e sua relação com a formação da consciência histórica de jovens escolarizados, tendo como pressupostos teóricos os princípios específicos da Educação Histórica, especialmente, os que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); SCHMIDT e BARCA (2009), entre outros.

Para nortear as pesquisas levantou-se a seguinte questão de investigação: De que forma a instituição de determinadas narrativas históricas pela história escolarizada tem contribuído para a formação da consciência histórica sobre a escravidão no Brasil?

⁶ Dra. Ana Cláudia Urban, Rede Estadual de Ensino do Paraná e Faculdade Sant'Ana – Ponta Grossa; Dr. Daniel Hortêncio de Medeiros, Universidade Positivo; Dr. Geyso Dongley Germinari, Pesquisador UFPR/LAPEDUH; Dra. Marlene Terezinha Grendel, Rede Municipal de Ensino de Araucária e Rede Estadual de Ensino do Paraná; Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Rede Municipal de Ensino de Curitiba; Ms. Alamir Muncio Compagnoni, Rede Municipal de Ensino de Araucária; Ms. Adriane de Quadros Sobanski, Rede Estadual de Ensino do Paraná e Rede Particular de Ensino do Paraná; Ms. Henrique Rodolfo Theobald, Rede Municipal de Ensino de Araucária; Ms. Lilian Costa Castex, Rede Municipal de Ensino de Curitiba; Ms. Lindamir Zeglin, Rede Municipal de Ensino de Araucária.

Os pesquisadores têm investigado a temática em pauta em produtos da cultura escolar e nas ideias de alunos e professores⁷, tais como: Revistas de História (paradidáticas); Publicações acadêmicas de História (Anais); Manuais didáticos do Ensino Fundamental e Médio (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD); Questões de vestibular; Ideias de escravidão em alunos do ensino básico; Ideias de escravidão em professores de história do ensino básico.

Em 2010, ocorreu a ampliação do referido grupo de pesquisa, na medida em que Professores da rede estadual de ensino do Paraná que estavam desenvolvendo suas pesquisas no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sentiram a necessidade de discutir a questão da escolha dos manuais didáticos referentes aos livros oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, referente aos anos finais do Ensino Fundamental. Diante da necessidade apresentada pelos professores em relação a essa escolha, a Profa. Maria Auxiliadora Schmidt organizou o Seminário: *Manuais didáticos*, com o objetivo de subsidiar os referidos professores na análise e seleção dos livros para as suas escolas.

A partir desse seminário ocorreu a ampliação do Grupo de Educação Histórica, ou seja, além de doutores e mestres com trabalhos já defendidos, passaram a compor o grupo doutorandos e mestrandos da referida instituição. A proposta deste grupo é a de que cada participante deverá “adotar” pelo menos 02 (dois) professores de escolas da rede pública ou privada de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, para criar um subgrupo de pesquisa.

Diante disso, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) iniciei o desenvolvimento da referida investigação⁸ envolvendo professores de escolas de 5ª a 8ª série⁹, na medida em que atuo na Secretaria Municipal da

⁷ Alguns resultados destas investigações foram apresentados no 1º Colóquio do Grupo de Pesquisa em Educação Histórica, com a temática *Escravidão: Perspectivas da Educação Histórica*, realizado no dia 12 de junho de 2010, na UFPR.

⁸ Concomitante à minha pesquisa, a Profa. Ms. Lilian Costa Castex, pesquisadora do referido grupo de pesquisa e integrante da Coordenação de História da SME, iniciou a investigação com alguns professores das escolas municipais.

⁹ A RME possui onze (11) escolas que oferecem essa fase de escolarização. Três (03) escolas estão representadas nessa investigação, na medida em que 07 (sete) professores dessas escolas participam do Curso de Extensão Universitária *Patrimônio e Narrativa Histórica*

Educação (SME), mais especificamente, na Coordenação de História com a formação continuada desses professores.

Pressupostos teóricos

Desde o século XIX, o manual didático tem sido um importante instrumento utilizado em sala de aula, na medida em que tem servido “como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2001, p.72).

Os primeiros manuais didáticos de história revivem esquemas básicos da antiga história universal. O programa em que se inspiravam impõe aos textos "uma concepção linear, diacrônica e eurocêntrica do devir histórico". O tipo de ensino proposto nesses livros resultava da tradição da "História sem pedagogia", ou seja, o pedido de explicação ao aluno ao final da lição, sendo que as atividades são mero complemento ou reforço do discurso do professor, de suas explicações ou, o que é o mesmo, do texto escrito que figura como trama narrativa central das lições. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.112).

Do ponto de vista do modelo didático, ocorreram algumas mudanças desde os primeiros manuais até a década de 1970, em que os documentos e fontes figuravam em uma posição marginal, e na década de 1980, em que o espaço dedicado aos documentos históricos começa a competir com o espaço assegurado ao discurso narrativo. As imagens, aos poucos, deixam de desempenhar uma função "vicária" do texto e tornam-se uma categoria componente do aparelho pedagógico dos novos manuais. Cada vez mais, o manual didático propõe aos alunos atividades de análise e uso de documentos históricos. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.115-116).

Desse modo, os novos manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e

documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma de pensar. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.116),

Além de um "depositário dos conteúdos escolares" e um "instrumento pedagógico", como indicado por Cuesta Fernandez, o manual didático é considerado, no dizer de Bittencourt (2001, p.71-72), como uma "mercadoria", na medida em que é um produto de edição que segue as tendências de fabricação e comercialização obedecendo à lógica do mercado. Ademais, é um "veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura", ou, nas palavras de Cuesta Fernandez (1998, p.28), um instrumento de "inculcação ideológica". De acordo com Abud (1984, p.81), o manual didático tem sido um dos canais de transmissão e, sobretudo, de "manutenção dos mitos e estereótipos" da história.

Segundo Rüsen (1997, p.81, 82), o livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um "livro ideal", e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica.

O mesmo autor (1997, p. 79) constata um déficit de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente dentro do processo de aprendizagem em sala de aula (1997, p.93), e estabelece as características de um bom livro didático de história, tais como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula.

Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica. Com isso, "um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada" (RÜSEN, 1997, p.93).

Pois, no entender do autor "a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a

compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, 1997, p.81).

Diante das reflexões apontadas pelo autor sobre o conceito de como deve ser o livro didático de história é que busquei investigar como ocorreu o processo de escolha do manual didático de história em escolas municipais de Curitiba.

Percurso da investigação

Pautando-me nesses estudos, delineei minha pesquisa, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. Inicialmente solicitei aos professores um relatório em que deveriam narrar como havia ocorrido a escolha do livro didático oferecido pelo PNLD 2011, devendo destacar como ocorreu o contato com os manuais; a forma e horário em que foi realizada a escolha; quais os critérios de escolha; assim como o nome do manual escolhido como 1.^a opção.

Após análise dos dados obtive algumas informações. Em relação ao contato com os manuais, obteve-se os seguintes dados:

Quadro 1: Contato com os manuais

ESCOLA	CONTATO COM OS MANUAIS
A	Via editora; Entregues individualmente/escola Palestras: autores/editoras
B	Primeiras coleções chegaram em abril de 2010; 02 coleções chegaram na semana final para a escolha (prejudicando a análise)
C	Coleções foram chegando aos poucos

Fonte: A autora.

De modo geral, as coleções foram enviadas às escolas pelas editoras e, como indicado pelas professoras da Escola C “foram chegando aos poucos”.

Com isso, algumas coleções chegaram na última semana estipulada para a escolha “prejudicando a análise” (ESCOLA B).

Algumas editoras ofereceram palestras para a apresentação das coleções. No entanto, nenhuma escola fez referência, em seus relatórios, se participaram desses encontros. Essa é uma questão que poderá ser investigada no decorrer da pesquisa.

Quanto ao horário e a forma da escolha, os professores indicaram os seguintes aspectos:

Quadro 2: Horário e forma da escolha

ESCOLA	HORÁRIO/FORMA DA ESCOLHA
A	Horário de permanência concentrada; Coletivamente; Levaram em consideração as orientações: - Coordenação de História da SME (Reunião) e Guia do PNLD; Tempo para análise e escolha muito reduzido; Necessidade de reestruturação e ampliação do tempo para este fim.
B	Não houve um momento específico em grupo para a análise; Análise individual; Durante as aulas vagas; Após a escolha individual fez-se a comunicação aos demais colegas.
C	Individualizada; Opiniões individuais eram repassadas em trocas de aulas ou no recreio; (isto ocorreu por motivo de falta da permanência concentrada); Definição da escolha – reunião; – momento em que puderam analisar os manuais com maior criticidade.

Fonte: A autora.

Das três (03) escolas investigadas, somente os professores da Escola A, conseguiram fazer a escolha coletivamente e no horário de permanência concentrada. Nas demais, Escolas B e C, os professores fizeram a escolha de forma individualizada.

Na Escola A, os professores levaram em consideração, tanto as orientações repassadas em reunião organizada pela Coordenação de História da SME, como as orientações do Guia do PNLD 2011 (BRASÍLIA, 2010).

Os professores da Escola B não tiveram “um momento específico em grupo para análise”, portanto, a escolha foi de forma individual e durante as aulas vagas, ocorrendo, em seguida, o repasse da escolha para os demais colegas.

Na Escola C, a escolha foi individual e as opiniões eram repassadas no intervalo “em trocas de aulas” ou no recreio. Isso ocorreu em virtude da falta da permanência concentrada¹⁰. Após a escolha individual puderam, durante uma reunião, analisar os “manuais com maior criticidade”.

Somente a Escola A indicou as dificuldades enfrentadas, tais como: o tempo reduzido para análise e escolha e indicaram como fundamental a “necessidade de reestruturação e ampliação do tempo para este fim”.

Em relação aos critérios de escolha, os professores elencaram as seguintes questões:

Quadro 3: Critérios de escolha

ESCOLA	CRITÉRIOS DE ESCOLHA
A	Material que pudesse ampliar o conhecimento histórico do aluno; Coesão textual; Iconografia; Atividades bem formuladas e que levassem à reflexão dos conteúdos.
B	Conteúdos abordados de acordo com as Diretrizes Curriculares; Imagens presentes nos livros coerentes com os textos e se ofereciam possibilidades de trabalho em sala de aula; Atividades de fácil compreensão; Complexidade dos textos de acordo com as possibilidades de leitura e vocabulário dos alunos; Se o livro apresentava conteúdos específicos para a aplicação da Lei 10. 639 e da Lei 11.645 ¹¹ , de maneira ética e científica, sem preconceitos e estereótipos.
C	Material que contivesse documentos históricos; conceitos históricos;

¹⁰ Em 2010, a SME implementou o turno de 5 horas nas escolas de 5ª a 8ª séries. Isso dificultou a garantia da permanência concentrada para os professores em todas as escolas.

¹¹ A Lei 10.639/03 foi assinada, em janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica (BRASÍLIA, 2003); a Lei 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASÍLIA, 2008).

	abertura do capítulo a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.
--	---

Fonte: A autora.

Os professores das Escolas A e B indicaram os critérios utilizados para a análise. Os professores da Escola A, levaram em consideração se o material amplia o conhecimento histórico do aluno e se apresenta uma coesão textual. Além disso, indicam que analisaram a iconografia, mas não explicitaram de que forma isso ocorreu. Consideraram também, se as atividades propostas estão bem formuladas e se essas possibilitam a reflexão dos conteúdos.

Na Escola B, os professores expressaram a preocupação de que o manual didático apresentasse os conteúdos indicados pelas Diretrizes Curriculares da SME (CURITIBA, 2006). Analisaram se as imagens presentes nos livros estavam coerentes com os textos e se ofereciam possibilidades de trabalho em sala de aula.

Outra questão que levaram em consideração foi a de que as atividades propostas pelo manual sejam de fácil compreensão pelos alunos e, os textos, apresentem uma complexidade que está de acordo com as possibilidades de leitura e vocabulário dos alunos.

Além disso, os professores observaram se “o livro apresentava conteúdos específicos para a aplicação da Lei 10. 639/2003 e 11.645/08, de maneira ética e científica, sem preconceitos e estereótipos”. Essas leis tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente.

Para os professores da Escola C a decisão da escolha ficou atrelada aos itens: “Material que contivesse documentos históricos; conceitos históricos; abertura do capítulo a partir dos conhecimentos prévios dos alunos” (ESCOLA C).

Dentre as coleções disponíveis na escola, os professores escolheram, como 1.^a opção, as seguintes coleções:

Quadro 4: Manual escolhido

ESCOLA	MANUAL ESCOLHIDO
A	<i>Novo – História – conceito e procedimentos</i> Autoria: Ricardo Dreguer; Eliete Toledo. Editora: Saraiva Livres Editores.

B e C	<i>Vontade de saber história</i> Autoria: Marco Pellegrini; Adriana Machado Dias; Keila Grinberg. Editora: FTD.
-------	---

Fonte: A autora.

Os professores da Escola A escolheram a coleção *Novo – História – conceito e procedimentos*, autoria de Ricardo Dreguer; Eliete Toledo, da Saraiva Livresiros Editores. E, os professores das Escolas B e C escolheram a coleção *Vontade de saber história*, de autoria de Marco Pellegrini; Adriana Machado Dias; Keila Grinberg, da Editora FTD.

Considerações finais

Algumas considerações, ainda que parciais, podem ser apontadas. Quanto ao contato com os manuais, os professores não tiveram acesso a todas as coleções prejudicando com isso a escolha. Essas coleções foram enviadas às escolas pelas editoras sendo que algumas foram entregues aos professores em data próxima ao prazo final para a escolha. Esses fatores prejudicaram a análise das mesmas, conforme relatado pelos professores.

De modo geral, as dificuldades apontadas pelos professores para a escolha do manual didático foram a falta de horário específico para a análise dos manuais, tanto de forma individual como no coletivo. Além disso, comentaram que o tempo para análise e escolha foi muito reduzido.

Em relação aos critérios de escolha, de modo geral, os professores preocuparam-se em observar a iconografia, que contivesse documentos históricos, mas não detalharam de que forma ocorreu essa análise.

Tiveram a preocupação com a apresentação dos textos, e, especialmente, se os mesmos estavam apropriados para a compreensão dos alunos. Essa perspectiva está presente nos critérios de Rüsen (1997, p. 85), na medida em que o autor afirma que um bom livro didático de história deve apresentar “uma relação eficaz com o aluno”.

A próxima fase da investigação consistirá no acompanhamento, em 2011, do uso do manual didático durante algumas aulas de história, para buscar observar a apropriação que professor e alunos fazem dos mesmos.

Referências

ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BRASÍLIA. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 9 de jan. 2003.

BRASÍLIA. [Lei nº 11.645, de 10 março de 2008](#). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 de mar. 2008.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Clío en las aulas**: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 2006.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

_____. “Nós fabricamos carros e e/les tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

MEDEIROS, D. H. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio**: o lugar do material didático. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005.

RÜSEN, J. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: **Revista nuevas fronteras de la historia**, Íber, n. 12, año IV, abril 1997. Barcelona: Graó.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Uma Proposta de Investigação sobre as Ideias de Objetividade Histórica dos Jovens

Marcelo Fronza¹²

Resumo

Investigo como as histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio vêem a objetividade e a verdade históricas. Com isso, pretendo, neste capítulo, compreender como as pesquisas desenvolvidas na Educação Histórica estão se apropriando destes artefatos culturais para entender como o passado está presente nas ideias históricas destes sujeitos. Dialogarei com as investigações dos historiadores ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000, 2006) que se apropriam de histórias em quadrinhos, as quais permitem a apreensão de algumas ideias de segunda ordem relativas a como as crianças e os jovens estudantes ingleses compreendem o passado. Também seguirei as ideias ligadas à investigação da historiadora portuguesa Isabel Barca (2000) sobre como com os jovens constroem explicações sobre o passado. Também levo em consideração as considerações teóricas de filósofos da História (DRAY, 1969, 1980, WALSH, 1979; BEHAN McCULLAGH, 1984, 1998, MARTIN, 1989, 1993; RÜSEN, 2001). . Para isso, foram usados fragmentos de duas histórias em quadrinhos, — a primeira produzida totalmente por quadrinistas (DINIZ, EDER, 2008, p. 41-45) e a segunda roteirizada por uma historiadora brasileira (PAIVA, SCHWARTCZ, 1995, p. 5-9) —, as quais foram postas em confronto. Estas histórias em quadrinhos abordam didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822. Portanto, procurou-se verificar se estes jovens estudantes utilizam ideias de objetividade e verdade históricas quando estão em contato com o confronto entre narrativas históricas gráficas e se o uso das histórias em quadrinhos quando consideradas como fontes a serem

¹² Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. – LAPEDUH-UFPR. fronzam34@yahoo.com.br

transformadas em evidências podem ajudar a desenvolver o pensamento histórico objetivo desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação História; histórias em quadrinhos; objetividade e verdade históricas.

Abstract: I investigate how the comic books provide a link with the historical knowledge and the way the young high school students grasp the historical objectivity and truth. With this, I intend to understand how the researches developed in history education are grabbing these cultural artifacts to understand how the past is in the historical ideas of these subjects. I dialogue with the investigation of English historians as Peter Lee and Rosalyn Ashby (2000, 2006) which appropriate historical comic books that allow the seizure of some second-order ideas on how English children and young students understand the past. I also follow the ideas related to the research of Portuguese historian Isabel Barca (2000) on how young people to construct explanations about the past. I also take in account the theoretical considerations of philosophers of History (DRAY, 1969, 1980, WALSH, 1979; BEHAN McCULLAGH, 1984, 1998, MARTIN, 1989, 1993; RÜSEN, 2001). Thus, two fragments of comic books are used — the first was produced entirely by cartoonists (DINIZ, EDER, 2008, p. 41-45) and the second was scripted by a Brazilian historian (PAIVA, SCHWARTCZ, 1995, p. 5 - 9) —, which were put in confrontation. These comic books approach didactically, from historiographic criteria, the theme of Brazil's Independence on September 7, 1822. So, I try to verify if these young students use ideas on historical objectivity and truth when they are in contact with the confrontation between graphical historical narratives and whether the use of comic books as sources transformed into evidence can help to develop the historical thinking of these subjects.

Keywords: History Education; Historical comic books; Historical objectivity and truth.

Introdução

Tenho como objetivo investigar como as histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio vêem a objetividade e a verdade históricas. Com isso, pretendo compreender como as pesquisas desenvolvidas na Educação Histórica estão se apropriando destes artefatos culturais para entender como o passado está presente nas ideias históricas destes sujeitos.

Para isso, dialoguei aqui com as investigações dos historiadores ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000) e Lee (2006) que se apropriaram de histórias em quadrinhos, as quais são compreendidas por eles como “relatos” e evidências que permitem a apreensão de algumas ideias de segunda ordem relativas a como as crianças e os jovens estudantes ingleses compreendem o passado. Esses historiadores trazem uma abordagem distinta das histórias em quadrinhos, pois em suas investigações não abordam os conceitos relativos à natureza da linguagem destes artefatos culturais. Ao contrário, os quadrinhos utilizados foram construídos especialmente para a pesquisa que desenvolveu. Com isso, afirmam que os quadrinhos que utilizam são relatos fundamentais para que as crianças e os jovens compreendam as ideias históricas, principalmente no que se refere aos conceitos de segunda ordem como a evidência.

Também se segue as ideias ligadas à investigação da historiadora portuguesa Isabel Barca (2000) sobre como com os jovens constroem explicações sobre o passado, pois é a primeira investigadora da Educação Histórica que aborda empiricamente as questões de objetividade e verdade históricas de jovens estudantes. No que diz respeito aos debates referentes aos conceitos de verdade e objetividade na pesquisa histórica Isabel Barca (2000, p. 68-69) aponta que existem duas controvérsias que delimitam seus marcos teóricos: a primeira se refere à “possibilidade de verdade no conhecimento histórico”, ou seja, a discussão sobre se existe “um acesso *epistêmico* à realidade” ou se há um “*corte epistêmico*” entre o sujeito que conhece e a realidade que investiga. A segunda reforça a questão sobre quais são os critérios de avaliação e os significados relativos à objetividade histórica.

Estas controvérsias definem os posicionamentos realistas, ceticistas e perspectivistas, os quais se articulam em concepções como a positivista, a subjetivista, a relativista e a objetivista.

Seguindo a vereda proposta por Isabel Barca (2000) dialoga-se com os filósofos da História Willian Dray (1969, 1980), W. H. Walsh (1978), C. Behan McCullagh (1984, 1998) e Raymond Martin (1989, 1993). Estes pesquisadores, principalmente Walsh e Martin, influenciaram diretamente o modo como foi construída a abordagem sobre a verdade e objetividade históricas porque propõem concepções que mais se aproximam das propostas de Jörn Rüsen (2001) referentes aos critérios de verdade das narrativas históricas. Rüsen (2001, p. 91-92) propõe que as narrativas históricas, em sua forma científica, estruturam a busca da verdade e fundamentam sua pretensão de validade e, portanto, objetividade, a partir de três critérios: 1) A pertinência empírica, onde os fatos narrados estão submetidos sobre o crivo da experiência do passado. 2) A pertinência normativa, quando os fatos narrados são avaliados segundo significados e valores normativamente compartilhados. 3) A pertinência narrativa, onde a orientação de sentido entre as experiências do passado e as significações e valores normativos do presente, os quais são “apresentados em uma continuidade do fluxo temporal” através do narrar histórico, é submetida por critérios de sentidos (ideias históricas) ligados à vida prática dos sujeitos.

A pertinência narrativa, na abordagem do passado, está somente em um plano superior como uma operação do superávit intencional do agir humano no tempo. Esta interpretação fornece a possibilidade de estruturar formas de construtos narrativos que demarquem os perfis de ideias sobre verdade e objetividade históricas apresentadas pelos jovens ao lerem os quadrinhos.

Em busca da verdade sobre o passado por meio das histórias em quadrinhos

É necessário, agora, indicar como as pesquisas em Educação Histórica se apropriaram das histórias em quadrinhos.

Nessa direção, proporei um diálogo com as pesquisas dos historiadores ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000, 2006) que se utilizam de histórias

em quadrinhos entendidas como evidências e “relatos” que possibilitam a apreensão de algumas ideias de segunda ordem ou meta-históricas relativas a como as crianças e os jovens estudantes ingleses compreendem o passado.

Em algumas das investigações do Projeto CHATA, Peter Lee (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2006) utilizou histórias em quadrinhos para mapear as ideias históricas de segunda ordem das crianças e dos jovens ingleses em relação ao passado. E mais: estes artefatos culturais são entendidos por este historiador como relatos¹³ fundamentados em critérios de validade e objetividade e, portanto, de verdade histórica. É nestes termos que Lee e Ashby colocam esta discussão

A razão de dizer que a história é mais importante que qualquer história particular é que ela pressupõe que a história é uma disciplina complexa e sofisticada, com seus próprios procedimentos e modelos configurados para fazer declarações verdadeiras e afirmações válidas sobre o passado. Muitas histórias são contadas, e podem contradizerem, competirem com, ou complementarem uma outra, mas isso significa que os estudantes deveriam estar equipados para tratar de tais relações, não que qualquer velha história o fará (LEE; ASHBY, 2000, p. 200).

A partir disso, pode perceber que alguns dos critérios de validade que constituem a História como disciplina específica são a multiperspectividade das narrativas históricas e a ideia de segunda ordem de evidência histórica.

O historiador inglês Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000, LEE, 2001, 2006) traz uma abordagem distinta das histórias em quadrinhos, pois em suas investigações não aborda os conceitos relativos à natureza da linguagem destes artefatos culturais. Ao contrário, os quadrinhos utilizados foram construídos especialmente para a pesquisa que desenvolveu. Com isso, afirma que os quadrinhos que utiliza são relatos fundamentais para que as crianças e os jovens compreendam as ideias históricas, principalmente no que se refere aos conceitos de segunda ordem como a evidência. As histórias em quadrinhos foram utilizadas como narrativas históricas em confronto, as quais tinham como finalidade permitir que os estudantes ingleses, a partir de três tarefas,

¹³ Peter Lee utiliza a ideia de “relatos” quando se refere às histórias em quadrinhos, pois pretendeu abarcar tanto as ideias de narrativas quanto de relatos de desenvolvimento de mudança e, também, para evitar a dicotomia entre “mera narrativa” e “explicação histórica” (LEE; ASHBY, 2000, p. 220-221n).

confrontassem as mesmas narrativas. Estas narrativas abordam os seguintes temas: as duas primeiras apresentam aspectos da vida material e de cultura e ideias na relação entre bretões e romanos e buscam investigar as ideias sobre evidência histórica; a segunda tarefa apresenta dois quadrinhos que abordam a questão do fim do Império Romano e procuram saber questões relativas à multiperspectividade das interpretações; a terceira tarefa apresenta narrativas que representam a ocupação saxônica na Grã Bretanha e procura enfrentar a questão da veracidade destas narrativas, ou seja, se o que relatam, aconteceu ou não. (LEE e ASHBY, 2000, p. 204; LEE, 2006, p. 145-146).

É preciso atentar para o fato de que Peter Lee, em relação às histórias em quadrinhos utilizadas em sua pesquisa, não considera como relevantes os elementos próprios à natureza deste artefato cultural, os quais poderiam intervir diretamente nas ideias históricas das crianças e jovens ingleses e, por consequência, nas categorizações construídas por ele. Inclusive, como foi revelado anteriormente, estas narrativas foram construídas com a intenção de remover estes aspectos estéticos e anacrônicos.

Concordo com este historiador, no que diz respeito aos problemas que podem advir dos aspectos ficcionais pertencentes em muitas histórias em quadrinhos, tais como **Asterix**, por exemplo.

Nesse sentido, a abordagem proposta por Lee seguiu o mesmo caminho que, agora, estou propondo em minha investigação. A minha hipótese é que a mobilização, pelos jovens, das ideias históricas em construtos da narrativa histórica pode ser realizada pela confrontação das histórias em quadrinhos com outras narrativas históricas que possam mitigar o seu poder ficcional e anacrônico. Tanto é assim, que utilizei em meu estudo piloto da minha tese duas histórias em quadrinhos que tinham como objetivo relatar um determinado conteúdo histórico a partir de critérios de objetividade das narrativas históricas. Inclusive um desses artefatos foi roteirizado por uma historiadora especializada neste tema.

Mas aqui ocorre o diferencial entre a minha pesquisa e a de Lee. Em minha dissertação de mestrado constatei o poder que os aspectos anacrônicos e estéticos, próprios à natureza dos quadrinhos, influenciam fortemente na

compreensão histórica dos jovens estudantes de ensino médio, quando confrontados com estes artefatos.

Compreendo que os conceitos que organizam as histórias em quadrinhos — narrativa gráfica, empatia, ícone, cartum, conclusão ou preenchimento e mapa temporal (EISNER, 1999, 2005; McCLOUD, 2005, 2006) — desenvolvidos na minha dissertação (FRONZA, 2007) continuam a influenciar o modo de entendimento histórico dos jovens, mobilizando, agora, conceitos históricos ligados a questões identitárias. O que eu quero afirmar com isso é que se pode trabalhar com quadrinhos históricos não-ficcionais, como fez Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000; LEE, 2006), mas não é possível escapar das formas de organização estéticas do pensamento histórico em que estes artefatos estão estruturados, quando abordam temas históricos. Em outras palavras, a função estética das histórias em quadrinhos — estruturada pelos conceitos indicados anteriormente — potencializou incrivelmente as ideias sobre o passado incrustadas na consciência histórica dos jovens estudantes. Ao final deste relatório que qualificação apontarei algumas propostas de abordagem em relação a esta constatação.

O Estudo

Questões de investigação

Este estudo pretende encontrar respostas para a seguinte questão de investigação:

Quais os significados que os jovens estudantes do ensino médio dão às ideias de objetividade e verdade históricas quando lêem histórias em quadrinhos?

Metodologia

O público alvo desta pesquisa são 53 jovens estudantes, com 15 a 18 anos de idade, de duas turmas da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual paranaense (29 jovens) e de uma escola particular (24 jovens) investigados em Curitiba, Brasil, nos dias 29 de março e

16 de abril de 2010, respectivamente. Para isso, foi produzido um instrumento de investigação e baseados nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa, sustentadas no trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). Pretende-se investigar os significados dados pelos sujeitos às ações e orientações da vida prática por eles realizadas. O instrumento de pesquisa em questão é um questionário de questões abertas e fechadas compreendido aqui como um estudo piloto, o qual buscou diagnosticar como os jovens entendem a relação entre as histórias em quadrinhos e a objetividade histórica. Para isso, fiz uso de fragmentos de duas histórias em quadrinhos, — a primeira produzida totalmente por quadrinistas (DINIZ, EDER, 2008, p. 41-45) e a segunda roteirizada por uma historiadora brasileira (PAIVA, SCHWARTZ, 1995, p. 5-9) —, as quais foram postas em confronto. Estas histórias em quadrinhos têm a pretensão de abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822.

Principais Resultados

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000; LEE, 2006) foram selecionadas duas histórias em quadrinhos que procuram evitar anacronismos em relação aos sujeitos às situações do passado representadas. O quadrinho da Versão A, **A Independência do Brasil** (DINIZ e EDER, 2008, p. 41-45), apresenta uma perspectiva muito próxima da concepção positivista e tradicional da História, pois não compreende esta experiência do passado a partir de interpretações diversas em relação à tradição historiográfica.

Versão A (somente uma página)



DINIZ, André; EDER, Antonio. **A Independência do Brasil**. São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 44.

Exatamente o oposto ocorre com a Versão B, **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...** (PAIVA e SCHWARCZ, 1995, p. 5-9), porque o roteiro proposto pela historiadora Lilia Moritz Schwarcz apresenta interpretações que destoam das visões tradicionais da História. Isto porque problematiza a imagem referente ao Grito da Independência às consequências sociais da declaração de Independência do Brasil por D. Pedro I.

Versão B (somente uma página)



PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 9.

Compreendo, então, nestas histórias em quadrinhos, que o fenômeno do anacronismo foi controlado pelas funções estética e cognitiva, agora voltadas para a cognição histórica, a qual pode, se bem trabalhado pelo professor, desenvolver nos jovens uma consciência histórica relativamente elaborada. Analisarei esse aspecto com mais detalhes nas narrativas produzidas por esses jovens.

Foi assim que os jovens responderam à questão se *“Você acha que uma das versões em quadrinhos pode ser considerada melhor do que a outra? Qual e por quê?”*

Eis as respostas dos que negaram a preferência por algum dos quadrinhos:

“Não. Uma só é mais resumida e a outra é mais complexa.” (Felix – 17 anos).

Felix indica características superficiais para determinar a diferença, pois uma é mais complexa e a outra é resumida. Contudo, esta compreensão foi muito comum entre os jovens a partir de expressões como “uma é detalhada e a outra não”, etc.

“Não. Uma é de conteúdo histórico; e a outra, mais uma história de humor” (Solano – 16 anos).

“As duas são boas, pois contam a história de maneiras diferentes” (Juliana – 17 anos).

“Não. As duas têm sua base verdadeira. Uma acaba pela independência, a outra já conta os fatos que ocorreram depois. Cada qual com um objetivo, cumprindo-os bem” (Iara – 16 anos).

Uma resposta mostrando um caminho diferente é a de Solano, pois ele compreende que a versão A se refere a um conteúdo histórico, enquanto a versão B é uma história de humor. Novamente, a função estética do humor dos quadrinhos foi um elemento a ser destacado. Juliana afirmou que as duas versões somente contam a história de modos diferentes, mas não explicita como se dá esta diferença. Mas a argumentação de Iara tem outro teor. Para

ela, as versões são verdadeiras, mas apresentam objetivos diferentes, pois elas acabam de maneira e em momentos diferentes. Iara está se aproximando da concepção de multiperspectividade do conhecimento histórico porque ela não nega que as verdades sobre o mesmo tema podem seguir caminhos diferentes. O filósofo da História W. H. Walsh (1979, p. 109) já indicava que o perspectivismo histórico permite a convivência de concepções equivalentes, mas distintas.

**“Não. Porque as duas querem transmitir a mesma mensagem”
(Francisco – 15 anos).**

Francisco pensa que não existe uma versão melhor do que a outra porque comunicam a mesma mensagem. Aparentemente Francisco tende a apresentar uma concepção pautada num perspectivismo controlado pelas evidências fornecidas pelas fontes.

“Não, pois, na primeira, o modo que ela fala é melhor que o segundo; já os desenhos do segundo são muito melhores” (Eugénie – 15 anos).

**“Não, pois não temos certeza do que realmente aconteceu”
(Elizabeth – 16 anos).**

Eugénie entende que há um equilíbrio entre as duas versões, pois, para ela, a primeira narra melhor do que a segunda, mas a versão B apresenta os melhores desenhos. Portanto, ela valorizou os elementos estéticos dos quadrinhos para contar a verdade. De outro teor é a resposta de Elizabeth. Isto porque ela propôs uma afirmação ligada à filosofia da História, qual seja, de que não se pode ter certeza do que realmente aconteceu no passado. A partir das considerações teóricas de W. H. Walsh (1979) pode-se pensar que esta jovem defende uma visão cética da História.

Agora é necessário analisar as respostas dos alunos que afirmaram que uma versão é melhor do que a outra.

“A versão B. Pois tem um contexto mais fora do conto de fadas em que é visto a Independência” (Regis – 16 anos).

Uma das poucas respostas que defenderam que a versão B era melhor foi a de Regis, pois, considera ser a que foi mais bem contextualizada e, implicitamente, critica a versão A como “o conto de fadas em que é visto a Independência”.

“Sim. A versão A encontra-se melhor, pois seus conteúdos estão mais elaborados e mais detalhados do que na versão B” (Anita – 16 anos).

“Sim. A versão A, porque ela mostra detalhes e uma explicação convincente” (Gregório – 16 anos).

Anita e Gregório, por sua vez, consideraram a versão A melhor porque revela mais detalhes da história. A primeira jovem afirmou que seus conteúdos são mais elaborados, enquanto o segundo entendeu que é a versão que melhor explica a história narrada. Gregório compreende que quanto mais detalhes a história narrada fornecer melhor é a explicação é melhor. Esta afirmação está próxima da categoria “quanto mais fatores melhor” pertencente ao nível 3 de explicação histórica, descoberta por Isabel Barca (2000, p. 244). Esta concepção de verdade se pauta na ideia de que a cada fator incorporado em uma explicação, mais abrangente ela fica. Para o historiador australiano C. Behan McCullagh (1998, p. 19) um maior âmbito explicativo é um dos critérios que tornam uma interpretação mais provável.

“Sim. A versão A. Porque condiz melhor com a postura de uma ‘autoridade’ da época” (Jati – 15 anos).

“Sim. A versão A. Porque é parecida com a história que aprendemos na escola” (Tarsila – 16 anos).

“Eu acho que a versão A foi melhor porque foi contada seriamente, mas que também houve nas ilustrações e mais legal (*sic.*)” (Maria Bárbara – 18 anos).

Com uma concepção completamente diferente, Jati, Tarsila e Maria Bárbara, cada uma a sua maneira, defendem uma relação entre a verdade histórica de uma narrativa e ideia de autoridade: Jati afirma taxativamente que a versão A condiz com a postura de autoridade que D. Pedro deveria ter em sua época; Tarsila defende que está ligada à autoridade da escola; e Maria Bárbara indica a autoridade da seriedade das ilustrações dos quadrinhos que compõem esta versão. É possível interpretar que essa espécie de observação revele uma concepção de que a verdade tenha que ser pautada na seriedade, seja da escola, a do poder de um período ou a do livro didático, em contraposição a uma verdade mais “risonha”. Talvez a ideia de um despertar da razão histórica, proposta por pelo historiador alemão Jörn Rüsen (1997) inclua esta forma de conceber uma verdade alegre, tão evitada pela maioria dos jovens investigados aqui, mas vista com bons olhos por uma minoria deles.

“Sim. A (versão) A porque retrata a verdadeira história com poucas modificações” (Tereza – 15 anos).

“Sim: A primeira (versão A), pelo fato de ser mais real, porém a (versão) B é bem engraçada” (Narcisa – 16 anos).

“Sim. A (versão) B, pois é mais interessante mostrar o lado bonito, mesmo que mentiroso, dos acontecimentos” (Mileva – 15 anos).

Mesmo defendendo versões diferentes, essas jovens utilizam argumentos parecidos com os da questão anterior. Tereza entende que a versão A “retrata a verdadeira história”. Entenda-se por verdadeira, neste caso, como aquela recebida pela tradição (RÜSEN, 2001, p. 75) presente naquele momento do pensamento histórico dos sujeitos que ainda não refletiu na forma de uma narrativa histórica elaborada. Já Narcisa compreendeu que a versão A é mais real, mas, em compensação, a versão B é mais engraçada. Novamente

ocorreu aqui o confronto entre uma noção de realidade histórica *versus* humor. Mileva revelou sua simpatia pela beleza dos acontecimentos históricos expressa pela história da versão B e mostrou-se interessada até pelos aspectos de falsidade. Pode-se interpretar a sua posição como valorizando a função estética desta narrativa histórica.

Outra questão também foi elaborada a partir da confrontação das duas histórias em quadrinhos: *“Você acha que alguma das versões em quadrinhos pode ser considerada menos confiável? Qual e por quê?”*

Serão mostradas agora as respostas dos estudantes que negaram que alguma história em quadrinhos é menos confiável.

“Não, pois as duas contam a mesma história praticamente do mesmo jeito” (Davi – 15 anos).

“Não. Porque a versão A mais para o público jovem e a versão B, mais para o público infantil. Mas não é por isso que uma história vai ser menos confiável com a outra” (Maria Bárbara – 18 anos).

“Não. É como eu já disse na questão acima não existe menos confiável. A única coisa é que a versão B explica um pouco menos” (João – 15 anos).

“Nenhuma. Porque ninguém sabe bem ao certo o que aconteceu. Então, não dá pra dizer qual é a mais ou a menos confiável” (Amaro – 15 anos).

Davi apresentou uma concepção muito voltada para a compreensão do passado como dado, pois afirma que as histórias são narradas do mesmo jeito (Lee, 2006). Já Maria Bárbara defendeu que ambas as versões são confiáveis, mas desenvolvem uma forma de comunicação com públicos diferentes, respectivamente. Esta jovem entendeu que a versão A é voltada mais para os jovens e a B é direcionada às crianças. Infelizmente, Maria Bárbara não revela o porquê desta resposta. João também acreditou que não existe nenhuma versão menos confiável. A diferença é que esta tem um menor âmbito explicativo. Por fim, Amaro utiliza o mesmo argumento que a jovem Elizabeth,

da escola particular, ao escrever que não há como saber ao certo o que de fato aconteceu no passado. Como foi referido anteriormente, estes jovens apresentaram, portanto, uma compreensão cética do passado.

“Não. As duas falam da mesma coisa” (Luiz – 16 anos).

“Não. Dá para perceber que ambas passam a história da independência” (Isabel – 17 anos).

Luiz e Isabel comentaram que ambas as versões relatam a mesma história sobre a Independência do Brasil e a última estudante afirma que ambas comunicam bem essas experiências do passado.

“Nenhuma é menos confiável, eu não estava naquela época para saber como foi” (Simão – 15 anos).

Contudo, Simão apresenta uma concepção relativista da História, pois afirma que não estava no passado para saber como foi que aconteceu. Sua afirmação foi no sentido de que não existe um acesso epistêmico ao passado, aproximando-se, portanto, da categoria “o passado como inacessível” (LEE, 2006).

Serão apresentadas agora as respostas dos jovens que entenderam que existe uma versão menos confiável que a outra.

“Sim. A versão B, pois ela não mostra detalhes em sua história. Isso pode deixar muitas dúvidas em quem a ler” (Gregório – 16 anos).

“A versão B, pois não bate com os acontecimentos dos relatos históricos (a não ser que no futuro descubram que não foi assim)” (Solano – 16 anos).

Gregório mantém a sua posição, defendida em questão anterior, de que os detalhes são elementos fundamentais para a veracidade histórica de uma

narrativa. Como a versão B é mais sintética que a A, ele pensa que quanto mais informações fatoriais têm uma narrativa mais verdadeira ela é. Solano também considerou a versão B menos confiável, mas por um motivo diferente: a história narrada não corresponde com os fatos presentes nos relatos históricos. Esta concepção pode aproximar-se da categoria “o passado como histórias determinadas” (LEE e ASHBY, 2000, p. 212; LEE, 2006, p. 154), pois sob esta perspectiva, as narrativas devem sempre estar correspondendo uma com a outra, caso contrário, ocorre a falsidade de informação em alguma das histórias.

“Sim. A (versão) A. Ele não iria ter aquelas atitudes de pular em cima da carta” (Juliana – 17 anos).

“A versão A. Porque não se sabe ao certo se ele deitou para descansar e se tirou suas medalhas” (Leda – 15 anos).

“Sim. A versão B. Porque parece que D. Pedro não se importava se haveria ou não independência” (Tarsila – 16 anos).

Juliana e Leda, além de discordarem dos jovens anteriores, entenderam que a versão A é a menos confiável, porque existe uma falta de veracidade em relação às experiências do passado. Para Juliana, D. Pedro nunca pularia em cima da carta que recebeu e, para Leda, existe a dúvida se este personagem estava descansando junto ao rio, bem como se arrancou as próprias medalhas. Implicitamente, essas estudantes sugeriram que faltam evidências para provar que isso aconteceu. Já Tarsila criticou a versão B, porque se incomodou com a pouca importância dada por D. Pedro em relação à própria Independência. Ficou claro que essa jovem discordou da interpretação histórica da autora da história em quadrinhos, pois conforme sua resposta na questão anterior, não condiz com o que ela aprendeu na escola.

“As duas não são totalmente confiáveis, pois há personagens inexistentes na realidade” (Elza – 17 anos).

Elza é uma das quatro jovens para quem as duas versões não são confiáveis. No caso desta jovem, por causa de informações falsas, ou seja, apresentam personagens que nunca existiram. Essa estudante indicou a possibilidade de que alguns personagens que aparecem nos quadrinhos são fictícios, em relação aos relatos históricos sobre a Independência do Brasil que ela conhece.

“Sim. A (versão) B porque todos já sabíamos o que iria acontecer” (Tereza – 15 anos).

“A (versão) B, pois ele (D. Pedro I) tinha de ter uma justificativa para estar proclamando a independência” (Elizabeth – 16 anos).

Tereza e Elizabeth entenderam que a versão B é menos confiável por causa de problemas epistemológicos com as ideias substantivas presentes nesse quadrinho. Tereza aponta “que todos já sabíamos o que iria acontecer”. Possivelmente essa estudante estava afirmando que, no presente, conhecemos já as consequências advindas da declaração de Independência e que o relato histórico desta versão é, talvez, redundante em relação a este acontecimento. Já Elizabeth defendeu que D. Pedro deveria ter uma justificativa para os atos que fez. Aqui essa estudante percebe que não é possível que uma narrativa histórica seja veraz se não forem consideradas as intenções dos sujeitos. A partir deste ponto de vista, suas ideias se aproximam das dos historiadores Robin G. Collingwood (2001), Willian Dray (1969), Raymond Martin e Jörn Rüsen (2001), os quais, cada um a sua maneira, compreendem que a significação e as intencionalidades dadas pelos sujeitos às ações que realizam sejam critérios de verdade fundamentais para sustentar a validade de uma narrativa.

“Na 2ª (versão B). Parece ser feita por uma pessoa muito prática, que não se importa com os detalhes” (Maria Joaquina – 15 anos).

“(A versão) B, por não apresentar fontes verdadeiras” (Helen – 16 anos).

Maria Joaquina e Helen indicaram a importância de fatores ligados à ideias de segunda ordem: a primeira se referiu às intencionalidades dos autores da versão B, os quais não se importam com os detalhes; a segunda indicou que problemas com a ideia de evidência são marcantes na versão B, pois, para ela, faltam fontes históricas para sua fundamentação. A esse respeito essas jovens compreenderam que esta narrativa falhou em apresentar as argumentações que sustentam o seu ponto de vista, o que dificultou aceitação e o reconhecimento dos leitores.

Rüsen (2001, p. 86-87) relata que a credibilidade de uma narrativa histórica está sujeita ao reconhecimento dos seus argumentos por parte de seus destinatários. Em outras palavras, a narrativa desenvolvida pela versão B se chocou com os elementos ligados à maneira como a História se organiza em relação à Independência do Brasil formou a identidade desses jovens estudantes. Percebe-se a dificuldade que muitos jovens têm ao lidar com verdades diferentes das da tradição que formou o seu modo de reconhecer historicamente o mundo e os outros.

Algumas considerações

Uma constatação foi a compreensão por parte destes jovens, corroborando com as conclusões que cheguei na minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007), de que a função estética das narrativas históricas gráficas influencia o pensamento histórico dos jovens estudantes de ensino médio. Isto acontece até mesmo com as concepções sobre verdade e objetividades históricas, pois foi este um dos motivos para que alguns jovens recusassem a versão B. Lembre-se que estas histórias em quadrinhos foi desenhada por um exímio cartunista. Este fato gerou, em alguns estudantes, uma simpatia pela ideia de uma verdade alegre presente na segunda história em quadrinhos, mas também a respectiva antipatia de outros por esta mesma concepção, pois preferem uma verdade séria e pautada na autoridade da tradição.

Como resultado das perguntas referentes à confrontação das histórias em quadrinhos ligadas as versões A e B, constatei que grande parte dos jovens compreenderam as diferenças de ambas a partir de diversificados critérios de objetividade histórica. Desde uma concepção ligada a um passado dado, passando pelas que afirmam que quanto mais fatores melhor e por perspectivas de um lado, baseadas na autoridade da tradição escolar e, de outro, por olhares relativistas da História. Até as pautadas na perspectividade controlada pelas evidências.

Também uma constatação importante é que essas concepções de verdade levaram os jovens a conclusões surpreendentes em relação às narrativas históricas, apresentadas pelas histórias em quadrinhos. A maioria dos estudantes não consideraram nem como melhor nem como menos confiável nenhuma das duas versões, mas os que o fizeram, apontaram uma visível preferência pela versão A, a história em quadrinhos desenvolvidas pelos quadrinistas André Dinis (roteiro) e Antônio Eder (Ilustrações) denominada **A Independência do Brasil** (2008). Esta obra foi produzida por uma editora que publica materiais paradidáticos e, portanto, este caráter pedagógico está presente na mesma, de modo que os jovens perceberam esta característica didática. Por outro lado, a história em quadrinhos tida por ser a menos confiável foi a versão B produzidas pela historiadora Lília Moritz Schwarcz (roteiro e narrativas históricas) e pelo cartunista Miguel Paiva (ilustrações) chamada **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...** (1995). Também uma obra paradidática, esta história em quadrinhos considera as novas interpretações relativas ao caso histórico da independência do Brasil, buscando representar sujeitos e perspectivas nunca antes tocadas por uma historiografia tradicional sobre o tema. O que espanta é que este artefato, construído por uma historiadora especialista no conteúdo histórico em questão, foi considerado pelos jovens investigados como a menos confiável.

Para compreender esta constatação, levantei a hipótese, a partir de Rüsen (2001) de que esta história em quadrinhos feriu e se chocou com os critérios identitários que os jovens mobilizam ao construir o seu conceito de verdade histórica. Isto porque a maioria dos estudantes que recusaram esta versão apresentou as concepções mais básicas sobre a objetividade histórica,

entendendo o passado como dado ou que as narrativas devem sempre falar sobre as mesmas coisas, senão são falsas. Em estudos futuros procurarei desenvolver como o conceito de identidade dialoga com o de objetividade histórica.

Referências

- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- COLLINGWOOD, R. G. **A ideia de história**. Lisboa: Editorial Presença, abr. 2001.
- DINIZ, André; EDER, Antonio. **A Independência do Brasil**. São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 41-45.
- DRAY, William. **Filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- _____. **Perspectives on history**. Londres: Routledge and Paul Kegan, 1980.
- FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, 17 mai. 2007.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Perter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning History: national and**

international perspectives. New York: New York University Press, 2000, p. 199-222.

LEE, Peter. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006, p. 129-164.

MARTIN, Raymond. **The past with us: an empirical approach to Philosophy of History**. Princeton: Princeton University Press, 1989.

_____. Objectivity and meaning in historical studies: toward a post-analytic view. In: **History and Theory: Studies in the Philosophy of History**, Middletown: Wesleyan University, v. 32, n. 1, p. 25-50, 1993.

McCULLAGH, C. Behan. **Justifying historical descriptions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **The truth of History**. London/New York: Routledge, 1998.

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 5-9.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”. In: **Revista História, questões e debates**. Curitiba: Departamento de História/UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. **A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

WALSH, W. H. **Introdução à filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Marilu Favarin Marin¹⁴

RESUMO:

Essa investigação é um projeto de tese sobre a relação teoria e prática na formação de professores de História e que toma Laboratórios de Ensino de História (LEH), ligados às licenciaturas em História de Universidades Públicas criados entre 1980 e 1990 como um dos espaços de formação. O recorte selecionou LEH das seguintes Universidades: UFSM/RS; UEL/PR; UFU/MG; e, UFF/RJ. Investiga-se: a criação dos LEH; a relação deles com a formação inicial e continuada de professores de História; os produtos gerados no período entre 1980 e 2010. Pretende-se ainda apresentar discussão sobre os fundamentos de uma concepção de LEH a partir de uma Didática da História fundamentada na Educação Histórica, verificando a relação entre teoria e didática da história. O referencial teórico se apóia em Jörn Rüsen para “racionalidade histórica” e “função didática da história”, e em Peter Lee para “literacia histórica”. A investigação qualitativa é um estudo de caso múltiplo. No momento se desenvolve coleta de dados usando entrevista semipadronizada (Uwe Flick), objetivando a verificação de possibilidades instrumentais e de investigação. Nesta última, trabalha-se com narrativas, entrevistando pessoas envolvidas nos Laboratórios entre 1980-2010. Quanto às possibilidades instrumentais, analisar-se-á a documentação - conteúdos, projetos, produtos, resultantes das ações nos LEH.

Palavras-Chaves: Laboratórios de história; didática da história; educação histórica; formação de professores; relação teoria e prática.

¹⁴ Historiadora, Mestre em Educação. Professora Adjunta da UFSM/RS; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR), da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. marin.marilu@yahoo.com.br

Este estudo toma como princípio a compreensão da existência de uma “Didática da História” como aporte do aprendizado docente na formação de professores de História e das suas práticas no ensino da disciplina de História. No presente artigo far-se-á uso concentrado da produção do teórico alemão Jörn Rüsen, de quem se busca apreender a conceituação para a categoria Didática da História, esta como um campo de análise dos fundamentos da Educação Histórica, a qual cumpre papel central no processo de reflexão sobre as atividades dos historiadores.

Rüsen (2006) expõe a trajetória histórica da disciplina da didática da história na Alemanha, a partir das décadas de 1960-70, na passagem de uma disciplina pragmática e externa aos estudos históricos para uma perspectiva reflexiva da sociedade e o conhecimento histórico, quando se passou, naquele país, ao final do século XX, a desenvolver análise sobre a própria ciência da história e dela como espaço de construção da autoconsciência desse campo. O autor usa o caso para ilustrar a discussão sobre como é pensada a história na Alemanha e em outros países da Europa Ocidental (Inglaterra, França, Espanha e Portugal), quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana. Segundo ele estas são questões básicas que uma didática da história válida deveria considerar e que poderia fazer desta disciplina parte integral e importante dos estudos históricos. Descreve, ainda, neste trabalho, o estado atual da disciplina de didática da história com seus novos objetos, temáticas principais e perspectivas futuras.

Rüsen (2006) escreve que a didática da história é tradicionalmente compreendida como uma disciplina que faz parte da formação de professores de história e que exerce o papel de mediadora entre a transposição do conhecimento acadêmico para os ensinamentos de história na escola básica. Ou seja, ela vem contribuindo, em caráter restrito, para o ensino da história na escola. Esse caráter restrito a coloca à parte do trabalho dos historiadores no estudo do seu próprio campo. Sobre essa interpretação, Jörn Rüsen a define como

(...) extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e

pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina. (Rüsen, 2006, p. 8)

Conforme o autor, antes de pensar a história como um campo de pesquisadores, o debate existente focava a relação da história com o processo de ensino e aprendizagem, sendo que o seu objetivo, desde a Antigüidade até o Século XVIII, era o de orientar para a moral e os problemas práticos da vida. Durante o Iluminismo, os historiadores profissionais debatiam os princípios didáticos da escrita da história como essenciais ao seu trabalho. No século XIX, a ciência da história perdeu de vista a questão da sua importância na formação social e ganhou ênfase na metodologia da pesquisa, separando-se das dimensões relacionadas à vida prática e concretizando a “cientifização” (Idem, p. 9) da história, o que, conforme Rüsen estreitou perspectivas, limitou propósitos e finalidades da história.

A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (Rüsen, 2006, p. 9)

Ou seja, pode-se compreender a interpretação que Rüsen atribui como contraditória ao que aponta como cientifização da história enquanto percebe a história como uma área de conhecimento que deva estar sempre relacionada com a vida prática das sociedades. Para ele, a cientifização limitou e confinou os objetivos da história dentro das academias, considerando história somente o que é produzido no seu interior. Essa situação pode, considerando especificidades, ser transportada para a realidade brasileira e constatada, muito provavelmente, em um número significativo de cursos de história de IES públicas (mas não só nos espaços públicos). Neles se percebe um vazio entre os cursos de formação e seus egressos, especialmente quando no exercício da profissão – a Universidade forma os professores, mas não demonstra ter

uma política que expresse o interesse em manter os laços com os mesmos no que diz respeito ao fazer para o qual foram formados. Sobre a problemática, ela já era identificada em dissertação de mestrado de 1997.

(...), a realidade constatada apontou para um importante distanciamento dos profissionais do ensino de História, atuantes nas escolas de 1^o e 2^o graus de Santa Maria, em relação aos seus cursos de graduação (...). O que se percebeu é que os professores, em geral, sentem-se *órfãos*. *Órfãos* da instituição superior que os formou, e do próprio meio educacional em que se inserem. (MARIN, 1997, pp. 51-52)

A realidade não se mostra alterada na última década. As atividades relacionadas com a vida prática dos ex-alunos formados continuam carecendo de interesse no interior das IES, uma vez que predomina a concepção de que o trabalho na escola básica não está relacionado à dimensão científica da ciência histórica na academia.

Rüsen (2006) aponta para a necessidade de reversão desse quadro. Segundo ele isso já vem acontecendo na Alemanha, onde a didática da história - interpretada originalmente como uma aplicação externa da escrita profissional da história, vem ganhando espaço e status nos cursos superiores com o objetivo de melhorar a compreensão histórica nas suas formas acadêmicas. A didática em sua origem servia para treinar professores, o que acontecia em dois níveis, um dos métodos de ensino e outro nos propósitos de ensinar e aprender história. Conforme Rüsen, o segundo nível deveria preceder o primeiro, de modo que a didática da educação em história fosse desenvolvida considerando o contexto político, social, cultural e institucional. O segundo nível seria o da metodologia de instrução em história, no qual se definiriam os meios e instrumentos para alcançar os objetivos pretendidos.

Considerando o exposto, acredita-se ser adequado ponderar que nas Licenciaturas em História de IES brasileiras a Didática do Ensino de História é uma disciplina do currículo obrigatório pautada no preparo do professor para planejar e desenvolver o conhecimento aprendido na academia no espaço da escola básica, mais especificamente nos Anos Finais do nível Ensino Fundamental e no nível Ensino Médio. Nessa disciplina, o “treinamento” de

professores, que Rüsen chama de “metodologia de instrução em história” (Idem, p. 9), costuma acontecer em dois níveis: o dos métodos de ensino e o das teorias da história e da educação¹⁵. Vejamos como no nível das teorias da história e da educação, uma leitura inicial de projetos pedagógicos de cursos que fazem parte deste estudo permite, neste momento, permite deduzir que o “treinamento” dos professores se concentra nas condições e nos propósitos básicos do *aprender e ensinar* história através do estudo de vertentes teóricas da História, das escolas teóricas da Educação, e do desenvolvimento da compreensão dessas como norteadoras da postura profissional docente. Ou seja, no nível das teorias da história e da educação, um dos princípios que tem sido a base para a formação de professores de História é a do conhecimento, escolha e articulação, na prática de ensino, de concepção teórico-histórica com concepção teórico-educativa.

No outro nível, o dos métodos de ensino, a formação está orientada por concepções pedagógicas e psicopedagógicas que fundamentam atividades práticas durante o estágio. O nível dos métodos de ensino é compreendido, no geral, como algo que se constrói na prática e que se aprimora no decorrer da vida profissional docente. A concepção predominante ainda é a de que seja na sala de aula, no planejamento e na sua execução que se situa a perspectiva de construção de metodologias do ensino a partir das vivências e práticas. Esta forma de compreender a formação de professores favorece o entendimento do significado dado a espaços de formação, entre eles os Laboratórios de Ensino, como ambientes de contato entre antigas e novas metodologias de ensino, de conhecimento de um sem número de técnicas e recursos que poderão contribuir na transposição, aos alunos, dos conhecimentos adquiridos na academia, de consolidação da relação entre teoria e prática fundada na transposição didática.

Esta concepção de processo formativo demonstra carecer da preocupação específica em *ensinar a aprender a ensinar* os conteúdos acadêmicos que serão desenvolvidos no âmbito da escola básica, demonstrando reduzir a ação educativa a *aprender a fazer fazendo*, sendo que

¹⁵ Será necessário, na continuidade deste estudo, verificar como está acontecendo o que Rüsen chama de “treinamento” na atualidade dos cursos de história cujos LEH foram tomados como objeto deste trabalho.

o ensinar é tomado como uma competência que pertence à natureza quem escolhe andar pelos caminhos da licenciatura.

Aqui é possível que se localize um ponto importante que contribui para a cisão entre os conhecimentos acadêmicos e a sua utilidade na vida prática, entre a academia e as instituições de educação básica, entre os cursos de licenciatura e seus egressos. A aplicação prática dos saberes aprendidos na academia não é compreendida como ciência, e por isso não é merecedora de estudos científicos. Neste sentido, reporta-se ao texto de Rüsen, quando ele faz a crítica sobre a concepção tradicional da didática da história na Europa ocidental como

(...) uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. (Rüsen, 2006, p. 8)

Deste modo, ao concluir o curso superior o professor passa a trilhar um caminho solitário. Como referido anteriormente, se torna órfão na sua profissão, e na disposição em progredir em estudos de pós-graduação que contemplem a pesquisa sobre o ensino, o caminho “natural” apontado será o dos programas em educação. Entende-se que isso é o que Rüsen (2006) denomina de “irracionalização” da história. Fruto da “cientifização” da história, essa “irracionalização” resultou na exclusão da competência da reflexão histórica racional das dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinado com a vida prática.

A tese principal neste trabalho de Rüsen é a reversão desse processo, de retomada da Didática da História como meio para “novamente facilitar e melhorar o entendimento histórico, mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas”. (Idem, p. 9) Segundo Rüsen isso ocorre na Alemanha a partir das décadas de 1960-70, através de uma “grande reorientação cultural” (Idem, p. 10), e no contexto dela a expansão do

sistema universitário, favorecendo uma nova geração de historiadores que almejavam firmar-se e legitimar-se no campo da educação. Eles abriram o debate sobre “importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos” (Idem, p. 10), situação que repercutiu nas salas de aula da educação escolar através da crise de legitimidade do ensino de história. Foram introduzidos novos conteúdos e novas formas de abordagem. Segundo Rüsen, o que aconteceu pode ser visto como uma mudança de paradigma. A Didática da História teve sua concepção alterada e transformada, não se limitando mais a simples transposição de formas, conteúdos e valores acadêmicos para a sala de aula. A questão básica emergente era se o conhecimento histórico e a forma de pensar a história consideravam a relação da educação histórica com a realidade. Ao desafio sobre o papel legitimador da história no âmbito da escola e na vida real, os historiadores alemães responderam ampliando o campo da auto-reflexão e do auto-entendimento histórico, começando por respeitar as esquecidas dimensões práticas dos estudos históricos. A reação de historiadores europeus à persistência da pedagogização da didática da história foi a de pressionar pela “peculiaridade e originalidade do pensamento e da explicação histórica e procuraram diferenciá-lo de outras formas de pensamento nas outras ciências sociais” (2006, p. 12), trazendo a didática para o centro dos debates históricos, contribuindo para a transformação do seu significado, para a abertura de pensamento sobre a Didática da História como ciência social histórica. Segundo Rüsen,

A didática da história valeu-se de argumentos dessa nova concepção de história para explicar a natureza específica e peculiar do pensamento e da explicação histórica. Uma vez formulada essa idéia de história se tornou o meio e o objetivo de aprendizado e educação. Assim a originalidade básica do pensamento histórico guiou o problema prático da formulação de um novo currículo de história. A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral. (Idem, p. 12)

Essas condições e perspectivas, segundo Rüsen, deram à didática da história um novo encaminhamento que a colocou para além dos problemas de ensino e aprendizagem na escola, expandindo-se para a análise das formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana, abrindo novos campos de trabalho para os historiadores, todavia o estudo da história nesse âmbito, na Alemanha e nos outros países já citados da Europa ocidental, ainda está numa caminhada inicial, com resultados imprecisos.

As referências de Rüsen sobre a situação da didática da história favorecem estabelecer um vínculo com a realidade brasileira, o qual pode se situar no tempo histórico, político e educacional da década de 1980-1990, quando frente às mudanças trazidas pela transição para a democracia, no âmbito da educação brasileira, tanto no ensino superior como na educação básica, propagaram-se reformas legislativas e curriculares. O pensamento educacional brasileiro entrou em clima de efervescência após duas décadas de repressão. Esse novo contexto levou à elaboração da nova Constituição Federal, da LDB no. 9394/96, a elaboração dos PCN em 1997, e daí a uma enxurrada de reformulações curriculares e retomada das relações entre IES e a escola básica. Neste contexto, a proximidade entre docentes do ensino superior e da educação básica foi fundamental para a tomada de contato com a inovadora pesquisa no ensino de história, novas produções bibliográficas, as quais contribuíram para oxigenar o pensamento educacional brasileiro em grande parte. A aproximação, as trocas de idéias e experiências, os cursos de formação continuada fomentaram a necessidade de criação de espaços para essas trocas. Muitos Laboratórios de Ensino de várias disciplinas tem suas origens neste contexto – no final da década de 1980 e no decorrer da de 1990, em escolas de educação básica foram criados Laboratórios de Ensino de Artes, de Química, de Física, de Biologia, de História, nos quais circulavam docentes dessas escolas, docentes do ensino superior e acadêmicos em fase de formação, estudando, debatendo e reformulando práticas de ensino. A pesquisa até o momento realizada com fontes dos Laboratórios de Ensino de História que fazem parte deste estudo de doutorado já permite inferir que, na sua origem, esses se relacionam com a efervescência política e educacional do período entre 1980 e 1990, e com a necessidade de criar espaços para abrigar

os debates sobre o ensino de história. Todavia, não se pode afirmar, como Rusen (2006) o faz para o contexto europeu, que teria sido a reação de historiadores que, frente à manutenção da didática da história no campo das pedagogias, pressionaram os debates e a criação dos Laboratórios de Ensino. No caso brasileiro, e no caso dos Laboratórios em estudo, acredita-se que a aproximação não se dá pela busca de um status para a didática da história enquanto transformação do seu significado como ciência social histórica, e sim pela necessidade urgente de repensar o ensino da história e o seu significado no contexto da escola e na vida dos alunos, mas ainda relacionada à ciência pedagógica, à didática geral da educação e à psicologia da educação.

Mesmo considerando esses limites, entende-se que na sua origem a criação de Laboratórios de Ensino de História tenha sido fundamental para que docentes e acadêmicos do ensino superior e docentes da escola básica repensassem e debatessem questões sobre o significado de ensinar e de aprender história. Especialmente pode ter sido fundamental para colocar em pauta o debate sobre a difícil relação entre as teorias da história e a prática docente, entre o conhecimento científico aprendido na academia e o processo de ensino aprendizagem na escola. Neste sentido, acredita-se poder afirmar que os Laboratórios contribuíram para fomentar elementos de ruptura com um ensino de história tradicional essencialmente factual, linearmente cronológico e de apologia aos personagens heróicos. Os debates sobre o ensino de história nos Laboratórios até o momento investigados, no período de tempo delimitado no projeto de tese, mesmo que na maioria pautados na didática geral, em recursos metodológicos, em concepções pedagógicas e psicológicas da educação, contribuiu para novos debates e novos enfoques que trouxeram a tona o estudo de novos espaços considerando outros atores, que no conjunto da sociedade passam a ser considerados como promotores das mudanças sociais.

Sobre o novo encaminhamento da Didática da História no seu país e em outros da Europa ocidental, Rüsen chama a atenção para recursos humanos, cuja formação ele considera insuficiente.

que, desde que o público não pode digerir a produção da uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação, existe uma necessidade definitiva de pessoal treinado e disposto a cumprir esta mediação. O que deveria ser evidente é que as habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação. (2006, p. 12-13)

Essas colocações alertam para a realidade da formação inicial e continuada de professores no Brasil. A crise pela qual passam as licenciaturas e que se acentuou na segunda metade dos anos de 1990 manifesta-se na progressiva queda da procura de vagas nos cursos superiores, nas políticas públicas que minimizam a importância do professor através de vários instrumentos, entre eles baixos salários, excesso de alunos, turmas e carga horária. Esses fatores comumente são os que mais chamam a atenção, todavia há que considerar que o trabalho dos profissionais da educação tem demonstrado limites. Embora não seja considerado o melhor meio para medir a qualidade em educação, as avaliações realizadas através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), contribuem para percepção relativa dos níveis educacionais, marcada pelos baixos índices de aproveitamento e crescente evasão. A divulgação desses resultados, independente do mérito, contribui para colocar em cheque o trabalho docente e a sua formação.

Assim, refletindo sobre o contexto brasileiro relativo à ampliação do “campo da auto-reflexão e do auto-entendimento histórico”, e ao “respeitar as antes esquecidas dimensões práticas dos estudos históricos”, referidas por Rüsen (2006, p. 11) ao exercício realizado pelos historiadores alemães, entende-se que seria necessário que historiadores brasileiros acrescentassem ao debate que já ocorre desde a segunda metade da década de 1980, a reflexão sobre suas concepções e práticas a respeito do processo formativo acadêmico, o que significa romper com o romantismo que cerca a ideia de formação de pesquisadores para a ciência histórica essencialmente, sem a conexão com a formação de professores pesquisadores.

Interessa abordar ainda a análise de Rüsen sobre tópicos atualmente debatidos sobre didática da História na Alemanha, e que ele relaciona como: metodologia de instrução; funções e os usos da história na vida pública; estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas; e análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica (Idem, p. 13). Sobre eles, tentar-se-á dar mais ênfase aos que convergem com os interesses desta tese.

Sobre a metodologia da instrução, o ensino nas escolas alemãs tem sido uma atividade mecânica, centrada no currículo. “Ainda não se resolveu como a peculiaridade da consciência histórica – aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana – pode ser integrada nesse padrão de educação.” (Idem, p. 13).

Ele segue afirmando que isso ocorre porque há um distanciamento entre o planejamento do professor e o treinamento que ele recebe em sua formação, parecendo referir-se ao distanciamento entre a academia e a escola básica, entre o ideal e o real. Também, que as discussões sobre consciência histórica e fatores constitutivos do pensamento histórico se mantêm afastadas das salas de aula e do processo de ensino e aprendizagem que nelas ocorre. Ele dá como exemplo que, no nível abstrato, sabe-se como a história se constrói, mas não como ela é percebida e os efeitos que o seu aprendizado provoca no mundo prático; não se sabe como a história é apreendida no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como os alunos aprendem história nem como fazem uso do que aprendem.

Essa situação remete seguramente à dicotomia entre teoria e prática. No Brasil essa situação pode ser percebida pela insegurança demonstrada pelos professores a respeito dos resultados do seu trabalho com seus alunos. Como essa questão pode ser percebida no cotidiano escolar? Algumas considerações talvez acendam luz sobre a questão, por exemplo: no planejamento por objetivos ou por competências – que é o mais comumente usado na atualidade, o professor nem sempre volta a revê-lo e verificar se e quais lograram ser alcançados. Isso ocorre, muito provavelmente, devido às lacunas no processo formativo desse professor, no qual costuma ser minimizada a importância da formação para a licenciatura. Contribui também as condições de trabalho que

enfrenta na escola – pouca carga horária para a disciplina de História, excesso de alunos e de turmas, divisão de regime de trabalho em duas ou mais escolas, fatores que dificultam a muitos professores de, minimamente, conhecerem seus alunos e conseqüentemente desenvolverem um processo avaliativo sobre a execução do seu planejamento. Sendo assim, é possível concluir que as atividades de ensino nas escolas brasileiras, a exemplo do que coloca Rüsen (2006) sobre as escolas alemãs, também estão centradas no mecanicismo, restritas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares através de metodologias e recursos respaldados por uma didática generalizante.

Sobre a análise das funções e usos da história na vida pública, ou seja, sobre a função do conhecimento e da explicação histórica na vida cotidiana, Rüsen afirma que há pouca produção ainda que permita elucidar esse tópico nas discussões sobre didática da história. Ainda estão sendo dados os primeiros passos na definição da disciplina, quais seus problemas, o que pode e o que deve ser feito. Para isso ele aponta o diálogo com outras áreas e que passaria pela aproximação, na escrita da história, com outras formas, como a de comunicação de massa usada por este meio de comunicação. Todavia, se bem se compreendeu essa proposição do historiador, entende-se como fundamental que o campo da escrita da história seja o campo dos especialistas em história. No Brasil, o diálogo que vem se estabelecendo ainda timidamente compreende áreas como sociologia, antropologia, paleontologia, psicologia¹⁶.

Sobre estabelecer os objetivos da educação histórica e descobrir como estes objetivos têm sido alcançados, sobre o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, segundo Rüsen,

Posto que esta discussão ainda esteja por ser resolvida, o desejo de estabelecer um currículo com objetivos claramente definidos e a necessidade de determinar se estes objetivos foram encontrados leva a uma investigação crítica dos conteúdos da educação histórica. História como uma matéria a ser ensinada e

¹⁶ Mais recentemente vem ocorrendo um diálogo do jornalismo com a história, embora se entenda particularmente que mais parece atender a um veio especulativo com vistas ao mercado editorial.

aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para vida. (Idem, p. 14)

Na análise da natureza, função e importância da consciência histórica, esta última Rüsen a define como

(...) uma categoria geral que não (tem)¹⁷ apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiência o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada. (Idem, p. 14)

Aprofundando a análise Rüsen menciona três pontos que considera relevantes.

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado, ou seja, disponibilizada como um conjunto de dados para conhecer o passado, uma vez que ela “dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”. (Idem, p. 14) Ela combina de forma complexa a compreensão do passado a partir da necessidade de entender o presente e pressupor o futuro. A percepção, por parte dos historiadores, da conexão entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, poderia superar a idéia equivocada de que a história trata somente do passado, não tem nada a fazer com os problemas do presente e muito menos com os do futuro.

Segundo, a “consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (Idem, p. 14), sendo que essas operações mentais se manifestam na narrativa histórica. Para abordar sobre a estrutura narrativa da explicação histórica, Rüsen usa pensadores contemporâneos como o importante teórico estadunidense da área da história, Hayden White, e um dos expoentes do pensamento filosófico da

¹⁷ Acredita-se que por lapso de revisão o verbo tenha sido omitido. Por dedução inferiu-se que seja o verbo Ter.

segunda metade do século XX, o francês Paul Ricoeur, os quais vêem a narração histórica como um “procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (Idem, p. 15). A defesa de Rüsen, apoiado nos pensadores citados, vem no sentido de que as peculiaridades da narrativa histórica aproximem o conceito da disciplina de história do que era recorrente no passado, o qual seja o de cumprir um papel central no processo de reflexão na atividade dos historiadores, e superando sua cisão com as necessidades da vida prática. É possível que a superação desta cisão contribua para que a escrita da história passe a contemplar elementos que fundamentem estruturas de pensamento que subsidiem a consciência histórica no sentido de dar significado e orientação à vida presente e perspectivas futuras, a partir do conhecimento histórico do passado.

Terceiro, “pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática” (Idem, p. 15), ou seja, Rüsen compreende como possível aprender, considerando a estrutura temporal passado, presente e futuro, que a consciência histórica possa exercer um papel importante nas elaborações de pensamento que organizam a identidade dos seres humanos, capacitando-os para a autopreservação através da interação social. Nessa questão de identidade histórica, a didática da história

(...) ressalta um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana. Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (Idem, p. 15)

Considerando esse argumento, ele pondera que historiadores profissionais, no processo de pesquisa e escrita da história, não teriam mais porque ignorar que o ensino e aprendizagem da história fazem parte da

construção das identidades nos sujeitos envolvidos no processo educativo, e que são as operações envolvidas na construção da consciência histórica, respaldadas no uso da razão, que asseguram que os seres humanos, frente às mudanças, persistam nas suas metas. E conclui que “Esta razão pode ser aplicada a todas as formas e usos do pensamento histórico onde argumentos, e não poder e dominação poderiam resolver problemas”. (Idem, p. 15) A contribuição do autor ao papel do conhecimento e sua relação com a vida prática vem se coadunar com as reflexões que fazem parte dos debates educativos de um modo em geral, no Brasil, e especificamente sobre o papel do conhecimento histórico e seu significado na vida prática – respaldados que estão por instrumentos legais como, de um modo geral a LDB no. 9394/96 e, especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da História para a Educação Básica.

Todavia, mesmo considerando os aportes legais e variáveis sugeridas através dos PCN e os debates e reflexões que acompanham os processos formativos, as ações que poderiam contemplar a relação do conhecimento com a vida prática, na escola, ainda carecem de muita reflexão, debates e especialmente iniciativas pautadas na consciência do que seja realmente essa relação e na clareza do seu real significado na vida dos alunos.

Para melhor compreensão sobre a questão, Rüsen (2007b)¹⁸ se propõe a abordar qual o sentido prático do saber elaborado pela pesquisa e pela produção historiográfica no processo de conhecimento da ciência da história? Ou seja, no aprendizado da história, qual a contribuição da pesquisa e da historiografia para a aplicação prática desse conhecimento? Como se efetiva o que Rüsen conceitua como práxis, pois o efeito sobre a vida prática é fundamental no processo de conhecimento histórico, e por isso deve estar integrado às concepções e formas de desenvolver os conteúdos históricos.

Rüsen (2006), idem (2007b) afirma que os historiadores, em relação à produção, têm sempre a intenção de produzir algum efeito sobre a vida prática. Todavia, em relação a isso, nunca o fazem com suficiente clareza. Como a neutralidade não existe, os historiadores têm seu trabalho invariavelmente permeado por intenções relacionadas à vida prática. Rüsen acredita que essas

¹⁸ Trata-se do capítulo 2 - Didática – Funções do saber histórico, da obra História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.

relações devam ser administradas com consciência, longe do falso muro da neutralidade, o que não significa, em hipótese alguma, “escancarar as portas da argumentação especializada a fins políticos”. (2007b, p. 86). A ciência histórica deve poder preservar-se, sustentando-se sob a autoridade que lhe vem do próprio conhecimento da história, conhecimento que é fundamental para subsidiar decisões políticas na vida prática com seriedade e responsabilidade.

Voltando à relação específica do saber histórico com a vida prática, Rüsen (2007b) trata do conceito de práxis, o qual entende como

(...) função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. (2007b, p. 87)

Dessa forma, o entendimento de práxis a partir de Rüsen compreende um tipo de relação do saber histórico com a vida prática que capacite aos sujeitos (sujeito freiriano), não só para se orientar nessa realidade, sabendo como atuar na mesma e com a mesma, mas para que esta atuação esteja apoiada no autoconhecimento, ou seja, na clareza da própria identidade do sujeito.

Para Rüsen, este “orientar historicamente” significa um duplo movimento: para dentro, que diz respeito à identidade; e, para fora, em relação à práxis, sendo este duplo movimento o objetivo, a lógica e a dinâmica de qualquer pensamento histórico. Entende-se aí a responsabilidade dos historiadores no seu trabalho, e a própria crise que acompanha o ensino de história, expressa em questões manifestadas pelos alunos: Para que estudar história? Que destino dou ao que aprendi em história? Por que estudamos este ou aquele conteúdo?

Sobre isso Rüsen (2007b) dispõe a importância e a questão central da didática, como componente curricular de caráter científico a quem cabe realizar essa intenção de ligação entre pensamento histórico e vida prática, realização essa que acontece no percurso do processo de aprendizagem. Aqui se faz necessário buscar a definição rüseniana de didática. Segundo ao autor,

apoiado em Blanke e Pandel, a didática tradicionalmente compreendia “ensinar e aprender a história, de saber como escrevê-la a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida.” (Idem, p. 88). Assim, ensinar, aprender e escrever história estava, até final do século das Luzes, relacionado à didática. A forma, o método, a totalidade de como ocorria a relação entre o conhecimento histórico e seu significado prático eram atribuições do terreno da didática, fundamentada como ciência teórica e metodológica.

Na atualidade, Rüsen descreve que na concepção de didática:

(...) está a difundida noção atual (e não é de hoje), aparentemente indestronável, de que a didática é alguma coisa completamente externa à história como ciência. Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos. A didática relacionaria-se com o saber histórico produzido cientificamente como o *marketing* se relaciona com a produção de mercadorias. (2007b, p. 89)

À didática também é atribuída

(...) o assim chamado aspecto de “mediação” (...). A maior parte dos historiadores considera que essa mediação nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e forma produzidos pela história como ciência. A única adaptação aceita é a que depende da capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários, que não são historiadores profissionais e que tão pouco tencionam sê-lo. (Idem, p. 89)

Esta dura, porém real, interpretação que Rüsen faz sobre o papel da didática hoje reproduz a condição majoritária dessa representação da didática entre aqueles historiadores que se auto-atribuem o direito e a autoridade exclusiva de escreventes da história. Presume-se, por aí, que o que seja contexto muito próprio das instituições educativas no Brasil tenha suas raízes

no velho continente europeu. É merecedor de reflexão que as origens desse tipo de pensamento na universidade e na escola brasileira tenham cruzado os mares, vindas do leste, e aqui encontrando amplo campo para expansão. No que concerne a entender como ocorre a relação teoria e prática na formação de professores de história, acredita-se ser de fundamental importância que este trabalho aprofunde, na sua continuidade, a compreensão do conceito de didática da história e de sua função na construção do conhecimento histórico e da relação deste último com a vida prática, o que é essencial para subsidiar os elementos de permitirão apresentarem discussão sobre quais seriam os fundamentos de uma concepção de Laboratório de Ensino de História a partir da didática da história fundamentada na Educação Histórica. Entende-se ser por este caminho que se construirá a possibilidade de compreender os Laboratórios como meio de reflexões, debates e ações que considerem e viabilizem o processo de Educação Histórica a partir da relação entre o conhecimento histórico e a aplicabilidade prática deste, entre a formação do especialista nos conhecimentos da história e especialista em ensinar a história, esta totalidade compreendida em um mesmo profissional.

Neste sentido, Rüsen (2007b) aponta para o mútuo envolvimento entre teoria da história e didática da história, considerando que “aprender é um ato elementar da vida prática, do qual decorre o conhecimento histórico e no qual este desempenha (ou pode desempenhar) seu papel próprio, correspondente à cientificidade.” (Idem, p. 92). Ou seja, um não pode dispensar o outro. Rüsen destaca que em geral, nos cursos de história, o trabalho com a didática da história começa pelo estudo das teorias da história, e isso faz com que “a dimensão originária fundamental, na qual se realiza o aprendizado histórico, é deixada de lado depressa demais” (Idem, p. 92). Concordando com essa observação, rememora-se que essa prática é existente em cursos de história de universidades brasileiras. A abordagem começa pelo conhecimento e estudo das teorias da história (no qual é investida a maior parte da carga horária da disciplina), seguida depois pelo conhecimento e estudo das teorias da educação, e então, na já minguada carga horária restante, a abordagem de metodologias, técnicas e recursos que poderão ser usados em sala de aula nas práticas de ensino. É importante observar que há, entre os acadêmicos –

depois professores, clareza sobre as concepções que norteiam as teorias da história, mas sobre a relação destas com o processo de ensino para uma nuvem de imprecisões, a qual acompanha o professor, geralmente, pela maior parte de sua vida profissional. Segundo Rüsen, a didática não pode se respaldar unicamente nas teorias da história, pois como ciência seu fundamento existencial vem de questões e problemas práticos da vida cotidiana. Neste caso, considera-se importante superar interpretações unilaterais.

Essas unilateralidades podem ser evitadas se ficar claro que a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da história e a didática convergem, assim, nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica. (2007b, p. 93)

No presente artigo conclui-se, parcialmente, que a relação entre teoria da história e didática da história, deva ser mútua, “de imbricação recíproca” (idem, p. 92), na qual a teoria da história cuida de questões didáticas na medida em que dizem respeito ao processo científico do conhecimento na produção, no ensino e no aprendizado da história. Compreende-se que é importante superar as idéias relacionadas a hierarquias, subordinações ou ameaças de prejuízo no desempenho, considerando sim o estatuto próprio de cada uma delas, mas levando em conta a sua totalidade como elemento fundamental no processo de formação de professores e no ensino da história.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. (Org.). Para uma Educação Histórica de Qualidade. **Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Portugal, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, 2004.

CHEVELLARD, Y. **La Transposición Didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Traducción de Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 2000.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa, Porto Alegre: ArtMed, 2009.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR

MARIN. M. F. **A transição democrática e os obstáculos ao desenvolvimento de uma proposta de ensino da história no cotidiano escolar de Santa Maria/RS**. Dissertação de Mestrado, Santa Maria, 1997.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR., n. 2, p. 07 – 16, jul. - dez. 2006, V. 1.

_____. **História viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b.

SCHMIDT. M. A. M. S., BARCA, I., MARTINS, E. R. (orgs.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

A IDEIA DE ISLA NA CULTURA ESCOLAR

*João Luis da Silva Bertolini, UFPR*¹⁹

RESUMO

Este trabalho iniciou com uma consulta feita a estudantes de 2º ano do ensino médio de uma escola Estadual do Paraná no ano de 2009. Por meio de um instrumento de investigação [chuva de ideias (BARCA, 2004, p.140)], na perspectiva da Educação Histórica, solicitou-se que os alunos associassem quatro palavras, no máximo, ao tema central Islã. Os resultados demonstraram uma associação desse tema à violência e ao terrorismo.

Palavras-chave: educação histórica, ideia de Islã, cultura escolar

ABSTRACT

This work began with a consultation with students from a 2nd year of high school in a state school of Paraná-Brazil, in 2009. As research tool, we used brainstorming, in history education perspective. Students were asked to associate at most four words with Islam. The results showed an association of the theme with violence and terrorism.

Key-words: historical education, idea of Islam, scholar culture.

Este trabalho iniciou com uma consulta feita a estudantes de 2º ano do ensino médio de uma escola Estadual do Paraná no ano de 2009. Por meio de um instrumento de investigação [chuva de ideias (BARCA, 2004, p.140)], na perspectiva da Educação Histórica, solicitou-se que os alunos associassem quatro palavras, no máximo, ao tema central Islã. Os resultados demonstraram uma associação desse tema à violência e ao terrorismo. Na pesquisa de mestrado, optou-se por investigar como este tema foi abordado em manuais didáticos de História de vários períodos, recortados historicamente pelo critério

¹⁹ Mestrando da linha de Cultura e História da Universidade Federal do Paraná – UFPR.
bitulini1000@hotmail.com

das leis que os regulamentaram, com objetivo de traçar uma trajetória que apontasse se o conteúdo destes, de alguma forma, contribuía para os resultados apresentados pelos estudantes. Este texto não apresenta resultados das análises das fontes. É um texto introdutório que apresenta justificativas teórico/metodológicas que viabilizaram a investigação.

Para compreender como se organiza o pensamento histórico dos sujeitos em contexto de escolarização o historiador Peter Lee (2005) investigou em jovens ingleses as ideias substantivas da História e os conceitos de segunda ordem. Compreende-se por ideias substantivas aquelas referentes aos conteúdos Históricos, tais como, por exemplo, a Revolução Francesa, escravidão colonial brasileira, Império Romano, Revolução industrial, ditadura militar brasileira, a ideia de África e de Islã. Já os conceitos de segunda ordem referem-se, aqui, às ideias que estruturam a natureza do conhecimento histórico, dentre elas, a explicação, inferência, empatia, significância, objetividade e a narrativa histórica.

Tendo como referência o conceito substantivo de Peter Lee (2005), buscou-se investigar o conceito Islã nesses manuais. A partir disso, entende-se que a investigação dos conceitos substantivos da História, tais como o Islã, possibilitam a compreensão sobre de que formas o passado está presente nas ideias históricas estruturadas pelas narrativas dos livros didáticos de História. Isto porque os autores destes manuais organizam sua consciência histórica a partir da maneira pela qual suas narrativas são construídas. Nesse sentido, pode-se dizer que o manual didático é um elemento da cultura histórica que expressa um certo tipo de consciência histórica que é expressa pelas narrativas dos autores(RUSEN 2009).

A principal referencia teórica é o conceito de “cultura histórica” do historiador alemão Jörn Rüsen (2009) . A cultura histórica é uma categorização da rememoração pública da História. Esta forma de reativar a memória apresenta três dimensões na cultura histórica: a política, a estética e a cognitiva. A dimensão política se refere ao processo ligado à luta pela legitimação pública das memórias históricas marcadas pelo conflito entre as formas de dominação e resistência. A dimensão estética diz respeito a busca de como o estético da vida às ideias, imagens e narrativas históricas. Por fim, a

dimensão cognitiva é responsável por fornecer um caráter objetivo, a partir de critérios advindos da ciência histórica, e das memórias históricas.

A relação entre estas três dimensões deve acontecer em equilíbrio complementar evitando que uma suplante a outra numa instrumentalização. No que diz respeito ao conceito substantivo Islã, tanto o risco de instrumentalização como as possibilidades de equilíbrio estético, político e cognitivo, são marcados segundo a historiografia de referência, por meio da “ideia do outro”, conforme o professor Edward Said (2007), aponta na obra **Orientalismo**(2007). O “conhecimento do outro” no livro **Conociendo al outro, El islam y Europa em sus manuales de História**, trabalho realizado pela Fundación ATMAN²⁰ (2008), observando o Islã e a Europa nos livros didáticos de vários países da Europa, da África e Ásia. “A produção de um passado único, uniforme pelos grandes financiadores de mídias”, investigado pelo Historiador Marc Ferro na obra, **A manipulação da História no Ensino nos meios e Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo** (1983).

Said em sua obra **Orientalismo** (2007), a mais conhecida, revela as formas como o Ocidente imperialista manipula as informações, criando uma versão inteligível do Oriente para nossa sociedade. Esclarece como o imperialismo moderno continua a produzir um conhecimento distorcido do “outro”, suas polêmicas litigiosas, suas imagens redutivas, seduzindo e “produzindo adeptos às polarizações territoriais reduzidas do tipo ‘Islã versus Ocidente’”.(SAID,2007,p.19)

O Oriente é retratado por antropólogos, sociólogos e historiadores em um modelo generalizante: o orientalismo. Este conceito enquadra diferentes regiões dentro de uma espécie de molde, no qual são incluídos os vários povos do Oriente e se extrai um Oriente inteligível ao Ocidente:

O Orientalismo pode ser discutido e analisado
como a instituição autorizada a lidar com o Oriente –

²⁰ La Fundación Atman para el Diálogo entre Civilizaciones é uma entidade sem fins lucrativos cujo objetivo é promover o entendimento e abordagens entre as diferentes culturas. A fundação ATMAN tem desenvolvido uma importante colaboração com o Grupo GREDI (Grupo de investigação em Educação Intercultura da Universidade de Barcelona)

fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (...) Em suma por causa do Orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que poder ser dito sobre o Oriente, mas consiste numa rede de interesses inevitavelmente aplicados (e assim sempre envolvidos) em toda e qualquer ocasião em que essa entidade peculiar, o 'Oriente', é discutida (SAID, 2007, p. 29-30).

É nessa interpretação em que o Ocidente faz do Oriente que podemos incluir o Islã, como um tema inserido, no modelo proposto por Said. Existem interesses sobre o Islã que estão postos e circulando nessa sociedade. Estes interesses ultrapassam os muros das escolas e, quando acionados pelos professores, geram discussões e opiniões que vão muito além do casuístico ou do inventivo dos estudantes. A consciência histórica dos estudantes quando aciona esse presente, está operacionalizando com um passado interpretado moldado e redistribuído a todos gerando. Assim, expectativas de futuro vinculadas a esse modelo de interpretação: o Orientalismo (ANOTAÇÕES, 2010)²¹

O livro ***Conociendo al outro, El islam y Europa em sus manuales de História*** (2008) é uma obra que esclarece aos leitores questões importantíssimas no que diz respeito ao modo como as informações contidas nos manuais escolares de História chegaram até o formato atual. As discussões que permearam vários congressos e os documentos oficiais, editados a partir desses encontros, descortinam um cenário de interesses das várias nações europeias, reproduzindo a ideia da educação para a paz

²¹ ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

principalmente nos manuais de História, os quais são considerados, pela UNESCO, importantíssimos para a construção da democracia e da paz da Europa, destinados aos seus estudantes.

Segundo a obra da Fundación ATMAN (2008, p. 10), a formação de uma cultura para a paz, passava pela criação de projetos que se dirigiram a uma mudança nos manuais didáticos de História. O projeto original era construir uma linguagem comum que permeasse todo o ensino de uma História considerada mundial. Os livros de História foram considerados o lugar ideal para a implementação das mudanças que levariam a essa cultura pela paz. Mas, mesmo antes da UNESCO, outras iniciativas procuravam modificar os conteúdos dos manuais de História.

No final do século XIX e início do século XX se propôs nos ambientes socialistas e pacifistas uma revisão nos manuais escolares de História para eliminar preconceitos e imagens negativas, em respeito aos Estados e aos povos estrangeiros para se difundir o bem, a paz e a reconciliação entre si. Após o fim da Primeira Guerra Mundial as iniciativas tiveram um novo impulso, dentro do contexto por uma paz mundial. Assim, em 1922, foi fundado o Comitê Internacional de Cooperação Intelectual criado pela Sociedade de Nações. Em 1933, foi firmada uma Convenção Governamental para uma revisão periódica dos manuais dos Estados da América Latina. Em 1926, as associações de professores franceses e alemães firmaram um acordo de colaboração pedagógica à preparação para a paz.

No nível não governamental, em 1926, as Associações dos Professores da Alemanha e da França fundou uma federação internacional para colaboração pedagógica e para a preparação da paz através da cooperação dos povos para a liberdade.

O resultado concreto dessas iniciativas foi bem escasso nos anos entre guerras devido à conjuntura política internacional, que não era muito favorável às operações de desarme moral. Os Estados não estavam dispostos a aceitar interferências em um terreno tão importante e delicado como o ensino de História. Só no final da Segunda Guerra Mundial o ensino de História se afirmou definitivamente como uma questão internacional.

A UNESCO²² foi a primeira promotora de iniciativas que levariam a um salto qualitativo nas revisões dos manuais, para colocá-los numa nova visão mundial da História. Dessa ideia nasceu o projeto de uma História geral da humanidade que “*debía poner el acento, sobre todo, em los aspectos culturales y científicos, así como em La independencia de los pueblos y las culturas y su contribución al patrimonio común*”²³ (UNESCO, 2008, p. 10). A produção deste trabalho historiográfico deveria servir para a redação dos manuais escolares de História nessa perspectiva. Participaram desse projeto vários intelectuais, entre eles, o historiador Lucien Febvre que ao apresentar, nesta obra, seu plano sobre a Civilização Mundial, disse que era preciso superar os distintos pontos de vista nacionais em uma nova visão de uma História de toda a Humanidade, para que se chegasse ao sucesso de uma educação para a paz:

Quando se afronta La cuestión de los manuales, y sobre todo de los de historia, escuchamos decir: “Hay que revisarlos’. Basta con eso? Yo contesto que no. El hecho ES que estos manuales, nacionalistas por

²² A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (UNESCO) fundou-se a 16 de Novembro de 1945, com o objectivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Tem a sua sede em Paris, França. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados. Outros programas importantes são os de proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A UNESCO criou o *World Heritage Centre* para coordenar a preservação e a restauração dos patrimônios históricos da humanidade, com atuação em 112 países

²³ Ao se enfrentar a questão dos manuais, sobretudo as questões da História, escutamos dizer: “Temos que revisa-los, mas isso basta? Eu acredito que não. O fato é que os manuais, nacionalistas, por definição, destinados a exaltar as particularidades de um povo, não podem, mais que opor-se aos povos vizinhos. Nem a UNESCO, nem nenhuma outra instituição, podem remediar isso. A História Nacional baseada na política, como é a que se tem ensinado, não podera reconciliar os povos. Tudo que se pode conseguir é que não jogue uns contra os outros. Se querem fazer algo melhor, tem que se fazer algo novo. Ai pode haver uma possibilidade de um novo ensino: uma história mundial, não política e por definição pacifista”(Tradução do autor)

definición, destinados a exaltar El espíritu particularista de um pueblo, no pueden más que contraponerlo a los pueblos vecinos. Ni La UNESCO, ni ninguna outra institución, pueden remediarlo. La historia nacional basada em La política, como ES La que se viene enseñando um poço em todas partes, nunca tenderá a reconciliar a los pueblos. Todo lo que se Le puede pedir ES que no lês arroje a los unos contra los otros. Si se quiere hacer algo mejor, hay que hacer algo nuevo. Hay que crear La posibilidad de uma nueva enseñanza: la de uma história mundial, apolítica.y por definición pacifista (FEBVRE, 1949 *apud* UNESCO, 2008, p. 11).

Esta obra se realizaria nos anos 1970. Em 1978, a UNESCO decidiu incorporar os novos avanços das investigações em História e, assim, nasceu uma nova produção coletiva em 1994. Esta deveria, obrigatoriamente, levar em consideração o mundo não-ocidental, de modo que a UNESCO promoveu uma investigação sobre como estava representada a Ásia nos manuais de alguns países Ocidentais. As conclusões desse estudo foram que quanto mais distante do Ocidente, geograficamente, mais raras são as informações encontradas nos manuais. Observou-se ainda, que as civilizações extraeuropeias, que de alguma forma tiveram importância em relação à História da Europa Ocidental, estavam presentes nesses manuais, revelando, assim, o etnocentrismo. Esses estudos foram feitos nos manuais da França, da Suécia e a impressão que ficava para os estudantes é a de que os países estrangeiros só existem em função de seus países: *“El marco de la historia era estrictamente eurocentrico, y dentro de el cada Estado propio tenía um papel preponderante: esta característica era comum a toda Europa”* (ATMAN, 2008. p.12).

Outra atividade interessante, no que se refere à reforma de manuais didáticos, deu-se no Conselho da Europa. Esse conselho estava ligado à unificação europeia e pretendia superar os enfoques nacionalistas encontrados nos manuais didáticos de História daquele continente. Com esse objetivo

foram organizados seis congressos entre 1953 e 1958. Cada um foi dedicado a uma época da História. No segundo, organizado em Oslo, na Noruega, em 1954, o tema foi a Idade Média. Nesta ocasião houve um confronto entre Estados europeus de tradição cristã e um de tradição muçulmana, a Turquia. Uma das principais discussões aconteceu na conferencia sobre Bizâncio, na qual o delegado grego afirmou que o Império Bizantino deveria fazer parte da História europeia porque:

- a) El Império Bizantino se creó sobre la base del Império Romano em contacto com el Oriente helenístico;
- b) su economia se desarrolló dentro de la economia europea;
- c) la sociedad se gobernaba según el derecho grecorromano y estaba muy influída por el feudalismo;
- d) espiritualmente era tributário de la ciência y de las letras griegas;
- e) su influjo intelectual y artístico sobre Europa occidental fue considerable;
- f) y, por último, Bizâncio formaba parte de la comunidad europea por haber defendido a Europa durante más de um milênio y haber resistido a las presiones del exterior (UNESCO, 2008, p. 17).

Dentro desse contexto entra o delegado da Turquia, Ekrem Üçyigit, que sustentava, entre outras coisas, que o Império Bizantino, ainda que tivesse alguns elementos do feudalismo, não poderia ser considerado feudal e contestava que Bizâncio teria sido o único herdeiro da civilização grega. Destacava, ainda, a influência que a civilização islâmica exerceu intelectual e artisticamente sobre a Europa. E, nesse sentido, o Islã teria sido mais importante que Bizâncio.

A rivalidade que se formou entre os defensores desses dois grandes excluídos da História européia, acabou se transformando na discussão principal. Essa serve como base para as questões dessa investigação, pois

desvenda as ações dos órgãos oficiais na História e, por conseguinte, nos manuais didáticos.

Ekrem Üçyigit continuou sua argumentação lançando ideias que colocariam mais lenha nas acaloradas discussões deste e de outros congressos. Destacou a direta influência do poeta árabe Abul ala al Muarr sobre Dante Alighieri, e o papel que os sábios ligados ao Islã tiveram na transmissão da cultura clássica. Üçyigit afirmou, haver uma censura na História da Idade Média e da Moderna para se criar a ideia de que a Europa teria sido um produto do cristianismo, o que, segundo este delegado, não era verdade, pois esta religião teria sido um produto dos povos europeus, e não o contrário.

As conclusões do congresso de 1954 foram as seguintes:

La historia de la Edad Media no deberia presentarse desde um punto de vista exclusivamente occidental. Por lo tanto, sería necesario dar a Bizancio la importancia que les es debida em la historia general de la Edad Media, llamando em especial la atención sobre su papel em la unificación de la Europa oriental, em la lucha contra el islam em la naturaleza difusiva de su civilización (...) Por último, pareceria deseable una mayor consideración de la contribución del islam a la formación intelectual y artistica em Europa²⁴ (ATMAN, 2008, p. 19).

Tais conclusões reconheceram muito mais o papel do Império Bizantino do que do Islã na formação da Europa no período da Idade Média. Para esta investigação, as discussões e os resultados desse congresso reforçam o papel

²⁴ A História da Idade Média, não deveria se apresentar de um ponto de vista exclusivamente ocidental. Para isso seria necessário dar a Bizâncio, sua importância devida na História Geral da Idade Média, chamando a atenção sobre seu papel na unificação da Europa Oriental, na luta contra o Islã e sua natureza difusa (...) Por último, parecia desejável uma maior consideração da contribuição do Islã na formação intelectual e artística da Europa (Tradução do autor).

exercido pelos órgãos oficiais na construção da memória dos povos. As modificações e inclusões de conteúdos numa espécie de gradação de importância nos vários contextos de épocas modificam os manuais que chegam aos professores, modificando também o que chega aos estudantes por intermédio desses.

O historiador alemão Gerdien Jonker no seu artigo **El islam em los libros de textos alemanes. La historia de una narración educacional**, (JONKER, 2008, p. 39-65) que faz parte do livro da Fundación ATMAN, constatou que as narrativas encontradas nos livros didáticos de História na Alemanha, sobre o Islã, diferem das encontradas, por exemplo, no cristianismo. O modelo segue uma sequência, que é adotada pela maioria dos manuais: na Alemanha, ele começa com a tradução da *Fatiha*, o primeiro capítulo do Corão, seguido pela biografia do profeta Maomé. Também possui uma explicação dos cinco pilares da fé islâmica e um relato sobre a expansão do Islã. A principal fonte para essas pesquisas foi o próprio Corão. Jonker constata em seus estudos, que esse modelo só foi aplicado no caso do Islã.

O uso de uma lente estritamente religiosa indica, segundo o autor, uma percepção do outro, com sentimentos de ameaça:

Los hilos más antiguos de la narración sobre el islam hunden sus raíces en el miedo. Enloque a la Europa Media concernia, los siglos XVI y XVII resonaban con historias horribles sobre los turcos. No las historias horribles en sí mismas, sino la búsqueda de las razones por las que enemigo otomano podría haber tenido tanto éxito, ofrecen los primeros fundamentos (Mahoma y su religión) (JONKER, 2008, p. 66).

Segundo Jonker, mesmo depois que a ameaça otomana desapareceu, durante os séculos XVIII e XIX, a percepção que se tinha desse povo, permaneceu e se institucionalizou nos livros didáticos de História ao lado de outros temas onde os árabes atacavam a Europa.

Numa leitura previa dos livros didáticos brasileiros investigados, foi possível verificar uma semelhança na organização das narrativas sobre a história do Islã. Parecem se apresentar numa mesma sequência de fatos e sob uma lente religiosa, o que será verificado no decorrer da investigação.

O professor Marc Ferro, no livro **A manipulação da História no Ensino nos meios e Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo** (1983), investiga a produção de um passado único, uniforme pretendido pelos grandes financiadores de mídias, como por exemplo, a Igreja, os partidos políticos, os interesses privados e o Estado. Ferro investiga, também, a produção desses possuidores e financiadores de veículos de comunicação e aparelhos de reprodução, como: os livros didáticos, os filmes, os programas de televisão, os interesses comerciais e editoriais, bem como suas atuações num projeto de limpeza do passado, com objetivo de tornar o passado, por assim dizer, asséptico, forjando um passado sem problemas

Para Marc Ferro esse passado tem várias funções: a glorificação da Pátria e a legitimação da dominação e do Estado. Marc. Faz uma análise dos objetivos dos livros didáticos destinados aos estudantes em vários países de confissão islâmica revelando como as informações são diferentes dependendo se o Estado em questão é de maioria sunita ou xiita.

É nessa perspectiva de forjamento do passado que o livro de Marc Ferro é incorporado a esse trabalho. Esse conceito de segunda ordem, o passado único, auxilia na construção do enfrentamento entre a memória coletiva e a História que encontramos nos manuais didáticos de História. Ferro, alerta haver uma condição importante para o tratamento dessas fontes, e isso metodologicamente contribui com esse trabalho:

Com a condição de que não nos limitemos ao exame dos livros didáticos ou das histórias em quadrinhos, e nem à atual formulação da ciência histórica, a História que se conta às crianças e aos adultos permite conhecer ao mesmo tempo a identidade e a situação de fato de uma sociedade através do tempo (FERRO, 1983, p 12).

A percepção dos estudantes a partir de um passado escolhido/selecionado incorporado nos manuais didáticos (desde o final do século XIX até os dias atuais), pelos programas oficiais e que chega às gerações de estudantes, são algumas das discussões desse trabalho. Nessa investigação não se trabalhará com as ideias prévias dos estudantes, mas sim com a investigação dos manuais didáticos de História dentro da perspectiva da educação histórica, buscando, com isso, verificar onde e como esses manuais abordam o conceito substantivo Islã quando se tornam parte da cultura escolar.

A lei Francisco Campos e os livros didáticos a entrada do Islã nas aulas de História

A Reforma Francisco Campos de 1931, decretada pelo Governo Provisório, nascido da Revolução de 1930, por meio do decreto 19.890 transferiu a expedição dos programas bem como das instruções que antes eram formuladas pelo Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos mantidos pelo Estado que haviam obtido equiparação a ele, para o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A Reforma de 1931 organizou um sistema de inspeção federal o que dava ao Ministério os meios para impor a estrita adoção de seus programas em todo território nacional, evitando assim os regionalismos. Após a implementação da Reforma Francisco Campos, surgiram os compêndios (livros) de acordo com os novos programas os quais, em caso de discordância entre a orientação metodológica e a matéria dos programas em vigor, serviam para reger as provas e exames.

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 2 de Dezembro de 1837, na data de aniversário do Imperador, até Reforma Francisco Campos, era o centro de excelência e organizador de programas que eram seguidos pela maioria dos colégios brasileiros, pois regia os exames finais do curso seriado dos estabelecimentos de ensino não equiparados e dos preparatórios. Guy de Hollanda (1957) explica que isso trazia vantagens aos autores de livros didáticos ligado a esta instituição pois era “natural que os manuais adotados tivessem muita aceitação em todo o País” (HOLLANDA, 1957.p 107). Até a Reforma Rocha Vaz de 1925, os livros estrangeiros, em especial os franceses,

eram amplamente usados nas instituições de ensino, onde destaca-se a obra “ Historie de la Civilization” de Seignobos , adotado nas ultimas series. Com a reforma de 1925, as aulas de História Universal passaram a ser ministradas nas 2ª e 3ª séries, o que segundo Hollanda(1957) influenciou bastante , para eliminar do curso seriado o uso dos compêndios franceses. Outros fatores também vão influenciar a substituição gradativa dos compêndios franceses pelos nacionais

O triunfo do livro didático nacional, que, a partir da Revolução de 1930(...)Com efeito a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir, comercialmente com este. Outro fator favorável foi o crescimento acelerado do número dos estabelecimentos de ensino secundário, em sua maioria particulares, que decorreu essencialmente, das disposições da Reforma Campos, que lhes estenderam a equiparação, antes reservada aos mantidos pelos governos dos Estados. Um mercado de consumo em expansão contínua e rápida, eis a causa principal do desenvolvimento da produção didática no nosso País (HOLLANDA, 1957,p. 105-106)

A expansão do mercado nacional de livros didáticos foi acompanhada de uma adaptação desses ao novo programa da Reforma Francisco Campos, que modificou a distribuição dos conteúdos pelas séries, a História Universal era substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso fundamental e no 1º ano do Complementar pré-jurídico. Na nova lei as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da

Civilização. A nova organização distribuía assim os conteúdos pelas séries em 1931²⁵

Programas de História para o ensino secundário (1931-1949)

Reproduzimos, a seguir, os programas de História de 1931, 1936, 1940, e 1949, com o intuito de facilitar a sua consulta pelo leitor interessado. Com efeito, figuravam em publicações oficiais, ou particulares, esgotadas. Quanto aos vigentes, costumam ser incluídos, de acordo com as respectivas série, nos compêndios correspondentes. Omitimos, no entanto, as instruções metodológicas de 1931 e 1945, em virtude de havermos transcrito, quando as analisamos, os seus principais trechos, senão todos.

PROGRAMAS DE 1931

(Curso Fundamental)

PROGRAMA DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO

Primeira Série

História Geral:

A revelação da civilização egípcia – Os Sargônidas eo poderio assírio – Grandeza e decadência da Babilônia – Salomão e a monarquia de Israel – O espírito navegador dos fenícios e o comercio- Os Aquemênidas e a organização persa – Açoca e o budismo

²⁵ Aqui optamos por apresentar apenas o programa de 1931, utilizando como fonte o trabalho Guy de Hollanda, que nos seus apêndices apresentava a seleção dos programas de 1931, 1936, 1940 e 1949, como meu interesse é demonstrar a presença do Islã nesse programa, optei por esse recorte na apresentação da fonte.

– Antigos estados gregos – Civilização contra a barbárie : a ameaça persa e a vitória da Grécia – Péricles e a civilização helênica – Uma Aventura política : Alcebiades e a expedição à Sicília – O Reino da Macedônia e a política de Demoótenes – Alexandre e os estados helênicos – Hâmilcar e Aníbal – Os Cipiões – Catão e os antigos costumes romanos – Os objetivos políticos de Cesar – Augusto e a organização do Império romano – O cristianismo – Os Antoninos e o apogeu do império romano – Juliano e o fim do paganismo – Bizâncio, a grande cidade medieval – **O islamismo** – A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno – A vida e os costumes de uma corte feudal – **Urbano II e a Ideia de cruzada** – A fundação da monarquia portuguesa – Um grande papa da Idade média: Inocêncio III – S. Francisco de Assis e a caridade cristã – A extraordinária viagem de Marco Pólo – Joana D’arc e o patriotismo Francês – **A expansão turca** – Gutemberg e a imprensa – As grandes navegações – O renascimento : grandes vultos – Carlos V e o império universal – Um grande movimento religioso,social econômico: a Reforma – A Companhia de Jesus – Felipe II e o fanatismo religioso – A Inglaterra no tempo de Isabel – Henrique IV e a tolerância religiosa – Um monarca Absoluto e a sua corte: Luiz XIV – As revoluções Inglesas – Pedro o Grande, e a transformação da Rússia – Os déspotas esclarecidos – A queda do antigo regime e o ideal revolucionário – As transformações de 1830 e 1848 – Os unificadores de povos; Bismarck e Cavour – A comuna de 1871 – O Regime parlamentar em Inglaterra – A exploração do continente negro – As ambições dos estados europeus e a Grande Guerra – A revolução russa e sua repercussão. (HOLLANDA, 1957. p. 273-274)

Nessa seleção de conteúdos para primeira série observamos, o aparecimento do conteúdo substantivo Islã, em pelo menos três conteúdos, O Islamismo , Urbano II e a Ideia de Cruzada e a Expansão turca. Esses conteúdos estão articulados com outros conteúdos da História Européia, sendo essa sua garantia de entrada nas aulas de História. Foi o que apontou um estudo da UNESCO nos manuais europeus 1978, para descobrir como estavam representados os povos extra-europeus nesses. Esse estudo foi feito em livros Franceses e Suecos, e os resultados revelaram que só estavam presentes os povos não europeus que tinham alguma relação com essa História marcando uma característica de etnocentrismo nesses manuais. Essa característica pode ter garantido ao Islã desde o início do século XX, sua entrada nas aulas de História via livros didáticos vindo a se transformar num conteúdo substantivo, como se verificou nos programas oficiais da Reforma Francisco Campos.

Para verificar se estava presente nos livros didáticos foi utilizado como fonte de pesquisa o livro didático de Joaquim Silva destinado ao terceiro ano ginasial, História da Civilização de 1939, esse mantinha na capa os dizeres “ de acordo com o programa do Colégio Pedro II”, já organizado conforme a Reforma Francisco Campos . Note-se que o uso do selo de aprovação do Colégio Pedro II, é usado para lhe dar maior credibilidade e aceitação. Nessa obra foi feito um fichamento para se verificar se o conteúdo substantivo Islã esta presente, nessa que foi uma das obras mais conhecidas do período

FICHAMENTO DA OBRA

SILVA, Joaquim. História da Civilização para o terceiro ano ginasial de acordo com o programa do Colégio Pedro II – 12ª edição. Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1939.

A obra produzida sob a Francisco Campos, destinada a alunos do terceiro ano ginasial, divide em 33 capítulos. Destes apenas os capítulos ➔ II com apenas uma citação da invasão árabe a península Ibérica, ➔IV

Bizâncio, com citações sobre os árabes e suas invasões à Síria e Egito suas tentativas de invasão a Constantinopla na época de Leão III, destacando o papel da cidade como baluarte heróico da Europa cristã contra a onda bárbara dos muçulmanos. → capítulo V Clovis e o império franco: os costumes e as instituições dos merovíngios, com a citação de Carlos Martelo e sua vitória sobre os árabes em Poitiers. → VII O Islão e sua contribuição para a civilização ocidental, → XI Significação Cultural das cruzadas, → XX As últimas invasões e o fim da Idade Média - tratam especificamente do tema em estudo.

No capítulo VII existe uma divisão em subtítulos: 01) A Arábia e os árabes 2) Maomé 3) A Hégira 4) O Alcorão 5) A doutrina de Maomé 6) A conquista muçulmana 7) A civilização muçulmana.

No capítulo XI Significação cultural e econômica das cruzadas, possui também subtítulos 01) Os Santos Lugares ; 2) As Cruzadas;

3) A 1ªcruzada.; 4) Outras cruzadas ; 5) Conseqüências no capítulo XI

No capítulo XX As últimas invasões e o fim da Idade média possui também subtítulos 1)Os turcos 2) Queda de Constantinopla.²⁶

Esse fichamento revelou entre outras coisas, que este livro seguia plenamente os programas oficiais do período. O conteúdo substantivo Islã, aparece nessa obra articulado com a História européia, o que lhe garantia também a entrada nas aulas de História. Segundo Jean-Claude Fourquin (1993)

(...)o trabalho de decantação e de cristalização de uma “ tradição” está longe de obedecer tão somente

²⁶ Fichamento feito por mim, buscando identificar os capítulos e subtítulos em que o tema Islã foi narrado no Livro História da Civilização de Joaquim Silva.

àquilo que se poderia chamar de motivações “intrínsecas” ou de exigências por excelência e de universalidade. Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Como sublinha Willians, a seleção que esta no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escola feita por seus ancestrais (FOURQUIN, 1993, p.30)

A escolha dos conteúdos dos livros didáticos de História, da época de vigência da Lei Francisco Campos não foi, como já se disse, aleatória, ela esteve ligada a mecanismos de exigência que iam muito além da simples cobrança institucional de seguir os programas oficiais, estiveram ligadas também as dinâmicas do mercado, como aconteceu depois da revolução de 1930. A equiparação das escolas particulares às públicas e a organização dos Programas Oficiais pelo Ministério da Educação e Saúde Pública modificaram o cenário do livro didático no Brasil.

O crescente número de instituições particulares que foram criadas a partir dos anos 30, ampliou o mercado dos livros didáticos e levou o Islã, enquanto conteúdo substantivo para as aulas de História. A sua comprovada inclusão nos livros e programas oficiais, conduz a pesquisa para outros questionamentos. As narrativas encontradas nos livros didáticos conduziram e conduzem os estudantes a uma memória histórica negativa referente ao tema Islã, como apontaram os estudos prévios com estudantes da 2ª série do ensino médio em 2009? A forma como estão organizadas essas narrativas sobre o Islã estão focadas por uma lente religiosa conduzindo os estudantes a uma interpretação dos muçulmanos como uma ameaça? Como verificaram os estudos do professor Gerdien, na Alemanha? As formas de interpretação do Islã pelos autores de livros didáticos, expressas nas suas narrativas, possuem os elementos de tradução do Ocidente para o Oriente, identificada por Edward

Said a que ele chama de Orientalismo? As narrativas sobre o Islã, nos livros didáticos de História reconhecem a seu papel como cultura herdeira da grega? como apontou o Historiador turco Ekrem Üçyigit no congresso de Oslo, organizado pelo Conselho da Europa em 1954.

Esses questionamentos vão conduzir a segunda etapa da pesquisa. A leitura das obras de referencia dessa dissertação tem apontado para um desequilíbrio entre as citadas 3 dimensões da Cultura Histórica. A dimensão política aparece nessa primeira etapa instrumentalizando as dimensões cognitiva e estética. Os estudos dos professores historiadores Marc Ferro e Edward Said tem evidenciado isso. As ações oficiais dos vários governos brasileiros na regulamentação e criação de leis para a educação, desde o final do séculos XIX, parecem apontar isso.

REFERÊNCIAS

ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

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

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. Ed IBRASA. São Paulo, 1983.

FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDACIÓN ATMAN. **Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de História**. Ed Santilhana. Espanha, 2008.

HOLLANDA, Guy. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931 – 1956.** INEP 1957

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom.** Washington, DC: National Academy Press, 2005.

RÜSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia 2009.**¹ Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 30/09/2010.

SAID, Edward W. ***Orientalismo***. O Oriente como invenção do Ocidente. Companhia das Letras. São Paulo, 2007.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS E CONCEITOS HISTÓRICOS DE TEMAS RELIGIOSOS

Lucas Pydd Nechi PPGE/UFPR²⁷.

Resumo:

Este trabalho discute questões teóricas no campo do ensino de história através de um estudo em um caso específico de uma escola confessional particular na cidade de Curitiba. Fundamentando-se nos argumentos da sociologia da experiência de Dubet, sociólogo francês, e da teoria da história de Rüsen, procurou-se responder a seguinte questão: De que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional? Para isto, foi realizada a leitura analítica dos livros didáticos de história utilizados nesta escola da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Os dados coletados foram tabelados de modo a verificar a quantidade de citações referentes à religião e a maneira pela qual elas aparecem nos livros. Estes dados foram determinantes para a produção de questionários aplicados em 172 jovens da primeira série do ensino médio, sujeitos principais da pesquisa, e nos 04 professores de história da escola. Os questionários buscaram coletar, além de outros dados, narrativas produzidas pelos jovens a fim de apontar o desenvolvimento de suas consciências históricas especificamente no caso de temas religiosos, tomados como conceitos históricos. A pesquisa se encontra na fase de qualificação, ainda não apresentando a discussão dos dados nem considerações finais.

Palavras-chave: Educação histórica, consciência histórica, religião, sociologia da experiência.

A presente pesquisa de dissertação de mestrado, em fase de qualificação, pretendeu desenvolver um estudo qualitativo em um terreno

²⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob orientação de Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt. Contato: lucaspdyddnechi@hotmail.com

bastante conturbado, repleto de conflitos teóricos e ideológicos: a intersecção entre educação e religião. Porém, dado que as possibilidades de investigação são infinitas, buscou-se, sobretudo, delimitar cuidadosamente os enfoques epistemológicos de cada conceito e teoria relacionados no trabalho. Adotou-se, assim, preliminarmente, a Educação Histórica e aproximações com a teoria e a filosofia da história como campos de investigação, que além de possibilitarem a construção de interesses e recortes específicos, viabilizaram e fundamentaram as observações teóricas e práticas.

O interesse por esta temática específica surgiu de uma demanda pessoal, tendo em vista minha atuação profissional como educador em setores relacionados à religião nesta mesma escola católica. Desta prática e observação cotidiana se solidificou uma inquietação teórica justamente sobre os pontos de aproximação e afastamento da educação e da religião. Considerando que a escola não transmite às crianças e jovens toda a cultura, mas sim algo da cultura (FORQUIN, 1993, p.15), a religião foi considerada neste trabalho como um elemento constituinte da cultura da escola. Adotando um viés metodológico qualitativo, apoiado nas propostas de investigação de Alda Alves-Mazzoti e Fernando Gewandsznajder (2004) e no modelo quadripolar de Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2005), buscou-se um estudo etnográfico, inserido na escola. O percurso transcorrido na pesquisa foi desenvolvido através de incursões teóricas, principalmente nas obras do sociólogo francês François Dubet (1996, 1998 e 2006) e do historiador alemão Jorn Rüsen (1992, 2001 e 2007), e explorações empíricas, por meio de observações e questionários aplicados a jovens em contexto escolar.

A hipótese inicial pressupunha que a formação da consciência histórica de jovens alunos possuía determinadas referências de conceitos históricos com temáticas religiosas. Elaborou-se um projeto de investigação em uma escola confessional para que a questão central da pesquisa, apresentada a seguir, fosse respondida: De que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional?

Antes do desenvolvimento de ferramentas metodológicas que serviram para buscar responder esta questão central, se fez necessário um posicionamento epistemológico perante tantos conceitos densos tocantes à pesquisa.

Sociologicamente, observou-se a escola pela ótica da sociologia da experiência, de François Dubet (1996), que abrange a compreensão do conceito de experiência, da tipologia das lógicas de ação e de suas ligações com o sistema. A experiência, para Dubet, (1996, p.94-112) pode ser entendida de duas maneiras. A primeira, como um modo de sentir, de ser invadido por um estado emocional individual ou coletivo. A segunda, como uma atividade cognitiva, um modo de experimentar e verificar o real. Ela se inscreve em múltiplos registros não congruentes, pois o ator não é totalmente socializado e nem integralmente constituído de apenas um papel. A experiência é, ainda, construída e crítica. (1996, p.105).

Parte-se, assim, da subjetividade do ator, presente na experiência, para a objetividade do real. Percebe-se a dimensão deste conceito quando o autor relaciona a heterogeneidade de seus princípios constitutivos com a diversidade de atividades e práticas dos indivíduos que domina as condutas individuais e coletivas. Em meio a esta heterogeneidade, os atores realizam ainda uma busca por sentido. Assim, a identidade social não é um ‘ser’, uma atribuição ou categorização dada por outrem, é um ‘trabalho’, o qual cada ator social trilha idiossincraticamente.

A experiência social seria então definida pela combinação de várias lógicas de ação e de sistemas, que coexistem e guiam os atores, sem que tenham ligação entre si e nem havendo uma hierarquia entre elas (1996, p.93, 94). Isto permite afirmar que cada ator é protagonista de sua história, ou como Dubet afirma: “[...] uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo.” (1996, p.107).

Sobre a definição de ‘sociedade’, Dubet complementa:

Do mesmo modo que a experiência social é uma
combinação de lógicas de ação cujo sentido provém de um
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR

Número 01/ Julh. – Nov. 2012

trabalho do indivíduo, assim aquilo que se chama de 'sistema social' ou 'sociedade' é uma combinação de elementos cuja unidade resulta na capacidade política dos atores. (DUBET, 1996, p.156).

O trabalho teórico de Dubet foi encorpado por pesquisas de campo nas quais o sociólogo verificou a realidade juvenil enquanto esteve imerso em escolas das mais variadas condições econômicas e sociais. Acima de tudo, o jovem observado por ele e agora observado nesta presente pesquisa, não é o adolescente típico, psicologizado e reduzido a uma interpretação naturalista de seus conflitos. Também não é o aluno pedagogizado, minimizado apenas ao papel de estudante, numa análise que omite a riqueza de outras dimensões e papéis de sua existência e também nuances dos contextos nos quais está inserido. A visão de Dubet nos aponta: aquele sujeito, mais do que um simples aluno, é um **jovem**.

A escola é observada de maneira especial, não idealizada, mas sim como programa institucional. Cada escola é única, em seus diferentes países e contextos, porém o que varia de uma para outra são as formas com que se apresentam as tensões entre as lógicas de ação. Entre tantos programas institucionais, a escola se encontra em um momento delicado. Dubet afirma que nos últimos 30 anos as instituições sofreram duas fortes críticas: a primeira, uma reificação do modelo institucional que inicialmente desejava curar e educar, pelo hospital e pela escola respectivamente, de maneira positiva e totalizante, e se reduziu ao sinônimo de uma vontade de poder e dominação. Em segundo lugar, esta sociedade líquida de demandas sociais de fluxo constante, não suporta o fechamento e a burocracia das instituições, encaradas como testemunho vivo de um passado dominado pelo estado centralizador. (2006, p.63).

Assim, o jovem como sujeito e a escola como programa institucional, são observados superando-se as definições da sociologia clássica. A escola, no caso, é o Colégio Marista Santa Maria (CMSM), instituição a qual estou vinculado profissionalmente como Coordenador de Pastoral e onde realizei minha formação de ensino fundamental e médio. Acredito que a minha história pessoal dentro desta instituição pode servir como um recurso plausível no

tratamento do material coletado com os jovens alunos de ensino médio. Além do mais, as informações e perspectivas de pesquisa podem trazer contribuições para a escola estudada, pois como afirma Dubet: “[...] para que uma teoria seja credível, importa, pois, que ela tenha um eco na experiência dos atores que se supõe que analisa e descreve.”; e ainda, citando Habermas²⁸ “qualquer interpretação exata [...] só é possível na linguagem comum do intérprete e do seu objeto. Ela deve valer para o sujeito e para o objeto.” (DUBET, 1996, p.239).

Podemos descrever o CMSM como um colégio religioso e tradicionalista que atende, em sua maioria, crianças e jovens pertencentes a famílias de altos níveis econômicos e sociais, reflexo do alto custo da mensalidade e da grande estrutura e quadro de funcionários. Possui cerca de dois mil e quinhentos alunos. Há na escola um processo de bolsas de desconto assistenciais, especificamente para alunos de baixa renda, sistematizado e acompanhado por uma assistente social. A política de bolsas de estudo se encontra em expansão, aumentando a convivência entre jovens de realidades sociais opostas no mesmo ambiente escolar. Sobre esta clientela específica, Dubet resume: “[...] em poucas palavras: a experiência escolar dos colegiais de classe média é muito mais escolar que a de seus colegas de classes populares” (DUBET, 1998, p.254) e dá pistas de como o poder aquisitivo traz também tensões à rotina escolar: “[...] os colegiais de boas classes descrevem amplamente o peso da escola sob a forma de estresse, da pressão constante e do medo de fracassar.” (DUBET, 1998, p.272).

O CMSM se enquadra no que, em termos de competitividade na lógica de mercado, pode-se chamar uma escola de sucesso. Seus índices de aprovação em vestibulares concorridos atraem a clientela de pais que buscam sucesso profissional para seus filhos. Neste ano, o CMSM figurou entre as melhores escolas do país no ranking do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficando em primeiro lugar entre as escolas particulares do estado do Paraná²⁹.

²⁸ HABERMAS, J. **Connaissance et Intérêt**. Paris: Gallimard, 1973. apud Dubet, 1996, p.239.

²⁹ Disponível em <

[http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1026451&tit=Particulares-no-topo-da-lista>](http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1026451&tit=Particulares-no-topo-da-lista>:):. Acesso em 19/07/2010.

Foram inquiridos para esta pesquisa 172 jovens estudantes da primeira série do ensino médio do Colégio Marista Santa Maria, com variação de idade entre 14 a 16 anos. Uma das características deste grupo é a alta fidelização dos alunos à escola. Dos 172 alunos entrevistados, 92 estudam no CMSM há mais de oito anos, ou seja, permaneceram na instituição durante todo o seu ensino fundamental. Outro dado significativo é a quantidade de jovens que ingressam na escola na primeira série do ensino médio. Vinte e quatro alunos estudam no CMSM há menos de um ano. Uma das explicações deste índice elevado de ingresso é que o CMSM acolhe muitos estudantes de escolas menores que só ofertam o ensino fundamental.

Em relação à religião, neste trabalho a compreendemos como algo da cultura. Como as manifestações religiosas pelo país são incontáveis, embora oficialmente o estado brasileiro seja laico, encontram-se na escola espaços de saber e práticas religiosas sob múltiplas formas.

Independentemente das crenças ou religiões professadas, grande parte dos teóricos acredita que as tradições, ritos e diversos outros elementos das religiões devam ser transmitidos na escola. Porém, não há um consenso sobre o modo pela qual os conteúdos ligados a instituições ou experiências religiosos devem ser selecionados e ensinados. Jostein Gaarder, Victor Hellern e Henry Notaker, (2005, p.16) justificam a importância do entendimento do conhecimento religioso pela defesa do multiculturalismo e por questões filosóficas:

Um conhecimento religioso sólido também é útil num mundo que se torna cada vez mais multicultural. Muitos de nós viajam para o exterior, entrando em contato com sociedades que tem diferentes valores e modos de vida, ao mesmo tempo em que imigrantes e refugiados chegam a nossa própria porta, confrontando-se com um sistema social que lhes é totalmente estranho. Além disso, o estudo das religiões pode ser importante para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. As religiões do mundo podem responder a perguntas que o homem vem fazendo desde tempos imemoriais. (GAARDER, HELLERN & NOTAKER, 2005, p.16).

Até mesmo Luc Ferry (2007), ex-ministro da educação da França, filósofo convicto ateu e exímio defensor de novas teorias que propõem o enfraquecimento das religiões, destaca que elas devam ser compreendidas, até mesmo e justamente por aqueles que as criticam³⁰:

Mesmo quando não se é crente, com muito mais razão quando se é hostil às religiões, como veremos em Nietzsche, não temos o direito de ignorá-las. Mesmo que seja para criticá-las é preciso ao menos conhecê-las e saber um pouco do que falam. Sem contar que elas ainda explicam uma infinidade de aspectos do mundo no qual vivemos, que saiu inteiramente do universo religioso. (FERRY, 2007, p.73).

Desta forma, é de se esperar que a religião invada os muros escolares, seja formalmente pelos currículos visíveis e invisíveis, seja informalmente pela contextualização sócio-religiosa de cada escola e de seus alunos e professores.

Alguns autores destacaram-se no campo da sociologia da religião e podem trazer contribuições na fundamentação desta pesquisa. O trabalho do pesquisador Rudolf Otto (1917) é considerado um divisor de águas em relação a pesquisas sobre a religião:

Esse termo [sagrado] ganhou realce numa obra sobre psicologia da religião, *A Idéia do Sagrado*, de Rudolf Otto, publicada em 1917. [...] Otto fala de uma dimensão especial da existência a que chama de *mysterium tremendum et fascinans* (em latim, 'mistério tremendo e fascinante'). É uma força que por um lado engendra um sentimento de grande espanto, quase de temor, mas por outro lado tem um poder de atração ao qual é difícil resistir. (GAARDER, HELLERN & NOTAKER, 2005, p.20).

Otto³¹ propôs o conceito de numinoso³², designando o sagrado. Para ele o sagrado é o fulcro de toda a religião (1984, *apud* Cipriani 2007, p. 172) e possui dimensões que podem ser racionalizadas e dimensões que não podem.

³⁰ Inclusive, na obra da qual esta citação foi retirada, o livro 'Aprender a Viver' (2007), Luc Ferry propõe a filosofia e o aprofundamento nos estudos filosóficos como substituição a religião.

³¹ OTTO, R. *IL Sacro – L'irrazionale nell'idea Del divino e La sua relazione Al razionalale*. Milão: Feltrinelli, 1984.

Otto volta, pois, a salientar que 'são portanto, tanto os momentos racionais como os irracionais, da complexa categoria do sagrado, momentos *a priori*. E os segundos no mesmo grau que os primeiros: a religião não é vassala nem do *telos*, e também nem do *ethos*, nem vive de postulados. Também o irracional que há nela lança suas próprias raízes autônomas nas inexploráveis profundidades do próprio espírito. (CIPRIANI, 2007, p.173).

Como o foco desta pesquisa não é o sagrado em si, ou a manifestação da religiosidade dos jovens, mas sim, a consciência histórica dos jovens e sua relação com a religião, propõe-se aqui o estudo da religião e do sagrado, pela perspectiva do pensamento de Otto (1917). Independentemente da subjetividade e profundidade mística da experiência religiosa, institucionalizada ou não, o sagrado sempre possui um lado racionalmente compreensível e observável. A religiosidade não é totalmente mística e subjetiva, podendo ser acessada por diversas racionalidades. Mesmo que nenhuma delas consiga apreendê-la no todo, é possível um bom desenho de suas características.

Busca-se, aqui, não observar a religião e tudo que a cerca como se todos seus elementos fossem místicos e fantasiosos, visão que recairia sobre uma racionalização bruta de fenômenos sociais e individuais. Reforça-se, ainda, a observação de sua face institucional pautada por experiências pessoais e coletivas, negando a visão da religião como constituída unicamente de elementos inefáveis e indescritíveis.

Para esta pesquisa, nos importa da religião e da relação dos indivíduos com o sagrado apenas aspectos da racionalidade histórica, isto é, o lado profano do sagrado. Delimita-se mais ainda este recorte de pesquisa reconhecendo-o inscrito na escola. Assim, compreende-se a religião como algo da cultura. Jean Claude Forquin apresenta *cultura* e *educação* como recíprocas e complementares, encarregando a educação de justamente selecionar e organizar o algo da cultura que deva ser transmitido: “Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a

³² Palavra que deriva de *númen*, ou “Espírito”.

experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN, 1993, p.13).

A educação histórica busca refletir sobre concepções na teoria da história que possam fazer do ensino de história propriamente dito um espaço de desenvolvimento de uma **literacia histórica**, ou seja, um ensino que realmente auxilie as crianças e jovens na suas opções e orientações no curso do tempo, ensinando-os a pensar historicamente. Como diz Isabel Barca: “A história não dá lições ‘fixas’ para o presente, mas pode equipar-nos com competências para uma melhor compreensão dos problemas atuais e, porventura, para dimensionar possibilidades futuras.” (BARCA, 2009, p.58).

Grande parte da fundamentação teórica dos pesquisadores de Educação Histórica³³ provém do pensador alemão Jorn Rüsen, que traça em sua teoria conceitos importantes e novos no que tange a pesquisa em teoria e filosofia da história. As pesquisas baseadas neste autor focalizam diversos recortes que podem, por sua vez, contribuir para a reflexão e reformulação nos modos de compreender, pesquisar, ensinar e aprender história.

O autor sublinha a necessidade de existir uma coerência intrínseca entre qualquer ciência de referência e a sua aprendizagem (2001). Especificamente no caso da história, tratar-se-ia de compreender a aprendizagem histórica sendo formulada a partir de uma racionalidade histórica, embasada em uma própria cognição coerente com a epistemologia da história.

Em sua série de livros “Teoria da História”³⁴, o historiador aprofunda os elementos que compõem a história, desde sua pesquisa historiográfica até o seu ensino, passando pela compreensão do que é a racionalidade histórica e as formas e funções do conhecimento histórico. O primeiro volume da obra, Razão Histórica, busca responder quais são os princípios do pensamento histórico e como esse pensamento se explica através deles.

A partir da constatação de que os homens têm interesses em se situarem no fluxo do tempo, a ida ao passado se torna uma viagem em busca de elementos que possam auxiliar na compreensão do presente e das intencionalidades futuras e não somente em busca de um conhecimento pleno do que já aconteceu. Para tanto, Rüsen desenvolve sua linha argumentativa

³³ <www.lapeduh.ufpr.br>

³⁴ Razão Histórica (2001), Reconstrução do Passado (2009) e História Viva (2009).
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR

buscando aproximar a história do cotidiano dos homens. O que centraliza a discussão histórica e inicia a sua razão de ser é a vida prática dos homens com intenções específicas de busca ao passado.

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida quotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (RÜSEN, 2001, p.30).

Esta carência de orientação do tempo, impulsionada por um sentido de busca, leva a determinados interesses precisos no conhecimento histórico. A quantidade de informações que a cultura geral arquiva diariamente é imensurável, fazendo que cada indivíduo se dirija ao passado com as suas demandas específicas. Neste processo de seleção e busca, que ocorre em todas as culturas com todos os tipos de atores sociais, se inscreve a educação histórica como tentativa de instrumentalizar os indivíduos a compreenderem o mundo e a si mesmos historicamente.

No volume “Reconstrução do Passado” (2007) da trilogia Teoria da História, Rüsen faz questão de diferenciar elementos lingüísticos presentes na história. É preciso, segundo o autor, compreender a diferença e a relação entre **conceitos históricos, nomes próprios e categorias históricas**.

Os **nomes próprios** são ferramentas de linguagem que “designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente, sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram.” (2007, p.93). Entre as coisas do passado exemplificadas por Rüsen, podemos citar nomes de cidades, pessoas, países, leis e documentos. O nome próprio por si só, por mais que pertença ao passado, não orienta a relação com o fluxo do tempo. As **categorias históricas** “[...] designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos. Não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados das coisas.” (RÜSEN, 2007, p.93)

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR

Número 01/ Julh. – Nov. 2012

Assim, as categorias históricas designam muito mais o fluxo do tempo do que os fatos em si. São exemplos de palavras de categorias históricas: evolução, época, progresso, era, geração... A vinculação das categorias históricas com os nomes próprios é própria do historiador no papel de interpretação das evidências e documentos históricos. Rüsen pontua que quem liga estes elementos o faz muitas vezes mais de acordo com o que a tradição do momento presente supõe como relevante do que com uma apreciação e método científico da cognição histórica.

Os **conceitos históricos** possuem uma íntima intersecção entre os nomes próprios e as categorias históricas:

[...] designam nos estados de coisas referidos por nomes próprios, as qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas. [...] Conceitos históricos são o recurso lingüístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. (RÜSEN, 2007, p.94)

Esta relação, todavia, não se dá sem conflitos, pois todas essas definições são pautadas pela interpretação histórica dos elementos envolvidos. Porém, os conceitos históricos são diferenciados justamente por possuírem algo da objetividade concreta e algo da subjetividade das interpretações. Para se consolidarem, enfim, os conceitos históricos são aqueles que evidenciam que se referem, acima de tudo, a elementos históricos.

Os conceitos são históricos quando na designação dos estados de coisas se referem à história como supra-sumo do que está sendo designado. Vale dizer: exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidades que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. (RÜSEN, 2007, p.92)

O que então, é descrito aqui como conceitos históricos de temas religiosos? Existe um passado das religiões, que atribui sentido ao presente e perspectivas de futuro individuais e coletivas. Não se trata apenas da história

das instituições religiosas, nem da história da religiosidade. O foco desta pesquisa se concentra em **como as religiões estão presentes na história**. Esta presença não é ensinada pela disciplina de Ensino Religioso, que tem como objeto o fenômeno religioso, e também não é intrínseca na experiência religiosa dos adeptos de qualquer tradição religiosa.

Nas próprias definições destes conceitos históricos, podemos citar exemplos da temática religiosa passível de análise nos nomes próprios religiosos: como Jesus de Nazaré, Abraão, Maomé; e nos conceitos históricos de temas religiosos como reforma, cristianismo, cruzadas, inquisição, entre outros.

O recorte de temas dentre os conceitos históricos é uma estratégia de delimitar a temática religiosa sem perder a perspectiva da análise da teoria da história. Desta forma, ao inquirir os jovens solicitando-os à produzirem narrativas relacionadas com seus conhecimentos históricos, busca-se de fato investigar o desenvolvimento da consciência histórica destes sujeitos.

A aproximação da compreensão da história com as escolhas que fazemos na realidade, se constitui como um dos aspectos que fundamentam um dos principais conceitos discutidos pelos pesquisadores em Educação Histórica: a **consciência histórica**. Para Rüsen, a: Consciência Histórica é, assim, o modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] Essa operação pode ser descrita como orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo. (2001, p.59).

Esta consciência histórica situa o homem temporalmente, atribuindo um sentido a suas experiências passadas, presentes e futuras, ou seja, possui claramente a função prática de conferir a realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente. (1992, p.29). O passado se torna então impulsionador do agir no mundo, presente em cada escolha. A consciência histórica é própria do ser humano, podendo ser desenvolvida e qualificada.

Os aspectos históricos, muitas vezes tomados como um aprendizado de uma história morta, passada e desconectada da realidade atual, são aqueles que deveriam estar mais relacionados com a vida real. Rüsen busca aproximar estes mundos distantes, da vida humana prática e do passado:

[...] a consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.56).

Rüsen também define a consciência histórica como um trabalho intelectual, aproximando-se do que citamos de Dubet em relação à formação da identidade: “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo.” (RÜSEN, 2001, p.59).

A partir destes pressupostos, tornou-se necessário certificarmos-nos de que em alguma etapa objetiva do processo do ensino de história se identificaria os conteúdos religiosos que poderiam estar contribuindo com a formação da consciência histórica de jovens alunos. Em decorrência disto, foi realizado um estudo exploratório que objetivou a análise do livro didático adotado como material obrigatório da disciplina de história na 5ª série do ensino fundamental, na escola investigada.³⁵

As citações e conteúdos de temáticas religiosas encontradas no volume da obra serviram para regular a metodologia da pesquisa, tendo em vista que a existência ou não de tais conteúdos determinariam as próximas etapas de investigação.

Após o estudo exploratório sustentar provisoriamente a hipótese inicial, foi dada continuidade às análises dos outros volumes da mesma coleção de livros, de 6ª, 7ª e 8ª série³⁶, pois os sujeitos escolhidos para serem pesquisados eram jovens da 1ª série do ensino médio que, em sua maioria, utilizaram este material em sua passagem pelas séries anteriores na escola pesquisada. Os conteúdos de cunho religioso dos livros didáticos foram identificados e

³⁵ RODRIGUE, J.E. *História em Documento: Imagem e Texto*. Vol 05(2001)

³⁶ RODRIGUE, J.E. *História em Documento: Imagem e Texto*. Vol 06; Vol. 07 e Vol. 08 (2001)
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR

categorizados em tabelas de análise, por tipo de tratamento. Este material, por sua vez, possibilitou a construção de questionários semi-abertos, aplicados em 172 alunos do ensino médio, que buscaram explicitar a relação dos jovens com os conceitos históricos de temas religiosos, já notadamente presentes em sua cultura escolar.

Os questionários foram utilizados, também, para explorar a narrativa histórica dos alunos e, por meio delas, investigarmos o conceito de consciência histórica. Para auxílio na análise dos dados obtidos e possibilidade de contraposição em relação à declaração dos alunos, também foram aplicados questionários desta temática entre os professores de história da escola.

Esta dissertação de mestrado está em fase de qualificação, não apresentando ainda resultados nem considerações finais, que buscarão apontar caminhos para estudos subseqüentes nas áreas envolvidas na pesquisa.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2004.

BARCA, I. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In SCHMIDT, M. A. & BARCA, I (orgs). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CIPRIANI, R. **Manual de Sociologia da Religião**. Tradução de: STORNIOLO, I. São Paulo: Paulus, 2007.

DUBET, F. **El Declive de La Institucion**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2006.

_____. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____, MARTUCCELLI, D. **En La Escuela**. Buenos Aires: Losada, 1998.

FERRY, L. **Aprender a Viver** – Filosofia para os novos tempos. Traduzido por REIS, V. L. dos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de: LOURO, G. L. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GAARDER, J.; HELLERN, V. & NOTAKER, H. **O Livro das Religiões**. Tradução de LANDO, I.M. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LESSARD-HÉBERT, M; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de: REIS, M, J. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 05 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 06 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 07 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RODRIGUE, J.E. **História em Documento: Imagem e Texto. Vol 08 – Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2001.

RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado** – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007.

_____. **História Viva** – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007.

_____. **Razão Histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001

_____. El desarrollo de La competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a consciência moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n.7, out. 1992.

SCHMIDT, M. A. & BARCA, I (orgs). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA COMO PROCEDIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA EM SALA DE AULA

Cláudia Senra Caramenz³⁷

Resumo:

Este trabalho apresenta uma prática realizada com alunos de 8ºano (ou 7ªsérie) do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba, como parte constitutiva do Curso de Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). A Unidade Temática Investigativa analisada foi a Revolução Industrial para tanto, a narrativa histórica precisou partir da investigação das ideias tácitas dos alunos e sua categorização, passou pela intervenção pedagógica do professor e culminou na metacognição - fundamentadas em Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt; e dos Conceitos Substantivos e de Segunda Ordem de Peter Lee.

Palavras-chaves: Educação Histórica; Unidade Temática Investigativa; Conceito Substantivo; Conceito de Segunda Ordem; Revolução Industrial.

Abstract: This paper presents a practice carried out with students in 8th grade (or 7th grade) in a elementary school in Curitiba city, as a constituent part of the Course of Patrimony and History Narrative in the Teaching of History of the Department of Education of Curitiba (SME) in partnership with the Federal University of Parana (UFPR). A Investigative Thematic Unit analyzed was the Industrial Revolution Therefore, the historical narrative needed from the investigation of unspoken ideas of students. The categorization of the ideas later became the teacher's pedagogical intervention and culminated in metacognition – based on Isabel Barca and Maria Auxiliadora Schmidt,

³⁷Professora de História, com Especialização em História na Sala de Aula pela Universidade Federal do Paraná, leciona na Rede Pública do Estado do Paraná na Escola Municipal Papa João XXIII (Curitiba) e C.E. Nilson Baptista Ribas; cla.mez@hotmail.com.

substantive knowledge and students' understandings of historical accounts by Peter Lee.

Keywords: Historical Education; Investigative Thematic Unit; Substantive Knowledge; accounts; Industrial Revolution.

Introdução

Este trabalho apresenta uma prática realizada com alunos de 8ºano (ou 7ªsérie) do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba, como parte constitutiva do Curso de Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (S.M.E.), em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). A Unidade Temática Investigativa analisada foi a Revolução Industrial. Para tanto, a narrativa histórica precisou partir da investigação das idéias tácitas dos alunos e sua categorização, passou pela intervenção pedagógica do professor e culminou na metacognição - fundamentadas em Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, bem como nos Conceitos Substantivos e de Segunda Ordem de Peter Lee.

O desafio

Ensinar na Escola Pública é um desafio e, ensinar História na Escola Pública é um desafio maior ainda. As dúvidas que permeiam as atividades do educador tornam-se, muitas vezes, entraves para o próprio ato de educar. O que é importante ensinar em História? Qual é a utilidade do Ensino de História para vida dos alunos? Como compreender o passado com os olhos do presente? Talvez as respostas estejam nas próprias dúvidas.

Foram estas questões que alavancaram a Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) a estabelecer parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, organizaram o Curso Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História. Dele participam

professores de História da rede que acreditam na necessidade de repensar suas práticas e metodologias de ensino.

Neste contexto, a concepção de História apresenta-se como o estudo da experiência humana no tempo (Thompson, 1981). Essa perspectiva permite entender a História como estudo da vida de todos os seres humanos, buscando recuperar o sentido de suas experiências individuais e coletivas.

Deste modo, vislumbra-se a construção da consciência crítica dos alunos através da percepção dos fatores sociais, culturais e políticos possibilitando a eles inserirem-se no processo histórico e fazer com que se inscrevam na busca de sua afirmação, tornando-se protagonistas de sua história e da história do seu tempo.

Além disso, segundo Paulo Freire, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-os para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro uns com os outros, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (Freire, 1970, p. 29).

Na busca por estas novas de metodologias, para o ensino de História, que apontem para a construção do referido cidadão crítico, e, portanto, capaz de participar da construção do seu próprio conhecimento histórico, que optou-se pelo trabalho com o método da Unidade Temática Investigativa.

Unidade Temática Investigativa: Revolução Industrial

A Unidade Temática Investigativa propõe-se como método para construção do conhecimento histórico em sala de aula, tornando este processo mais interessante para o aluno, como sustenta Isabel Barca

- A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta da natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos o indicam.

- A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento.(BARCA, 2001)

O conceito substantivo³⁸ proposto foi a Revolução Industrial e, apesar de ter sido trabalhado por toda a 7ª série, o relato deteve-se em uma única turma de 35 alunos. Ressalta-se que o critério de escolha da turma baseou-se na organização apresentada por ela e não nos resultados da produção por parte dos alunos. Ou seja, a capacidade de se organizar rapidamente para resolver as problematizações propostas pela professora.

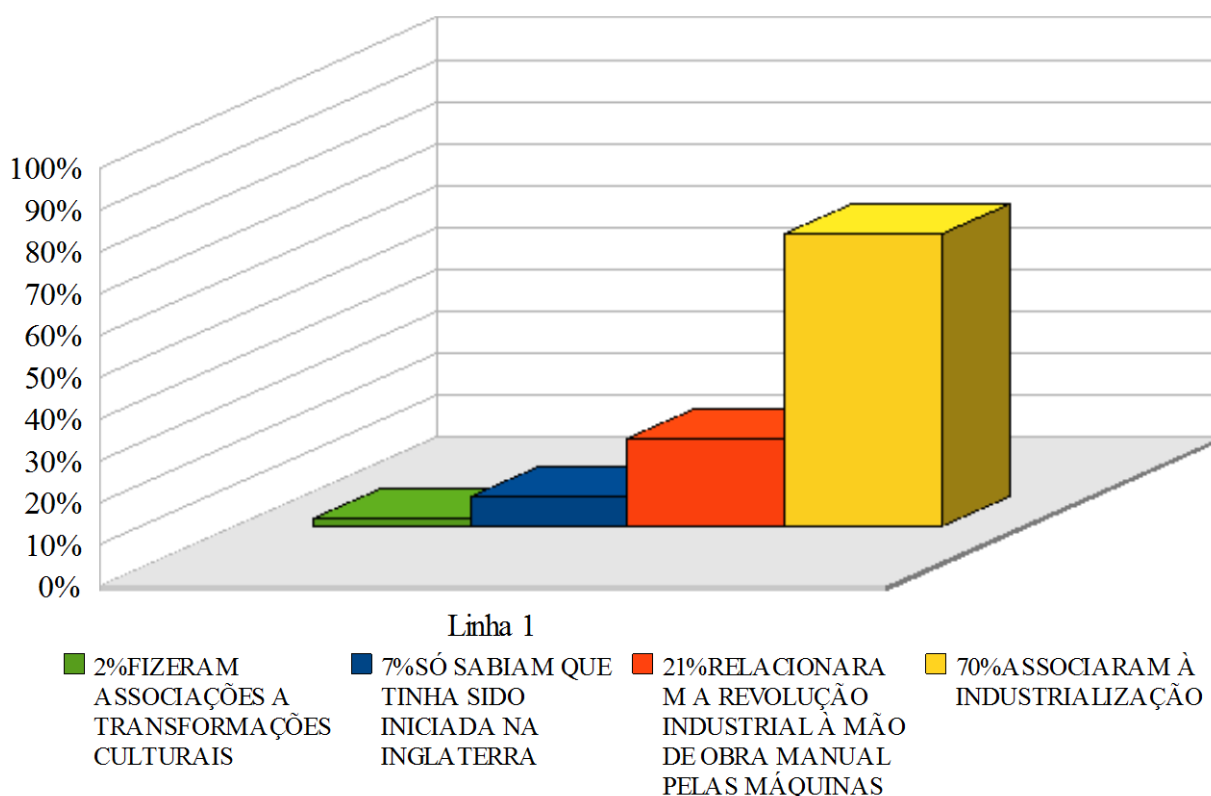
Primeiro Momento

No *primeiro momento*, partiu-se do conceito substantivo Revolução Industrial. Foi proposto aos alunos que registrassem no quadro aquilo que sabiam ou conheciam sobre o tema. Este procedimento tem sido tratado como uma “chuva de ideias”, que são o que chamamos de idéias tácitas³⁹ dos alunos. Ou seja, uma forma de se perceber como a consciência histórica do aluno está construída.

Neste sentido, tornou-se importante a categorização dessas ideias, unindo questões que tivessem algo de similar, para que o professor soubesse em que sentido deveria propor uma problematização. Assim, a chuva de ideias dos alunos apontou para questões que puderam ser agrupadas em quatro categorias, como demonstradas pelo gráfico:

³⁸Entende-se por conceito substantivo aquele que se refere a conteúdos da História, como por exemplo, o conceito de Revolução Industrial. Ver Peter Lee. (2001)

³⁹Ver Maria Auxiliadora Schmidt. (2008)



O desafio anteriormente citado permanecia. Como transformar as ideias tácitas dos alunos em conhecimento histórico? Quais são os vestígios do passado que encontramos no presente? Como ensinar a pensar historicamente?

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2008), é a própria História que diz como ela deve ser aprendida, ao se considerar que a alfabetização histórica se dá por meio de métodos, técnicas e procedimentos específicos. Uma vez que, conforme a autora:

Os principais problemas na lida com conceitos no ensino de História são: Diferentes conceitos apresentam gradações de dificuldade de aprendizagem, tanto por seu nível de abstração como por seu afastamento do vivido ou das representações dos alunos. Todo conceito tem uma historicidade, isto é, seu significado deve ser compreendido com base no contexto em que foi produzido. (SCHMIDT, 2008, p.64).

Desta feita, encaminhou-se uma pesquisa com a utilização de diferentes fontes de pesquisa (encontradas em livros didáticos e internet) sobre a

Revolução Industrial para a confecção de um resumo, constando a época, local em que se iniciou, transformações no cotidiano das pessoas, entre outras questões. Uma forma de confrontar suas ideias tácitas com várias perspectivas historiográficas, desconstruindo seu conceito substantivo e reconstruindo-o, desta vez, como *conceito de segunda ordem*⁴⁰.

Segundo Momento

Juntamente com a pesquisa sobre o processo da Revolução Industrial, iniciou-se o 2º momento, em que a turma foi dividida em grupos, com a proposta de realização de uma entrevista com um operário/trabalhador de fábrica nos seguintes termos:

- Nome da fábrica;
- O que é produzido nela;
- Sobre o trabalhador:
 - Idade;
 - Tempo de serviço;
 - Função desempenhada/ cargo;
 - Turno de trabalho;
- Outras funções desempenhadas na empresa (por colegas);
- Como o tempo é controlado;
- Existe alguém responsável pelo controle e vigilância dos operários;
- Regras que devem ser seguidas;
- Condições de trabalho:
 - 1-Maquinário: () bom () regular () ruim;
 - 2-Equipamento de segurança: () bom () regular () ruim;
 - 3-Salário: () bom () regular () ruim;
 - 4-Direitos trabalhistas: () respeitados () não respeitados;
 - 5-Sindicalizado: () sim () não.

O desafio de trabalhar fora da sala de aula contagiou a turma. Suas dúvidas se dividiram entre como se dirigir ao trabalhador e em que tipo de

⁴⁰Entende-se por conceito de segunda ordem aqueles que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão, narrativa e consciência histórica. Ver Peter Lee (2001).

fábrica eles poderiam encontrar um trabalhador para ser entrevistado por eles. O alvoroço dos alunos transformou-se em vontade de responder a problemática.

Uma vez concluída a entrevista, solicitou-se aos alunos que escrevessem uma conclusão sobre o trabalho observando as transformações ocorridas no processo produtivo, como também no cotidiano do trabalhador. Como fundamenta Maria Auxiliadora Schmidt no trecho que segue

(...)É necessário, também, destacar que, do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno. Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes. (...) (2008)

Contudo, para subsidiar suas conclusões, foi feita a leitura de um texto baseado nas ideias de Thompson, um pequeno trecho adaptado pela professora, em que o historiador apresenta as modificações ocorridas na visão de tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. Uma tentativa de didatização do mesmo. Este segue

De acordo com os estudos do historiador E. Thompson, a visão que os seres humanos têm do tempo vem modificando-se no decorrer da História. Os povos primitivos, por exemplo, mediam o tempo através das tarefas diárias que tinham que desempenhar, sempre ligadas à natureza (estações do ano, plantações e colheitas) e aos animais que precisavam ser alimentados. Já na Idade Média, o tempo era marcado pelos sinos das igrejas que chamavam para as missas. Com a Revolução Industrial, a visão do tempo ficou ainda mais complexa e o tempo começa a se transformar em dinheiro.

Mas, de que maneira essa mudança na visão de tempo influenciou a disciplina de trabalho? Até que ponto afetou a vida dos trabalhadores?

O símbolo dessas transformações é o relógio. Ele marca a hora de acordar, a hora de trabalhar, a hora de dormir. Nas fábricas é o relógio que marca o horário da chegada, do trabalho, do almoço, da saída. E, que garantiria o cumprimento correto desses horários?

Para esse papel foi criado o supervisor ou capataz, responsável pela manutenção da disciplina e da qualidade da produção em seu setor.

Ele representa os olhos e ouvidos do empregador. (THOMPSON, 1998, p.267-285).

Terceiro Momento

Após a leitura do texto, iniciou-se o *terceiro momento*, a *metacognição*, em que foi levantada a seguinte problematização: *Que questões apresentadas no texto, sobre a Revolução Industrial, permanecem no cotidiano do trabalhador entrevistado pelo grupo?*

As conclusões dos grupos foram apresentadas para toda a turma. Durante as apresentações surgiram ideias extremamente importantes, dentre eles:

- 1- A Revolução Industrial foi a troca da mão-de-obra manual pela máquina;
- 2- Hoje em dia as máquinas fazem todo o trabalho, deixando a vida dos fabricantes muito mais fácil e lucrativa, pois as máquinas trabalham muito mais tempo com menos custo financeiro;
- 3- Aumento do volume de produção com o mínimo de mão-de-obra;
- 4- A organização e a luta dos trabalhadores, em torno das suas reivindicações, deram origem aos direitos trabalhistas e aos sindicatos;
- 5- O relógio de ponto é utilizado pelas empresas para marcar a entrada e a saída dos trabalhadores;
- 6- Os supervisores continuam sendo os olhos e ouvidos do empregador;

Ressalta-se que todos os alunos gostaram de realizar o trabalho, elogiaram a forma que a pesquisa foi encaminhada mas, manifestaram que gostariam de ter mais tempo para desenvolvê-lo.

Considerações finais

As ideias que surgiram durante as apresentações foram uma amostra parcial das conclusões. A grande maioria dos grupos conseguiu sistematizar o conhecimento histórico sobre a Revolução Industrial. Sem perceber a

profundidade do trabalho, os alunos foram capazes de perceber a construção de um processo histórico, bem como, suas continuidades presentes no cotidiano do trabalhador.

O trabalho construído por eles, suas pesquisas, suas curiosidades, foram mediadas pela professora. Não houve imposições, mas sim, problematizações. Também não foram criados minihistoriadores, como diz Peter Lee (2001), mas estimulou-se a capacidade investigativa de cada um deles, respeitando suas limitações e conhecimentos prévios.

Assim, talvez se possa concluir que o trabalho com a Unidade Temática Investigativa é legítimo e muito frutífero para a construção do conhecimento histórico pelo aluno. Para tanto, a autonomia de criação do professor, seus critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados, precisa ser respeitada com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas sob uma perspectiva crítica.

Portanto, ensinar História na Escola Pública é um permanente desafio.

Referências Bibliográficas

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Porto, III Série, vol.2, 2001, p.13-21.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica*. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B, A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno**

Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08 de julho de 2010.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL ESTUDADO A PARTIR DE FOTOGRAFIAS PESQUISADAS ON-LINE

Leslie Luiza Pereira Gusmão - UFPR⁴¹

Orientadora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt⁴²

Resumo:

O presente trabalho analisa o uso de fotografias pesquisadas na internet como fonte de pesquisa para o estudo da História. Essa atividade foi desenvolvida com alunos do nono ano, numa Escola Rural de Araucária, no Paraná, a partir da implantação do Programa UCAA (Um computador por aluno em Araucária). Com o desenvolvimento desse trabalho, verificou-se que os estudantes têm bastante interesse em utilizar a internet para as pesquisas escolares em geral, porém, não a empregam de forma inovadora, utilizando recursos diversos, tais como imagens ou vídeos, a maioria deles se ocupa somente de textos relacionados aos conteúdos.

Palavras-chave: Fotografia, pesquisa, internet, História

Introdução

A ideia para o desenvolvimento dessa atividade surgiu a partir da aproximação com o grupo de professores de História do Sistema Municipal de Ensino de Araucária, o “Grupo Araucária” (THEOBALD, 2007), cujos participantes são educadores comprometidos com a pesquisa e a produção do conhecimento histórico. Esse grupo desenvolve reflexões acerca das ideias históricas dos estudantes e possui uma relação de proximidade com o meio acadêmico.

Em 2011, essa aproximação aconteceu através da participação em curso na Sala Digital do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

⁴¹ Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003). Atualmente é professora da Rede Pública Estadual do Paraná. É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na Linha de Pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”. Desenvolve sua pesquisa com auxílio da bolsa CAPES. leslieluiza@hotmail.com

⁴² Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora 1D CNPQ e fundação Araucária. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR)

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR

Número 01/ Julh. – Nov. 2012

(LAPEDUH), sob coordenação da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. O referido curso propunha a realização de atividades que aproximassem os estudantes das fontes históricas, utilizando especialmente a internet como fonte de pesquisa.

O desenvolvimento dessa atividade, portanto, justifica-se pela necessidade de relacionarmos o ensino de História e os recursos tecnológicos contemporâneos, lembrando que as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, e o acesso dos estudantes a esses meios é cada vez maior. No entanto, quando nos referimos às áreas rurais temos que levar em conta a precariedade de infraestrutura e, especialmente, falta de investimentos tecnológicos nessas regiões.

A presente atividade foi desenvolvida com um grupo de alunos do nono ano de uma Escola Rural, situada em Araucária, região metropolitana de Curitiba/PR. A turma era composta por vinte e seis alunos entre treze e dezessete anos, alguns poucos residem próximos à escola, porém, a maioria deles mora bem distante e têm que usar o transporte escolar, percorrendo longos trajetos. Esses possuem menos acesso à internet, alguns têm na escola a única oportunidade de utilizar o recurso.

No início de 2011 foi implantado o Programa UCAA (Um computador por aluno em Araucária) nessa escola, situada há alguns quilômetros do centro de Araucária. As escolas beneficiadas com esse recurso recebem laptops educacionais proporcionais ao número de estudantes por turno. Os alunos de turnos diferentes usam o mesmo computador, esse permanece guardado em armários, na própria sala de aula, e suas baterias são permanentemente carregadas. Os laptops podem ser utilizados pelos estudantes durante as aulas, mediante um Plano de Trabalho entregue pelo professor ao auxiliar de tecnologia educacional da escola, responsável pelo Programa.

Durante o primeiro semestre os computadores já estavam disponíveis aos estudantes, porém, não havia acesso à internet devido a complicações técnicas relacionadas à localização da escola, lembrando que a conexão à rede de internet nas áreas rurais é bastante difícil no Brasil. Pesquisas recentes demonstram a precariedade na infraestrutura das escolas rurais, especialmente

no que se refere às tecnologias educacionais, já que a maioria não dispõe de laboratório de informática, entre outros. No caso da escola citada, havia laboratório anteriormente, porém, em 2011 o mesmo já estava desativado.

No segundo semestre foi disponibilizada a conexão de rede sem fio à internet, os alunos ficaram bem entusiasmados, solicitando aos professores que utilizassem o recurso nas aulas, o interesse deles foi imediato, porém, a maioria tinha uma ideia bem restrita quanto à pesquisa on-line. Na primeira aula de História com os computadores em mãos, boa parte deles imaginou que teriam que pesquisar textos na internet e depois copiá-los no caderno. Tal comportamento nos leva a crer que a ideia de copiar o conteúdo exposto na fonte de pesquisa sem analisá-los ou compreendê-los ainda é comum a muitos alunos, independente do meio utilizado, sejam livros ou mecanismos eletrônicos.

Com o advento da informática, a escola pode ser entendida também um espaço de inclusão digital. No entanto, é necessário formar professores para que esses se apropriem dessas ferramentas de forma criativa. Infelizmente, nem sempre isso se efetiva, pois é comum as escolas possuírem laboratórios de informática e outros recursos, e os educadores não terem domínio desses instrumentos ou não se sentirem preparados para utilizá-los na sua prática pedagógica.

Dessa forma, é válido pensarmos que além de ser um recurso para tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, o uso da internet no ensino de História deve ter uma intencionalidade, deve transformar a relação do estudante com o conhecimento histórico, e não reforçar a ideia de reprodução do conhecimento acumulado.

Nesse sentido, vale destacarmos o pensamento de Schmidt (2011, p. 5), para ela:

As TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação não devem ser consideradas pelos professores apenas como um novo recurso didático para ser utilizado nos processos de ensino de seus alunos, mas também, e principalmente, como um meio capaz de mudar as suas formas de relação com o conhecimento.

Dessa forma, essa atividade foi pensada no sentido de motivar os estudantes a refletir sobre como a História pode ser construída pelos

historiadores, buscando uma reflexão sobre as fontes históricas e o uso que se faz delas. Nesse caso, utilizando as fotografias, já que estas são facilmente encontradas na internet, e, no entanto, era a fonte menos lembrada pelos estudantes em suas pesquisas.

O trabalho em questão foi desenvolvido a partir do conteúdo “o movimento estudantil no Brasil e no mundo no presente e no passado”, exposto na Diretriz Curricular de História do município de Araucária sob a perspectiva das Relações de Poder, na categoria “cidadania”. A partir desse conceito, foram trabalhados textos sobre as manifestações populares ocorridas na França, em maio de 1968, bem como textos sobre o movimento estudantil em Curitiba, no mesmo período.

Ficou evidente o interesse de alguns alunos em conhecer melhor o tema, curiosidade demonstrada com maior vigor após a veiculação (editada) do filme “Zuzu Angel”. Assim, optou-se por estudar mais profundamente o assunto utilizando como fonte histórica fotografias pesquisadas na internet, com a possibilidade de trabalhar em conjunto, já que o recurso está disponível em sala de aula.

A corrente teórica norteadora desse trabalho foi a Educação Histórica, considerando os pensamentos do historiador alemão Jörn Rüsen, que se aprofundou no estudo da aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Serviram também como base para a investigação as contribuições de Isabel Barca, que coordena grupos de pesquisa acerca das ideias históricas de crianças e jovens portugueses, utilizando para isso, estudos de dados empíricos. As investigações nesse campo apontaram que as crianças possuem ideias históricas adquiridas em outras instâncias sociais, anteriores à instituição escolar e tais conhecimentos prévios devem ser considerados pelos professores.

Segundo ISABEL BARCA (2005), para conhecermos as ideias históricas das crianças e jovens é necessário entendermos a forma como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado, o que nos leva a perceber as suas carências de orientação em relação ao tempo. Essas carências de orientação da vida prática humana no tempo despertam um interesse cognitivo pelo passado, partindo daí, o professor intervém no sentido

de preencher essas lacunas e desenvolver uma cognição histórica, ou seja, uma aprendizagem específica relacionada à epistemologia da História.

Desenvolvimento do trabalho

Atualmente, os livros didáticos de História trazem inúmeras imagens, sejam fotografias, charges, gravuras, entre outras. No entanto, muitas delas servem apenas como ilustração dos conteúdos. Na presente atividade, se optou por utilizar as fotografias como “fonte de pesquisa” sobre o movimento estudantil, visando ampliar as noções dos educandos em relação aos documentos históricos.

Desse modo, o objetivo desse trabalho foi levar os alunos a compreender essas fotos como forma de evidência histórica, considerando-as como uma linguagem documental que representa fragmentos de uma época, acrescentando novas informações aos fatos históricos. Com isso, esperava-se ampliar a possibilidade de aprendizagem em História. Posteriormente, por meio narrativas produzidas pelos estudantes, buscou-se verificar se as ideias históricas dos mesmos tornaram-se mais complexas a partir do contato com as fontes pesquisadas.

Antes de iniciar a pesquisa on-line, foi realizada uma investigação acerca do acesso desses estudantes aos computadores e à internet fora da escola, dos vinte e seis alunos da turma, apenas quinze possuíam computador em casa, todos com acesso à internet, os demais afirmaram acessar em outros locais como casa de parentes, a opção de utilizar na escola foi enfatizada por todos os estudantes, dois deles disseram acessar através do celular.

Em relação ao uso da internet especificamente para a pesquisa, apenas um dos alunos afirmou que não usa para esse fim. Foi-lhes questionado se a internet pode auxiliar no estudo da História, todos responderam positivamente, entre as justificativas, destacamos algumas:

- “Sim, porque tem muito mais conteúdo, que no livro é resumido”.
(A.C.P.)

- “Sim, porque no livro tem bastante coisas, mas na internet tem mais coisas”. (M.R.Z.)

- “Sim, porque podemos encontrar histórias variadas feitas por diversos autores”. (D.G.)

- “Sim, por que a internet é um meio de comunicação em todo o mundo, a maioria do que nós fazemos é lançada nela, ou seja, tudo o que nós precisamos ta nela”. (J.L.G)

- “Sim. Porque na internet a gente retira muito mais informações”. (R. C. K.)

A partir da leitura dos depoimentos percebemos que a maioria dos alunos em questão vê o material didático impresso como limitado, com o conteúdo resumido, cujos textos foram produzidos pelo mesmo autor, já a internet é vista por eles de forma bem mais positiva, a maioria afirmou que os assuntos estudados estão muito mais detalhados do que nos livros didáticos. Contudo, nenhum deles citou a possibilidade que a internet oferece através de vídeos ou imagens, seus pensamentos se voltaram especificamente para textos disponíveis on-line.

Num segundo momento, foi solicitada aos estudantes uma pesquisa on-line de imagens sobre o “movimento estudantil durante a Ditadura Militar”. Nesse momento ocorreram algumas dificuldades, tais como: alguns alunos não dominavam o uso da internet, esses tiveram dificuldade em buscar as fotografias, navegar nos sites correspondentes, e posteriormente, necessitaram de auxílio para salvarem no *pen drive* as imagens escolhidas. Então, foi sugerida a opção para o trabalho em duplas, o que facilitou a pesquisa, pois utilizaram os computadores com mais desenvoltura, em parceria, chegando a discutir entre si acerca da imagem escolhida.

Dos vinte e seis alunos, apenas uma dupla selecionou uma fotografia colorida, de uma manifestação de estudantes ocorrida no Brasil recentemente, evidenciando uma dificuldade em relacionar o período estudado com as técnicas fotográficas disponíveis na época, e mesmo com aspectos como trajes, automóveis, entre outros. Os demais escolheram fotos condizentes com o período pesquisado, todas em “branco e preto”.

Após a pesquisa, cada dupla expôs a fotografia à turma, descrevendo-a, justificando a escolha da mesma e compartilhando suas impressões sobre a imagem. Na sequência, os estudantes responderam o seguinte roteiro:

- Por que escolheram essa imagem?
- O que jovens estão fazendo nas imagens mostradas? Quais são suas atitudes?
- Quais são as expressões nos seus rostos?
- Quais são as outras pessoas que aparecem nas fotos, além dos jovens?
- O que você acha que eles estão fazendo?
- Você já presenciou atitudes como essas?

Em relação ao primeiro item, apresentamos algumas respostas:

“Por que achamos essa imagem dramática e comovente”. (C.G.O e S.L.S.)

“Porque os soldados estão armados...” (M.C.Z. e J.C.)

“Porque chama a atenção os guardas batendo no estudante”. (D.K.F. e J.G.M.)

“Ela mostra claramente os guardas prendendo as pessoas que são comunistas”. (R.C.K. e V.R.)

A pesquisa on-line foi realizada através do site Google, na opção “imagens”. A maioria das fotos selecionadas estava disponível em blogs, os quais foram acessados por todos os alunos, bem como os sites correspondentes às fotografias escolhidas, alguns leram os textos, outros se detiveram nos detalhes das imagens expostas.

Depois, os alunos deveriam elaborar uma legenda com a descrição das fotos, para que fosse organizado um banco de imagens sobre “a atuação dos jovens brasileiros durante a Ditadura Militar”. Houve bastante dificuldade para encontrar nos sites algumas das referências, tais como: fotógrafo, data e local onde a foto foi tirada. O que gerou mais questionamento e curiosidade, alguns

dos alunos se interessaram em pesquisar com mais profundidade, a fim de encontrar tais referenciais.

Por fim, foi realizada uma produção de texto individual, com o intuito de verificar se as ideias históricas dos estudantes tornaram-se mais complexas após o contato com essas fontes históricas. O tema do texto era “A participação política dos jovens brasileiros”, foi sugerido aos alunos que fizessem uma análise comparativa entre o período estudado e a realidade atual brasileira.

RESULTADOS

Com a leitura das redações, verificou-se que todos os estudantes narraram acontecimentos estudados a partir dos textos trabalhados (livro didático e outros), bem como mencionaram assuntos discutidos em sala após a veiculação do filme Zuzu Angel e das fotografias pesquisadas. Vinte e um dos estudantes relataram com detalhes acontecimentos vistos nas fotografias, tais como: confronto entre policiais e estudantes nas ruas, passeatas de protestos, táticas utilizadas pelos jovens na luta contra a ditadura, entre outros, porém, não mencionaram as fotografias como uma fonte da pesquisa:

“Durante a ditadura militar os jovens eram contra, por isso pixavam as paredes dizendo “abaixo à ditadura” e várias outras coisas”. (K.F.S.)

“Durante o regime militar os jovens julgavam os militares com cartazes e outros pixavam nos muros “abaixo à ditadura” e pediam a paz e a liberdade no país.” (G.D.)

“Na época da ditadura militar os jovens eram contra o governo e no Rio de Janeiro os jovens faziam passeatas protestando com cartazes...” (B.F.H.)

Desses vinte e um relatos, doze alunos mencionavam cenas do filme Zuzu Angel, lembrando as características do personagem Stuart Angel, militante e desaparecido político. O que demonstra o impacto do cinema e

também o apelo que esse recurso exerce sobre os jovens, auxiliando também no estudo da História.

Apenas três alunos mencionaram diretamente as fotografias como fonte, contudo, dando maior ênfase à utilidade da internet para a pesquisa. São eles:

“Na internet tinha várias fotos com pessoas cheias de cartazes contra a ditadura”. (C.G.O.)

“Eu acho que as fontes históricas estudadas são boas porque todos eles explicam bem, a gente entende, a imagem no computador ajuda para a gente ter uma noção de como eram as manifestações como: “a passeata dos 100 mil”. (A.C.P.)

“Na internet podemos ver fotos das passeatas dos jovens”. (V.R.)

Esses três alunos fizeram uma relação passado/presente enfatizando a ideia de participação política dos jovens do passado, e de alienação dos jovens da atualidade:

“Hoje em dia os jovens não participam da política, é raro isso acontecer, antes não era assim...” (C.G.R.)

“Na minha opinião, os jovens fizeram o que era certo, lutaram pelos seus direitos, minha opinião sobre os jovens de hoje já não é a mesma...” (A.C.P.)

“Os jovens durante a ditadura militar no Brasil, eles lutavam porque queriam ter liberdade quando mais velhos e etc. E eu acho importante que os jovens participem da política para que eles tenham boas opções”. (V.R.)

A partir de alguns trechos das redações percebemos a influência que a mídia televisiva exerce sobre os alunos, especialmente no que se refere aos movimentos sociais contemporâneos:

“Hoje em dia muitos jovens participam de movimentos estudantis, pedindo melhorias na educação, saúde e melhores condições de vida, mas muitos desses movimentos querem forçar ou até brigar por melhorias, o que causa confrontos entre policiais e jovens.” (D.G.)

“Os jovens atualmente estão se juntando e fazendo protestos contra os militares, eles destroem (queimam) coisas públicas para protestar.” (M.R.Z.)

“Desde a ditadura militar os jovens estavam lá presente, lutando pela verdade, pela justiça. Hoje são vistos como vândalos, sem limites, já que uma minoria lutam por causas nobres.” (E.P.B.)

Considerações finais

A partir do desenvolvimento desse trabalho verificou-se que os estudantes em questão têm bastante interesse em utilizar a internet para as pesquisas escolares em geral, porém, ainda não têm o hábito de utilizá-la de forma inovadora, através de recursos audiovisuais, a maioria deles se ocupa de textos específicos sobre os conteúdos.

Além disso, a maior parte dos estudantes não mencionou o uso das fotografias como fontes históricas, apesar de fazerem referências indiretas ao conteúdo visualizado nas mesmas. Tal resultado leva a reflexão acerca da necessidade de aprofundarmos as discussões a respeito de como a História é pesquisada por historiadores (a partir das fontes históricas), e como ela pode ser estudada na escola.

Para analisarmos sob essa perspectiva ressaltamos as contribuições de Jörn Rüsen na área da didática da História, expondo seu pensamento quanto à relação da Teoria da História com o ensino de História, lembrando que não deve existir distanciamento entre as reflexões acadêmicas acerca da “natureza da História” e as reflexões didáticas relacionadas à função da História na vida prática. Para ele (2001, pág 31):

A ciência da História não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história. A didática ocorre nela permanentemente. Isso fica mais do que suficientemente claro em uma teoria da história que não limite sua reflexão sobre as carências de orientação, as formas de apresentação e as funções de orientação existencial (...).

Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento histórico produzido no meio acadêmico deve ser sintetizado e adaptado ao contexto do ensino

escolar, suprimindo as carências de orientação dos estudantes, dando significância, e não apenas oferecendo um acumulado de informações, em geral vistos como única possibilidade de aprendizagem.

Quanto ao tema escolhido para aprofundarmos o conceito substantivo Regime Militar, os alunos demonstraram bastante empatia, o tema relacionado especificamente aos jovens os cativou e a maioria ficou bastante sensibilizada com o contexto social conflituoso do período, havendo uma identificação com os personagens históricos estudados.

Face ao exposto, percebemos que são variados os níveis de cognição histórica desses estudantes, alguns apresentaram na produção texto um pensamento histórico mais complexo se compararmos às suas ideias anteriores, utilizando alguns conceitos estudados na disciplina para se orientar em relação ao presente. Outro grupo apresentou uma compreensão acerca dos conceitos estudados através dos documentos, porém, sem relacionar com o presente.

É válido ressaltar que o uso da internet para a pesquisa em História foi bastante motivador para os estudantes, especialmente com esse recurso disponível em sala de aula. Existem limitações, porém as dificuldades tendem a diminuir à medida que as tecnologias educacionais tornarem-se freqüentes no cotidiano escolar, o que se efetivará quando as discussões acerca do tema se intensificarem. Além disso, com a sistematização e divulgação das experiências realizadas, os educadores poderão trocar ideias e aprofundar sua prática pedagógica.

Em relação ao uso das fotografias com fonte histórica, os estudantes sentiram-se bem motivados, o que pôde ser observado no momento em que compartilhavam os motivos da escolha da foto, nas descrições que fizeram ficou clara a identificação com a rebeldia dos jovens que lutavam contra a Ditadura Militar, dois alunos da turma compararam a luta pela liberdade empreendida pelo movimento estudantil com sua participação no Grêmio Estudantil.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.) **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArte, 2005. p. 15-25

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da História- Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Educação Histórica na Era Google**. Conferência proferida no XIV Seminário de História – FAFIPA: Historia e historiografia na era dos extremos. Paranavaí, 24.10.11.

THEOBALD. Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas: O caso do “Grupo Araucária”**. Curitiba, 2007. Dissertação de mestrado, UFPR.

QUADRO 1

Atividade 1- Investigação acerca do acesso dos estudantes à internet

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Você tem computador em casa?- Você tem acesso a computador em algum outro lugar que não seja sua casa?- Você tem acesso à internet em casa?- Você tem acesso à internet em outro lugar, que não seja em casa?- Você utiliza a internet como fonte de pesquisa? |
|--|

QUADRO 2

Atividade 2

<ul style="list-style-type: none">- Por que escolheram esta imagem?- O que jovens estão fazendo nas imagens mostradas?- Quais são suas atitudes?- Quais são as expressões nos seus rostos?- Quais são as outras pessoas que aparecem nas fotos, além dos jovens?- O que você acha que eles estão fazendo?- Você já presenciou atitudes como essas?
--

QUADRO 3

Atividade 3

Legenda:
Local onde foi tirada a
foto: _____
Data: _____

Fotógrafo: _____

Atividade 4

Elabore um texto com o tema “A participação política dos jovens brasileiros”, procure fazer uma análise comparativa entre a atuação dos jovens no período estudado e a atual realidade brasileira.

NARRATIVA HISTÓRICA: UMA NOVA PERSPECTIVA EM SALA DE AULA

Tatiana Cabreira Conci⁴³

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido na perspectiva da Educação Histórica, com turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma Escola Pública Municipal de Curitiba, nas aulas de História. O objetivo central foi o de desenvolver a competência de produzir uma narrativa histórica em sala de aula. Para isso foram realizadas as seguintes atividades: um “Brainstorming”, ou seja, a investigação dos conhecimentos prévios sobre a Primeira Guerra Mundial. Em seguida, foram categorizadas as informações que os estudantes escreveram. Após análise destas informações passou-se à seleção de material a ser debatido com os alunos, selecionou-se relatos de sobreviventes, fotos, linhas do tempo. Após a categorização dos conhecimentos prévios o destaque que pode ser feito é de como os estudantes relacionam a guerra com sofrimento, pois esta foi uma das informações mais utilizadas por eles. Analisando os relatos de sobreviventes, os estudantes puderam perceber que uma guerra produz além do sofrimento outros sentimentos como o pertencimento a uma nação, acordos entre países amigos e a necessidade de haver um culpado a quem se responsabilize pelos crimes de guerra, entre outras questões. Todas essas informações foram debatidas e elaboradas mentalmente pelos estudantes partindo da perspectiva de ruptura, de como eram as guerras até o início do século XX e depois como aconteceram. A produção da narrativa histórica foi realizada de forma satisfatória. Ressalta-se que o trabalho específico de narrativa histórica foi bem recebido pelos estudantes que puderam ver seu conhecimento prévio valorizado e perceberam que a História faz parte deles e de seu cotidiano.

⁴³ Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - EM Bairro Novo do CAIC Professor Guilherme Lacerda Braga Sobrinho; Curitiba – Paraná.

Palavras-chaves: Educação histórica; Narrativa histórica; Ruptura; Guerra.

Abstract:

This work was developed from the perspective of history education, with students from 9th grade of elementary school, the lessons of history. The main objective was to develop the competence to produce a historical narrative in the classroom. Were performed to the following activities: a "brainstorming", ie the investigation of prior knowledge about the First World War. Were then categorized the information that students wrote. After analysis of the information passed to the selection of material to be discussed with the students was selected reports of survivors, photos, timelines. After categorizing the highlight of prior knowledge that can be done is how students relate to war with pain, as this was one of the more used by them. Analyzing the reports of survivors, students might realize that war produces in addition to suffering other feelings as belonging to a nation, agreements between friendly countries and the need for a culprit who is responsible for war crimes, among other issues. All these details were discussed and prepared mentally for students from the perspective of rupture, as were the wars until the early twentieth century and then as they happened. The production of historical narrative was performed satisfactorily. It is noteworthy that the specific work of historical narrative was well received by students who might see their prior knowledge valued and realized that history is part of them and their daily lives.

Keywords: Education history; historical narrative; Break; War.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados das constatações percebidas após o desenvolvimento do trabalho de investigação histórica no primeiro semestre de 2010, com estudantes de uma Escola Municipal de Curitiba-PR. A escola foi construída em terreno cedido pela Prefeitura Municipal de Curitiba na gestão

do governador Roberto Requião e do prefeito Rafael Greca de Macedo. Seu funcionamento foi autorizado segundo a legislação urgente, através da resolução n.º 4737/93 de 26/08/93 da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, como Escola Estadual, Ensino Pré-escolar e 1º grau. Sendo alterada a denominação para Escola Municipal, por meio do decreto nº 587 de 13/08/96, como Ensino Regular e Supletivo. Passando em 1996 para a administração municipal. Essa Escola atende, atualmente, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos.

A clientela da escola é constituída em sua maioria por moradores do Bairro Novo, planejado na Zona Sul para atender famílias oriundas de diversos assentamentos irregulares em diferentes zonas periféricas do Município de Curitiba, cidades do Norte do Paraná, evasões das zonas rurais, bem como cidades de outros estados. A maioria possui de 2 a 6 filhos e tem renda familiar de 1 a 3 salários mínimos, sendo que os pais estão engajados em diversas profissões, trabalhos temporários e muitos estão desempregados.

O objetivo central do trabalho foi o de desenvolver a competência de produzir uma narrativa histórica em sala de aula, partindo do princípio da investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, e com atividades desafiadoras como os propostos por Isabel Barca:

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p.133).

No entender da autora o estudante deve sentir-se um agente construtor de seu conhecimento, não pode ser considerado um depositário de ideias já construídas e que apresentam conexão com a sua forma de ver e sentir o

mundo onde vive. A investigação foi realizada tendo como referencia a autora supracitada, com discussões advindas de encontros mensais de um grupo de estudos proporcionado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

Desenvolvimento do projeto e seus referenciais

A educação histórica está em constante transformação, o mundo atual permite a quebra do paradigma que apresenta o professor como detentor do conhecimento e os estudantes como meros espectadores de uma vida vazia de significados, onde conteúdos escolares estão desconectados de sua vida.

Vivemos em um momento em que a informação é conseguida facilmente e, de modo geral, são apresentadas desvinculadas do saber acadêmico. Muitos estudantes têm acesso a estas informações e precisam fazer a ponte de ligação entre o que se observa nos meios de comunicação, no universo virtual e os saberes escolares.

Pensando nesta perspectiva, o professor passa a ser um investigador ao incentivar seus estudantes a serem pesquisadores estreitando os laços entre conteúdos escolares com suas vivências diárias, transformando as aulas em oficinas de construção do conhecimento. Como podemos observar em Schmidt:

- a história não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos, como já discutidos por outros autores tem atuado como instrumentos de imposição de um conhecimento histórico sem sujeito.
- o conteúdo pode ser encontrado em todo lugar;
- o conhecimento histórico está na experiência humana; e
- a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e pela narrativa histórica (SCHMIDT e BRAGA, 2006 p.24).

Analisando a História a partir da premissa da Educação Histórica podemos encontrar estudos sobre os conceitos substantivos e conceitos de

segunda ordem, descritos por Isabel Barca (2000, p.15) e em estudos de Peter Lee (2001), que norteiam este trabalho e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Conceitos substantivos são aqueles que relacionados com o passado histórico, em especial neste trabalho destacou-se a Primeira Guerra Mundial. E os conceitos de segunda ordem são aqueles que fundamentam a disciplina de História como: “interpretação, explicação, evidência e consciência histórica” (LEE, 2001, p.15). Estes conceitos estão contemplados na aula oficina desenvolvidos a partir dos estudos de Isabel Barca, nesta etapa foram escolhidos documentos históricos que pudessem explicar e evidenciar os fatos da Primeira Guerra Mundial.

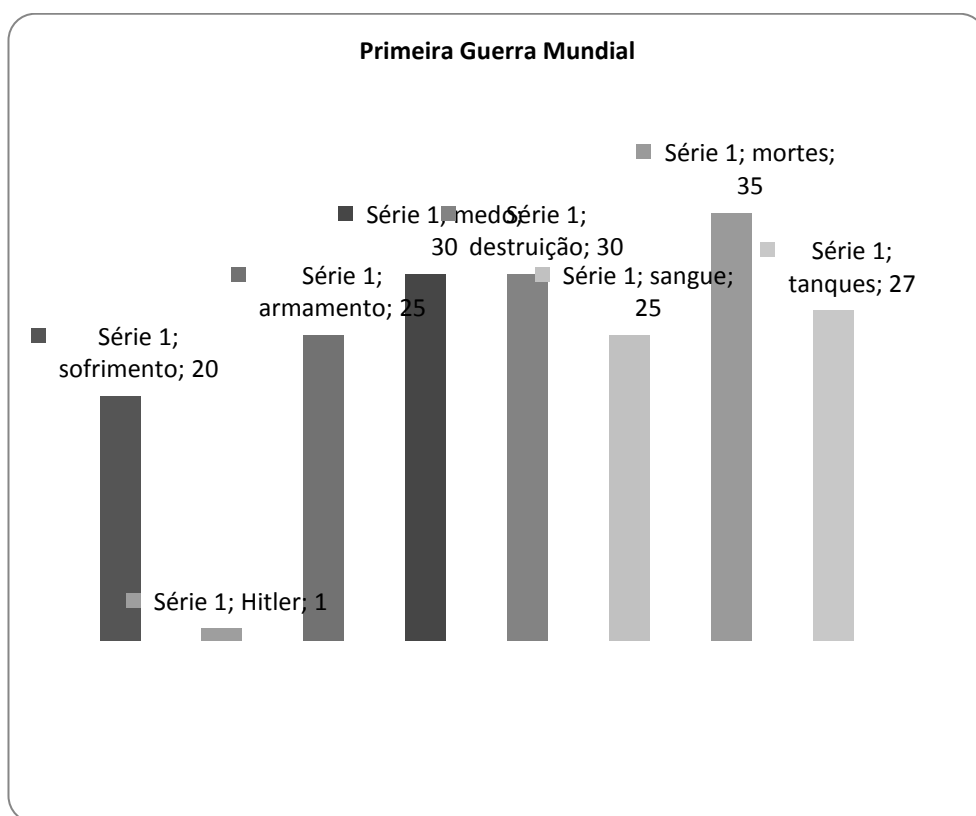
A aula oficina segue um modelo que permite ao professor praticar a investigação-ação, os passos desenvolvidos nesta aula são os seguintes:

- lógica – o aluno, agente da sua formação com idéias prévias e experiências diversas
- o professor, investigador social e organizador de actividades problematizadoras
- saber – modelo do saber multifacetado e a vários níveis:
 - senso comum
 - ciência
 - epistemologia
- estratégias e recursos – múltiplos recursos intervenientes
- aula oficina
 - avaliação – material produzido pelos alunos, testes e diálogos
 - efeitos sociais – agentes sociais (BARCA, 2004, p. 134)

Conhecimentos tácitos são aqueles que estão ligados ao passado, presentes na vivência do estudante, que também podem ser classificados como protonarrativas, ideias da consciência histórica, ou seja, a operação mental do pensamento histórico. O trabalho com a Educação Histórica começa com o professor investigador lançando a ideia, neste estudo a Primeira Guerra Mundial, e os estudantes escrevem o que já sabem ou ouviram sobre o assunto escolhido. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o “Brainstorming”. Neste momento o estudante passa de um sujeito passivo da

história para o protagonista de seu aprendizado histórico, ele constrói o seu conhecimento através de suas experiências pessoais.

Nesta etapa da pesquisa foram levantadas as ideias dos estudantes para que o professor pudesse organizar atividades problematizadoras, assim como o uso de documentos históricos para análise e contextualização do período a ser estudado. Esta fase do trabalho é chamada de categorização das ideias tácitas. As ideias mais recorrentes estão apresentadas no gráfico abaixo:



Analisando os dados, podemos perceber que a noção de guerra para estes estudantes está diretamente relacionada com dor e sofrimento. O grande desafio foi romper com esta relação de dor apresentada pela indústria cinematográfica. Uma guerra gera dor e sofrimento, mas não é construída a partir destes sentimentos, ela é consequência de questões políticas, econômicas e sociais, onde acordos são firmados e outros rompidos e que acabam por levar à intolerância e disputa pelo poder. Estas são questões que devem ser contempladas no processo de entendimento de uma guerra. Ficou

evidenciada a utilização, por parte dos estudantes, de conceitos como: sofrimento; destruição; sangue; morte; armamentos; tanques.

Nos dados levantados foi possível observar a ausência de noção temporal por parte dos estudantes. Dado este muito relevante, pois a noção temporal é um elemento essencial para a construção do pensamento histórico.

Outro dado relevante nas ideias tácitas dos alunos, foi o aparecimento de um personagem fora do contexto temporal, Hitler. Este personagem já foi indicado pelos alunos, em outras atividades desenvolvidas em aulas, quando se trata do assunto guerra e sempre está relacionado às manifestações de repúdio, de dor e sofrimento da humanidade.

Pensando numa perspectiva de professor investigador e estudante pesquisador, transformado as aulas em “aulas oficinas”, foram selecionadas fontes históricas, tais como o relato de um tenente da primeira guerra, o documentário sobre o assassinato do Arquiduque Austríaco Francisco Ferdinando, imagens das trincheiras, o avanço da tecnologia de guerra, como a guerra deixa de ter um campo de batalha pré-estabelecido e avança as cidades, devastando os parques industriais e toda a estrutura urbana civil.

O trabalho com documentos históricos deve ter o máximo de cuidado para não reforçar uma ideia já existente no estudante. É necessária a utilização de diversas versões do mesmo fato para a construção histórica efetiva, pois na História não há uma verdade absoluta, e sim diversas formas de se ver os acontecimentos históricos como aponta Schmidt:

As fontes devem ser utilizadas como recurso metodológico, favorecer o desenvolvimento da observação, percepção, descrição e memorização dos conteúdos. Através do uso de documentos podemos descrever os acontecimentos, o contexto e situações históricas. Sua utilização deve ocorrer como fonte de informação e sempre comparando com outros documentos, desenvolvendo noções de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, localizações temporais e espaciais, construção de conceitos e enunciados históricos (SCHMIDT, 2002).

O encaminhamento dado a partir das informações coletadas foi a análise do documentário sobre o assassinato do Arquiduque Francisco Ferdinando. Os

estudantes puderam observar neste documentário o jogo de interesses das nações europeias na primeira década do século XX, foram feitos questionamentos por parte dos estudantes como, por exemplo: “Como o assassinato de uma pessoa pode levar a uma guerra mundial?”. Então foram esclarecidas as questões dos acordos entre os diversos países da Europa e a categorização da guerra de movimentos, aquela que aconteceu dentro dos gabinetes dos líderes das nações europeias, um jogo de poder daquele que pode mais ou não. Como podemos observar Peter Lee destaca a importância do contexto político e social do passado que justificam as ações, é impossível pensar o passado com a visão de mundo do presente

Os alunos, tal como os historiadores precisam compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna uma espécie de casa de gente desconhecida e fazer coisas inteligíveis, ou então numa casa com pessoas como nós mas exactamente tontas. (LEE, 2003, p.3).

Outra análise importante foi a utilização de imagens dos campos de batalha, mais especificamente, das trincheiras. Para a análise entre semelhanças e diferenças foi usada uma imagem atual da guerra do Iraque. Os estudantes puderam observar o vestuário, o armamento, a logística, entre outras diferenças e a semelhança destacada por todos é a expressão facial dos jovens soldados de tristeza e sofrimento. Constata-se que a ideia dos estudantes em estabelecer um elo entre o sofrimento e a guerra, apesar dos esforços em desvincular esta relação, está sedimentada na construção mental dos estudantes. Desta análise produziu-se um quadro comparativo entre a guerra no início do século XX e a do início do século XXI.

Para que a construção temporal, que não foi observada nas ideias tácitas, pudesse ser contemplada na perspectiva da investigação-ação, foi solicitado aos estudantes que construíssem uma linha do tempo com os acontecimentos importantes da Primeira Guerra Mundial com datação.

O depoimento do oficial participante da guerra deixou claro aos estudantes que os jovens estavam dispostos a fazer parte daquele momento, por mais que muitos não soubessem da importância histórica que tal evento teria ao longo dos anos, o que lhes falava mais alta era o sentimento de pertencimento a uma nação, isso viria a ser determinante anos depois, com eclosão da Segunda Guerra Mundial.

Após debates a partir das fontes históricas, observando semelhanças e diferenças, permanências e rupturas e conceitos temporais, os estudantes-investigadores realizaram a atividade de metacognição, que vem a ser o produto final, ou seja, o que ficou de tudo o que foi dito, lido e apreendido. Como o estudante se observava como protagonista de seu aprendizado? Onde ficaram as falhas? Como saná-las?

Para responder a estes questionamentos dos estudantes foi proposta a produção de uma narrativa histórica, onde eles pudessem expor suas ideias sobre o assunto estudado.

A utilização do termo “narrativa” assustou os estudantes que se posicionaram contrários a esta proposta, dizendo não saber fazer tal produção, e que não sabiam o que escrever. Sabendo que a negação é uma característica dos adolescentes, foram apresentadas algumas produções de narrativas históricas e esclarecido que a produção era algo já produzido pelos estudantes e que agora ganhava a nomenclatura correta e condizente com a proposta da Educação Histórica, estudada e debatida em grupo de estudos. Após esta explicação e a leitura de algumas narrativas os estudantes perceberam a importância do processo e da sua participação nesta construção e se mostraram bem receptivos com o trabalho.

Analisando as narrativas produzidas pelos estudantes observou-se que uma parcela dos estudantes atingiu e compreendeu o processo histórico construído ao longo tempo, estabelecendo relações de temporalidade, contexto histórico e desconstruindo a ideia de sofrimento e dor e construindo uma inter-relação com as questões políticas intrínsecas nas atitudes tomadas naquele espaço de tempo.

Outras narrativas não apresentaram as relações temporais necessárias ao estudo de história, mostrando assim a necessidade da continuidade do

trabalho efetivo e constante da aula oficina, voltada para as questões de localização temporal, como as permanências e rupturas, as continuidades e descontinuidades, e também a diferenciação do pensar da atualidade com o pensar do passado, para que estes conceitos fiquem sedimentados na elaboração mental e histórica dos estudantes, ou seja, como o passado está presente na vida atual do estudante.

Não foi encontrada em nenhum caso a ausência de produção, todos concluíram o trabalho mesmo aqueles que apresentaram noções temporais deficitárias. Os paradigmas da participação do estudante em seu processo de aprendizagem histórica também foram rompidos, causando uma euforia e satisfação por parte dos estudantes e da professora.

Relacionando as ideias tácitas com a metacognição a presença de personagem fora de seu tempo também ficou claro aos estudantes.

Considerações finais

Como este trabalho é um processo de elaboração histórica, podemos nos reportar a Peter Lee (2003) com seus “modelos de progresso em empatia histórica” em seus diversos níveis de compreensão e análise do processo constitutivo da produção histórica. Este modelo não é algo fechado, determinado sem outras possibilidades, como estamos tratando do conhecimento tácito dos estudantes o que serve a um grupo não serve a outro. Deve-se levar em consideração as experiências vividas de cada um, como o passado está presente na vida de cada um.

A avaliação do trabalho desenvolvido não pode se pautar nas questões de quem sabe mais ou não, a comparação entre as ideias tácitas que podem ser mensuradas, e as narrativas que são subjetivas, é viável dentro da perspectiva da construção pessoal de cada estudante, ou seja, o que cada um produziu nas ideias tácitas e como desconstruiu as amarras de uma percepção histórica engessada no passado, trazendo o passado para a sua vivência atual.

A produção da narrativa histórica foi realizada de forma satisfatória, após as análises dos documentos históricos. Ressalta-se que o trabalho específico

de narrativa histórica foi bem recebido pelos estudantes que puderam ver seu conhecimento prévio valorizado e perceberam que a História faz parte deles e de seu cotidiano.

Referências

BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade.** Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.p 131-144.

_____. **O pensamento histórico dos jovens:** ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Lusografe, 2000.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Conteúdos Históricos: A relação entre a narrativa do manual didático, a explicação da professora e as narrativas dos alunos.** Curitiba. 2009.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas no passado. In. BARCA, I. (Org.). **Educação Histórica e Museus.** Braga: 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O uso do documento em sala de aula.** Laboratório de Ensino de História, UFPR, Curitiba, 2002.

_____. GARCIA, Tânia Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. In. SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. B. (Org.). **Educar em Revista:** Número Especial. Curitiba, 2006.

PATRIMÔNIO IMATERIAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

Evandro Cardoso do Nascimento – FAFIPAR⁴⁴

Resumo:

Este trabalho se dedica em analisar o ensino e aprendizagem em história, com alunos do ensino médio de uma escola estadual do município de Paranaguá - PR. Com o objetivo principal de analisar a compreensão histórica dos alunos, por meio da educação patrimonial, este trabalho propõe alternativas para o ensino da história, visando à utilização de fontes primárias em sala de aula; outros objetivos se resumem em: ensinar história a partir da aproximação de alunos de classes populares à história local; e realizar um levantamento, do patrimônio imaterial do município. Os métodos utilizados nesta pesquisa se apóiam nas teorias da educação histórica, que visam o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios. Esta pesquisa instigou os alunos a conhecer e valorizar a cultura local, tornando o patrimônio imaterial uma ferramenta produtiva, para o desenvolvimento da compreensão histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Popular; Ensino de História; Narrativas Históricas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa enquadrada no âmbito educacional, que propõe analisar as possíveis relações entre o patrimônio imaterial e a educação histórica no processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de delimitar esta temática, optou-se por trabalhar com o patrimônio imaterial do município de Paranaguá PR, com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio noturno da Escola Estadual Professora Carmem Costa Adriano, localizada no bairro Bertioga no município de Paranaguá. A investigação foi realizada através do Projeto Mário de Andrade “Re-Conhecendo o Patrimônio Imaterial” aplicado na escola entre os meses de maio e julho de 2010.

⁴⁴Graduado em História na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de Paranaguá PR. Pesquisa realizada na Escola Estadual Professora Carmem Costa Adriano no município de Paranaguá PR. evandrohistoria@hotmail.com

Para delimitar ainda mais este campo de investigação optou-se por trabalhar com a *Lenda da Caveirinha* (conto tradicional do litoral paranaense) (ANEXO A), enquanto fonte histórica para a construção de narrativas a serem produzidas pelos alunos. A lenda trata de uma expressão popular que remete ao período histórico da escravidão no município, entre os séculos XVIII e XIX, e que pode permitir uma análise, em sala de aula, sobre este conceito substantivo da história, além de possibilitar que os saberes populares sejam relativizados e relacionados frente aos saberes escolares na construção do conhecimento histórico.

Nesta perspectiva a presente pesquisa objetiva analisar a compreensão histórica dos alunos, após o trabalho em sala de aula, com o patrimônio imaterial paranguara, tomando como princípio a construção de narrativas históricas; outros objetivos se constituem em analisar o processo de ensino e aprendizagem, a partir da aproximação de alunos de classes populares à história local, por meio da cultura popular; e realizar um levantamento, do patrimônio imaterial do município, utilizando-o como fonte de pesquisa para construção de narrativas históricas.

Tendo como ponto de partida as teorias históricas elaboradas por Jörn Rüsen sobre os conceitos de *consciência histórica* e *narrativa histórica*, e os conceitos elaborados por Peter Lee, tais como, *empatia histórica* e *conceitos de segunda ordem*; este trabalho busca dialogar estas referências com a linha de pesquisa da educação histórica dentro de uma proposta de educação patrimonial.

Os métodos utilizados foram selecionados sob as perspectivas da educação histórica, que visa à utilização de fontes primárias no ensino. Seguindo essas características este trabalho é estruturado em três seções, onde primeiramente trata das questões da teoria da história, que norteiam esta pesquisa; na segunda seção buscam-se referências teóricas para trabalhar o patrimônio imaterial em sala de aula, na perspectiva da educação histórica; na terceira seção são expostos os elementos metodológicos da pesquisa a partir das investigações realizadas através do projeto aplicado. E para finalizar, apresento as considerações finais e principais conclusões deste trabalho.

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

A reflexão aqui apresentada procura explorar os possíveis diálogos entre a ciência da história e a educação patrimonial no contexto da educação histórica. Para tanto, busca-se delimitar as *categorias históricas* utilizadas nesta pesquisa como um todo, interpretando seu universo no contexto das salas de aula. Para o conceituado pesquisador alemão Jörn Rüsen, as categorias históricas, “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época” (RÜSEN, 2007, p. 93). Neste sentido os *conceitos de segunda ordem*⁴⁵, interpretados por Peter Lee, tais como, *explicação histórica*, *narrativas históricas*, e *evidências históricas* são inclusos no que Rüsen classifica como categorias históricas.

Ao se tratar da educação patrimonial no contexto escolar, emergem inúmeras questões relativas ao ensino e a conscientização dos alunos. Ao se tratar da educação patrimonial na disciplina de história, estas questões ganham caráter mais específico, próprio da ciência histórica. Neste sentido a educação patrimonial ganha novas perspectivas, onde objetiva-se a reconstrução do passado histórico por meio do patrimônio histórico. Considerando que os bens patrimoniais

estão vinculados com a origem, com um passado que não cessa e que é sempre presente, buscando e encontrando novos meios de expressão, novas linguagens, valores, ideias, levando à repetição do mesmo, em um processo de atualização e sobreposição na construção de identidades. (MAGALHÃES, 2009, p. 37)

45 Tais conceitos englobam o pensamento histórico operante por meio de evidências, narrativas e mudanças, que estão envolvidos em qualquer história independente do conteúdo. (LEE, 2005)

A disciplina da história se utiliza do patrimônio enquanto fonte histórica, capaz de fornecer informações do passado das sociedades sob as representações da memória coletiva, desenvolvendo a formação do pensamento histórico dos alunos.

No processo de formação da consciência histórica são consideradas as experiências dos alunos em relação à sua cultura e ao seu cotidiano, onde o patrimônio está presente direto ou indiretamente, relativizado nas experiências e vivências culturais dos alunos e de suas comunidades.

Seguindo este pensamento, podemos definir a consciência histórica, no contexto da educação patrimonial, enquanto um processo de formação e/ou reconhecimento da identidade histórica, onde o aluno formula interpretações sobre si e sobre sua sociedade no tempo, evidenciando seus costumes, saberes, crenças e práticas culturais. Estas interpretações formuladas pelos alunos são expressas por meio de narrativas históricas, obviamente quando narram o passado histórico, não buscam gerar novo conhecimento histórico por meio desta narrativa (isso caberia ao historiador), mas buscam interpretar o passado histórico, numa perspectiva pessoal, que objetiva gerar uma identidade e/ou reconhecimento histórico voltado a sua vida prática. Neste sentido

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida que recorre a *lembranças* para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. [...] O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que ecoa, o que lhes é presente sob forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001, p. 62)

Assim as narrativas históricas, elaboradas pelos alunos buscam interpretações fomentadas por carências de orientação do sofrer e agir no tempo, isto é, buscam respostas a questões atuais, com o objetivo de fornecer sentidos aos acontecimentos que estão narrando.

Em suma, uma aprendizagem histórica que tem por objetivo a formação de uma consciência histórica, caracteriza-se por fornecer ao aluno instrumentos necessários para uma compreensão histórica mais complexa,

onde as relações entre presente e passado sejam fundamentadas em narrativas coerentes, que se prestem de uma orientação no tempo e no espaço humano (SCHMIDT, 2009, p. 39). Considerando o patrimônio imaterial enquanto fonte histórica na construção de narrativas históricas, a subjetividade dos alunos-pesquisadores, serão expostas nas narrativas, enquanto a objetividade busca um autoconhecimento voltado a sua identidade histórica.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO IMATERIAL: POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA.

A árdua tarefa de instigar os alunos a compreender as pessoas do passado torna-se mais acessível quando nos dedicamos a ensinar os alunos a *pensar historicamente correto*; para o conceituado pesquisador Peter Lee, a progressão da consciência histórica dos alunos é construída a partir do princípio da empatia histórica⁴⁶. Para Schmidt, no processo de aprendizagem da História, o conhecimento é obtido quando os fatos do passado, coisas que aconteceram no tempo de forma objetiva aos seus sujeitos, tornam-se subjetivas à medida que são compreendidos conscientemente pelos alunos; estes fatos passam a ganhar significado, pois a aprendizagem histórica é um processo consciente de compreender fatos em um movimento dialético, isto é,

primeiramente é a aquisição de experiências no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto) e, em segundo lugar, é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). (SCHMIDT, 2009, p. 33).

No progresso do conhecimento histórico dos alunos, o reconhecimento de sua identidade, formula ideias históricas mais complexas, a partir da compreensão das pessoas do passado:

Isto não significa que essa aprendizagem seja empiricamente apresentada de forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isto não

46 Nessa perspectiva, empatia histórica é “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação” (LEE, 2003, pg. 20)

significa que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente e passivamente entregue ao que a História está ensinando, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento, que pode ser expresso por meio da narrativa histórica. (SCHMIDT, 2009, p.33)

À medida que os alunos estabelecem relações para os fatos do passado em um contexto mais amplo e diversificado, sua capacidade de interpretação aumenta e os acontecimentos históricos passam a ganhar significado para eles (processo em que o aluno atribui sentidos aos acontecimentos históricos, isto é, subjetivação), abrindo caminho para criação de identidades (processo de formação da consciência histórica, isto é, subjetividade que se objetiva por meio de uma ação intencional).

Seguindo o triângulo, patrimônio cultural imaterial / história local / educação histórica, o trabalho com fontes, enquanto evidências do passado constituem uma forma de desenvolver esta consciência histórica dos alunos (EHLKE, 2008). Os vínculos estabelecidos pelos alunos e a capacidade de relacionar a história local com uma história mais ampla, são de extrema importância na construção desta consciência, somente assim os alunos compreendem as construções das narrativas históricas e passam a construí-las independentemente a partir das fontes primárias. Neste sentido

O Patrimônio Imaterial na Educação Histórica poderia se enquadrar no patamar das experiências e das investigações e contribuir para consolidar a investigação no Ensino de História, porque estimula e eleva a identidade do aluno, pois permite que as suas crenças, os saberes guardados na família, na comunidade, sejam considerados e relativizados frente a outras experiências do passado e do presente. (EHLKE, 2008)

Os alunos tendem a se identificar com a história, quando os fatos se aproximam deles. O trabalho com fontes históricas patrimoniais na qualidade imaterial e local aguçam as percepções dos alunos com relação às referências culturais, no contexto de sua comunidade. A aproximação destes alunos a “lugares históricos” e suas referências culturais possibilita a valorização do patrimônio histórico e o reconhecimento do mesmo enquanto significativo na formação de uma identidade local.

As compreensões históricas exercidas pelos alunos são expressas por meio de narrativas históricas construídas pelos próprios alunos após intervenções pedagógicas, dentro do que Peter Lee chama de *conceitos de segunda ordem*; tais conceitos englobam o pensamento histórico operante por meio de evidências, narrativas e mudanças, que estão envolvidos em qualquer história independente do conteúdo, em contrapartida aos conceitos de segunda ordem, encontram-se as *substâncias da história*, também chamados de conceitos substantivos, que correspondem aos conteúdos. Os “conceitos substantivos em história envolvem uma complicação não frequentemente encontrada nos conceitos práticos da vida cotidiana: seus significados mudam com o tempo, bem como com o espaço.” (LEE, 2005)

A Lenda da Caveirinha, pensada enquanto expressão popular da cultura afro-brasileira, está intimamente ligada ao período histórico da escravidão em Paranaguá, entre os séculos XVIII e XIX; neste sentido a utilização desta expressão cultural permite o trabalho com este conceito substantivo da história (escravidão em Paranaguá), além de garantir que os conceitos de narrativas e evidência histórica sejam parte no processo de construção da consciência histórica. Isso não quer dizer que os conceitos de segunda ordem sejam superiores ou mais importantes que os conceitos substantivos, mas no processo de construção da consciência histórica ambos exercem papéis indispensáveis e interdependentes.

A utilização da *Lenda da Caveirinha* enquanto fonte histórica no ensino da história surge como alternativa para trabalhar com os alunos os conceitos de segunda ordem; as fontes primárias de qualidade imaterial constituem evidências do passado, que permitem leituras empíricas dos alunos e construção de narrativas a partir da progressão da consciência histórica. Assim como os historiadores, os alunos passam a narrar sua própria história, estabelecendo vínculos identitários com o passado. Na esteira do pensamento de Husserl, Schmidt defende a ideia de que

[...] diferentemente dos historiadores, os alunos nas escolas não buscam gerar “novo” conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas geram novas compreensões históricas pessoais. Assim, uma das formas como os alunos e professores confere significado ao passado é pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado. (SCHMIDT, 2009, p. 45)

Para os historiadores a compreensão da “cientificidade” própria da história ocorre de maneira mais concreta, e as relações da ciência histórica com a vida prática ganham significados mais complexos; porém para os alunos nas escolas, tal compreensão assume um caráter mais pessoal, isto é, a compreensão histórica se concentra em capacitar o aluno a situar-se no tempo e no espaço, gerando importante valorização de sua identidade.

MEDOTOLOGIA DE PESQUISA: PROJETO MÁRIO DE ANDRADE “RE-CONHECENDO O PATRIMÔNIO IMATERIAL”

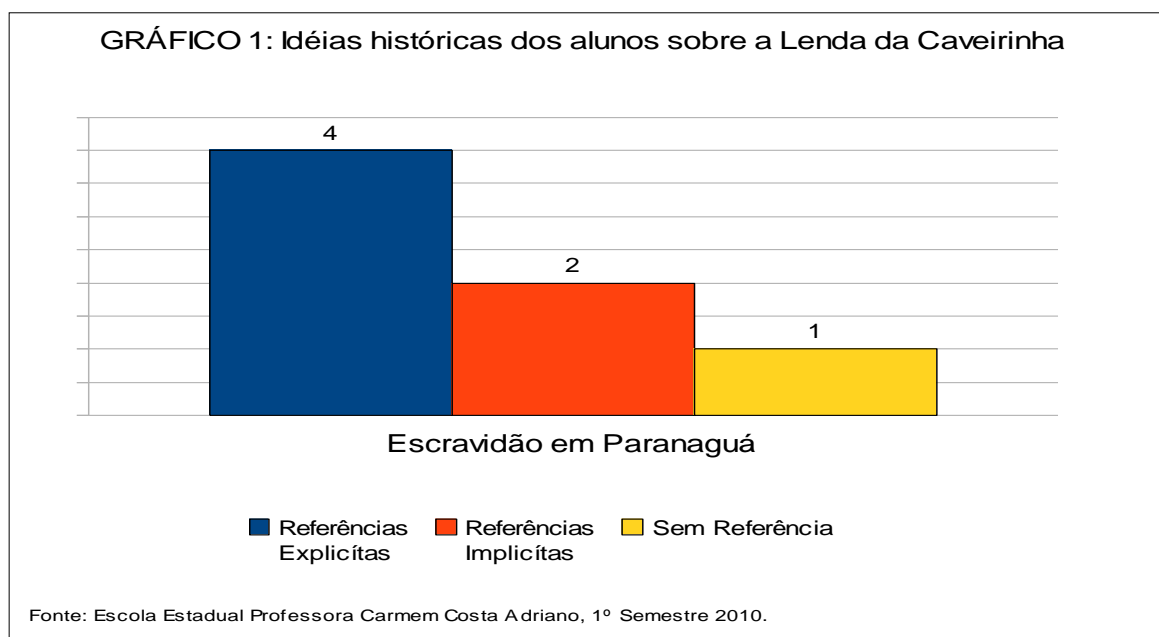
Os fundamentos metodológicos utilizados nesta pesquisa são baseados nos referenciais teóricos da linha de pesquisa da Educação Histórica, aplicados por meio do Projeto Mário de Andrade “Re-Conhecendo o Patrimônio Imaterial”. A investigação foi realizada na Escola Estadual Professora Carmem Costa Adriano, na cidade de Paranaguá PR, no período de 8 de maio a 10 de julho de 2010, e os encontros foram realizados aos sábados no período vespertino. A turma escolhida para a aplicação do projeto é mista, formada por alunos do ensino médio noturno, que cursam o 1º e o 2º ano; a média de idade destes alunos é de 20 anos e são na maioria trabalhadores.

A LENDA DA CAVEIRINHA E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS

A Lenda da Caveirinha (ANEXO A) se constitui em um patrimônio imaterial próprio do povo parnanguara; mesmo que as pesquisas sobre esta manifestação cultural estejam ainda, em face de desenvolvimento pelo IPHAN através do INRC, é notória sua relevância na cultura parnanguara, pois se trata de uma forma de expressão lúdica da história e da cultura afro-brasileira e que faz parte da formação cultural das comunidades do litoral paranaense.

Uma leitura histórica da Lenda da Caveirinha possibilita reflexões sobre o período da escravidão em Paranaguá nos séculos XVIII e XIX. Além de relacionar o trabalho com este conceito substantivo da História, a lenda contribui para a compreensão histórica dos alunos com relação à localidade, e cria uma consciência da necessidade de preservação deste patrimônio.

Para trabalhar com os alunos, a Lenda da Caveirinha enquanto fonte histórica para a construção de narrativas foi reproduzido um vídeo (9 min. 22 seg.) editado pela Rede Paranaense de Comunicação RPC⁴⁷, e um vídeo (8 min. 51 seg.) editado pela Escola Estadual Cidália Rebello Gomes⁴⁸. Após os alunos assistirem os vídeos foram aplicadas duas questões, com o objetivo de explorar a interpretação histórica dos alunos, a primeira questão foi “Qual sua interpretação da lenda, no sentido de seu significado? (moral da história)”; e segunda questão foi “Escreva um texto identificando o que há de História na



Lenda da Caveirinha”; esta atividade resultou em um total de 7 respostas que também foram tabuladas, conforme expõe o gráfico: (GRÁFICO 1: Ideias históricas dos alunos sobre a lenda da Caveirinha).

47 A Lenda da Caveirinha. Realização: Rede Paranaense de Comunicação. Direção: Fernanda Morini e Jussara Locatelli. Roteiro: Paulo Vítola.

48 A Lenda da Caveirinha. Realização: Escola Estadual Cidália Rebello Gomes. Produção: Programa Viva a Escola. Orientação: Professora Luciane E. da Silva.

Na primeira questão os alunos usaram a imaginação para interpretar a lenda, este foi um momento que eles se divertiram. A segunda questão foi um momento de reflexão histórica, onde os alunos buscaram interpretar historicamente a Lenda da Caveirinha. Observando o GRÁFICO 1 e considerando que o personagem principal da lenda seja um escravo negro, das 7 respostas houve 4 referências explícitas ao período da escravidão e 2 referências implícitas, isto é, a maioria dos alunos relacionou a Lenda da Caveirinha ao período histórico de escravidão em Paranaguá; o interessante é que alguns alunos conseguem atribuir significados a lenda enquanto um patrimônio imaterial, como podemos perceber na seguinte resposta:

acho que a lenda se baseia totalmente em contextos históricos, como o fato de que a história ocorre no período da escravidão, e também o fato de usar elementos da história de Paranaguá, como por exemplo, a Fonte Velha, além de usar elementos materiais a lenda também utiliza elementos imateriais como a ideia de transmissão da lenda. (Cristian, 2º C).

Outro aluno diz: *“a lenda da caveirinha tornou-se um patrimônio imaterial por que esta guardada na memória das pessoas, e esta sendo passada de geração a geração”* (Fabiano, 1º B). Estas narrativas mostram que os alunos atribuíram sentidos históricos a lenda, e também perceberam que para preservar este patrimônio é necessária sua valorização e transmissão.

Com base nos conhecimentos prévios dos alunos foram trabalhados em sala de aula, os conceitos de História e Patrimônio Imaterial, seguindo alguns dos princípios da psicologia genética, onde é defendida a ideia de que

todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores. Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares. (AISENBERG, 2005, pg. 4)

Para trabalhar em sala de aulas o conceito de história a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, foram utilizados conceitos históricos de segunda ordem, sendo apresentado aos alunos noções de: narrativas históricas, evidências históricas, tempo histórico e empatia histórica. As aulas foram preparadas a partir de leituras de Peter Lee, Jörn Rüsen, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt.

Para trabalhar o conceito de Patrimônio Cultural Imaterial, foram utilizados textos legislativos, sendo os Livros dos Registros do Decreto 3.551/2000 o mais usado, sempre buscando relacionar os textos legislativos com o patrimônio cultural do município de Paranaguá.

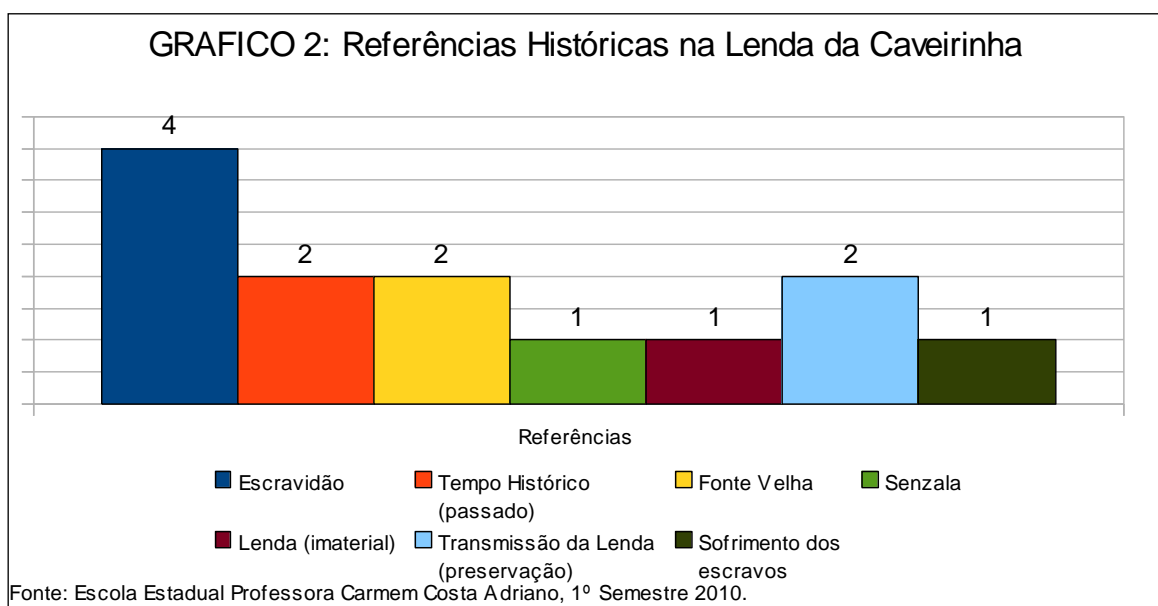
Com o objetivo de desenvolver a consciência histórica dos alunos através da empatia histórica, partimos para a próxima fase do projeto, que se constituiu da pesquisa de campo. Nesta fase os alunos, com a orientação do professor, visitaram o Centro Histórico da cidade de Paranaguá com o objetivo de analisar o patrimônio histórico. Nesta ocasião os alunos seguiram o seguinte trajeto: Fonte Velha, local onde se desenvolve os acontecimentos da lenda; Senzala, um dos locais onde a lenda era reproduzida no passado; Igreja de São Benedito, onde os negros participavam das reuniões religiosas; e alguns casarões, que no passado possuíam senzala. Além do roteiro principal, os alunos puderam visitar: o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE); a Casa da Cultura Monsenhor Celso, onde havia uma exposição sobre o carnaval de Paranaguá; e a Festa da Tainha, onde os alunos presenciaram uma apresentação do Grupo de Fandango Mestre Romão.

METACONGNIÇÃO: A COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS ALUNOS

Após a intervenção pedagógica e as pesquisas de campo (centro histórico), os alunos responderam duas questões, que tinham como objetivo analisar a compreensão histórica dos alunos após a pesquisa de campo (Aula Oficina); a primeira questão aplicada foi: “Com base em suas ideias prévias, como você avalia sua progressão do conhecimento histórico, após a aplicação do projeto?” Esta questão teve por objetivo instigar uma auto avaliação de seus

conhecimentos históricos; esta atividade resultou 4 narrativas, em uma delas o aluno trata do orgulho que o projeto lhe trouxe, através da história local: *“o que eu já sabia sobre patrimônio histórico imaterial foi ampliado, fazendo meu orgulho de ser parnanguara aumentar cada vez mais”* (Cristian, 2º C). Outro aluno relata que aprendeu muitas coisas novas: *“meu conhecimento em história da cidade de Paranaguá aumentou muito participando do projeto [...] Eu nem sabia o que era imaterial hoje venho valorizar”* (Fabiano, 1º D).

A segunda questão proposta aos alunos foi à mesma aplicada antes da pesquisa de campo: “Escreva uma narrativa histórica (texto) identificando o que há de história na Lenda da Caveirinha.” Nesta questão o objetivo é explorar dos alunos a compreensão histórica, a partir das atividades realizadas com a Lenda da Caveirinha enquanto fonte de pesquisa; esta questão resultou em 4 narrativas escritas pelos alunos, que foram tabuladas e categorizadas



resultando o gráfico: (GRÁFICO 2: Referências Históricas na Lenda da Caveirinha).

Todos os alunos fazem referência ao período histórico da escravidão; um aluno consegue relacionar os acontecimentos da lenda com o período histórico, numa perspectiva bastante empática relatando que

Todo passado se torna história, e alguns acontecimentos ficam marcados na história, a Lenda da Caveirinha relata a história de um negro fofoqueiro, dentro da lenda temos a fontinha onde se deu o acontecimento, e a fonte está lá até hoje para comprovar a história,

temos a senzala ao fundo do casarão, que comprova que ali viviam os escravos que serviam seus patrões. A lenda é uma história imaterial, ela está viva em nossos pensamentos e está sendo transmitida de geração em geração. (Fabiano, 1º D)

Nesta narrativa o aluno relaciona a Lenda da Caveirinha ao negro, ao tempo histórico (passado), aos lugares de memória (fontinha e senzala) e a imaterialidade deste patrimônio visando sua preservação na comunidade. Outro aluno faz relações da lenda com contextos históricos mais abrangentes, como podemos perceber em sua narrativa:

Além do fato de ter sido criada há muitos anos atrás, a história da Lenda da Caveirinha é cercada de contextos históricos, como por exemplo, seu início que ocorre em um monumento histórico da nossa cidade, com uma figura que marcou muito a história de nosso país, que era o escravo negro. No decorrer de toda a história aparecem outros aspectos e lugares que nos transportam de volta ao passado de nossa cidade reforçando assim, ainda mais, a presença da história nessa lenda (Cristian, 2º C)

Este aluno relaciona a lenda ao tempo (muitos anos atrás), a Fonte Velha (monumento histórico), ao negro e a outros lugares do centro histórico (não especificados). Uma aluna relaciona a lenda aos sofrimentos dos negros no período da escravidão; enquanto outra aluna faz relações da lenda com os lugares históricos do centro da cidade e sua permanência histórica no tempo, em sua narrativa ela relata: *“o que há de história são os lugares que ainda existem [...] a história de muito tempo ainda você ouve sendo contada e guardada”* (Quézia, 1º D)

Nestas narrativas podemos perceber o potencial dos alunos ao se apropriar da Lenda da Caveirinha enquanto fonte histórica; e a facilidade que os mesmos encontram de narrar a história em torno deste patrimônio cultural. A pesquisa de campo (Aula Oficina) contribuiu consideravelmente para a construção destas narrativas escritas pelos alunos, pois ao reconhecer o centro histórico enquanto evidência do passado, os alunos narraram diversas leituras sobre o período da escravidão; e atribuíram sentidos e significados históricos, ao longo das narrativas, aos lugares de memória (monumentos históricos).

Em suma, o trabalho com a Lenda da Caveirinha enquanto fonte de pesquisa remeteu as narrativas ao período histórico da escravidão, possibilitando o trabalho com este conceito substantivo da história. As

experiências dos alunos somaram para facilitar a compreensão histórica dos mesmos, pois muitos deles conheciam a lenda popular, porém nunca refletiram historicamente sobre ela. Considerando que a aprendizagem histórica, surge de um movimento dialético de subjetivação (formação de sentidos), e objetivação (criação de identidades) (SCHMIDT, 2009, p. 33), a investigação realizada nesta pesquisa revela que, os alunos ao trabalhar com a história local, em um contexto patrimonial, reconhecem o objeto de estudo enquanto próprio e peculiar, e se identificam com o mesmo possibilitando uma aprendizagem mais completa e eficaz.

CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa revelam que o patrimônio imaterial local utilizado como fonte de pesquisa por alunos no ensino da história torna-se uma ferramenta útil, quando inserido sob a perspectiva da educação histórica. A investigação realizada mostra que, no processo de ensino e aprendizagem da história local por intermédio do patrimônio imaterial, ocorre um considerável progresso da compreensão histórica dos alunos. A Lenda da Caveirinha, pensada enquanto expressão popular da cultura e história afro brasileira condiciona uma análise histórica do período da escravização negra, que os alunos passam a interpretar de maneira mais empática e complexa.

Nas narrativas históricas escritas pelos alunos, a consciência histórica dos mesmos com relação ao passado histórico é revelada, mostrando que estes alunos conseguem relacionar o patrimônio imaterial com os lugares de memória do município, sempre interligados ao tempo histórico. Ainda antes da intervenção pedagógica os alunos, em seus conhecimentos prévios, conseguem atribuir sentidos históricos a Lenda da Caveirinha, e após a intervenção pedagógica eles alcançam um nível ainda maior de empatia histórica, passando a narrar a história numa perspectiva mais complexa.

A pesquisa histórica realizada pelos alunos com o patrimônio imaterial do município os aproximou à história local, permitindo que a cultura popular seja interpretada no processo de ensino, eles percebem que a história da cidade

também é composta de valores culturais, que formam a identidade local. O inventário realizado junto aos alunos possibilitou o ensino da história através de fontes primárias, onde eles participaram de todas as etapas da construção do conhecimento histórico. Através das Aulas Oficinas os alunos aprendem a ler e a escrever a história, ao visitar o centro histórico do município alguns alunos percebem o que antes não percebiam; os valores e significados históricos presentes nos monumentos, nos lugares de memória, nos saberes e nas práticas culturais agora são reconhecidos, e, a partir de leituras históricas ganham sentido, que os alunos passam a expressar por meio de narrativas, suas interpretações históricas.

Neste sentido a educação histórica garante uma educação patrimonial dinâmica e produtiva, que busca desenvolver a consciência histórica dos alunos, garantindo o reconhecimento e a preservação do patrimônio imaterial na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, Beatriz. Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas didáticas na educação histórica**. PPGE/UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2009.

BARCA, Isabel. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas didáticas na educação histórica**. PPGE/UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei 3.551/2000**. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/> Acesso em: 26/10/2010.

EHLKE, Tania Gayer. **Patrimônio Imaterial e Educação Histórica**. Setor de Educação – DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino.

2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/160-4.pdf?PHPSESSID=2009050613422228>. Acesso em: 18 de Setembro de 2008.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In. BARCA, I. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p. 19-36.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Uminho, 2001.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. (tradução: Clarice Raimundo). Disponível em: <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?Idcourselesson=836>. Acesso em: 18 de Setembro de 2008.

MAGALHÃES, Leandro H. ZANON, Elisa R. BRANCO, Patrícia M. C. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Ed. Unifil, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado – Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007.

_____. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?** Aprender história: perspectivas da educação histórica. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. Coleção cultura, escola e ensino. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?** Aprender história: perspectivas da educação histórica. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. Coleção cultura, escola e ensino. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas didáticas na educação histórica.** PPGE/UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf>
Acesso em: 07 de julho de 2009.

ANEXO A – LENDA DA CAVEIRINHA

A Lenda da Caveirinha

Um escravo muito tagarela, vinha da Fonte Velha, trazendo um pote d'água à cabeça. Ao atravessar o "Campo Grande", viu, encostado a uma velha figueira, um esqueleto humano.

Meio assustado, porém, por brincadeira e com vontade de falar, arriscou se a dizer ao esqueleto:

—Caveirinha, quem te matô?

—Foi a "língua". Ouviu ele o esqueleto responder.

—Achando graça, tornou a perguntar:

—Caveirinha, quem te matô?

E a resposta não se fez esperar:

—Foi a "língua"...

—Fez o negro à pergunta pela terceira vez, a mesma resposta ouviu:

—Caveirinha, quem te matô?

—Foi a "língua"...

O escravo, então, apressou o passo, não por medo, mas para chegar mais cedo à casa do amo; pois estava doidinho para soltar a língua, como sempre fazia, mentindo descaradamente.

Tão logo deixou o pote com água na cozinha, foi lépido, até a senzala nos fundos do quintal, para contar o caso aos companheiros de cativeiro, que havia falado com uma "caveira".

Alguns começaram a rir, gozando o escravo linguarudo. Outros, nem deram atenção, pois já conheciam as manhas e mentiras do negro. Mas um deles, muito crédulo, aventurou se a contar ao amo a façanha do negro marombado, como diziam todos.

O patrão, cansado de saber das invencionices do escravo, mandou o chamar. Ele veio todo lampeiro. O patrão então perguntou.

—Que estória é essa do esqueleto falar, seu negro sem vergonha?

—Meu amo, eu juro que oví a caveira falá...

—Você não perde o costume de soltar a língua. Não se emenda mesmo

—Mas eu vi a caveira e oví ela falá. Eu juro que não tô mentindo. Ela tá lá...

—Você é um descarado. Não sabe que um esqueleto não tem vida? Como então poderia ele falar?

—Falô, sim sinhô, meu amo. Eu tô dizendo a verdade. Mecê pode aquerditá. Desta veis eu não tô mentindo.

—Jura em nome de Deus?

—Juro, por nosso Sinhô!

—Pois bem. Nós iremos ao Campo Grande. Queremos ver esse esqueleto se ainda lá está e também ouvi lo falar com você. Mas fique certo do seguinte: Se o esqueleto ainda lá estiver e não responder à sua pergunta, eu mandarei amarrá lo ao tronco da figueira, junto ao esqueleto, para receber 100 chicotadas, a fim de nunca mais mentir...

E lá se foram todos, patrão, empregados e escravos, onde, de fato, encontraram um esqueleto encostado a uma figueira, no tal Campo Grande.

—Agora, disse o patrão: Fale negro sem vergonha, fale com ela.

—E o preto, já meio amedrontado; Caveirinha, quem te matô... Nada, o esqueleto não respondia. Tornou a perguntar: Caveirinha, meu bem, quem te matô... Nem uma palavra. O negro, temendo já o castigo que ia receber e que por certo não agüentaria, começou a implorar: Caveirinha, minha boa amiguinha, diga, por favô, quem te matô. Diga, senão eu vô apanhá muito... O silêncio continuava...

—Pessoal, falou o patrão, amarrem esse marombado ao tronco da figueira e... Executem as minhas ordens. E foi se com os demais escravos.

O pobre escravo não agüentou o suplício... Morreu... Já era noite quando isso aconteceu.

Depois que os empregados foram embora, deixando o preto amarrado ao tronco da árvore, ouviu se uma voz (a voz do esqueleto): "Eu não te disse que, quem me matou foi a língua?! Isso aconteceu no tempo da escravatura. Contavam os negros em suas senzalas, à noite.

PROVÉRBIO:

"Quem sempre mente, vergonha não sente e a morte está sempre presente".

[Fonte: www.fumcul.com.br](http://www.fumcul.com.br)

“QUE PAÍS É ESSE?” O BRASIL DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA COM O VOTO AOS 16 ANOS

*Ellen Terezinha Padilha Carneiro*⁴⁹

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados do estágio supervisionado em História no Ensino Médio, realizado num colégio público de Curitiba, Paraná, no 2º ano, período matutino, aplicando o projeto de História e Música. Este projeto visava a utilização de fontes musicais em uma aula de História, trazendo este elemento, comum ao cotidiano dos jovens adolescentes, para o debate e para incrementar a construção do pensamento histórico destes alunos. A música escolhida para o trabalho em sala de aula foi *Que país é esse?*, 1978, de Renato Russo. Esta música estimulou a discussão sobre a sociedade brasileira, o que foi alavancado pelo contexto do período, apresentado nas aulas e ao contexto da época em que foi realizado o estágio, qual seja, de eleições presidenciais no Brasil, em 2010.

Palavras-chave: educação histórica, música e aprendizagem; consciência histórica

Introdução

Este é o artigo resultante do estágio supervisionado em História no Ensino Médio, realizado no 2º C de um colégio público de Curitiba-PR. O colégio tem aproximadamente 4700 alunos e 400 funcionários atualmente. Foi fundado em 1846, com a criação do Liceu de Curitiba, na praça Tiradentes. A sede atual começou a ser construída em 1944 e foi inaugurada em 1950.⁵⁰

⁴⁹ Graduanda do curso de História da UFPR.

⁵⁰ Informações retiradas do site do colégio: <<<http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>>, acesso em 07/12/2010.

A proposta de trabalho de História e música apresenta elementos muito relevantes para o ensino e a aprendizagem escolar. Segundo Marcos Napolitano,

“a música, no caso específico do Brasil, foi um ponto de fusão importante para os diversos valores culturais, estéticos e ideológicos que formam o grande mosaico chamado ‘cultura brasileira’. Ponto de encontro de etnias, religiões, ideologias, classes sociais, experiências diversas, ora complementares, ora conflitantes, a música no Brasil foi mais que um veículo neutro de idéias. Ela forneceu os meios, as linguagens, os circuitos pelos quais os vários brasis se comunicaram. [...] A música, popular ou erudita, constitui um grande conjunto de documentos históricos para se conhecer não apenas a história da música brasileira, mas a própria História do Brasil, em seus diversos aspectos.”⁵¹

Aliado a isso, a música desperta o interesse dos alunos e segundo eles mesmos, torna a aula mais dinâmica e interessante.⁵² A canção, como fonte, é um documento que relata um aspecto do período no qual foi composta. A canção expressa as concepções e opiniões de quem a escreveu sobre o seu momento histórico-social, assim como os livros, textos, imagens, pinturas, entre tantos outros tipos de materiais que podem ser utilizados para o ensino e a aprendizagem da História. Além disso, a música faz com que os jovens alunos apreendam elementos do passado e reflitam sobre o seu presente, fazendo relações de permanência ou ruptura, presente-passado.

Segundo Schmidt, “o documento tornou-se um importante auxiliar pedagógico do professor porque tira do aluno de sua passividade e reduz a distância entre a experiência do aluno, do seu mundo e dos períodos passados ou alheios.”⁵³

Fazendo com que os jovens participem desde o início do processo, investigando seus interesses e escolhendo junto a canção a ser trabalhada, valorizamos sua participação e damos voz a estes jovens no ambiente escolar,

⁵¹ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 110.

⁵² Resposta que predominou na investigação dos gostos musicais dos alunos, questão 3.

⁵³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “O uso escolar do documento histórico.” In: *Caderno de História*. Curitiba: UFPR, 2007, n. 2, p. 10.

associando ao conceito *aluno* ao de *jovem*, dois elementos indissociáveis da condição destes indivíduos.

A aula investigação: da observação das aulas, o professor, manual didático e dos alunos à análise da relação música e ensino de história

Observei quatro aulas da turma, nos dias 04/10/2010 e 05/10/2010. A professora era substituta, o professor titular saiu de licença especial. A metodologia utilizada pela professora permitia a total participação dos alunos. A avaliação era constante, todas as atividades valiam nota. A turma era de 33 alunos, 14 mulheres e 19 homens, com idades entre 15 e 17 anos. Possuíam livro didático, que servia de referência; entretanto, a professora produzia resumos dos conteúdos, embasada em outros materiais, e entregava aos alunos. Ela utilizava outros recursos, como vídeos, imagens e músicas.

A investigação dos gostos musicais foi realizada no dia 18/10/2010. As questões e a categorização das respectivas respostas foram as seguintes, respondidas pelos 33 alunos:

Qual a importância (significado) da música na sua vida?

- Passatempo/distração: 11
- Mostra/reflete temas sociais: 9
- Indispensável à vida: 8
- Forma de expressão: 8
- Profissão: 6
- Expressam sentimentos/momentos: 7
- Dom: 3

Predominaram entretenimento e forma de expressão; destaque para as referências a profissão e dom.

Quais os seus gostos musicais (grupos, cantores, compositores, gêneros)?

- Ecléticos: 4

- Nacional:

Rock: 15; MPB: 3; Pop: 9; Alternativo: 3; Gospel: 3; Sertanejo: 4; Rap: 3; Pagode: 2; Reggae: 1; Funk: 2; Samba: 1

- Internacional:

Rock: 11; Pop: 6; Reggae: 2; Clássica: 1; Heavy metal: 2; Hip hop: 2; Rap:

1

Predominou a música nacional em diálogo com a internacional; o Rock é o mais citado, mas houve citação de outros gêneros nacionais, também representativos.

Você acha que a música pode ser usada em uma aula de História? Por quê? Para quê?

- Repercute as idéias da sociedade: 11
- Apresenta a História de maneira dinâmica: 2
- Aprender com ela fica mais fácil/interessante: 7
- Com ela dá para estudar diferenças e evoluções: 1
- Repassa a História: 3
- Faz parte do passado: 3
- Conta/discute fatos históricos/sociais: 4
- É cultura de massa: 3
- Ensina: 2
- Insere-se num debate sobre a sociedade: 2
- A própria música tem um contexto histórico: 3 !!!!!!!
- Passa mensagem do autor: 2
- Serviu, em seu contexto, para Revolução: 2
- Hoje, as músicas que criticam a sociedade são poucas: 2
- É uma das formas mais poéticas de se fazer crítica social: 1
- Transmite a cultura de um povo: 1

Para os alunos, a música expressa o passado e torna o ensino da História mais interessante e dinâmico. Quanto à canção em específico, os jovens

apontaram elementos do contexto histórico da sua produção, ideias de canção crítica e a música como cultura de massa, além de apontar as permanências.

A última questão pedia para que os alunos levassem uma música que, para eles, poderia ser usada em sala de aula. Solicitei que levassem a música no dia 25/10/2010, quando realizamos a aula audição. Os jovens defenderam a canção escolhida, falaram um pouco sobre o motivo da escolha e fizemos uma votação para decidir qual seria a música trabalhada em sala de aula. As três mais votadas foram: *Metrô linha 743*, de Raul Seixas, *Que país é esse?*, do Legião Urbana e *Epitáfio*, do Titãs. Por recomendação dos professores supervisores optamos por trabalhar a canção do grupo Legião Urbana, *Que país é esse?*, de 1978, lançada em 1987.

Na aula seguinte, 26/10/2010, fiz a investigação dos conhecimentos relacionados à canção escolhida. Fiz cópias da letra da canção, levei o áudio para ouvirmos, e, depois, pedi para que produzissem uma narrativa sobre as informações que a canção lhes transmitia. Para eles, a canção:

- Crítica a sociedade da época :10
- Foi escrita na Ditadura/época da censura: 26
- Foi escrita em 1978 (retomaram ano de produção): 10
- Só foi lançada após a Ditadura: 3
- Apresenta elementos atuais, mas representa outro contexto: 4
- Representa um contexto: 4
- Há permanências: 23
- Mostra o Brasil como 3º mundo: 5
- É protesto: 2
- Os jovens não dão valor aos direitos conquistados; hoje há liberdade para cantar assim: 1
- Brasil é piada para outros países: 1
- Faltam músicas críticas hoje em dia: 1

A maioria das respostas traz o elemento político como foco. Os jovens mostram seu ponto de vista afirmando que há permanências, principalmente quanto à situação política e, derivada desta, os problemas sociais. A Ditadura

militar foi muito referenciada e a censura do período apontada como elemento que impedia o lançamento da canção na época em que foi escrita.

Os alunos manifestaram, em sua maioria, uma leitura histórica da canção escolhida, com destaque para o contexto histórico das condições de criação e produção da canção nas suas relações com a ditadura militar, ou seja, localização no tempo. O enfoque político deriva desse contexto e da própria temática expressa na canção. Por outro lado, alguns alunos estabeleceram relações entre o contexto histórico de emergência da canção e o presente dos dias de hoje.

A aula investigação: a intervenção didática

Os jovens alunos contextualizaram a música de maneira satisfatória e mostraram sua opinião quanto às críticas feitas pela música à política do país. A canção como fonte que expressa o passado foi colocada como uma maneira interessante de se aprender História, pois alia o entretenimento que obtêm ao escutá-la ao aprendizado escolar. A canção *Que país é esse?* incitou-lhes a indagar sobre a situação atual do país, fazendo assim uma relação presente – passado. A partir desta relação desenvolvi a intervenção: partindo do contexto da canção, apresentei os elementos que mostram como os jovens adquiriram direito de reivindicar pelo voto aos 16 anos, e como este direito é utilizado na atualidade. Objetivo era o de mostrar historicamente a participação dos jovens nas questões políticas brasileiras, no contexto da época de lançamento da nossa fonte, a canção *Que país é esse?* e apresentar como atualmente estão praticando este direito, abordando a participação dos jovens nas decisões políticas brasileiras, quando isso passou a ocorrer, quando os jovens da mesma idade dos alunos da turma puderam ajudar a eleger os representantes democráticos, o voto aos 16 anos.

Fiz um roteiro de aula que apresentava os seguintes pontos: iniciar ouvindo a canção novamente, e acompanhando pela letra impressa; retomar as respostas das protonarrativas sobre a canção; tratar do contexto de produção da canção, do autor, Renato Russo, do ano em que foi escrita, 1978, falando

um pouco do período político, da década de 1970, da situação do Brasil que passava por um período de governo militar; tratar do contexto de lançamento da canção, que ocorreu no ano de 1987; tratar da juventude do período, de suas reivindicações e participações, apresentando os jovens no período da redemocratização; tratar dos direitos adquiridos na Constituição de 1988, especialmente o do voto aos 16 anos; falar sobre a participação dos jovens; este direito na atualidade.

A aula foi no dia 16/11/2010. Ao final da explanação, passei duas atividades, a partir de dois excertos, um do artigo da Constituição de 1988, que apresenta o voto aos 16 anos, e outro, de um jornal, sobre a participação dos jovens no primeiro turno da última eleição, e depois a atividade de metacognição.

A aula investigação: avaliações e metacognição

As questões de avaliação foram as seguintes, seguidas das categorizações das respostas. No dia, estavam em sala 31 alunos. Primeira questão:

Os jovens questionam a condições políticas e sociais do país, mas, mesmo tendo como participar da tomada de decisões, como na escolha dos governantes, abstêm-se disso. Qual sua opinião a respeito?

- Não querem responsabilidades/envolvimento: 8
- Nem todos se abstêm/não se deve generalizar: 5
- Movimento Estudantil: 2
- Não aproveitam a oportunidade de reivindicar: 8
- Não votam porque não são obrigados: 4
- Política atual não é atraente, devido à corrupção: 4
- Há jovens que não se preocupam com o futuro/ são individualistas: 3
- Voto é direito e não deve ser encarado como obrigação/exerce a cidadania: 4
- Não acreditam no poder de seu voto: 1

Como podemos observar pela categorização, os alunos expuseram a idéia de que não se pode fazer generalizações e enquadrar toda a juventude em um molde, pois há diferenças. Alguns alunos participam ativamente de movimentos no colégio e afirmaram a necessidade de participação e mobilização para busca de melhorias. A idéia que mais chama atenção, entretanto, é a emergência do individualismo entre os jovens.

Abaixo, algumas respostas a essa questão.

“Pois muitos jovens não entendem sobre política, falam que odeiam política e acabam se prejudicando, pois, se você não faz seu papel de cidadão, não terá como reivindicar seus direitos; assim, se você odeia política como poderá fazê-la?”

“Eu acredito que esta decisão não vem de todos. Porém, realmente alguns jovens encaram o ato de votar como somente mais uma responsabilidade, e alguns acreditam que sua opinião política não será levada em conta por pessoas mais velhas. Porém, na minha opinião o governo deveria apoiar e promover mais campanhas para politizar cada vez mais jovens e mudar os seus pensamentos comuns.”

A segunda questão desta atividade indagava:

Para você, quais as perspectivas de futuro da juventude do Brasil atual?

- Jovens são individualistas: 8
- Jovens são manipulados pela mídia que os ilude: 1
- Há jovens preocupados e com perspectiva de mudança: 5
- A mentalidade dos jovens deve ser respeitada: 1
- Mudança: 5
- Jovens mais preocupados com a política e menos alienados de sua condição: 4
- Não haverá mudança, pois os jovens não se preocupam (pior que está não pode ficar): 3

Aqui, novamente, a idéia de individualismo aparece forte, mas sem apagar as esperanças de alguns que lutam por melhorias, como os participantes de movimentos estudantis.

Abaixo, algumas respostas a essa questão.

“Acho que a maioria dos jovens que não tem um pensamento crítico darão origem a pessoas manipuladas e compradas facilmente pelo governo, o que já vemos hoje, porém acredito que uma pequena parte da população jovem do Brasil, aqueles politizados, poderão fazer a diferença no futuro político do país, se tornando pessoas decididas e podendo ajudar aqueles que são desinteressados e atrapalham no desenvolvimento do país e das próprias conquistas.”

“Pior que está não tem como ficar.”

“Hoje vejo os jovens fechados para si, individualistas.”

“A juventude está vindo com uma cabeça diferente, uma cabeça ativa, se houver um investimento na educação, o Brasil terá um grande avanço.”

“Uma juventude que lutará por seu espaço na sociedade.”

A questão três pedia para que eles apontassem

O que aprenderam de significativo nessa aula de história a partir da música?

- A aula fica mais interessante: 4
- Música também tem História: 1
- Permite construir pensamento histórico: 1
- Transmite o contexto da época em que foi escrita: 10
- Visão do autor sobre a sociedade do período: 3

Esta questão foi respondida por poucos alunos. A idéia de contexto que uma canção transmite e a possibilidade da aula ficar mais interessante foram

as respostas que mais apareceram. Abaixo, algumas respostas a essa questão.

“Aprendi que através da música podemos adquirir mais conhecimentos sobre a História, pois existem letras que foram escritas em momentos de grandes mudanças econômicas e políticas, o que nos faz ficar cientes do contexto e poder ter um pensamento histórico pessoal.”

“Que apesar da alienação que muitas vezes a mídia influencia sobre nós, todos sabemos que o Brasil possui inúmeros problemas, e a música trata desse ponto crítico, da revolta que passamos cada dia.”

A questão 4 pedia para que:

A partir da aula e do ponto de vista de um jovem aluno, escreva uma narrativa histórica ou uma letra de música procurando responder a seguinte pergunta: que Brasil é esse?

Todos os alunos que responderam à questão, em forma de texto ou de música, apontaram elementos de crítica à sociedade atual, sendo que alguns fizeram relação presente-passado retomando a canção de Renato Russo. Abaixo, algumas respostas a essa questão.

“É um Brasil alienado [...]. Engraçado, que eu me sinto um hipócrita falando assim porque eu tenho sido um brasileiro assim [desinteressado]. [...] Acredito que esse seja o maior problema do Brasil: a informação. Estamos na chamada era da informação e nunca se viu um Brasil tão desinformado.”

“[É] Um Brasil utópico, alienado. Continua muito parecido com o Brasil visto por Renato Russo de 78, prova que os avanços são miragens, distrações, assim só para dizer que está tudo bem e acalmar os ânimos exaltados.”

“Brasil!

País alegre, dança, música, diversão geral

País de carnaval, país de carnaval!

Brasil!
País de mudanças, autosuficiente, do terceiro mundo já se
desfez.
País de burguês, país de burguês!
Brasil!
Tenta esconder, acobertar
Mas a realidade está bem debaixo de nosso olhar...
Nas calçadas, periferias, jornais...
Será que este Brasil nos satisfaz?"

Considerações finais

A canção fez com que os alunos indagassem sobre o seu papel na sociedade, como jovens, refletindo sobre sua condição, enquanto grupo e individualmente. A proposta do projeto do estágio supervisionado, de juntar História e música na sala de aula de jovens do Ensino Médio é muito interessante e construtiva, pois mostra o quanto é necessário abrir espaço para as manifestações da juventude no contexto escolar, pois assim estes jovens alunos podem se ver e se inserir no debate e ajudar a construir este novo modo de aprendizagem escolar.

Os alunos foram muito receptivos e participativos durante as aulas, mostrando suas idéias e consciência históricas a partir de uma fonte que está englobada no seu cotidiano e modo de vida, a canção. Esta que não é apenas ritmo e melodia, mas fonte, documento, expressão, protesto. Acredito que esta experiência foi muito significativa para mim e muito interessante para os alunos, não apenas pela inserção de uma música, uma canção, na aula, mas também pela abertura de espaço para o debate e para a participação construtiva destes jovens. O tema acendeu aos olhos justamente devido ao período eleitoral pelo qual passávamos no momento, e assim, pudemos debater e relacionar presente-passado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/22/Consti.htm#T2>>.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. *Cronologia*. Disponível em:

<<<http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>>, acesso em 07/12/2010.

JUNIOR, Genival. Eleições 2010: **Apenas 2% do eleitorado tem entre 16 e 17 anos**. *Jornal Hora Exata*, disponível em: <http://www.horaexata.com/index.php?categoryid=30&p2_articleid=9063>, publicado em 28 de Outubro de 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RÜSEN, Jorn. **Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. *Razão histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “O uso escolar do documento histórico.” In: **Caderno de História**. Curitiba: UFPR, 2007, n. 2.

_____. “Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens.” In: **Revista Tempos Históricos**. Cascavel: Editora da Unioeste, 2008, vol. 12, n. 1, ano X, pp. 81-96.

_____; CAINELLI, Marlene. “As fontes históricas e o ensino da História.” In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

COMPETÊNCIA DO PENSAMENTO HISTÓRICO, DOMÍNIO DE UM PANORAMA HISTÓRICO, OU CONHECIMENTO DO CÂNONE HISTÓRICO?

Bodo Von Borries

Resumo:

A história é um assunto complexo com uma epistemologia complexa, oferecendo múltiplas e freqüentes explicações contraditórias para por que as coisas são como são hoje. Deve-se, portanto, ser pensado como “um modelo de pensamento” e não estritamente como uma narrativa cronológica ou cânone histórico, especialmente porque cronologias e cânones simplificam o passado, deixando de fora 99.9% do que aconteceu, particularmente experiências de pessoas comuns. Portanto, o ensino de história deveria constituir competências do pensamento histórico. A história deve ensinar mais a partir de múltiplas perspectivas, e deveria iniciar a partir das necessidades e experiências das próprias crianças. A partir disso, o currículo poderia ir no sentido de explorar processos de mudança, eventos específicos de importância crítica para estudantes e pesquisas metodológicas. Para jovens crianças, estudos de caso podem ser usados para constituir eventos mais concretos e significativos. Já os estudantes mais velhos podem estudar temas históricos e processos em um nível mais abstrato.

O que a história quer dizer?

O que é “História”, o que é “História Geral”, o que é “Relevância Histórica”? Essas três questões não são completamente idênticas, mas algo similares.

História não é uma lista de fatos, uma história de eventos, processos, e estruturas.

História não é “o passado” ou a mais “importante parte do passado”.

História não é – por assim dizer uma ilustração precisa – modelo, imitação, ou cópia do passado.

Ao contrário, história é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações no

presente e no futuro – basicamente efetuada por narrativas “verdadeiras” sobre eventos passados, mudanças, e desenvolvimentos.

A questão clássica desse gênero: “Papai, por que os austríacos não são alemães, apesar deles falarem alemão?” A questão não pode ser respondida por teorias sistemáticas ou argumentos lógicos, mas apenas contando uma história sobre diferentes estados no passado (eventos, processos, estruturas, evolução) e suas mudanças até hoje (“desenvolvimento”). Esta é chamada a “lógica narrativa” na estrutura da história (Lübbe, 1975). Certamente, o contar (produzir: ‘reconstrução’) de histórias não é somente uma operação mental, mas o exame (análise: “desconstrução”) de versões históricas já completadas e oferecidas por outros é igualmente importante (veja a seguir).

No caso mencionado, bastante distintas histórias podem ser ditas.

Uma é a tradicional (o tipo “pessoas e eventos”):

Áustria tem sido da Alemanha. Mas então Napoleão surgiu o velho Sacro-Império Romano chegou ao fim. Depois em Bismarck colocou a Áustria fora da Alemanha (a “Federação Germânica” de 1815) pela guerra em 1866. Depois da Primeira Guerra Mundial em 1919 os austríacos tentaram em vão juntar-se à Alemanha novamente, mas os aliados proibiram. Depois Hitler anexou a Áustria em 1938 e isto foi derrotado em 1945, o “staatsvertrag” (tratado de Estado) em 1955 fez da Áustria um “Estado Nacional” separado – e neste tempo foi aceito – de língua germânica. Em 1995 ela entrou na União Europeia, sem demandar uma linguagem austríaca adicional.

Mas uma outra história pode ser mais plausível:

A teoria ou ideologia de “uma linguagem – uma nação – um estado), que é a base de sua questão sobre Áustria e Alemanha, historicamente evoluiu tarde, não antes do século XVIII e início do século XIX. Até de 1806 e ainda em 1866 a Áustria foi um parte da Alemanha; mas a Alemanha não foi um “Estado Nacional” o tempo todo. Por mais ou menos razões acidentais, a Áustria estava economicamente e

militarmente excluída dos processos da “construção nacional” alemã. Depois disso (em 1919 e 1938), algumas tentativas foram feitas a de ambos os lados para integrar a Áustria tardiamente, mas eles falharam por causa de duas derrotas em Guerras Mundiais e por causa de um gradual distanciamento entre os dois países.

A primeira versão é mais suave e menos teórica (uma “história dos eventos”); mas esta é menos “historicamente plausível”, porque isto omite a essencial diferença de mentalidades e estruturas anteriores ao século dezenove. Isto é possível para construir uma terceira história sem muita dificuldade: “No caso alemão – como em outros como no Belga, Grã-Bretanha e Estados Unidos – ‘linguagem’, ‘Cultura’, ‘Estado’ e ‘Nação’ têm que ser distinguidos cuidadosamente. Por razões históricas a Áustria é linguisticamente (e culturalmente) alemã e politicamente (nacionalmente) não alemã.”

E uma quarta versão é ainda mais plausível:

Áustria não é primariamente uma nação, uma tribo ou um território, mas uma dinastia (“Casa d’Áustria = Habsburgos”) que se afirmou para reinar sobre todo o mundo (“AEIOU = Austria Esta Imperiu Orbis’ Universi = “toda a terra é súdita da Áustria”). No século XIX, a era da “construção nacional”, Áustria transformou-se em um “Império transnacional” para um assim chamada “prisão de nações”. Depois disto caiu em 1918 e foi reduzida a um pequeno estado de língua Alemã (ou ainda “micro-estado”).

“História” não é identificável com “História Política” – e isto é essencial para entender o mundo

O número de tais questões, que só podem ser respondidas historicamente e não logicamente, é enorme – e não somente no campo político das nações e Estados, mas em alguma parte e setor da vida pública e privada:

“Mãe, por que minha amiga Mary uma Católica (veste uma saia longa) e minha amiga Beyhan uma Muçulmana (usa um véu), enquanto eu sou uma garota protestante (e pode andar quase nua)?”

“Mr. Muller, por que nunca houve uma presidente mulher dos Estados Unidos”.

“Papai, por que é meu nome aquele da minha mãe Carla Neubeauer, enquanto meus colegas de classe são chamados Kaminsky e Öztürk de acordo com os nomes de seus pais”.

“Papai, por que a maioria dos cidadãos norte-americanos falam inglês e os cidadãos mexicanos espanhol? Por que o primeiro grupo é mais rico e o segundo normalmente é pobre?”

“Mrs. Cohn, por que Hamburgo é um estado separado da Alemanha, e Munique não?”

“Prof. Wheller, você pode, por favor, me dizer, por que a família Flick possui bilhões de euros e minha família não?”

Todos esses fatos apresentados e condições do mundo podem somente ser explicadas pela lógica, por natureza, ou por histórias, isto é, os efeitos contínuos de formas, eventos e processos. Se nós aceitássemos naturalmente como uma causa, nós facilmente chegaríamos ao racismo, biológico, Darwinismo Social ou determinismo (Lévi-Strauss, 1952). Neste caso estruturas sociais e diferenças não podem ser distinguidas a partir do que elas são atualmente. Se nós escolhemos “história” como uma explicação, nós fazemos o passado responsável pelo presente e nós temos que levar “acaso” ou “acidente” em conta (“contingencial”). Ao contrário nós temos o problema da trivialidade ou dos argumentos circulares: “Explicações históricas nas quais as coisas que são de um modo particular, são como elas são, porque elas tem que ser como elas são”.

Isto não é realmente satisfatório, mas, em uma mão, pessoas que não podem ter essa selecionariam outro tópico. Historicamente refletindo as pessoas são recompensadas pela situação em que muitas diferentes versões podem ser ouvidas e comparadas e checadas por sua plausibilidade ou convincente qualidade (características multiperspectivadas, controversas, e

pluralistas). Isto é não somente uma frase rasa: as mais importantes questões históricas – como a relação causal entre colonialismo e industrialização – são basicamente e apaixonadamente disputadas.

Aqueles, que, na outra mão, rejeitam este balanço de contradições históricas porque o rememorar incertamente e o distanciamento necessário do tempo, também permitirá olhar por baixo da história. Mas então, eles não podem entender a presente situação ou eles, falsamente, atribuem isto à “natureza” ou à “lógica”. Esta estrutura das explicações retrospectivas e hipotéticas da presente situação de narrações sobre mudanças no passado é a natureza epistemológica da história.

Consequências da “estrutura narrativa” e a “retrospecção a partir de hoje”

Portanto, o problema do "ensino de História" na época de (pelo menos a quarta fase) globalização e (pelo menos a segunda) era pós-Nacional não é um cânone de dados para conservar e transmitir para a próxima geração da sociedade e suas subculturas ("população" em vez de uma "nação" mítica como uma comunidade "inventada / imaginada"), mas uma maneira de construir competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida, mentalidade). “História” tem sido distinguida do “passado”. O passado não pode ser restaurado ou reconhecido, mas somente ser reconstruído e contado; portanto, como já dito, uma “narrativa” estruturada é uma inevitável condição da história.

História é escrita a partir dos pontos de vista do presente. Isto precisa não ser mal compreendida: Uma boa história não pode ser escrita sem uma séria tentativa de pensar partindo das possibilidades e mentalidades das pessoas que viveram no passado. A estrita redução das precondições em que o tempo (sem conhecimento do desenvolvimento posterior e resultados) é uma condição *sine qua non* do *insight* histórico. Mas isto é somente um passo necessário, o outro, uma síntese e avaliação da atual ponto de vista é tão

importante quanto (“Metodologicamente o historiador tem que andar em duas pernas, na direita a história e na esquerda o presente”).

História é necessariamente altamente seletiva; 99.99% de todos os eventos passados, situações e estruturas são esquecidas sem alguma relíquia preservada. Adicionalmente 99.99% das informações históricas que estão bem documentadas tiveram que ser deixadas de lado (ainda no caso de estudos muito especializados). Ainda a história completa de um homem durante um dia com todas as suas experiências, discursos, ideais e pensamentos poderia precisar de um longo livro (e.g., James Joyce’s *Ulysses*). Na outra mão, tamanhas informações foram possíveis serem preservadas para o futuro (no ‘estado de arquivo’ da história). Mas a “existência funcional” de parte da história dada por uma sociedade (‘cultura histórica’) é muito menor (o ‘status de tesouro’ da história) (Assmann, 1999).

Quais são as condições especiais e necessárias para nosso tempo na história? O que são as tendências que alguém tem que conhecer detalhadamente para processos efetivos de orientação em tempos de mudanças e por parte novas situações no presente e no futuro?

“Europeização” e “Deseuropeização” (e. g., estrutura ‘pós-colonial’ e/ou ‘neo-colonial’),

Desigualdades econômicas mundiais e poder mundial,

Integração europeia,

Emancipação da mulher,

Crescente expectativa de vida e transformação das relações entre grupos etários (“acordos geracionais” e “conflitos geracionais”),

Revolução na comunicação (PC, TV, Internet, Celular, “base do conhecimento social”) e outras supertecnologias,

Diga-se “globalização” (em harmonia, competição, e conflito);

Imigração e diversidade (“sociedades multiculturais”);

Mobilidade física e mental (“flexibilidade”, “aprendizado ao longo da vida”),

“Aceleração” de mais desenvolvimentos (“redução do tempo de validade do conhecimento”),

Explosão populacional em partes do mundo (e “declínio populacional” em alguns países ricos),
Poluição ambiental e destruição (mudanças do clima, vida curta das matérias-primas).

Mais desse fenômeno tem antecedentes em tempos antigos. Tudo a respeito pode ser entendido melhor por meios de comparação e retrospectão. Certamente, às vezes as situações acima são principalmente produtivas e informativas porque elas mostram maiores diferenças (e.g., mobilidade, relação entre gerações), mas frequentemente as similares são também importantes (e.g., “crise ambiental”, “sociedades multiculturais”).

Versões da “História Geral”

Ainda: O que é “História Geral?” Esta é a mais decisiva questão. Por muitos séculos, na longa tradição da historiografia, o critério do poder ou dominação foi supremo. De fato, esta foi a origem da própria historiografia. Todo o resto da vida foi evidente e enfadonho, portanto, setores mais práticos na sociedade (e.g., relações sexuais, condições ambientais) onde foram – falsamente – pensados para serem estáveis e ahistóricos. Hoje, ao contrário, nós geralmente percebemos como romper com longos contos sobre determinados governantes ou poderes dominantes, que vistos arbitrariamente durante um longo tempo. Mas ainda hoje, muitos alunos, professores (teachers), e professores não entendem a maior questão: ‘O que é “História Geral?”. Para eles, a tradição ou identificação política dominante na história continua sem dúvidas.

Mas a vida humana é mais velha e mais original do que o Estado. Primeiro homem e mulher têm que viver, trabalhar, casar, cooperar, e criar seus filhos. Somente depois eles podem organizar e ampliar estados, subjugar e eliminar outros. Portanto em minha opinião, “antropologia histórica” é certamente “história geral” (este *insight* não é realmente novidade; ele era bem conhecido pela escola dos “*Annales*” desde 1929). Adicionalmente, a história

do dia-a-dia pode ser aprendida mais facilmente do que aquela dos estados e guerras. Crianças já sabem – ao menos particularmente – o viver diário de hoje. Eles tem um estrelado ponto para trabalhar a partir e para comparações. No caso do estado, lhes falta essa vantagem, porque eles não conhecem ainda o Estado atual.

As pessoas podem saber um conjunto de datas (reinos, batalhas, tratados, invenções, etc.), sem ser apto para narrar a história de alguma forma. Isto pode ser visto acontecendo frequentemente, ainda entre estudantes de história das universidades (Borries, Filser, Pandel, & Schönemann, 2004). E adicionalmente eles podem ser aptos a narrar longas histórias sem algum criticismo e habilidades metodológicas. Em minha opinião, tanto características falhas para cumprir uma condição da “competência histórica”. Somente a qualificação do pensamento, trabalho, argumentação, e julgamento de uma maneira histórica pode ser o objetivo da aprendizagem histórica. História é interminável e infinita. Isto nunca pode ser aprendido com um “conteúdo”.

Embora na maioria dos países – assim como na Alemanha – a maioria dos padrões fixados pelas autoridades são “padrões de conteúdo”, a minoria dos “padrões processuais” são mais importantes – e a “oportunidade de aprender padrões”, bem como, por que eles estão muito mais próximos às necessidades de estabelecer (e conseguir) “competências”.

O problema de um “modelo de competência histórica” – com seções e níveis – e o problema para um “currículo de história” não são idênticos (Borries, 2007), ainda nem similares (embora ligados um ao outro). Um menino chinês e um menino britânico podem adotar uma equivalente qualificação no “pensar historicamente”, se eles somente aprenderem a estudar história de suas experiências diárias, de suas típicas histórias culturais nacionais, de fontes primárias como também a partir de novelas históricas e filmes. Mas o conteúdo de suas abordagens históricas – e portanto de seus conhecimentos declarados – talvez, ainda irão, variar radicalmente.

O fato de que nós poderemos facilmente enumerar alguns tópicos que poderiam ser incluídos na China bem como na Inglaterra deveria ser mencionado também. Estas são a “era neolítica (agricultura)”, “industrialização”, “direitos civis e humanos (invenção e cumprimento),

“dependência e/ou mudança das condições do habitat” “outros subcontinentes culturais” (talvez América latinas para ambos, talvez Índia para o Chinês e China para o Inglês). Mas estas decisões já são concepções normativas. Formalmente, a escolha do conteúdo é mais arbitrária.

Se alguém duvida dessa opinião, ele ou ela tem que assumir as consequências. Então, um professor universitário de História Antiga ou de História Contemporânea não tem competência histórica porque ele não sabe quase nada sobre Cesar ou Mao (par dizer nada sobre Birmânia ou Benin, história de gênero ou ambiental). Eu poderia facilmente mostrar tais lacunas “catastróficas” e furos no conhecimento geral de muitos professores alemães famosos. Em outras palavras: história são dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias. Tais não são completamente independentes: estas são uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas, e categorias.

Seletividade e perspectividade num mundo de lealdades múltiplas e identidades

Talvez, narratividade, seletividade e perspectividade são as mais importantes características da história e tem que ser discutidas mais diligentemente. Seletividade não é uma deficiência e fraqueza, mas uma condição estrutura *sine qua non*. Nem organismo, nem mente poderia relembrar todas as particularidades do passado. Necessariamente, viver é relembrar bem como é esquecer. Isto não é só verdade para indivíduos, mas para família, comunidade ou coletivo. Não obstante, vivendo está rememorando como também está esquecendo. Relembração e histórica deveriam conter conteúdos que são moralmente e intelectualmente honestos. Mas o critério para tal decisão (para estar sóbrio e honesto) é muito difícil, porque – de fato – você tem que omitir 99.99%.

Todos sabem que a história é escrita pelos vitoriosos – ou pelo último dos sobreviventes – pelo interesse dos sobreviventes. Em muitos casos, nós sabemos sobre uma destruição intencional de tradições e documentos dos

conquistados (América, China, África). De fato, a informação é pesadamente filtrada pelo ponto de vista dos vencedores. Não obstante, nós frequentemente encontramos uma minoria de documentos ocultos depois da queda dos anteriores vencedores (Como o arquivo Ringelblum da revolta do Gueto de Varsóvia em 1943).

Aparentemente, uma história é escrita ou contada de um ponto de vista, de uma comunidade específica e de uma identidade de determinada comunidade, isto é chamado “concretude da identidade” (veja J. Assmann 1997, “Identitätskonkretheit” in German). A segunda guerra púnica foi recntada por Tito Lívio e outros Romanos. Esta foi escrita pelos seguidores Gregos de Aníbal também (mas estes livros foram perdidos). Certamente eles existiram descrições helenísticas de observadores orientais também. Um versão Romana e Púnica comum não pode ser imaginada, somente um controverso ou dramático debate num tribunal ou em uma etapa.

Mas o que isso significa? Certamente, mentiras são proibidas, mas omissões daqueles ‘fatos’ que são mais importantes para um outro lado ou aspecto, são também inadmissíveis. No mínimo desde o começo da história científica, todas as censuras, todas as objeções, todos os comentários críticos tem que ser considerados e respondidos cuidadosamente. Observações como “eu não estou interessado neste tipo de fontes primárias” ou “tal atribuição da causalidade perturbaria minha interpretação de um modo aterrador” não são mais permitidas. Historiadores devem argumentar, tem que trocar argumentos empíricos, lógicos, teóricos e morais. Portanto, eles têm que estar sempre comprometidos.

De fato, a qualidade da história como “concretude da identidade” (J. Assmann’s 1997, “Identitätskonkretheit”) produz um dilema para o “pluralismo” (no mundo ou na sociedade) e para estas “características científicas”. O que devemos fazer com a diversidade? Se narrações históricas ganham plausibilidade adicional pela inclusão de outros argumentos e pontos de vista, por métodos científicos perfeitos, elas estão em perigo de perder sua utilidade prática e relevância para orientação cotidiana de pessoas particulares (específicas) e comunidades. Elas podem perder o poder também para motivar,

porque nelas faltam afirmações para o grupo. “Melhores” histórias podem se revelar desconfortáveis (Borries, 2004^a).

O que são comunidades? Certamente, não só os estados e nações (mais exatamente os “Estados Nacionais” em “nações Estado”). Isto é um conceito ideológico muito tardio – embora bem sucedido (Anderson, 1983; Gellner, 1983; Hroch, 2005), que, contudo, nunca fornecem soluções para muitos dos problemas do mundo. De uma história inteira da historiografia nós sabemos que cidades, clãs, famílias, conventos, comunidades religiosas, dinastias, minorias, classes, e subcontinentes culturais tem suas próprias histórias e historiadores. Nos poderíamos artificialmente decidir tomar decisões normativas, não um auto-evidente (“natural”) ato. Para dizer a verdade, isto seria uma decisão muito má, porque isto poderia dar às pessoas mais uma identidade e não um casal ou um compatível conjunto delas (para diferentes situações e relações).

Todas essas redefinições são já conceitos centrais dos padrões processuais de aprendizagem histórica. Como já foi dito, o acesso metodológico é tão importante como um conteúdo padrão ou uma abordagem temática. Saber sobre a seletividade, perspectividade, caráter hipotético, e narratividade da história. E isto de um modo muito concreto com respeito a exemplos particulares – isso é mais importante do que saber dados sem reflexão, dogmáticos e tendenciosos sobre o Império Romano, a Revolução Francesa, a Reforma Alemã ou a Industrialização da Inglaterra.

Não podemos esquecer que todas as escolhas ‘canônicas’ são muito complicadas e basicamente controversas. Os assim chamados ‘fatos’, a ‘narrativa’ síntese e as consequências atuais (“mensagens”) não podem ser deduzidas a partir de um modo lógico e não ambíguo. Elas são interdependentes e constitutivas de cada uma de maneira espiral. Em uma sociedade democrática e pluralista não há direito e autoridade de prescrever uma certa interpretação para todos os cidadãos ou todos os estudantes (Bergman, 1975). Observe o caso da Revolução Francesa. O que a faz significativa para hoje: democracia ou ditadura, direitos humanos e civis ou capitalismo, liberalismo ou terror totalitário, guerra civil e externa ou abolição da

escravatura, sociedade burguesa ou sociedade civil (cidadania), secularização ou construção nacional?

Dupla meta: conteúdos motivadores e métodos transmissíveis

Isto praticamente demanda duas metas em todas as unidades curriculares ou conceitos: um método e um conteúdo orientador único. A orientação metodológica passaria por três estágios: Desenvolvimento de habilidades de trabalho; manuseio de material, características, e epistemologia da história; nas escolas, isto se configura como um elevado risco de ruptura para o primeiro ou ainda mais o segundo nível. O que precisamos é da “gramática” metodológica da temática em si. Com certeza, isso pode ser feito em estudos somente a partir da mobilização de tópicos particulares:

A análise histórica e historiográfica de um filme (e.g. “The homesickness de Walerjan Wrobel” ou “O retorno de Martin Guerre”).

Conquista espanhola nas Américas Central e do Sul – Com o foco na discussão e mudança de perspectiva da escrita histórica dos vencedores para a história dos povos derrotados (Borries, 2006, PP. 148-161).

Produção e escrita de uma história particular que faça sentido (e.g., sobre a perseguição às bruxas na era moderna).

Questionar: “É esta uma inter-relação causal entre ‘colonialismo’ e ‘industrialização’ (i.e. descrevendo e decidindo uma controvérsia)?”.

Para adentrar mais detalhadamente gostaria de requerer o desenvolvimento de um *modelo de competência estrutural e de níveis de competência* (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007; Schreiber & Körber, 2006). Isso não pode derivar da política ou da filosofia, mas da epistemologia da história (em outras palavras, a lógica da historiografia). Pensamento histórico significa fazer sentido fora do tempo e da mudança e da experiência da crise.

Isto não é um estágio final que é somente alcançado por professores universitários, mas tem que ter lugar desde o início. Caso contrário, sem conexão com a identidade e “Lebenswelt” (mundo diário), o assunto “história” seria inútil. Isso trás a questão da iniciação para aprendizes.

O modelo “Fuer Geschichtsbewusstsein” (para a consciência histórica) (Schreiber & Körber, 2006; Körber, Schreiber, & Schörner, 2007) distingue quatro áreas de competência: “competência histórica em fazer perguntas”, “competência histórica metodológica”, “competência histórica de orientação”, “competência histórica de noções e estruturas”. Três dessas descrevem os (repetitivos) processos de pensar historicamente, o quarto significa um estoque de conceitos e categorias que são usadas por novos processos e cumulativamente melhorado por novos processos.

Na outra mão o modelo tem cinco níveis: todas as fases de competência iniciam-se em um nível “básico” de um caráter “não convencional”. O terceiro nível – “intermediariamente” – é chamado “convencional”, o quinto – “elaborado” – é indicado por “trans convencional” pensamento. No meio as lacunas são preenchidas se “agarrando à convenção” e ao “criticismo da convenção”.

Com certeza, cada modelo não é “realidade”, mas uma construção em si mesma. Isto é somente uma tentativa de estruturação que pode revelar-se mais ou menos elegantes do que outras. A questão é, se outros modelos podem ser facilmente e frutuosamente explicado e traduzido para este modelo.

Comparavelmente “fácil” acessível processo de mudança e exemplos de diferenças existentes em alguns campos:

Família, vizinhança, e a cidade durante as últimas três (ou quatro) gerações;

“Índios vermelhos” (“nativos americanos”);

Mídia e “revolução das comunicações”;

Viagens e mobilidade, comidas e bebidas típicas;

Relações entre gerações;

“A maravilha que era a Índia”;

Outro tipo de processos é muito mais complicado: Revoluções compreensíveis da vida social como um todo (“avanços evolutivos”) podem ser entendido a partir de:

- Desenvolvimento do “homo sapiens” (hominização);
- Advento da sociedade agrária (Revolução Neolítica);
- Primeiras civilizações (estado, cidade, escrita, hierarquia, guerra);
- Racionalidade e redenção religiosas (Jaspers’ (1983) “Axis Era”);
- Europeização (especialmente desde Colombo, 1492 e Da Gama, 1498);
- Industrialização (e.g., Desde a melhoria da máquina à vapor por Watt em 1769, mas não por causa dela);
- Guerras mundiais e mortalidade em massa;
- A assim chamada “globalização”.

De fato, isto já é muito tempo em uma lista. Assim, as propostas não podem ser impostas de um modo autoritário, mas somente oferecidas para discussão e estudo. O primeiro princípio da didática da história define: “Ouse usar sua própria razão” (Immanuel Kant), e o segundo é: “Para primeiramente tratar-se de forma diferente e em segundo tratar como suspeito” (Wilhelm Busch).

Monoperspectividade como fazer de própria posição a absoluta

Certamente, todos podem identificar a verdade com seus ou suas próprias perspectivas: “Este sou eu, é minha visão, é meu interesse, é minha verdade”. Isso é sempre feito, todos os dias, na vida e também nas lições de história. Em muitos casos, isto realmente não faz mal a ninguém, e isto é uma contribuição para sentir-se melhor. Isto economiza energia, pensamento, e emoções negativas. Em outros casos, isso pode conduzir para catástrofes sociais. Se tanto em um casal sabe muito bem que sua posição é a única

correta, se eles não estão mais aptos para perceber e para refletir outros interesses e argumentos, o divórcio virá em breve.

O mesmo é verdade para coletividades e sua história, por exemplo, nações ou comunidades religiosas. A força da autoconfidência frequentemente perverte-se em uma fraqueza de mau entendimento do mundo e da situação. Assim uma pessoa ou um grupo com uma reivindicação de absoluta validade a partir de seus próprios pontos de vista (“monoperspectividade”, “representação única”, “infalibilidade”) não somente danifica seus próprios interesses e posições, mas põe em perigo a paz também. Sob as condições tecnológicas de hoje em dia, isto é um problema sério: “Se todos sentam-se em um único barco que pode ser virado por cada um deles, a história de todos e de todas as relações de parceria torna-se o destino de todos”.

Não obstante, esta solução é vista com a normal nas lições de história em todo o mundo. Especialmente, o fazer absoluto das perspectivas nacionais é constituído inconscientemente e imperceptivelmente (se não agrada e esclarece). Indiscutivelmente e inquestionavelmente seleções normalmente automáticas incluem monoperspectividade. Normalmente, a educação de professores se é muito restrita para que sejam conscientes desse automatismo – e os estudantes nunca aprendem que outras versões respeitáveis da história existem.

Três tipos de conhecimento?

A distinção de conhecimentos não sistemáticos, conhecimentos canônicos, e referenciais do conhecimento e uma concentração no problema dos quadros de referência do conhecimento tem sido um conjunto de propostas originais desse livro e pode ser frutífera. Primeiramente, nós temos que lembrar que a aquisição de conhecimento canônico no ensino de história na escola nunca foi trabalhado, não ainda para uma pequena minoria ou elite. Na Alemanha, alguns trabalhos empíricos feitos antes de 1968 entre aqueles 10% das pessoas que já fizeram seus exames finais nas escolas que preparavam para estudar nas universidades (Borries, 1968, PP. 186ff; Borries, 2004b, PP. 138ff). Naquele tempo, eles tinham aprendido “história” em um sistema

cronológico duas vezes (primeiramente por cinco e depois por 3 anos). Ainda os resultados foram muito desapontadores. Uma visão global do conhecimento histórico é uma ilusão, embora uma generalização. Isto é teoricamente impossível também, porque nós não precisamos de uma “visão global”, mas várias delas (uma feminista, uma liberal, uma socialista, uma ecológica, etc., versões da história global) e uma comparação crítica entre elas.

A ideia de um “referencial de conhecimento” é muito mais interessante. Não obstante é muito mais infectada e determinada por uma escolha especial, um especial interesse e uma perspectiva especial como outro tipo de interpretação, e um plano maior de narrativa e inevitável. Isto leva a uma decisão necessária:

Ou nos ater a um particular, bem definido – principalmente, na maior parte ‘nacional’ – identidade que nós tentamos fortalecer tão intensamente e efetivamente tão impossível. Então nós temos que enfrentar a censura de manipular e doutrinar nossos estudantes, das contribuições que recusam as identidades de minorias, imigrantes, opositores, garotas, e assim por diante. Obviamente, o fazer de uma nova mas transnacional (e.g. “Europeia”) identidade (“construção mental da Europa”) uma outra versão de alguns tipos de intentos, algumas estruturas lógicas.

Ou nós pretendemos uma capacidade de pessoas novas atuarem, brincar e agir em uma multidão de diferentes identidades (diferentes unidades nacionais, diferentes unidades sociais, diferenças culturais, ou sexualidade, etc.), que podem ser escolhidas e combinadas livremente por indivíduos autônomos (com responsabilidade intelectual em moral). Neste caso nós necessitamos confrontar a objeção que nós somos estamos negligenciando uma orientação social fixa e psíquica de nossos filhos.

Para mim, a decisão é clara. Por 200 anos, “história” foi a mais poderosa ferramenta de danificar e utilizar mal as crianças para propostas de “classes

políticas”, para “decisões de minorias”. Eu rejeitaria fortemente alguma parte neste trabalho. Portanto, eu tenho que contribuir para uma alternativa que eu sei que é muito arriscada e desconfortável, portanto talvez improvável e impopular. Talvez, natureza humana – ao menos das pessoas jovens – não é realmente preparada para manipular a história de uma maneira multiperspectivada, controversa pluralista.

Deixe-me expressar isto de outra maneira. No passado, a visão da aprendizagem histórica foi alterada frequentemente, como o sistema político mudava (e.g., na Alemanha em 1870/71, 1918/19, 1945/49, 1968/69, 1989/90). Mas a lógica do comportamento futuro desejado para os jovens não foi mudada: fornecimento de lealdade para com o poder através de doutrinação, preparação para sacrificar-se e aos outros. Somente alguns sinais de trânsito são mudados, não o ato em si de trafegar a rodovia. História segue produzindo “alienação”. Interpretações frequentemente mudadas, o conteúdo normalmente se mantendo, falta a capacidade de refletir sobre as próprias decisões. Em vez disso, a lógica, a figura do próprio pensamento tem que ser substituída e renovada.

Isto não pode ser mau entendido. Se a contribuição da história para identidade não é ligada a “nação”, “nacionalidade” e “Estado-nacional” somente, o efeito da história multiperspectivada e controversa e pluralista não se relaciona somente ou à nação. Estes meios:

A lealdade com uma “comunidade imaginada”, que é chamada “nação”, é uma questão importante para indivíduos. Mas muitas pessoas têm boas razões para serem leais a duas nações ou a nenhuma nação. E muitas definições de conflitos “nacionais” uns com os outros que demandam lealdades incompatíveis. Nós somos responsáveis pela autonomia em casos de crise e também em conflitos.

Para dar um único exemplo: ensinar uma história que pode ser entendida e discutida (não completamente aceita) por Sérvios Ortodoxos, Católicos Croatas, e Bósnios

Muçulmanos ao mesmo tempo, é uma meta muito importante, mas não a única.

Uma vez que cada um tem um bem social, um (sub) cultural, um religioso, um sexual, um geracional, uma identidade linguística, e um ponto de vista também um nacional, história é ligada a todos estes setores da vida também. Para mim, a história da infância é tão importante para a vida futura das crianças – por exemplo, sua forma de conduzir e direcionar seus filhos – como é a nação holandesa. O mesmo é verdade para a história ambiental, histórica econômica, e assim por diante. A identificação exclusiva de “politics, policy and polity” com “história” é tão prejudicial e deficiente como aquela da “nação”.

“História” é um modo de pensamento, um acesso ao mundo e a si mesmo. Portanto isto pode ser aplicado e transferido para todas as partes e seções da vida. Isto teve uma consciência crucial para o ensino de história. Isto significa que “pensamento histórico” é aprendido não somente com temas gerais da “história” mas em cursos de língua e literatura, ou na religião também (se estes tópicos são somente feitos de uma forma inteligível). Muitos indivíduos lembrarão que suas realidades historicamente relevantes foram aprendidas e introduzidas por um dramaturgo, um museu ou uma cidade, não por um professores de história.

Muitas pessoas deveriam dizer: “Sim, história é muito complicada, mas nós tempos que simplificá-la por razões pedagógicas. E isto significa usar a história nacional como um sistema canônico e referencial de conhecimento, pelo menos para uma pessoa comum e para novatos”. Isto precisa claramente ser rejeitado porque isto significa discriminação para com “outra” criança, grupos minoritários de imigrantes, as classes baixas, as garotas, e assim por diante, com suas interesses menores em violência e

guerra... A direção dessa simplificação seria um ato injusto e ideológico por si mesmo.

Finalmente, uma redefinição muito importante é necessária aqui: multiperspectividade é uma perspectiva também. É logicamente impossível escapar do problema da seleção e dos pontos de vista. Não obstante, uma designação aberta e discussão dos dilemas possibilita uma solução parcial. Embora essa visão é especialmente difícil para iniciantes, isto pode ser exercitado de forma frutífera com seleções menos extremas é somente raramente mencionado em livros de história e lições. Assim consciente e explícita multiperspectividade é uma perspectiva mas pode trazer uma meta perspectiva o tempo todo.

Quatro estratégias para a seleção de tópicos históricos em sociedades imigrantes

Os processos do pluralismo e as demandas por autonomia individual em uma sociedade democrática são a razão mais importante contra a tradição central do “currículo por conteúdos”. Em sociedades pluralistas, a orientação via história é diferente entre os cidadãos (e “não-naturalizados convidados” também). Meninos e meninas, heterossexuais ou homossexuais, Alemães do leste e do oeste, vão através de diferentes processos de identidade. A lista poderia facilmente continuar. Mas a situação entre maioria dos “alemães completos” (de pai e mãe) e crianças com ascendência imigrante (pelo menos de um lado) é a meta principal. Sobre 25% - muitos deles muçulmanos – mostram uma origem imigrante, e eles evidentemente tem uma “consciência histórica” diferente (Borries, Körber, Baeck, & Kindervater, 1999, PP. 292 ff, 352, ff.). Alemanha é um “país de imigrantes”; e este ensino de história tem que refletir sobre o fato (mas até agora não o faz, normalmente).

Alguns anos atrás, quatro modelos foram distinguidos para resolver o problema, que teve suas vantagens e seus fracassos e que pode ser

combinado em diferentes misturas e estruturas (Borries, 2004b; Borries, Filser, Pandal, & Schönemann, 2004b, p. 428ff):

“História nacional como uma entrada para a naturalização”: o acesso tradicional seria fazer da grande narrativa mítica nacional uma condição de naturalização e integração; e de fato as primeiras tentativas são feitas para testar não somente as habilidades na língua alemã, mas também – mais elementar – questões históricas, que não podem ser respondidas pela maioria dos alemães. Alternativas mais inteligentes e funcionais podem ser inventadas também, por exemplo, a versão “construtivista” do processo de formação nacional desde o século dezoito até a primeira parte do século vinte incluindo o caminho alemão para catástrofes em 1914/18 e 1933/45. Esta solução não pode ser negada antecipadamente, porque claramente a Alemanha precisa de um novo tipo de “repetição da construção nacional” (trazendo juntos imigrantes, alemães Orientais e Ocidentais) a partir de uma alteração séria para assegurar paz, integração europeia e cooperação internacional.

“História dos direitos humanos como religião civil”: Nem uma religião comum nem uma tradição ideológica nacional pode servir como um instrumento simples de coerência (“cimento”) para a sociedade germânica. Lealdade com os “direitos humanos e civis”, para uma “lei democrática fundamental” é uma alternativa. Isto foi também chamado “patriotismo para com a constituição”. Mas isto é abstrato (e a forma abstrata de “direitos humanos e civis” é evidentemente um tópico chato para pessoas jovens). Se o processo de trazer, se a evolução primeiro levar a cabo “princípios democráticos” e “direitos humanos” é investigado em “casos históricos” detalhados sobre pessoas concretas, isto é uma boa introdução. Isso inclui também que os processos não são completos (e.g., “direito de preservação

natural”, “direito de autenticidade cultural”), mas abertos para o futuro e abertos às contribuições de outras regiões (não-europeias) (Rüsen, 1994).

“História de “life-world” e experiências de imigração como apoio para orientação”: Como já foi mencionado, muitas crianças nunca compreendem que história tem algo a ver com eles ou com suas vidas. Isso é especialmente o caso para grupos não privilegiados como os deficientes, garotas e imigrantes. A situação pode ser mudada se as experiências de pessoas em situações similares ou com histórias familiares similares forem contempladas. Certamente, isto é impossível de se contemplar na história de todas “nações”(ou “culturas”), a partir das quais as crianças imigrantes vem (ou se influenciam). Mesmo a inclusão de duas mais frequentes unidades (na Alemanha isso significa Rússia e Turquia) é difícil conseguir. Uma concentração em condições particulares de migração em si mesma (o desenvolvimento através de algumas gerações) parece ser a melhor ajuda para entendimento e integração em ambos os lados, majoritários e minoritários.

“História das mentalidades como extensão das identidades”: A definição de identidades individuais e coletivas mudou muito em processo longos e curtos. Homens e mulheres não são mais que eles fizeram nos séculos XVII e XIX. Pessoas jovens e velhas desenvolvem seu sentimentos e suas relações também. “Nações” (“estados nacionais” em “nações-estado”) foram constituídos tardiamente nos séculos XVIII e XIX e começaram a transformar suas concepções e estruturas no final do século XIX e início do século XX. Estudar aqueles desenvolvimentos pode ser uma grande ajuda em decisões individuais e experiências. Isso remove aqueles processos pessoais do reino da “natureza” ou “determinação” e trazê-los então para um campo de

“contingencialidade” e “escopos para decisões”. Talvez, aqueles casos aprendidos são mentalmente difíceis (mesmo sobrecargas) para alguns estudantes (ou mais culturas tradicionais), mas isto é necessário oferecer a eles.

Isso não pode ser descrito e discutido mais detalhadamente. Mas uma das consequências é que “mais suaves” e “mais difíceis” conteúdos não podem ser organizados ao longo de uma simples e única linha cronológica. Outros princípios de sequências e outras estruturas de conhecimento tem que ser levadas em consideração também (Borries, 1995, 2001; Borries, 2004c; Borries, Körber, Baeck, & Kindervater, 1999).

Na direção de um núcleo curricular de orientação metodológica

Qual é a condição? O seguimento de propostas para um debate trata-se de uma apropriação muito pessoal depois de longas considerações e muitos experimentos – principalmente com estudos universitários – também (veja Borries, Filser, Pandel, & Schönemann, 2004). As sugestões são especificamente concentradas no início e no final do tema central “História” na escola. A lista não é por meios consensuais do debate Alemão ou a reprodução de tendências curriculares nos dezesseis estados membros da Alemanha para seus diferentes níveis e tipos de escolas. Isso seria uma tarefa muito difícil e exaustiva, com muitas pequenas pesquisas prévias (veja Handro & Schönemann, 2004; Jeismann & Schönemann, 1989). Então eu tenho que reduzir minha proposta às minhas convicções pessoais (Borries, 1995, 2001).

Estudantes tem que aprender a partir de muito cedo que história é uma reconstrução hipotética, um ato mental de construção de sentido e uma narrativa retrospectiva. Isto é mais fácil no estreito campo do dia-a-dia e da experiência histórica. A História inicialmente ensinada deveria portanto investigar a história local e familiar das últimas três ou quatro gerações. Isso tem a grande vantagem de utilizar “memórias

comunicativas” (veja J. Assmann, 1997). Em toda parte as acelerações extremas tem colocados pessoas jovens em um mundo que é completamente diferente da infância de seus avós. Frequentemente no centro da cidade, a cidade ou o bairro foram profundamente modificados durante os últimos 50 anos, por exemplo, de uma economia agrária para uma industrial e de serviços. Em tais processos de pesquisa estudantes podem obter o *insight* que eles estão envolvidos na história, que seus avôs e avós não somente viveram na história, mas influenciam história. Depois do ensino convencional da história, nós frequentemente achamos que a história vai se completando no pensamento como um todo “um país estrangeiro” sem conexão com a realidade e a vida presente (“alienação mental”).

Mas nós não podemos esquecer a cronologia e a data dos eventos, processo e estruturas. Com crianças mais novas, isto deveria ser feito a partir da organização de pinturas (pirâmides, catedrais, arados, máquinas, roupas, armas, pessoas trabalhando, invenções, etc.). Certamente, uma linha do tempo ilustrada (na Alemanha “Zeitstrahl” ou “Geschichtsfries”) é o produto óbvio (e uma versão impressa pode ser adicionada e comparada a uma autofabricação). Isso é muito importante porque muitos diferentes fenômenos ocorreram ao mesmo tempo (diferentes setores, regiões, continentes, atores). História não é de nenhuma maneira um “processo de tópicos”. Certamente, este método é adaptado à curiosidade, o hábito de coletar coisas e a “fome” por imagens da infância tardia, sua preparação para aventuras, descobertas e invenções. Uma certa habilidade para estabilizar ordens cronológicas – para todo trabalho futuro – deveria ser o resultado (frequentemente não alcançado na cronologia ensinada tradicionalmente). Em alguns aspectos,

isto vai ser mais um exemplo de história “antropológica” do que “política”.

Talvez um ano depois, um processo similar de *insight* pode ser repetido adicionalmente, principalmente pretendendo representar e descrever as partes do mundo e a história fora da Europa com imagens motivadores (prédios, ferramentas, esculturas, pinturas, roupas, peças de mobiliário da China, Índia, pré-islamismo e islamismo, Japão/Coreia, e Indochina/Indonésia, Sibéria e Ásia Central, mas África negra e America pré-colombiana também). Textos muito curtos (poemas ou aforismos) podem ser adicionados. A censura dessas transmissões muito convencionais – até estereotipadas e prejudiciais – impressões do “exótico”, cultura “oriental” com “canibalismo” e “nobres” barbáries é possível e tem que ser aceita e parcialmente levada em conta. Isso é possível para investigar a “mensagem” e o “julgamento” em algumas dessas representações da “ordem”, “o estrangeiro”, mais cedo. O caráter “projetivo”, a comparação oculta com nossos próprios desejos e medos, pode ser revelada em simples e pequenos exemplos. Geralmente, isto é mais importante ser feito a história dos “outros” fora da Europa (e seus descendentes os Estados Unidos) no mínimo presente e visíveis desde muito cedo; eles são sobre 90% da população mundial. Certamente, diferenciações e pesquisas críticas de problemas selecionados tem que ser seguidas em idades mais avançadas.

Outra necessidade tem que ser conhecida muito cedo: as radicais mudanças e um desenvolvimento em setores da vida ao longo dos tempos (contínuos) e os processos de aceleração nos últimos séculos. Novamente, isso deveria estar longe e demasiado complicado – ou somente necessário – desse fenômeno. Nos temos que selecionar

um ou dois (e a seleção pode ser diferente entre professores): Alguns podem preferir “comunicação e mídia”, outros “mobilidade, transporte e trânsito”, outros “população e expectativa de vida”, um quarto grupo “conhecimento de física e química” ou “perfeição técnica e efeitos destrutivos das armas” ou “eficácia da produção e utilização da energia”. Certamente, esses são dois grandes riscos, a “ilusão de progresso” e o isolamento de setores demonstrados a partir de outros a ele relacionados. Ainda, tanto tem que ser resistido (e parcialmente lutar). Pelo menos entre “menor grau crianças”, o perigo de nunca se perceber o outro lado das formas de vida passadas, é mais sério do que aqueles mencionados. Adicionalmente, a ambivalência de muitas invenções (armas, efeitos negativos no meio ambiente, desperdício de matéria viva, perda de equilíbrio e concentração) deveria ser levado em conta.

Estes são alguns – embora raros – “conteúdos históricos” ou “fenômenos históricos” que são compulsoriamente por alguns aprendidos pelo menos na Alemanha ‘desde o início no primeiro século XX’. Certamente, “Ditadura Nazista, Guerra Nazista e Crimes Nazistas” são alguns deles. Razões de “história cultural”, de ética, para política, de relações internacionais, e mais alguns, podem ser enumerados. Nacional Socialismo é de fato frequentemente coberto em outros assuntos maiores, mas isso não deveria ser tratado tarde demais em “história”, o que significa em uma especialidade de forma sistemática e refletiva. Isso é essencial para garantir que cedo todas as crianças não terão já assumido e fixado posição em direção ao Nacional Socialismo, por exemplo, fora da família ou amigos ou na mídia, antes os tópicos são trabalhados através – para se dizer “cientificamente” – na escola. Isto é mais importante, por existir um conflito sério entre Nacional Socialismo e a

“memória comunicativa” e a “transferência cultural” (Welzer et al., 1997, 2002). De modo que, isto é um argumento forte contra uma simples cronologia estruturada por professores de história (Borries, 1995).

Ao menos um segundo conteúdo histórico obrigatório tem que ser mencionado, nomeado: “industrialização”. Isto não significa que um fenômeno isolado na Inglaterra no final do século XVIII, mas o longo período, contínuo, acelerado, e processo mundial abrangente em novas regiões do mundo, novos setores da vida, novas tecnologias de produção, novos saldos, e assimetrias entre países em um complexo ritmo temporal de mais de 200 anos. A vida de todos – garotas ou garotos, nativos ou imigrantes, ricos ou pobres – será fortemente influenciada pelos estágios passados desse processo como também pelo recente e pelo futuro.

A habilidade, não apenas para entender, mas também para contar história, tem que ser demonstrada e exercitada explicitamente. Na Alemanha, isto é certamente uma tradição do “aprendendo história pela pesquisa histórica” (Dittmer & Siegfried, 2005; Mebus & Schreiber, 2005). Um acesso muito modesto tem sido “orientação através de fontes primárias” desde os anos 1970. Mas a noção de “fontes primárias” e as técnicas de verificação e exame material ou informação para sua validade e utilização tem que ser ensinado e mostrado diretamente. O erro tem frequentemente sido a seleção de somente um *bom* e *sólido* material. Assim a tarefa que resta é apenas extrair suas informações importantes. Nos sabemos isso a partir de estudos empíricos (Borries, Fischer et al., 2005; Borries, Weidemann, Baeck, Gizeskowiak, & Körber, 1995); desafortunadamente os passos nesse pensamento permanecem frequentemente esquecido ou são considerados superficialmente. Portanto estudantes

deveriam ser dados a um material cru real (em parte válido, mas em parte duvidoso) para estudar isso e produzir uma tomada de posição dos fenômenos da história. A seleção pode incluir fontes primárias (textos e pinturas) de diferentes lados, teorias, pesquisas científicas, relatos populares, e textos ficcionais (histórias curtas, novelas, romances, filmes, etc.). O tópico deveria ser importante, móvel e motivador, como “Perseguição às Bruxas no início da era moderna”, “Peste Negra’ na Europa desde 1347”, “Emigração alemã para os Estados Unidos e Imigração Alemã nos Estados Unidos” ou “A Guerra Civil na Espanha 1936-1939”. Alguns desses exemplos já tem sido testados: os resultados surpreendentes é que mais pupilos – e mais estudantes – tem enormes dificuldades produzindo suas próprias narrativas históricas plausíveis – a despeito de um modelo duradouro de “orientação por fontes primárias” nas escolas Alemãs.

História usualmente não é produzida por cidadãos em si mesmos a partir de fontes primárias (isto não é ainda verdade no caso de historiadores universitários). O uso normal da história é ouvido ou vista por pré-fabricada, pronta e perfeita narrativa histórica por pessoas, jornais, filmes, TV, livros, especialista, guias de turismo. Era um grande erro da história Alemã ensinada desde 1970 por confiar totalmente em uma “base de fontes primárias” em vez de “métodos gerais de orientação” ou “promoção de competências”. Como exercitar a habilidade de análise pré-determinada de historiadores em vez de produzir suas próprias histórias (nós chamamos isto “Desconstrução” em vez de “Reconstrução” (Körber et al., 2007; Schreiber & Körber, 2006)? A melhor forma é uma abordagem comparativa:

Analisar três livros de bolso sobre o ‘Regime Nazista’ (ou a “Revolução Francesa”, ou a “Conquista Espanhola da América”, ou a “Reforma Alemã”)! Examinar a mensagem transmitida (consequências implícitas e explícitas para hoje amanhã), a sintética e contextual narração com suas teorias nas entrelinhas, os fatos mencionados e substanciais – os fatos omitidos e negados – e as relações entre essas três camadas da história!

(Certamente, isto é uma tarefa muito dispendiosa, que tem que ser preparada por anos etapa por etapa. O processo de análise é um bocado mais fácil, se os três relatos são claramente escritos em diferentes épocas ou décadas).

UNA EPISTEMOLOGÍA Y UNA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA PARA LA DIDÁCTICA⁵⁴

*Ivo Mattozzi*⁵⁵

RESUMEN:

¿Como la enseñanza de la historia puede hacer efectiva su potencial? Esta es la pregunta central de mi informe. El tema será desarrollado proponiendo una visión de la epistemología y de la metodología de la historia gracias al que la enseñanza de la historia puede ser más eficaz en promover el interés de los estudiantes y la mejor formación de sus habilidades y conocimientos históricos.

PALABRAS-CLAVE. Epistemología histórica, metodología histórica, transposición, historia general, mediación didáctica,

ABSTRACT

How must the history be thought to make effective the formative potential of its teaching? This is the central question of my lecture. The topic will be developed by offering a vision of epistemology and methodology of history through which the teaching of history can promote the interest of students and the construction of their historical knowledge and skills.

KEYWORDS. Epistemology of history, methodology of history, transposition, general history, teaching of history

¿CÓMO PENSAR LA HISTORIA?

⁵⁴ Traducción de Alejandra Armendariz

⁵⁵ Libera Università di Bolzano. "Clio '92. Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia. ivomattozzi@clio92.it

El punto de partida para enseñar correctamente es pensar la historia de forma que pueda inspirar buenas prácticas didácticas. El primer paso consiste en liberarse de seis conceptos erróneos recibidos a lo largo de los estudios, ya que estos obstaculizan la correcta construcción del aprendizaje histórico.

1. Res gestae e historia rerum gestarum

El primer concepto erróneo es aquel que diferencia *res gestae* (los hechos, las acciones realizadas), entendido como datos y como objeto, de *historia rerum gestarum*, considerada como la representación y la interpretación de los mismos. Esta distinción lleva a pensar que existe un pasado real que puede ser concebido, pensado y conocido sin la operación de representación.

Simplemente es necesario admitir que la historia es la disciplina que produce representaciones de hechos, aspectos y procesos del pasado sin tener un referente a observar. El referente es cognoscible sólo en la medida en que haya dejado restos y en la que alguna mente lo haya tenido en cuenta con el fin de producir información organizada como conocimiento del pasado. No existen hechos históricos que no hayan sido reconstruidos con operaciones cognitivas e interpretativas que tienen como límite el vínculo del respeto de los datos que pueden ser producidos a partir de las fuentes.

2. Historia e interpretación

La segunda idea incorrecta es aquella que distingue entre historia e interpretación. Esta hace suponer que existe una reconstrucción objetiva, necesaria y aceptable universalmente, a la que se añade la interpretación subjetiva del historiador, expuesta a objeciones y controversias. No es así. Incluso la reconstrucción pura y dura de los hechos es fruto de una operación interpretativa que ha debido producir y seleccionar información, la ha montado

en un tejido de relaciones, le ha asignado un determinado significado y la ha expuesto en una determinada forma de comunicación. Objetivas y admitidas universalmente pueden ser sólo las afirmaciones relativas a los hechos individuales. Sin embargo, cuando los hechos se convierten en elementos de una construcción más compleja, estos llevan aparejados relaciones y reciben significados que dependen de las opciones y de las habilidades interpretativas del historiador.

Por supuesto, el peso de la parte interpretativa aumenta cuando el historiador se compromete a valorar, problematizar y proporcionar explicaciones respecto a las reconstrucciones disponibles por obra suya y/o de otros historiadores. La densidad de la interpretación subjetiva es máxima en la construcción de las hipótesis explicativas. Sin embargo, en cada momento de la construcción, el historiador tiene el deber y la obligación del respeto de los datos documentados, de la lógica de las relaciones y del desarrollo de las argumentaciones. Por este motivo, es posible el control intersubjetivo y la crítica de las interpretaciones históricas en un ciclo de elaboraciones que produce nuevas adquisiciones cognitivas.

3. Fuentes y actividades inferenciales

Un tercer concepto erróneo es el que lleva a pensar que la materia prima, la información, está en su totalidad en las fuentes y que la misma se “obtiene” de las fuentes. La información histórica que coincide con aquella presente en las fuentes constituye la base mínima que aumenta mediante las actividades inferenciales con las cuales el historiador produce más información gracias a sus referencias culturales, a sus esquemas cognitivos y a sus competencias para leer los restos, gracias a organizar la información en grupos y series, a relacionarla con el contexto y gracias a la competencia en el uso de los conocimientos “extra-fuentes” ya disponibles.

4. Restos e información

Un cuarto obstáculo para la construcción del aprendizaje histórico es la idea de que existen fuentes naturalmente “históricas”. Cuando dice fuente, el docente piensa a los documentos de archivo o a aquellos arqueológicos como si tuvieran incorporada su función informativa para los historiadores desde el principio. No es así. Inicialmente existen sólo restos de actividades humanas realizadas en el pasado. Todas las cosas producidas (materiales e inmateriales) son signos de dichas actividades. Pueden convertirse en instrumentos para producir información cuando alguien tiene el objetivo de construir conocimiento, cuando alguien necesita información y se da cuenta de que para construirla ciertos restos son pertinentes y pueden ser usados como instrumentos de producción de la información.

5. Relación causa-efecto

La relación causa-efecto puede representar el quinto concepto erróneo. Se ha difuso la idea de que los hechos pueden ser explicados recurriendo a relaciones simples en las que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. Si así fuese, no existirían controversias interpretativas ni explicativas. Cada hecho se mostraría como el efecto de una causa precisa e incontestable. Sin embargo, la causalidad histórica es más complicada. Generalmente concierne fenómenos complejos que no pueden relacionarse sólo con un único antecedente. Pero incluso cuando se aplica a hechos individuales, requiere tomar en consideración condiciones, coyunturas, circunstancias, accidentes y una pluralidad de factores y sujetos.

Además, exige la valoración de la eficacia de cada elemento explicativo y, por lo tanto, su jerarquización en un sistema de relaciones. Se entiende que una explicación histórica es el resultado de una operación interpretativa que tiene la naturaleza de hipótesis, y por esto, para un mismo hecho pueden producirse explicaciones contradictorias y en conflicto. Así pues, reducir la operación explicativa a la individualización de causas indiscutibles implica

deseducar la mente de los estudiantes respecto a la comprensión de la problemática de las elaboraciones historiográficas.

6. La historia, maestra de vida

Sexta idea equivocada: la historia sirve para evitar los errores del pasado, la historia es maestra de vida. ¿A qué nos referimos invocando el término “historia” en afirmaciones tan alentadoras? Con relación al pasado podemos poseer malos o buenos conocimientos, conocimientos detallados y profundos y conocimientos de historia general, de múltiples reconstrucciones, interpretaciones y explicaciones controvertidas. Non hay una única “historia” a la que atribuir dicha virtud.

Tales afirmaciones son realizadas en ambiente escolar en relación a la historia “de libro de texto” que se enseña, pero dicha historia está formada por generalizaciones que no tienen el poder de demostrarlas. De hecho, los conocimientos presentan una secuencia continua de faltas y errores de los sujetos, de permanencias que confirman a largo plazo situaciones insatisfactorias, de innovaciones que han sido capaces de transformar el mundo sin ningún tipo de deuda con el pasado representado históricamente. Además, ha habido historias que han sido malas maestras de vida, como aquellas inspiradas por las ideologías nacionalistas.

Los conocimientos históricos pueden ser útiles para la comprensión del presente y pueden influir en la toma de decisiones con dos condiciones:

- que expliquen los procesos que han generado el mundo actual;
- que eduquen la mente para razonar sobre los procesos en curso.

Esto exige identificar y seleccionar los conocimientos útiles para ello y configurar su enseñanza de modo que formen las habilidades para razonar históricamente.

LA HISTORIA COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Si nos deshacemos de los anteriores conceptos erróneos, el conocimiento histórico aparece como una representación de algún aspecto o proceso del pasado construida a través de una actividad en la cual la personalidad del historiador está involucrada con su afectividad, sus valores, sus ideologías, sus competencias cognitivas. Esto está presente desde el inicio de cada proceso, cuando es necesario delimitar el alcance de la investigación circunscribiendo el argumento, el período, el espacio y el punto de vista.

Para cumplirse, el proceso de construcción necesita instrumentos para la producción de la información, es decir los restos a usar como fuentes. Sin embargo, el proceso no podría ponerse en marcha ni avanzar sin las operaciones cognitivas de producción y organización de la información. Son estas operaciones las que permiten circunscribir el objeto de la investigación y articularlo en subtemas (tematización), usar los restos como fuentes, producir la información directa e inferencialmente y organizarla según un orden temporal y espacial, clasificar la información en cambios, permanencias, eventos, entrelazar la información en la reconstrucción de los hechos y asignarles significados y valoraciones, formular problemas interesantes e suponer relaciones explicativas originales y profundas, organizar las formas y los modos de comunicación de la representación construida.

Sin embargo, el historiador para desarrollar su proceso y sus operaciones cognitivas no puede prescindir de los libros de otros historiadores, de una actividad social de tutela, conservación y estudio de las potenciales fuentes, de las bibliotecas, ni de los lugares de confrontación y de validación de sus representaciones. Por eso, el conocimiento histórico es el producto de una socio-construcción, en el sentido de que el conocimiento del pasado se forma y se renueva seguramente gracias a la responsabilidad individual de los historiadores, pero también gracias a la cooperación y/o al conflicto que estos sostienen entre sí y con las instituciones de tutela, conservación, etc. Además, la socio-construcción del conocimiento histórico se manifiesta en el hecho de que cada nuevo conocimiento promueve tanto nuevas investigaciones como su propia revisión en un circuito en el cual la co-presencia y el uso de múltiples conocimientos proporcionan puntos de referencia e de fuerza al razonamiento

sobre los procesos del pasado y del presente. El historiador produce un conocimiento, pero el lector tiene a su disposición una pluralidad de reconstrucciones, de versiones, de interpretaciones y sobre ellas puede basar su razonamiento sobre la relación entre presente y pasado y sobre la explicación de los fenómenos espacio-temporales, para combinar los conocimientos disponibles en otros conocimientos.

La historia como representación textual

El conocimiento histórico existe cuando el proceso de construcción termina con un texto. La representación del pasado es, generalmente, textual. Y tanto el proceso de escritura como la estructura del texto no son incidentales en la construcción del conocimiento ni son una manifestación literaria (como se ha pensado principalmente). La calidad del conocimiento depende de la calidad del texto que lo comunica. Dos o más textos que hablan de los mismos hechos pueden construir conocimientos diversos según la calidad y la intensidad de los conocimientos.

La calidad del conocimiento histórico textual depende de la habilidad con la que el historiador realiza sus operaciones cognitivas de tematización, de selección, elaboración y organización de la información, de su capacidad para añadir significados y valoraciones a los hechos reconstruidos, para poner en relieve los cambios o la permanencia, para saber formular problemas o establecer conexiones explicativas. Por último, es su talento retórico el que entra en escena cuando debe estructurar dentro del discurso los diversos elementos de la construcción y proponer una representación interesante, convincente y persuasiva. Como consecuencia, puede haber conocimientos mal contruidos aunque la información factual sea correcta y pueden proporcionarse representaciones aburridas y poco interesantes incluso sobre hechos que consideramos de capital importancia en la historia de la humanidad.

Modos diversos de entender la palabra “historia”

Llegados a este punto, podemos darnos cuenta de que la palabra “historia” puede denominar tres cosas distintas

1. la historia general escolar
2. el conjunto de todos los conocimientos sobre el pasado;
3. la disciplina con su correspondiente epistemología y metodología.

Si diciendo “historia”, pensamos sólo en *historia general escolar*, entonces el concepto nos nubla la mente y nos impide ver el vasto horizonte del conocimiento histórico y tomar las decisiones apropiadas para la formación. Si, por el contrario, pensamos en *el conjunto de los conocimientos sobre el pasado*, consideramos sobre todo la variedad de las realizaciones en la aplicación del método histórico y un universo cognoscitivo en expansión e inagotable. La tercera acepción, *la disciplina histórica*, nos obliga a ver, además de los conocimientos producidos, los procedimientos, instrumentos y operaciones implicados en su producción.

La historia general escolar

La historia general escolar actualmente hace que todos los estudiantes se forjen una idea de historia de la que debemos emanciparnos. Esta se forma mentalmente tras la realización de los estudios secundarios. La estructura de la historia general de los libros de texto – básicamente lineal y relativa sobre todo a la parte occidental de Europa o del mundo - y la trayectoria de estudio secuencial nos inducen:

- a pensar que exista, en el pasado humano, un sistema de saber concluido y capaz de condensar todos los conocimientos importantes en las aproximadamente 2000 páginas de los 5 volúmenes del curso de historia en la escuela secundaria;
- a imaginar que haya un único cuerpo de “contenidos” esenciales e inevitables “por naturaleza”, dignos de formar la cultura histórica de las personas instruidas y capaces de satisfacer la necesidad de conocimiento;

– a ignorar que, después del estudio de los libros de texto, pueda existir una cantidad indefinida de conocimientos históricos no relatada en los libros de texto.

Este estudio genera estereotipos, es decir, la cristalización de conocimientos en fórmulas fijas y genera un saber de manual que es considerado como unidad de medida sobre lo que se sabe o no se sabe acerca del pasado, es decir, sobre lo que es “histórico”. Además, la actual historia general de los libros de texto lleva a pensar que:

- hay un solo modo de tratar discursivamente la historia;
- la historia no tiene ni instrumentos, ni métodos, ni constructores;
- hay un grieta/corte/hendidura entre la historia general de los libros de texto y la de los historiadores: una especie de punto culminante al que llevan los “conocimientos de los historiadores”, pero para ser puestos en otra esfera.

Estos lugares comunes están muy difundidos. Lo confirman la distinción entre “historia” e “historiografía” de ciertos productos editoriales o también por ejemplo la distinción entre antologías de crítica histórica y libros de texto: por una parte, la “historia” sugiere la reconstrucción pura y simple de los hechos tal y como es leída en los libros de texto, por otra, la “historiografía”, al contrario, hace referencia a las contradictorias interpretaciones que los historiadores han construido sobre esos hechos.

Por lo tanto, la enseñanza tradicional, aquella que depende de la idea de historia general escolar, limita sus propias ambiciones a transmitir y reproducir esta idea en la mente de los estudiantes y hace que los estudiantes no lleguen nunca a la historiografía, excepto la pequeña minoría matriculada en las facultades en las que encuentran educación histórica. Sin embargo, los universitarios que asisten a cursos de historia y leen o estudian numerosas obras históricas son absorbidos por la “historia”, es decir, por la historia general escolar, como si fuera un centro de atracción fatal. La historia general escolar divulgada actualmente por los libros de texto produce una mala idea de historia.

Si queremos deshacernos de ella, debemos ponerla patas arriba y para llevar a cabo dicha operación, debemos concebir la multiplicidad de las historias y, a partir de ella, considerar la historia como una disciplina.

Tantas historias: un universo de conocimientos y representaciones del pasado

La historia general es el resultado de las operaciones de síntesis realizadas por uno o más historiadores sobre los conocimientos organizados en diferentes textos. Sin embargo, los autores no pueden tener en cuenta y sintetizar todos los conocimientos disponibles. Antes y más allá de la historia general existen innumerables historias. De hecho, la segunda acepción de “historia” se entiende como un *universo de múltiples e innumerables conocimientos o representaciones de aspectos, hechos, procesos...del pasado organizados en los textos disponibles en todas las bibliotecas del mundo*. Un universo en el que conviven conocimientos históricos a escala mundial, a escala macro-regional, a escala nacional, a escala local; de períodos largos o breves; de historias de los diversos sectores...; a partir de las múltiples interpretaciones de los mismos hechos... Un universo que crece cada día con nuevos textos.

En definitiva, tantas historias ya que son innumerables los conocimientos disponibles que deben ser comprendidos, aprendidos y reelaborados en sistemas de conocimiento. Estas pueden ser diferentes porque la información puede estructurarse de forma diversa gracias a la disponibilidad de múltiples opciones temáticas, a la diferente selección en cuanto al espacio y a la escala temporal o a la asunción de diferentes puntos de vista.

Tantas historias ya que los aspectos (estados de cosas), los hechos (eventos) y los procesos (secuencia de cambios) pueden ser tratados a escala temporal o espacial macro o a escala micro o media. Tantas, ya que las versiones pueden ser diversas y en competición. Lo que quiere decir que aquello que se consigue aprender a lo largo de la escuela es sólo una parte y que es posible siempre ir más allá del conocimiento aprendido. El saber de no saber es uno de los efectos de esta toma de conciencia sobre la disponibilidad de tantos conocimientos.

La historia como disciplina

La idea de historia como disciplina nos permite considerar como pertenecientes al mismo campo todos los conocimientos sobre el pasado contruidos siguiendo el método que la comunidad de profesionales ha elaborado con independencia de los instrumentos usados, los objetos representados y las modalidades de representación. Los muchos, innumerables conocimientos tienen en común el método.

¿Cómo entender la historia como disciplina? Como proceso de construcción, de representación de aspectos, hechos y procesos que han tenido lugar en el pasado de las sociedades humanas. Las representaciones constituyen simultáneamente el referente (aquello que debe ser conocido, comprendido, explicado e interpretado) y el resultado de la actividad interpretativa de los historiadores.

En el proceso de construcción del conocimiento, el historiador con su personalidad cognitiva, afectiva, operativa, con sus valores, con su cultura, etc., tiene un peso importante a la hora de determinar la calidad y las características de la representación. Con el método de investigación, de reconstrucción y de interpretación, los historiadores producen tantos modelos diferentes de representaciones del pasado. Y son modelos que entran en conflicto: ahora es la historia política e institucional la que quiere ser la jefa, luego es la historia social, después la historia económica, más tarde la historia de la mentalidad que tiende a la primacía explicativa... A veces es la micro-historia, contrapuesta a la macro-historia, o es la historia mundial, en contraposición con la nacional, las que se proponen en modo paradigmático. Pero todos los campos de aplicación de la investigación historiográfica son compañeros y cómplices en la construcción del universo expansivo del conocimiento histórico.

Además, pueden ser diferentes en su versión de los mismo hechos, aspectos y procesos, y por este motivo el mismo manto metodológico de la historia cubre tantas historias.

La historia a enseñar

¿Qué tiene que ver todo esto con la enseñanza? Tiene que ver porque el estatuto y el estatuto epistemológico de la disciplina son la referencia primaria:

- para “inventar” la historia escolar y las características de la cultura histórica de los estudiantes;
- para inspirar soluciones didácticas eficaces;
- para responder a las preguntas “¿en qué consiste la educación temporal y espacial?”, “¿cuántos y qué conocimientos históricos enseñar?”, “¿cómo enseñarlos?”, “¿cómo hacer que sean aprendidos?”, “¿cómo promover la habilidad para problematizar y explicar históricamente?”, “¿cómo crear estudiantes inteligentes respecto al mundo histórico?”, “¿cómo verificar y evaluar el aprendizaje en historia?”.

El estatuto epistemológico nos da los puntos de apoyo para pensar y producir una historia a enseñar interesante, estimulante y utilizable.

Si queremos conseguir que el estudio de la historia sea significativo, debemos modificar la historia enseñada que se propone a los estudiantes. Este requisito obliga también a los profesores a hacer frente a los derechos y deberes de programar las unidades de aprendizaje resolviendo cuestiones preliminares relativas a:

- la elección del tema, la escala espacial, la escala temporal y el punto de vista;
- la multiplicidad de versiones.

Esto implica que la programación no debe ser una bruta copia de los índices de los libros de texto, si no que debe generar una nueva historia escolar como un sistema o red de historias según las siguientes variables:

- *en vertical*: saberes diferenciados, modulares e integrables entre ellos. Se prefiere un saber que se compone de las representaciones:
 - de cuadros de civilización en la escuela primaria;
 - de procesos de grandes transformaciones en la escuela secundaria de primer grado;
 - de temas y problemas históricos en la escuela secundaria superior;

- *en horizontal*: saberes formados por conocimientos históricos a diferentes escalas. Las historias a escala mundial tienen el mismo derecho que las historias a escala nacional y europea;
- el conocimiento de las diversas versiones de un mismo hecho historiográfico se convierte en algo altamente formativo;
- el conocimiento del método de producción de los conocimientos sobre el pasado es un elemento clave de la cultura histórica y de la habilidad de análisis crítico, y tiene como campo de ejercicio privilegiado la historia a escala local;
- los conocimientos históricos a pequeña escala (historias locales) son elementos importantes de la cultura histórica. Las historias a escala local, regional, de micro-áreas... puede convertirse en importantes componentes y generadores de cultura histórica, de conciencia democrática y de conocimiento del patrimonio cultural heredado de las generaciones precedentes. Sólo estas permiten construir – respecto a los territorios en los cuales se habita y se vive la propia existencia – conocimientos que nos sitúan en la condición de poder comprender la estratificación actual de las actividades de los grupos humanos que han actuado sobre ellos y de dar significado y valor a los restos depositados y que conforman los paisajes que es posible observar.

La formación histórica de los ciudadanos

El conocimiento del estatuto epistemológico de la historia, del texto, de la producción de los conocimientos comporta consecuencias importantes en la formación histórica:

1. No se pueden atribuir efectos formativos a la “historia”, sino a la enseñanza de la historia, a la “historia enseñada” y a la “historia general a enseñar”.
2. No se puede esperar que la “historia” sirva para algo si no se enseña:

- a usar los restos para producir y elaborar información sobre el pasado;
- a respetar los procedimientos de trabajo de la producción de las representaciones del pasado;
- a trabajar los textos históricos para construir mapas mentales de los conocimientos y de los sistemas de conocimientos utilizables;
- a hacer uso de los conocimientos aprendidos para comprender e interpretar aspectos y procesos del mundo actual.

La enseñanza de la historia

Es posible obtener los efectos formativos enumerados anteriormente sólo con la condición de que:

- se enseñen conocimientos y sistemas de conocimientos significativos, en el sentido de que puedan conectar el conocimiento del presente con el del pasado y viceversa, en modo de estimular el aprendizaje;
- se promuevan en los estudiantes –mediante actividades de laboratorio- las habilidades cognitivas y prácticas para producir información, trabajar los textos, reestructurar los conocimientos y ponerlos en relación en un sistema;
- se cuiden los procesos de aprendizaje modulándolos según las exigencias de la psicología del aprendizaje y de la eficacia comunicativa.

Un profesor de historia puede cumplir con las responsabilidades implícitas a su condición como tal sólo si:

- abandona la idea y la práctica de la transmisión de conocimientos y asume –como algo específico de su profesionalidad - la idea y las prácticas de mediación didáctica entre el saber histórico y los estudiantes;
- y, como consecuencia, si se convierte en un profesor competente en la transposición didáctica de los conocimientos; en el uso de las fuentes en la investigación histórico-didáctica; en el diseño y gestión de

actividades de laboratorio; en la promoción de las habilidades cognitivas y prácticas de los estudiantes; en la verificación y evaluación de los conocimientos aprendidos que –coherentemente con las estructuras de los conocimientos históricos- sean capaces de poner a prueba las habilidades cognitivas y las prácticas operativas en el uso de los conocimientos significativos aprendidos.

La cultura histórica

Es evidente, mis propuestas se basan en una idea de cultura histórica. No me basta que los estudiantes finalicen su trayectoria escolar con el dominio de los cuadros cronológicos y de información, lo que les situaría en posición de dar cabida y encuadrar otras posibles informaciones históricas. Los quisiera también con el dominio de conocimientos significativos y sistemas de conocimientos adecuados para orientarse en el pasado y para integrar nuevos conocimientos. Capaces de usarlos para comprender otras historias y el presente, lo que implica el dominio a la hora de realizar operaciones de organización de la información, de producción de deducciones controladas, de agilidad crítica, de gusto por el saber histórico, de valoración de los bienes culturales y de las instituciones que se hacen cargo de los mismos. Y los quisiera también dotados de la habilidad para ver el mundo como un mundo histórico, de la habilidad para trabajar con el pensamiento histórico en el ejercicio de la ciudadanía y de la profesión.

Es el tipo de cultura histórica que debería ser un componente primigenio del perfil profesional de los profesores de historia, y por eso mismo, debería inspirar la estructura de los cursos de formación para profesores.

La formación del profesor de historia

El profesor, al que se le presuponen una serie de competencias, puede ser formado sólo en itinerarios formativos – iniciales y durante el servicio -

durante los cuales su formación cultural dependerá de la atención de los docentes universitarios a construir:

- un saber de historia general de alta calidad (no de libro de texto);
- la habilidad de reflexión sobre la historia general (en contra de la preponderancia de los cursos monográficos) y sobre los conocimientos monográficos trasladables a la enseñanza;
- la habilidad en el uso de instrumentos de construcción de los conocimientos (fuentes y textos);
- la habilidad en el uso de instrumentos de organización sintética de la información (gráficos temporales, mapas conceptuales, tablas...);
- la habilidad en el uso de los mapas geo-históricos;
- la habilidad en la transposición y comunicación de los conocimientos;
- la habilidad en la programación de currículos y en el diseño de procesos de aprendizaje;
- la habilidad en la evaluación del aprendizaje histórico.

Profesores dotados con estas habilidades pueden convertirse en profesionales competentes para formar la cultura histórica necesaria para el ejercicio de la ciudadanía.

La Didáctica de la historia como componente importante del campo disciplinar

La Didáctica de la historia así entendida puede también contribuir a resolver los problemas que surgen en el proceso de formación académica. Está es “secundaria” respecto a la historia como disciplina y campo de investigación ya que depende de la epistemología, de la metodología y de productos elaborados a propósito y durante los procesos de producción de los conocimientos históricos. La investigación de los estudiosos de la didáctica de la historia encuentra en el estatuto del conocimiento histórico sus puntos de referencia para identificar los problemas, los obstáculos y las dificultades en el aprendizaje de la historia, para delinear las características de la historia a

enseñar y las modalidades del uso didáctico de las fuentes y para configurar los modos eficaces de la enseñanza y del uso de los instrumentos. Sin embargo, su investigación puede contribuir tanto a delinear los problemas epistemológicos y metodológicos como a mejorar la cultura histórica y las competencias para la investigación y la escritura de la historia y puede proporcionar conocimientos y reflexiones pertinentes y cooperar de este modo en la elaboración de los planes de estudio de los cursos universitarios de historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Braudel, F. (2002). *Storia, misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- De Certeau, M. (2006). *La scrittura della storia*. Milano: Jaca Book.
- Evans, R.J., (2001). *In difesa della storia*. Palermo: Sellerio.
- Koselleck, R., (2008). *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Genova: Marietti.
- Kula W., (1990). *Riflessioni sulla storia*. Padova: Marsilio.
- Marrou H.I., (1997). *La conoscenza storica*. Bologna: Il Mulino.
- Mattozzi, I., (2012). *Pensare la storia da insegnare*. Vol 1. *Pensare la storia*. Ebook, www.cenacchieditrice.it
- Mattozzi, I. y Di Tonto, G., (s.f.) (2000). *Insegnare storia. Courseware ipermediale* in cdrom. Bologna: Ministero Pubblica Istruzione, Dipartimento di discipline storiche.
- Mattozzi, I. y Zerbini, L., (2006). *La didattica dell'antico*. Roma: Aracne.
- Ricoeur, P., (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Cortina Raffaello.

Rüsen, J., (2010). *O ensino de história*, (Organizadores: Schmidt, M.A. y Barca, I. y De Rezende Martins E.). Curitiba: Editora UFPR.

Topolski, J., (1975). *Metodologia della ricerca storica*. Bologna: Il Mulino.