REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

REDUH

Número 02/ Dez. 2012 – Abr. 2013

Dossiê: Aprendizagem Histórica de Jovens e Crianças

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

EDITORA: 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

Uma das principais preocupações do campo de pesquisa hoje denominado Educação Histórica, desde sua origem, tem sido investigar as ideias históricas de jovens e crianças. Nesse particular, cabe citar o trabalho de Isabel Barca, publicado em Portugal, em 2000, com o titulo *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.* Neste sentido, a apresentação do dossiê "Aprendizagem Histórica de Jovens e Crianças" pode ser considerado a continuidade da tradição de uma década de pesquisas sobre essa temática. No momento em que propostas curriculares e manuais didáticos passam por processos de mudanças e avaliações, além de vermos o impacto das novas tecnologias nas situações de aprendizagem, a importância de se conhecer como se aprende, para nortear o como ensinar, introduz o sentimento da urgência na busca de novos caminhos, para aqueles que se preocupam com a qualidade do ensino de história.

Ao percorrer caminhos da prática e da teoria, muitos professores investigadores têm se deparado com temáticas que, entrecruzadas com questões por eles colocadas, deram origem a experiências, investigações e reflexões também pertinentes ao mundo da educação histórica dos nossos jovens e crianças. Algumas temáticas são tratadas nos diferentes artigos que constituem a segunda parte dessa Revista de Educação Histórica.

A professora e mestre Adriane de Quadros Sobanski, em seu artigo *A ideia de África como conteúdo escolarizado* sugere que a existência da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras, não garante, por si só, a sua efetiva aplicação na prática. Uma das questões a ser relevada, segunda a autora, é a necessidade de se compreender que ideias os professores e alunos têm, por exemplo, sobre o conceito de África. Tendo como referência elementos da pesquisa qualitativa, ela realizou pesquisas no Brasil e em Portugal, a partir do seu entendimento de que "Considerando os

fortes laços históricos que unem Brasil e Portugal com a África, busquei conhecer como os professores de História dos dois países identificam esse conceito e como influenciam na consciência histórica dos jovens estudantes das séries finais do Ensino Fundamental nos seus respectivos países. Passou a ser relevante também investigar as ideias apontadas pelos alunos desses países".

A partir da temática das "aulas-visitas" aos museus, o professor e mestre Alamir Muncio Compagnoni, com o seu trabalho *A formação do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu,* teve como preocupação fundamental mapear e entender as ideias históricas de professores e crianças/alunos, "antes de ir ao museu, durante a ida ao museu, bem como após a volta deste", procurando entender a formação de suas consciências históricas.

Em seu trabalho *A constituição do código disciplinar da didática da história nas propostas dos cursos de formação de professores,* a professora doutora Ana Claudia Urban apresenta resultados parciais de sua tese de doutorado, em que *buscou investigar a constituição do código disciplinar da Didática da História, levou em conta a existência de elementos do código disciplinar da História por meio da análise de ementários, programas e legislação voltados aos cursos de Licenciatura em História. Esses considerados os "textos visíveis", na esteira do pensamento de Fernandez Cuesta (1998).*

A partir da análise de outro elemento do código disciplinar da História, os manuais didáticos, a professora e mestre Anne Cacielle Ferreira da Silva, em seu artigo *Manuais Didáticos, fontes e orientações para o professor: questões para a pesquisa em Educação Histórica,* conclui que existe, ainda, "a necessidade de realizar investigações tanto para compreender o próprio livro, como para estudar suas relações com as aulas e com a aprendizagem dos alunos, na perspectiva da Educação Histórica".

Finalmente, no artigo *Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen: a consciência crítico genética como possibilidade para o ensino de história,* o professor e mestre Thiago Augusto Divardim de Oliveira discute resultados parciais de sua dissertação de mestrado que lhe permitiram concluir que é possível pensar a relação ensino e aprendizagem em História, "de acordo as

necessidades detectadas pelos próprios professores, necessidade de se apropriar dos meios de produção do conhecimento histórico e sobre o ensino-aprendizagem em História com o objetivo de alcançar intervenções mais adequadas nas realidades em que atuam”.

Tanto os artigos propostos no Dossiê, como os apresentados no fluxo contínuo, além de apontar caminhos, apresentam desafios para a prática docente e para novas investigações na área da Educação Histórica. São caminhos e desafios construídos na vivência de professores investigadores comprometidos com a formação da consciência histórica dos nossos jovens e crianças e, portanto, sendo, portanto, instigantes à nossa leitura e constituindo-se referências fundamentais para o nosso trabalho.

Boa leitura.

Curitiba, 09 de abril de 2013

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

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 Aprendizagem Histórica de Jovens e Crianças

Apresentação
Tiago Costa Sanches / 14

Possibilidades da Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: Perspectivas da Educação Histórica
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira / 16

Educação Histórica e Multiperspectividade: Uma Proposta de Trabalho com o Conceito Substantivo Nazismo a partir de Fontes Fílmicas Diversificadas
Éder Cristiano De Souza, Maria Auxiliadora Schmidt / 31

A Presença da Temporalidade no Pensamento Histórico dos Jovens-Alunos
Lidiane Camila Lourençato / 44

Educação Histórica no Ensino Fundamental: Reflexões Teórico-Metodológicas a partir do Uso de Fontes Históricas em Sala de Aula
Tiago Costa Sanches, Maria Auxiliadora Schmidt / 53

O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica de Alunos do Ensino Fundamental
Flávio Batista Dos Santos, Marlene Rosa Cainelli / 62

Educação Histórica: Um Estudo Com a História Local e a Narrativa Histórica em Aulas de História no Ensino Fundamental
Giane de Souza Silva, Marlene Rosa Cainelli / 75

A Consciência Histórica e Significância Histórica em Alunos Portugueses:
Um Estudo de Caso Longitudinal com Alunos do 1.º CEB
Glória Solé / 90

Uso De Fontes Patrimoniais e Consciência Histórica de Alunos e Professores Portugueses
Helena Pinto, Isabel Barca / 111

Compreensão Histórica em Estudantes Brasileiros e Portugueses
Ronaldo Cardoso Alves / 129

A Ideia de África Como Conteúdo Escolarizado
Adriane Sobanski / 145

A Formação o Pensamento Histórico de Crianças em Ambiente de Museu
Alamir Muncio Compagnoni / 158

A Constituição do Código Disciplinar da Didática da História nas Propostas dos Cursos de Formação de Professores
Ana Claudia Urban / 169

Manuais Didáticos, Fontes e Orientações para o Professor: Questões para a Pesquisa em Educação Histórica
Anne Cacielle Ferreira da Silva / 181

Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen: A Consciência Histórica Crítico-Genética Como Possibilidade para o Ensino de História
Thiago Augusto Divardim de Oliveira / 194

Resenha
Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas
Marcelo Fronza / 211

Resumos de Dissertações e Teses / 219

APRESENTAÇÃO

A Revista de Educação Histórica – REDUH apresenta o dossiê “Aprendizagem Histórica de Jovens e Crianças” com resultados de pesquisas realizadas, por professores e pesquisadores brasileiros e portugueses, que tomaram como foco de pesquisa a aprendizagem histórica de jovens e crianças, alunos em ambiente de escolarização.

Contando com nove trabalhos, esta edição da revista aborda em especial as possibilidades teórico-metodológicas de ensino de história, pautadas na concepção da Educação Histórica apresentando significativos resultados de aprendizagem histórica.

A pesquisadora Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, mestre em educação e professora da escola básica, apresenta em sua pesquisa as possibilidades do desenvolvimento do pensamento histórico de crianças no contexto da Educação Infantil bem como as formas pelas quais esse processo pode acontecer no âmbito da aprendizagem histórica. Os resultados apontam que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, pode trazer contribuições a formação histórica inicial das crianças.

Éder Cristiano de Souza doutorando e professor da Unioeste juntamente com sua orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt mostram resultados parciais de um estudo que buscou abordar os limites e possibilidades do trabalho com a multiperspectividade a partir da linguagem fílmica.

Lidiane Camila Lourençato, mestre em educação, em sua pesquisa procurou entender como jovens-alunos concebem a temporalidade em relação com a Historia e com sua vida prática.

Tiago Costa Sanches doutorando e professor e sua orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt apresentam, neste trabalho, os resultados empíricos de um processo de intervenção didática realizada em sala

de aula com alunos do ensino fundamental de uma escola municipal, a partir do uso de fontes documentais divergentes sobre o imperialismo.

Flávio Batista dos Santos e Marlene Rosa Cainelli procuram, em sua investigação, compreender como o ensino de história local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade.

Em seu artigo Giane de Souza Silva e Marlene Rosa Cainelli apresentam uma experiência desenvolvida em sala de aula a partir da metodologia de aula-oficina com base em autores no campo da Educação Histórica.

Glória Solé, professora e pesquisadora da Universidade do Minho – Portugal, em seu artigo buscou estabelecer a interface entre o ensino da Historia, a utilização e a exploração de objetos e a construção de museus em sala de aula, além das principais potencialidades didático-pedagógicas da utilização deste tipo de fonte em sala de aula. A autora conclui com as possíveis implicações deste tipo de estratégia no ensino da historia.

As pesquisadoras portuguesas Helena Pinto e Isabel Barca, da Universidade do Minho, realizam reflexão sobre os resultados de uma investigação, onde se procurou analisar o uso de fontes patrimoniais como evidência histórica, por alunos do 3o ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em Portugal, e das perspectiva de professores de Historia quanto a esse uso em atividades de ensino e aprendizagem.

Ronaldo Cardoso Alves, professor da UNESP – Assis, apresenta um estudo feito entre estudantes brasileiros e portugueses com o objetivo de compreender como os alunos interpretam narrativas historiográficas com a finalidade de constituir sentido a sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico. O estudo verificou diferentes níveis de compreensão histórica gerados pela mobilização das operações mentais do pensamento histórico.

APRESENTAÇÃO

A Revista de Educação Histórica – REDUH apresenta o dossiê “Aprendizagem Histórica de Jovens e Crianças” com resultados de pesquisas realizadas, por professores e pesquisadores brasileiros e portugueses, que tomaram como foco de pesquisa a aprendizagem histórica de jovens e crianças, alunos em ambiente de escolarização.

Contando com nove trabalhos, esta edição da revista aborda em especial as possibilidades teórico-metodológicas de ensino de história, pautadas na concepção da Educação Histórica apresentando significativos resultados de aprendizagem histórica.

A pesquisadora Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, mestre em educação e professora da escola básica, apresenta em sua pesquisa as possibilidades do desenvolvimento do pensamento histórico de crianças no contexto da Educação Infantil bem como as formas pelas quais esse processo pode acontecer no âmbito da aprendizagem histórica. Os resultados apontam que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, pode trazer contribuições a formação histórica inicial das crianças.

Éder Cristiano de Souza doutorando e professor da Unioeste juntamente com sua orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt mostram resultados parciais de um estudo que buscou abordar os limites e possibilidades do trabalho com a multiperspectividade a partir da linguagem fílmica.

Lidiane Camila Lourençato, mestre em educação, em sua pesquisa procurou entender como jovens-alunos concebem a temporalidade em relação com a Historia e com sua vida prática.

Tiago Costa Sanches doutorando e professor e sua orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt apresentam, neste trabalho, os resultados empíricos de um processo de intervenção didática realizada em sala

de aula com alunos do ensino fundamental de uma escola municipal, a partir do uso de fontes documentais divergentes sobre o imperialismo.

Flávio Batista dos Santos e Marlene Rosa Cainelli procuram, em sua investigação, compreender como o ensino de história local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade.

Em seu artigo Giane de Souza Silva e Marlene Rosa Cainelli apresentam uma experiência desenvolvida em sala de aula a partir da metodologia de aula-oficina com base em autores no campo da Educação Histórica.

Glória Solé, professora e pesquisadora da Universidade do Minho – Portugal, em seu artigo buscou estabelecer a interface entre o ensino da Historia, a utilização e a exploração de objetos e a construção de museus em sala de aula, além das principais potencialidades didático-pedagógicas da utilização deste tipo de fonte em sala de aula. A autora conclui com as possíveis implicações deste tipo de estratégia no ensino da historia.

As pesquisadoras portuguesas Helena Pinto e Isabel Barca, da Universidade do Minho, realizam reflexão sobre os resultados de uma investigação, onde se procurou analisar o uso de fontes patrimoniais como evidência histórica, por alunos do 3o ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em Portugal, e das perspectiva de professores de Historia quanto a esse uso em atividades de ensino e aprendizagem.

Ronaldo Cardoso Alves, professor da UNESP – Assis, apresenta um estudo feito entre estudantes brasileiros e portugueses com o objetivo de compreender como os alunos interpretam narrativas historiográficas com a finalidade de constituir sentido a sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico. O estudo verificou diferentes níveis de compreensão histórica gerados pela mobilização das operações mentais do pensamento histórico.

POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas da educação histórica

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – UFPR[1]

RESUMO

O trabalho trata sobre as possibilidades do desenvolvimento do pensamento histórico de crianças no contexto da Educação Infantil, e as formas pelas quais esse processo pode acontecer no âmbito da aprendizagem histórica. As investigações de Cooper (2002, 2006) evidenciam algumas formas como o conhecimento histórico se faz presente para as crianças, apontando que a construção deste conhecimento, pautado em processos próprios da investigação histórica podem contribuir no desenvolvimento social, emocional e cognitivo destes sujeitos. Fundamentando-se na perspectiva da Educação Histórica, em Rüsen (2001, 2007, 2010) – Consciência histórica, formação histórica - e particularmente nas investigações de Cooper, foi realizada uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), com o objetivo de identificar como o documento propõe a relação das crianças com o conhecimento histórico. A partir desta análise, é possível apontar que é proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico, predominando uma perspectiva construtivista, orientada no quadro de referência da didática geral. Os resultados ainda parciais desta investigação, apontam que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, a exemplo das investigações da pesquisadora Hilary Cooper (2002; 2006), podem trazer contribuições à formação histórica inicial das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil - Educação Histórica - aprendizagem histórica - formação histórica.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas nesse artigo, estão relacionadas a pesquisa de mestrado em andamento, que busca investigar as possibilidades e

1Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”. Desenvolveu sua pesquisa com auxílio de bolsa CAPES-REUNI. **e-mail:**andressinhagarcia@hotmail.com

perspectivas da aprendizagem histórica para crianças da Educação Infantil, tendo como referência o campo da Educação Histórica. Este trabalho insere-se no conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora Dr. ª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ao abordar a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil, inicialmente, é comum ter como resposta, olhares desconfiados e questionamentos sobre as possibilidades e potencialidades desta relação para a formação das crianças pequenas.

Nesta desconfiança, é possível que estejam presentes concepções sobre o que é e para que serve aprender história, pautados em uma visão tradicional do ensino de história, em um modelo reprodutivista de narrativas “verdadeiras” sobre o passado, da abordagem de sujeitos, tempos e fatos desconectados de elementos que possam tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Outra possível questão, seria a incompatibilidade entre interpretações de teorias da psicologia genética, sobre como as crianças aprendem e a aprendizagem histórica, supondo a compreensão desta a partir das concepções mencionadas.

Os questionamentos podem estar baseados ainda, na preocupação com uma escolarização precoce, visto que, a medida em que novas pesquisas apontam para as grandes possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, tem se desenvolvido também propostas e práticas voltadas a Educação Infantil, que se afastam do potencial humanizador da educação ao buscarem antecipar, muitas vezes de maneira mecanicista, aprendizagens próprias do Ensino Fundamental, como o domínio do código escrito, por exemplo. Nesse sentido, aprendizagem histórica poderia soar como uma contradição a uma proposta humanizadora. No entanto, ainda é possível supor que a preocupação com esta questão, ainda decorra da primeira.

Para apresentar a investigação sobre as potencialidades e possibilidades da aprendizagem histórica para crianças pequenas, este texto apresentará o campo da Educação Histórica, onde fundamenta seus pressupostos e concepções a respeito da aprendizagem histórica; os possíveis diálogos entre e a Educação Histórica e a Educação Infantil, fundamentando principalmente a

partir das investigações da historiadora inglesa, Hilary Cooper (2002, 2005), e apontar alguns resultados da análise realizada sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), onde foram identificadas as formas e os objetivos com que é proposta a relação das crianças com o conhecimento sobre o passado.

Educação Histórica: apresentação do campo de pesquisa

Identificando-se com os debates sobre a Ciência da História e sua função didática, desenvolveram-se a partir da década de 1970, na Inglaterra, estudos no campo do ensino de História preocupados em compreender a constituição e desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores. Esta problemática passou a ser pensada e investigada a partir de estudos empíricos, que passavam a reconhecer a partir da própria epistemologia da História, os elementos constituidores das ideias históricas. Delineava-se o campo da Educação Histórica; atualmente com investigadores em vários países nos diferentes continentes.

Segundo Schmidt e Cainelli (2011, p.11), essa mudança tem aproximado os interesses e preocupações de pesquisadores das universidades e de professores de história que atuam na escola, contribuindo ainda com a busca por um ensino de História mais significativo para os sujeitos envolvidos.

Como mencionado, o campo da Educação Histórica, em meio aos debates que colocavam em questão a cientificidade da produção do conhecimento histórico, se constituiu tendo como referência as teorias que reafirmam a História como ciência, e seu caráter didático. Na perspectiva de Rüsen (2010), a Didática da História pode ser entendida como uma parte da ciência da História que estuda a aprendizagem histórica. O ensino de história envolve a didática da história em um projeto mais amplo, tendo como referência o processo de humanização. Esta relação pensada a partir da teoria da consciência histórica (RUSEN, 2001) foi e tem sido, uma importante referência teórica para os estudos da Educação Histórica.

De acordo com Rüsen (2001) a consciência histórica é a capacidade inerente aos seres humanos de se orientarem no fluxo do tempo. É um processo de atribuição de sentido a experiência humana no tempo, em que

ocorre um processo de experiência, interpretação e orientação. É uma capacidade de gerar sentido que se manifesta em todas as situações da vida prática, e por se relacionar as expressões temporais (presente, passado e futuro) manifesta-se também na forma como os indivíduos atribuem sentido a História, em todas as suas dimensões, seja escrita, pensada, vivida ou ensinada.

Da mesma forma que outras ciências, espera-se que a História produza efeitos sobre a realidade, nesse sentido, é colocado em questão, os efeitos que a produção do conhecimento histórico, e a maneira como os sujeitos se relacionam com ele, influenciam no desenvolvimento da Consciência Histórica, que por sua vez baliza a ação dos indivíduos e grupos.

Quando se trata de pesquisa em educação, trata-se de sujeitos, experiências e conjecturas que exigem a construção de um arcabouço teórico e metodológico, pelo qual a ciência cumpra sua função explicativa sobre o mundo social; possibilitando formas de compreender e intervir, considerando seu potencial transformador, seu compromisso e relação com as demandas sociais. Nesse sentido, a perspectiva da Educação Histórica nas investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), tem constituído de forma dialógica entre estudos empíricos e o referencial da teoria da Consciência Histórica (RUSEN, 2001), seus pressupostos teórico-metodológicos.

Compartilhando a concepção da linha de pesquisa no qual está inserido no PPGE-UFPR, as investigações realizadas pelo LAPEDUH-UFPR, abordam as relações entre cultura, escola e ensino, percebendo a necessidade de olhar para a escola como um “mundo social”. Isso significa localizá-la em um movimento histórico, e neste, investigar realidades concretas, onde na intersecção de experiências coletivas e individuais, de precisas conjunturas históricas, constituem-se a objetividade do real.

Nesse sentido procura-se investigar, em contextos de escolarização, as relações que os sujeitos estabelecem com as ideias históricas, tendo como referência a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001), mas de forma dialógica, constituindo novos pressupostos teórico-metodológicos através do que é apontado nos estudos empíricos e em categorias que possibilitem desenvolver formas de intervenção nos processos de aprendizagem histórica,

buscando contribuir com o desenvolvimento da *literacia* histórica (LEE, 2006), perspectivando o processo de humanização.

Schmidt (2011), em seu texto “A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen”, aponta horizontes para as potencialidades da Educação Histórica, como processo de intervenção que possa contribuir com a perspectiva de humanização, construindo diálogos entre o pensamento do intelectual brasileiro Paulo Freire e o historiador alemão Jörn Rüsen, tendo como referência a categoria cultura.

“Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (Freire, 1976, p.159). Para Rüsen (2010), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo.” (SCHMIDT, 2011, p. 198).

Essa fala, descreve a importância e o sentido de “aprender a ler o mundo historicamente”, e relaciona-se com o que Rüsen chama de “*formação histórica*” (2010, p. 95). O autor enfatiza que formação histórica, não é um componente fixo de orientação temporal, que se “adquire” e se passa a “possuir”, mas sim, que está relacionada a reelaboração contínua das experiências correntes que a vida prática demanda no tempo. Afirma ainda que “Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.”(RÜSEN, 2010, p. 104). Cabe então pensar sobre como são oportunizadas as experiências das crianças com o passado, e de que forma são possíveis mediações que orientem o desenvolvimento do aprendizado histórico.

Educação Histórica: diálogos com a educação infantil - a trajetória por pesquisas no Brasil

A principal referência que fundamenta este trabalho, para pensar a relação de crianças da Educação Infantil[2] com o conhecimento histórico, são as investigações realizadas no campo da Educação Histórica pela historiadora inglesa, Hilary Cooper.

Este caminho foi tomado pela relevância do trabalho da pesquisadora, mas também, por não terem sido identificadas até o momento, investigações no Brasil, que se relacionem especificamente ao pensamento histórico das crianças pequenas.

Para identificar as investigações relacionadas ao pensamento histórico de crianças da Educação Infantil no Brasil, inicialmente foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações do Portal Domínio Público (http://www.dominiopublico.gov.br) e passou-se a organizar uma base de dados. Neste portal há a possibilidade de escolher uma área do conhecimento e nesta buscar produções a partir de palavras chave.

A partir de leituras realizadas sobre a temática, foram identificados alguns elementos que poderiam levar a pesquisas, que mesmo de forma indireta, estivessem relacionadas ao tema. Sendo assim foram utilizadas as mesmas "palavras chaves" para buscar em diferentes "áreas do conhecimento".

As áreas do conhecimento selecionadas foram: *História, Educação, Ensino-aprendizagem e Ensino-aprendizagem em sala de aula.* Nestas duas últimas não foi identificado nenhum resultado, buscando por outros temas nas mesmas, ainda assim nada apareceu, o que levou a hipótese de que talvez os trabalhos pertinentes a estas áreas tenham sido remanejados para outras, como a de Educação.

As palavras chave utilizadas foram: e*ducação infantil, ensino de história, didática da história, pré-escola, narrativa, natureza e sociedade, tempo, tempo*

2A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, e é voltada para bebês e crianças de 0 a 5 anos. O documento que constitui o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), é anterior a lei nº 11.274/2006 que estabelece a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Desta forma, o RCNEI apresenta uma divisão dos objetivos para crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos. Com base nestes dados, neste momento da pesquisa, foi definido o recorte para a investigação sobre a aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil com idades entre 4 a 5 anos.

histórico, aprendizagem, aprendizagem histórica.

Neste processo foram identificadas na área do conhecimento *História*: 10 ocorrências para ensino de História, 27 para narrativa, 7 para tempo, 2 para tempo Histórico e 1 para aprendizagem.

Na área de conhecimento *Educação*, foram identificadas 5 ocorrências para Didática da História, 253 para Educação Infantil, 55 para Ensino de História, 551 para História, 79 para Narrativa, 7 para pré-escola, 88 para tempo, 1 para natureza e sociedade, 1 para tempo Histórico, 1 para aprendizagem e 179 para aprendizagem Histórica.

Foram selecionados os trabalhos, cujo título apresentava alguma possibilidade de aproximação com o tema de pesquisa da dissertação. Dos trabalhos selecionados foram lidos os resumos e analisados trabalhos que interessavam por se relacionarem a discussão pretendida.

Foi realizada ainda, pesquisa na base de artigos científicos do Scielo (http://www.scielo.org/php/index.php), no método "integrada", com a palavra chave "*Educação Infantil*", com a delimitação: "*Brasil*". Foram obtidos 304 resultados, lidos todos os títulos, selecionados os trabalhos que se aproximavam com a questão da pesquisa, realizada a leitura dos resumos e salvos os que, de alguma forma, poderiam trazer elementos que contribuíssem com a discussão pretendida. Relacionado ao ensino de história e com menção as crianças da Educação infantil, foi identificado o artigo das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães: "Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações". O texto apresenta uma proposta interessante, que possivelmente poderá ser utilizada no processo de investigação, mas mesmo este, ainda não apresenta pesquisa realizada com as crianças, ou tendo a Educação infantil como foco.

Com o mesmo caminho, mas desta vez com as palavras "*educação infantil+história*", foram identificados 13 resultados. Entre estes, mereceu destaque, o texto das pesquisadoras, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Letícia Ribeiro dos Santos, Dorli Ribeiro Basílio, "Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil". Com a palavra-chave "*Didática da História*", foram identificados 20 resultados, nenhum deles relacionado ao tema de pesquisa.

Estes sites de pesquisa foram escolhidos por possibilitarem o acesso a

uma quantidade significativa de produções acadêmicas nacionais. Nesse sentido, é possível apontar que até o momento, não foram identificadas investigações realizadas no Brasil, com preocupação voltada ao pensamento histórico das crianças na Educação Infantil na perspectiva da Educação Histórica, sendo que apenas o texto das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães, demonstrou algum indicativo para pensar a relação desses sujeitos com o conhecimento histórico. No entanto, destacam-se os trabalhos que buscam compreender os significados e produção das *narrativas* infantis.

Para Rüsen, "Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de "história" pode ser caracterizada, categorialmente como narrativa." (2001, p.149). Para este autor o pensamento histórico se expressa na e pela narrativa histórica. Apesar da relevância das pesquisas desenvolvidas a partir das narrativas infantis, elas não tomam esta categoria como expressão do pensamento histórico, ou mesmo com a preocupação de investigá-lo. Portanto não serão utilizadas neste momento do trabalho.

Educação Histórica: diálogos com a educação infantil a partir das investigações de Hilary Cooper

Em seu livro History in the early years[3] (2002, p. 13), Cooper relata, que em estudo realizado em 2000, crianças da Educação Infantil de cinco países europeus foram indagadas a respeito do que conheciam sobre o passado. Segundo a pesquisadora, elas demonstraram que sabiam muito sobre "os dinossauros", os "Flinstones", "relatos de criação", mencionaram ainda as "guerras mundiais" (crianças da Inglaterra e Grécia), "a guerra grega da independência" (crianças gregas), e na Romênia uma das crianças explica que "*meu papai não participou, mas tem buracos nas paredes*" para se referir a "revolução". Cooper chama a atenção para como estes conhecimentos configuram potencialmente o sentido de identidade das crianças.

Afirmando sobre a potencialidade das crianças pequenas em recontar e modificar histórias tradicionais, integrando sua própria experiência, a autora

3 Foi utilizada a tradução espanhola do livro, intitulada Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.

aponta, como “descobrir sobre o passado”, torna-se uma contribuição ao desenvolvimento pessoal, social e emocional, e auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as conseqüências das ações (Cooper, 2006, p. 184). Sobre como a relação com o passado relaciona-se com o desenvolvimento de um senso de identidade , ela afirma

> desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois “*Histórias são o reservatório de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações*”(OKRI, 1996)” (Cooper, 2006, p. 184)

Nesse sentido, “descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente”, demonstram tanto a importância do caráter didático da História como ciência, como a necessidade de pautar o aprendizado histórico em sua ciência de referência. A preocupação com estas questões, não se limita apenas no reconhecimento da importância sobre “conhecer” histórias do passado, mas sim, de que o contato com o conhecimento sobre o passado implica na relação que se estabelece com o próprio passado e com a maneira como ele está no presente. Se é esperado que o aprendizado da História, seja uma forma de intervenção na relação dos sujeitos com o mundo, que oriente ações na perspectiva de um processo de humanização, de superação de condições objetivas onde se encontram injustiças, desigualdades e preconceitos, é fundamental que se considere desde a mais tenra infância, as formas pelas quais se constrói este conhecimento.

Considerando os estudos de Piaget (1956), sobre o desenvolvimento processual das medidas de tempo pelas crianças, a autora aponta que frequentemente é suposto que elas não se interessam pelo passado, pelo fato de não poderem medir o tempo. No entanto, Cooper destaca que as crianças estão imersas em concepções de tempo, e que a capacidade de mensurá-lo, pode ser desenvolvida quando relacionada as experiências subjetivas de

tempo. A autora também aponta a influência sobre a consciência de tempos passados que proporcionam as relações familiares, e o fato de que as crianças estão rodeadas por restos físicos do passado, os quais também formam parte do seu presente (2002). Elementos que ampliam a importância e a necessidade de investigações que se preocupem com *o que* as crianças sabem sobre o passado, mas principalmente *como* elas sabem, que relações estabelecem com o passado e atribuem sentido, abrindo possibilidades para que estes conhecimentos sejam mediados por um processo de aprendizagem histórica que contribua com a formação histórica inicial das crianças.

Hilary (2006) propõe que para ajudar as crianças a se relacionarem ativamente com o passado, é necessário que se desenvolva, mesmo que de forma embrionária, "linhas do pensamento histórico", que constituem elementos da investigação histórica. Seriam elas:

1 – Conceitos de tempo (causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo);

2 – Produção de inferências a partir das fontes (elaborar perguntas sobre as fontes históricas, visto que estas são vestígios incompletos do passado que permanecem);

3 – Criação de fatos sobre os passado (interpretações sobre o passado, compreensão das razões pelas quais, frequentemente existe mais de uma interpretação válida sobre o passado);

Para o desenvolvimento destas linhas do pensamento histórico, Cooper propõe uma abordagem construtivista de descoberta sobre o passado, na qual, a partir do interesse e das experiências das crianças é possível engajá-las em investigações históricas. Considera ainda que nesse processo

> o desenvolvimento de argumentos pela crianças, para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparado para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta certa (...) é mais importante do que uma resposta necessariamente correta (2006, p. 185).

Para demonstrar as potencialidades do trabalho, que toma como uma de suas preocupações, o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças da Educação Infantil, cabe apresentar um relato do livro de Hilary, onde esta descreve a situação em que uma professora, a qual as crianças não percebiam

como alguém que esperava delas apenas “respostas corretas”, trabalhavam sobre uma coleção de “coisas velhas” que haviam levado, entre estas havia barras de ferro, máquina de escrever antiga e um brinquedo de madeira. Registrou quando os meninos com quatro anos conversavam (2002, p.34; 2006,p. 185)

> James disse que gostaria de *“voltar atrás no tempo”* e ver como haviam sido usadas. Quando seu amigo disse que sentia pena das pessoas que as haviam utilizado, James explicou *“As pessoas que usavam se sentiam sortudas, porque não conheciam nada diferente. Meus filhos terão novos brinquedos e irão olhar para os meus brinquedos como coisas do passado.* (COOPER, 2002, p.34; 2006, p. 185).

Como a própria autora afirma, apresenta-se nesta fala um pensamento histórico elaborado, que assim como outras experiências realizadas pelas próprias professoras e descritos por Hilary, apontam sobre as potencialidades de a partir do que “as crianças sabem sobre a vida” poder contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico e sua formação histórica inicial. Esta preocupação não está relacionada apenas com as pessoas que elas *venham a ser*, mas porque considera-se que as crianças *são*, e é preciso pensar como a relação com o passado pode contribuir com a relação que constroem consigo e com o outro numa perspectiva humanizadora.

A relação com o passado no referencial nacional curricular para a educação infantil – uma análise a partir da Educação Histórica

Como parte da investigação de mestrado, foi realizado um estudo exploratório que consistiu na análise do Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Não se pretende com a análise do conteúdo deste documento, revelar “o que acontece na escola”, compreende-se de acordo com Rockwell & Ezpeleta (1989), que é a partir da expressão local, “que tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se

realiza a educação" (Rockwell & Ezpeleta, p.11, 1989).

A opção pela análise do documento, foi tomada pelo fato de que este constitui uma uma referência nacional para as Instituições de Educação Infantil, inclusive para o processo de construção de diretrizes próprias de vários estados e municípios. No entanto, há críticas quanto à produção e conteúdo deste material.

O RCNEI (BRASIL, 1998), se apóia em uma organização por idades, crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos[4]. É composto por três volumes: vol. I- Introdução, vol. II- âmbito de experiência: Formação Pessoal e Social e vol.III- âmbito de experiência: Conhecimento de Mundo, este é constituído pelos eixos de trabalho: Identidade e autonomia; Movimento; Artes visuais; Música; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; e Matemática. (BRASIL, 1998)

Na primeira etapa da análise, procurou-se identificar no documento as concepções de: formação, aprendizagem, cultura, infância/criança, a maneira como está proposta a relação da criança com o passado, e de que forma e com quais objetivos, aparecem procedimentos relacionados com o desenvolvimento do pensamento histórico; tendo como referência as investigações de Cooper sobre e as possibilidades que ela aponta para o desenvolvimento de "linhas do pensamento histórico", que constituem elementos da investigação histórica.

É possível apontar que é proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico, mencionada algumas vezes quando feita referência a relevância do trabalho com outras culturas e com elementos daquelas que são próprias das experiências das crianças, indicando o objetivo de desenvolver o respeito a diversidade, a identidade e ampliar o repertório cultural das crianças, indicando um potencial relacionado a perspectiva de formação, cabe analisar este exemplo

> A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade. *Conhecer a história e a cultura* dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para *resgatar o valor* de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode *ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo*. (BRASIL. 1998, p.65)

4 O documento é anterior a lei federal nº11.274/2006 que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos.

Para que se trabalhe de forma mais completa o sentimento de ser brasileiro e a *identidade nacional*, pode ser interessante também percorrer realidades mais distantes, de outros países, de outros povos. Por exemplo, ao se pesquisar os costumes e a geografia de *civilizações distantes da moderna,* são oferecidos *parâmetros* para que as crianças tenham mais *consciência* desses elementos presentes na sua cidade ou região (BRASIL. 1998, p.65). [grifos nosso]

Apesar da relevância que é dada a relação da criança com o conhecimento histórico para superar questões como o preconceito étnico, o documento ainda não contempla formas específicas de trabalhar com o conhecimento sobre o passado, predominando uma perspectiva construtivista, orientada no quadro de referência da didática geral. Objetivos que percebem na história, formas de desenvolver pensamentos elaborados que superem visões estereotipadas e preconceituosas, podem encontrar possibilidades a partir de uma aprendizagem que perceba de forma mais complexa a relação das crianças com o passado, que não dependem apenas do fato de serem colocadas em contato, “conhecerem 'a história'” dos vários povos, mas de desenvolverem elementos que constituem a cognição histórica.

No volume III, é proposto em diferentes eixos de trabalho, atividades que englobem levantamento de informações junto aos pais sobre a história do nome de cada um; sobre as histórias da comunidade; levantamento sobre as brincadeiras dos pais quando crianças; referência a danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que fazem parte de diferentes tradições presentes na cultura brasileira, indicando que é interessante informar sobre a origem e contexto histórico de sua produção. Estes são exemplos de propostas interessantes e que colocam a criança em relação com o conhecimento histórico, no entanto, aparecem de forma fragmentada que parecem utilizá-las para partir das experiências das crianças (com a família, a comunidade), mas com foco no desenvolvimento de outros conhecimentos que não o histórico. Fontes históricas, são tomadas como fontes de informação, sem serem problematizadas como elementos fundamentais que remetem a procedimentos próprios da investigação histórica.

No que diz respeito ao desenvolvimento de sentido temporal, este

aparece muito pouco quando relacionado ao conhecimento histórico. A ideia de transformação no tempo é abordada principalmente em relação as paisagens. Elementos constituidores do desenvolvimento da concepção de tempo aparecem de forma esparsa, nas áreas de linguagem oral e escrita, no eixo natureza e sociedade (tópico lugares e paisagens), e mais especificamente na área de matemática, onde ainda assim não é estabelecida relação com a construção do conhecimento histórico pela criança.

Durante o processo de análise do RCNEI, emergiram outras questões a serem analisadas, e que parecem relevantes para dialogar com outros resultados e apontar perspectivas para investigações sobre o pensamento histórico das crianças. Particularmente, no vol. III – Conhecimento de Mundo – as áreas do conhecimento que constituem eixos de trabalho próprios, apresentam fundamentação a partir de investigações sobre a aprendizagem das crianças, pautadas no conhecimento de referência. Mesmo que permeadas pela orientação do construtivismo, fica perceptível a maneira pela qual a criança se relaciona e constrói conhecimento sobre determinada área, as possibilidades e perspectivas de aprendizagem e formação que o processo educativo pode proporcionar quando orientado pela discussão e investigações próprias da área de conhecimento em questão.

Os resultados ainda parciais deste trabalho, apontam a importância e necessidade de ampliar as investigações sobre *o que* e *como* as crianças sabem sobre o passado, reconhecendo ainda que é possível que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, a exemplo das investigações da pesquisadora Hilary Cooper (2002; 2006), possa trazer contribuições necessárias a formação histórica inicial dos sujeitos.

Uma vez que desejamos a construção de sociedades mais justas e humanas, e estamos convencidos das capacidades formativas na relação com o conhecimento histórico, torna-se mais do que necessário ampliar a discussão da educação histórica até o início da relação dos sujeitos com a experiência humana no tempo, o que ocorre na educação infantil. E nesse sentido a Educação Histórica, na esteira do pensamento de Jörn Rüsen, Hilary Cooper, Maria Auxiliadora Schmidt, e tantos outros pesquisadores, vem apresentando elementos que nos ajudam a pensar em uma formação histórica pautada em princípios humanistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 1: Introdução;

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 2: Formação pessoal e social;

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 3: Conhecimento de mundo.

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

_____. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2.ed. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. **Educar em revista**, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. (c). **História viva Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, M.A.M.S., O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In. CAINELLI, M./ SCHMIDT, M. A. **Educação Histórica**: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

_____. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. **Atas** das XI Jornadas

Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

_____.; CAINELLI, Marlene. Percursos das Pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In. CAINELLI, M/ SCHMIDT, MA. **Educação Histórica**: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.09-17.

FILMES HISTÓRICOS, VERDADE E MULTIPERSPECTIVIDADE: Uma proposta de trabalho com jovens alunos, abordando o conceito substantivo Nazismo a partir de fontes fílmicas

Éder Cristiano de Souza[5]
Orientadora: Maria Auxiliador M. S. Schmidt[6]

RESUMO

A relevância do nazismo na cultura histórica pode ser evidenciada a partir de sua presença na mídia, no cinema e em centros de memória, além do grande interesse dos jovens pelo tema. Isso nos trás a questão de como os jovens alunos têm compreendido e interpretado esse conceito histórico, bem como coloca o desafio de trabalhar com essa temática em aula, especialmente a partir da necessidade de ampliar os pontos de vista e compreender como os jovens articulam suas ideias históricas a partir da multiperspectividade nos estudos históricos. Para isso, esta comunicação visa apresentar e discutir uma proposta de trabalho com três produções cinematográficas que têm por temática o fenômeno nazista nas décadas de 1930 e 1940, produzidas em épocas distintas e a partir de locais e pontos de vista divergentes. Essa atividade deve ser desenvolvida com jovens alunos de Ensino Médio. O que se pretende é destacar os referenciais teórico-metodológicos e objetivos desse projeto, uma proposta de estudo piloto, que visa abordar os limites e possibilidades do trabalho com a multiperspectividade a partir da linguagem fílmica, a partir de perspectivas diversificadas, focando-se na forma como os alunos concebem a ideia de verdade em relação às fontes fílmicas. Serão apresentadas concepções e propostas iniciais, sujeitas a reformulação para sua aplicabilidade em ambiente de escolarização e para configurar-se como um estudo no campo da educação histórica.

[5] Doutorando PPGE – UFPR, professor da UNIOESTE.

[6] Professora Doutora do PPGE- UFPR, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

Palavras-chave: filmes-históricos; verdade; multiperspectividade; Nazismo.

Apresentação

A história está presente no cinema de diversas maneiras e pode ser abordada por vários ângulos. Em princípio, de forma genérica, um filme, produzido em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizado como fonte de reflexão histórica e pode ser feita a análise do cinema na história. Também há filmes que se utilizam de um recuo ao passado para construir seus enredos, e constroem cenários, paisagens, gestos e falas que pertencem a uma temporalidade distinta daquela em que o filme foi produzido. Constroem assim discursos históricos não factuais, a partir de enredos ficcionais.

O presente texto apresenta as reflexões iniciais que fundamentam uma proposta de investigação com jovens alunos do Ensino Médio, sobre como lidam com as questões da verdade e da multiperspectividade em atividades com filmes históricos como fontes de reflexão no ensino de História.

Os filmes históricos selecionados e propostos para tal estudo piloto têm como temática em comum o Nazismo, que é abordado a partir de perspectivas distintas. São três filmes apresentados e analisados como possíveis fontes para lidar com a questão da verdade e da multiperspectividade no ensino.

O que se pretende apresentar é uma possibilidade investigativa embasada em referenciais teóricos fundamentais, a partir das reflexões de teóricos do campo da Educação Histórica que direcionam as preocupações dessa pesquisa. Portanto, apesar de não apresentar um estudo empírico profundo, os direcionamentos de uma investigação posterior são apresentados e colocados em debate.

Filmes históricos e Educação Histórica: questões gerais

As produções com temáticas fixadas em torno de assuntos históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem esse passado e o tornam presente, a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar. Para Marc Ferro, o filme mostra mais sobre a sociedade que o produziu do que aquilo que seu autor intenciona. Segundo Morettin, para Ferro a força do filme reside:

> [...] na possibilidade de exprimir uma ideologia nova. [...] 'lapsos' podem 'ocorrer em todos os níveis do filme, como na sua relação com a sociedade. Seus pontos de ajustamento, os das concordâncias e discordâncias com a ideologia, ajudam a descobrir o latente por trás do aparente, o não visível atrás do visível (MORETTIN, 2007: 41).

Conforme Jean-Lorús Leutrat, é necessário considerar

> [...] como sentido é produzido [...] para que possamos recuperar o significado de uma obra cinematográfica, as questões que presidem o seu exame devem emergir de sua própria análise. A indicação do que é relevante para resposta de nossas questões em relação ao chamado contexto somente pode ser alcançada depois de feito o caminho acima citado, o que significa aceitar todo e qualquer detalhe (LEUTRAT *apud* MORETTIN, 2007: 62).

Além de buscar a história por trás do filme, outra possibilidade é compreender a produção cinematográfica em si, enquanto obra de arte que possui várias dimensões, que perpassam o discurso histórico que ela visa constituir. Muitos historiadores criticam os conteúdos dos filmes históricos a partir da comparação com os textos escritos, como se houvesse um grau específico e seguro de comparação, e como se os textos escritos por historiadores também não fossem discutíveis em vários aspectos. Sobre essa temática, Rosenstone sentencia

> […] la 'literalidad' fílmica no existe. Por supuesto que una película puede mostrarnos el aspecto superficial del pasado pero nunca podrá mostrarnos exactamente los hechos que sucedieron en

> él. Nunca podrá mostrarnos una réplica milimétrica de lo que sucedió (si es que alguna vez llegamos a saberlo). Claro que la reconstrucción debe basarse en lo que sucedió, pero la reconstrucción nunca será literal. Ni en la pantalla, ni en el libro (ROSENSTONE, 1997: 59).

Filmes históricos podem ser pensados, portanto, como transmissores de um determinado saber histórico, que atinge as pessoas e as informa sobre o passado. Produções que não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, e que geralmente se configuram como mercadorias da cultura de massa. O que se destaca em seu relevo, na maior parte dos casos, é o potencial de difusão rentabilidade da obra, não seus critérios de cientificidade.

No campo dos estudos historiográficos destacam-se, portanto, dois enfoques principais: os filmes como documentos históricos, aos quais se recorre para aprofundar a reflexão sobre o período em que as películas foram produzidas. Os filmes como discursos sobre a história, sobre os quais se constroem críticas historiográficas a partir das análises de suas abordagens históricas. Contudo, há ainda um terceiro enfoque que deve ser também levado em consideração, que se trata de entender os filmes como agentes da história.

Segundo Robert Rosenstone

> El cine personaliza, dramatiza y confiere emociones a la historia. A través de actores y testimonios históricos, nos ofrece hechos del pasado en clave de triunfo, angustia, aventura, sufrimiento, heroísmo, felicidad y desesperación. Tanto los films de ficción como los documentales utilizan las potencialidades propias del medio – la cercanía del rostro humano, la rápida yuxtaposición de imágenes dispares, el poder de la música y el sonido en general – para intensificar los sentimientos que despiertan en el público los hechos que muestra la pantalla. […] El cine nos ofrece, es obvio, la 'aparencia' del pasado: edificios, paisajes y objetos. Y no nos damos cuenta de cómo esto afecta a nuestra idea de la historia. (ROSENSTONE, 1997: 52).

Ao exercer influência sobre os olhares do público a respeito da história o cinema tem se tornado um agente que produz uma forma particular de conhecimento histórico. A presença de modelos históricos produzidos pelo cinema é interessante no sentido de compreender como a cultura histórica se faz presente e opera na consciência histórica dos sujeitos.

Pensar na relação entre sociedade e cinema, e mais especificamente no olhar histórico que a sociedade constrói a partir dos filmes históricos, trata-se de um campo de reflexão importante, quando se parte do pressuposto que o conhecimento histórico é um agente indutor de identidades e orientador da práxis dos indivíduos (RÜSEN, 2007).

Saliba (1993) afirma que os *media*, ou seja, os recursos técnicos e dramáticos do cinema constroem os acontecimentos e tendem a homogeneizar o imaginário social, pois os acontecimentos são sempre produtos de uma construção que não compromete apenas a validade das verdades históricas, mas o próprio sentido que a sociedade constitui sobre tais acontecimentos. Além de construir significações históricas difusas e profundas, o filme também pode ser considerado como produtor de novas abordagens, indutor de outros olhares não pensados ou testados pela própria historiografia.

Tomando como referência o conceito de cultura histórica de Rüsen, é possível estabelecer diálogos com os analistas dos filmes históricos como produtores e difusores de sentidos sobre a história. A cultura histórica, segundo Rüsen (1994) é o "campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática". Nesse sentido:

> La 'cultura historica' como categoría no debe poner de manifiesto lo historico en lo estético, sino lo estético en lo histórico y hacerlo visible como algo esencial para el trabajo memorativo que lleva a cabo la conciencia histórica. Además, las referencias genuinamente históricas en las obras de arte juegan generalmente un papel secundario en la recepción e interpretación de su cualidad estética, y si se estudiaran y valoraran los poetas que tratan sobre hechos históricos, en cuanto historiadores, con frecuencia (no siempre) no saldrían bien parados, y aquello que hace sus obras importantes quedaría opacado (RÜSEN, 1994).

Rüsen observa como as obras de arte atuam nas dimensões da cultura histórica, construindo sentidos estéticos, políticos e cognitivos. Mas não se limita apenas a criticar as expressões artísticas da História.

> Creo que es especialmente engañoso hablar de ficciones cuando nos referimos a esta transformación imaginativa de las 'ocupaciones' del pasado en 'historia' para el presente. Porque eso le da al acto rememorativo de la conciencia histórica la falsa apariencia de irrealización, exactamente allí donde opera con las fuerzas vitales de la contemplación sensitiva. La fuerza imaginativa de la conciencia histórica no aleja de la experiencia histórica, sino que, interpretándola, conduce a Ella (RÜSEN, 1994).

A compreensão que se pode construir a partir de tal referencial é a ideia que as ‘ocupações’ artísticas do passado em ‘história’, como ocorre nos filmes históricos, produzem e difundem sentidos sobre a história, o que pode se refletir na Cultura Histórica. Ao refletir sobre as formas e funções do saber histórico na sociedade, Jörn Rüsen, em seu livro *História Viva*, toma como ponto de referência uma pergunta inicial de fundamental relevância: “Se é por suas formas e funções que o saber histórico se torna verdadeiramente vivo, será que essa vida não se daria à custa de sua cientificidade?” (RÜSEN, 2007: 10).

Rüsen, com esse questionamento, está pensando na importância do saber histórico como fator relevante na orientação da vida prática. Ele aponta a possibilidade de se perceber os princípios ou refletir sobre pontos de vista que atuam na formatação historiográfica e nos efeitos culturais do saber histórico, por força da cientificidade da história.

No campo da cultura histórica as dimensões cognitiva, política e estética se entrecruzam mutuamente, e operam na formação da consciência histórica dos sujeitos. O poder de convencimento de uma narrativa histórica encontra-se na forma com que atinge os sujeitos e supre carências de orientação latentes na cultura histórica. E, nesse sentido, Rüsen conclui que a ciência da história, por si só, não abrange os conteúdos que conferem significado histórico na vida (RÜSEN, 2007: 75).

Pensando nas peculiaridades do cinema, em especial aquele designado comercial, é possível observar como a indústria cinematográfica tem produzido, de maneira intensa e bem sucedida, narrativas contundentes que podem conformar olhares históricos pelo viés das emoções e do fascínio estético. Com a perda da plausibilidade racional do discurso histórico, desloca-se o sentido e a posição dessa história na orientação da vida prática.

Rüsen (2007) pensa num caminho para superar tal risco: a formação histórica. Dotando os sujeitos de competências cognitivas e narrativas que possibilitem a prevalência da racionalidade científica na formação da consciência histórica, é possível pensar na superação das implicações puramente estéticas ou políticas das narrativas históricas, pois a "formação histórica, possibilitada pela história como ciência, pode assegurar essa abertura da relação mútua das três dimensões da cultura histórica" (RÜSEN, 2007: 133).

Na consciência histórica operada pelos sujeitos da cultura escolar pode-se encontrar um caminho para compreender o movimento de atribuição de sentidos em relação aos filmes históricos. A partir dos referenciais teóricos já explicitados, e da problematização da relação entre filmes históricos e ensino de história, faz-se necessário apresentar estratégias de investigação coletar dados empíricos no sentido de levantar questões e elementos para desenvolvimento de uma reflexão mais profunda.

Uma vez que, como pressuposto básico da Educação Histórica, a análise de como sujeitos, em processo de escolarização, mobilizam ideias históricas, pode trazer novos desafios para a construção de uma teoria da aprendizagem histórica, no sentido de ampliar os horizontes de investigação e produção de conhecimento (SCHMIDT, 2009).

Verdade, multiperspectividade e filmes históricos

Toda produção cinematográfica se configura como obra artística de caráter coletivo, contudo com a centralidade de uma abordagem individual, a partir da figura do cineasta que dirige e/ou produz a obra ou daquele que escrevem ou concebem a história que a fundamenta. Quando a temática tem

um plano de fundo histórico, é sempre uma interpretação da história, constituída a partir de determinado referencial informativo e com uma abordagem específica. Porém, o conteúdo do filme não evidencia este caráter de interpretação, deixando subentendido que se trata de uma “recriação” do passado.

Atentar para esta problemática é compreender as demandas presentes que levaram uma empresa cinematográfica a buscar uma história no passado para produzir um filme. Seria este um ponto de partida para aproximar os jovens alunos de um campo primordial da produção do conhecimento histórico: a interpretação do passado como atributo dos sujeitos.

A possibilidade dos alunos olharem um filme histórico e não concebê-lo recriação do passado, entendendo-o como uma interpretação do orientada por experiências e expectativas dos sujeitos que o produziram, é um objetivo fundamental.

No trabalho com linguagens culturais, deve-se tomá-las: “como fontes históricas que podem fornecer evidências para a sustentação ou refutação das afirmações e interpretações históricas desenvolvidas por historiadores, professores historiadores e estudantes em relação a determinado tema histórico” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2009, p. 39).

Se a aprendizagem em História pode ser entendida como a competência de dar significado histórico ao que é aprendido Rüsen (2007), é possível que tal atribuição de significado seja efetivada a partir do trabalho com filmes-históricos em aulas de História? O primeiro passo para apontar os rumos que pode tomar tal investigação passa pelo conhecimento e análise das ideias presentes nos alunos a respeito dos processos produtivos e das intenções dos filmes históricos.

Sob o ponto de vista de Rüsen (1993), a função didática da História é orientar o aprendizado no sentido de contribuir para que se estabeleçam operações mentais da consciência Histórica pautadas pelos referenciais da racionalidade histórica.

Jovens alunos pesquisados em estudo anterior (SOUZA, 2010) demonstraram que concebem os filmes históricos como produtos culturais voltados à formação histórica, nesse sentido, as películas foram tratadas como suportes didáticos, produzidos com fundamentação e compromisso com a

verdade histórica. Essa questão já aponta para a problemática de como aprofundar esse estudo, e pensar em como os alunos compreenderiam um trabalho com filmes históricos produzidos a partir de pontos de vista distintos, abordando uma mesma temática com olhares divergentes.

A partir da análise dos dados coletados nesse estudo (SOUZA, 2010), dos referenciais teóricos já explicitados e da problematização da relação entre filmes históricos e ensino de história, faz-se necessário propor estratégias de investigação para coletar novos dados empíricos no sentido de levantar questões e elementos para desenvolvimento de uma reflexão densa, trazendo novas problemáticas e questionamentos para esse tema de estudo.

Fronza (2007) buscou utilizar histórias em quadrinhos como fontes de trabalho em seus estudos com jovens alunos de ensino médio levou-o a problemas fundamentais como: a produção de narrativas ficcionais por parte dos alunos, quando precisam produzir suas explicações históricas fundamentas em estudos com fontes culturais; a valorização da memorização de conteúdos por parte daqueles jovens, que não compreendem o anacronismo em seus escritos; contudo, apesar das problemáticas apontadas, o pesquisador identificou o desenvolvimento de uma maior complexidade na elaboração de narrativas historicamente fundamentadas por parte dos jovens alunos.

A constatação foi de que os alunos ampliam seu arsenal argumentativo quando lidam com o conhecimento histórico a partir de artefatos culturais. No entano, Fronza (2007) constituiu como central o problema da prevalência estética das narrativas culturais quando se refere à verdade e à intersubjetividade como categorias centrais do pensamento histórico.

Nesse sentido, aprofundar o problema da verdade nas narrativas históricas sob a forma de artefatos culturais, no presente caso os filmes históricos, e abordá-los sob uma forma multiperspectivada, é um trabalho que pode desenvolver um aprofundamento das questões sobre o ensino de História em sua relação com a epistemologia do conhecimento histórico.

Bodo Von Borries concebe o processo de aprendizagem histórica como aquele em que não que não há separação entre aprender conteúdos históricos e desenvolver competências do pensar historicamente. A concepção de competências definida por esse autor pode se compreendida como a

sistematização de ideias e métodos de pensar historicamente e organizar o aprendizado histórico (VON BORRIES, 2009).

Nesse processo de desenvolver tais competências, o problema da verdade surge de forma central, e se relaciona com a questão da multiperspectividade (VON BORRIES, 2001). O desafio central é aprender a história a partir de vários pontos de vista, lidar com as controvérsias, contudo sem perder de vista as questões concernentes à verdade histórica, que devem ser constituir a partir de uma base racional e plausível.

Ao assistir filmes que tratam do nazismo, os jovens constroem noções, concepções, opiniões, enfim, se posicionam de alguma forma sobre o referido tema, que é justamente o assunto histórico mais difundido na cinematografia mundial. Lidar com essa questão é enfrentar um problema de cultura histórica presente e emergente para o ensino de História.

No trabalho com fontes históricas, Bodo Von Borries sugere ainda um processo de "deconstrução" do documento, que ocorre quando uma fonte se transforma em objeto de análise e reflexão elaboradas e aprofundadas. Nesse movimento, mais que aprender história, os alunos devem internalizar o conhecimento, torná-lo efetivo em suas vidas.

Fontes ficcionais lançam ainda outro desafio. Uma vez que se deve ir além da simples distinção entre ficção e verdade, pois as fontes fílmicas produzem sentidos ligados às emoções. Deve-se aprender a ampliar os pontos de vista e complexificar o raciocínio histórico. Algumas formas de pensamento histórico não são cognitivas, é o exemplo que as emoções podem impactar na compreensão histórica, e na escola devemos lidar com as emoções e o conhecimento como problema para o ensino (VON BORRIES, 2001).

O trabalho aqui proposto envolve de forma complexa uma temática que carrega grande carga cognitiva e emocional – o nazismo – e um artefato cultural que lida de forma peculiar e com a história – o cinema. Contudo, o que se pretende é constituir uma abordagem racional e multiperspectivada dessa temática, utilizando as fontes fílmicas para levar os alunos a refletir sobre o problema da verdade em sua relação com o conhecimento histórico.

Proposta de investigação: trabalhar com filmes que abordam o nazismo de formas divergentes para se pensar na relação entre verdade e conhecimento histórico

Visando lidar com a problemática da verdade e da multiperspectividade na educação histórica de jovens estudantes, propõe-se agora um estudo que tem como objetivo analisar que operações mentais da consciência histórica são mobilizadas pelos jovens ao lidar com filmes históricos como fonte para a aprendizagem. Essa abordagem optou por utilizar fontes que tratam de uma mesma temática, contudo a partir de pontos de vista individuais e divergentes, e que abordam uma temática de alta complexidade e relevância na cultura histórica.

O primeiro filme com o qual se pretende trabalhar se trata do documentário intitulado “O Triunfo da Vontade” (*Triumph des Willens, 1935*) produzido e dirigido pela cineasta alemã Leni Rieenstahl. Um longa metragem com 114 minutos que retrata o sexto congresso do Partido Nazista ocorrido em 1934 na cidade de Nuremberg. Uma obra encomendada pela direção do partido e que trás como característica essencial a exaltação constante da grandiosidade e dos aspectos positivos do nazismo como um grande movimento popular.

Como um dos filmes de propaganda mais conhecidos e bem sucedidos do cinema, destacou-se por técnicas refinadas de publicidade, abordando o nazismo como algo grandioso, de alto valor humano e histórico. As cenas de jovens em um acampamento nazista trabalhando, se alimentando e se divertindo como uma coletividade homogênea, oa discursos solenes dos líderes do partido ressaltando a unidade alcançada pelo movimento, a grandiosidade da missão histórica que eles se atribuíam, a sonorização e estetização de todas as cenas de forma a causar impacto e comoção, são recursos que servem para exaltar o nazismo com uma grande realização do espírito humano.

Assim, esse documentário serve como uma fonte histórica no sentido de apresentar evidências sobre a forma como os próprios nazistas se viam, como propagavam seus ideais e como ele era visto e compreendido por muitos de seus seguidores. Essa fonte pode levar a um exercício de empatia, de tentar se

colocar a partir do ponto de vista dos alemães comuns a quem a propaganda era dirigida.

A segunda produção cinematográfica a ser abordada é o filme “O Pianista” (*The Pianist, 2002*). Um filme dirigido por Roman Polanski, baseado na autobiografia do músico polonês Wladslaw Szpilman. Uma produção com grande aceitação no circuito internacional, tendo recebido diversas premiações, e que também alcançou elevados índices de bilheteria.

Szpilman, personagem central da obra, é um pianista judeu que trabalhava na rádio de Varsóvia antes da guerra. Após a ocupação alemã à Polônia em 1939, uma série de imposições nazistas levam Szpilman e sua família a serem instalados no “Gueto de Varsóvia”, onde tentam sobreviver de diversas maneiras. Após diversos episódios que mostram o sofrimento judeu no gueto, a família de Szpilman é transferida para os campos de concentração. Mas devido à sua fama e prestígio o pianista termina por escapar da transferência, e perambula por vários anos por diversos esconderijos, recebendo ajuda de amigos poloneses, até que no final da guerra é salvo, paradoxalmente, pela ajuda de um oficial nazista.

Nessa obra, o tema central é a luta pela sobrevivência da personagem principal, mas há várias cenas que evidenciam o olhar sobre os nazistas. Que são retratados sempre como cruéis, sanguinários, sádicos, exaltados e hostis. Não há nenhuma referência a algum tipo de humanidade ou racionalidade por parte dos nazistas, são sempre fanáticos que se divertem com o sofrimento judeu e agem de forma fria, massacrando mulheres, crianças e idosos indistintamente. Apesar disso, há o paradoxo final, quando Szpilman é ajudado justamente por um oficial nazista, que se comove com a situação sub-humana do pianista na luta pela sobrevivência.

O que se pretende ao se propor esse filme como fonte é apresentar uma narrativa que aborda um ponto de vista pessoal de quem viveu a perseguição nazista, evidencia o sofrimento, a desumanidade, mas que ao mesmo tempo apresenta os paradoxos da relação entre subjetividades e ideologia. Tal obra pode levar os alunos a pensar na subjetividade do pensamento e das identidades construídas sobre projetos político-ideológicos.

O terceiro filme a ser abordado se trata de “A queda: as últimas horas de Hitler” (*Der Untergang, 2004*), uma produção alemã escrita por Bernd

Eichinger, com base em escritos de Joachim Fest, Gerhardt Boldt, Ernst Günther Schenck e Siefgried Knappe, e também nas memórias da secretária pessoal de Hitler, Traudl Junge.

O filme trata dos últimos dias de vida de Hitler em seu Bunker em Munique, período em que Traudl Junge convive com o ditador e com a cúpula do governo nazista. Como se trata da fase final da Segunda Guerra Mundial há todo um processo de esfacelamento da autoridade de Adolf Hitler, quando a cúpula do partido o questiona sobre uma possível rendição diante da entrada dos soviéticos na capital. Todo esse processo revela um momento de grande tensão, quando a figura de Hitler se destaca como um líder decadente, preocupado com os rumos de seu país, e toda uma trama onde altos dirigentes do partido demonstram covardia, querendo se render e trair seu líder.

O que se destaca como central nessa produção é a desmistificação da figura de Hitler, que geralmente é retratado pela cinematografia como um líder místico, sanguinário e desumano. Diversos traços de humanidade como fraqueza, ansiedade, preocupação com seus comandados, delicadeza, entre outros, mostram uma face de Hitler que poucas vezes foi vista em produções do gênero. Tal visão se torna predominante devida à influência da secretária de Hitler no texto, e mostra uma face diversificada do nazismo: um movimento de pessoas que lutam para se defender de um agressor externo, que se mostram em desespero, sem referência, duvidando de seu líder e de suas crenças.

O que se apresenta nessas três produções cinematográficas acima destacadas, é a tomada de um ponto de vista específico, ou seja, a presença forte da autoria. Com a elaboração de um enredo que se constrói a partir de pontos de vista bem definidos: 1. O nazismo como uma promessa de um mundo glorioso; 2. O nazismo como uma doutrina irracional e desumana; 3. O nazismo como um conjunto de pessoas que lutam por ideais valorosos e pela auto-preservação frente ao inimigo.

Confrontar essas visões, sem colocá-las em escala hierárquica de valores, é o que e pretende. Apresentar aos alunos produções cinematográficas que abordam um mesmo fenômeno histórico a partir de pontos de vista distintos, desafiando-os a pensar na forma como cada filme aborda com estratégias próprias o tema, evidenciando seus posicionamentos e o que entendem pelo fenômeno nazista.

Tendo apresentado essas películas como fontes para um trabalho com jovens alunos em aula, resta ainda definir estratégias metodológicas da pesquisa, como as faixas etárias e turmas nas quais esse projeto será aplicado e quais questões serão utilizadas para conduzir esse estudo exploratório. O essencial é definir estratégias para coletar dados nos quais os alunos dialoguem com os conceitos de verdade e multiperspectividade, de forma a levantar problemáticas em relação às ideias históricas mobilizadas nesse trabalho. Essa será a próxima etapa do estudo que se apresenta. Nesse momento, o texto já cumpriu seus objetivos.

Referências

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio** . Dissertação de Mestrado. PPGE – UFPR, Curitiba, 2007.

MORETTIN, Eduardo. "O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro". In CAPELATO, Maria Elena. [et. Al]. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2007. 36-64

ROSENSTONE, Robert. A. **El pasado en imágenes: El desafío Del cine a nuestra idea de la historia.** Barcelona: Ariel, 1997.

RÜSEN, Jörn . "Que es la cultura historica?: reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la historia". Trad. F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original in: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): ***Historische Faszination. Geschichtskultur heute***, 1994, pp.3-26.

_____. **História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

SALIBA, Elias T. “A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica” IN: Falcão, A.R. & Bruzzo, C. (Orgs). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?” In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica.** IJUÍ: Ed. Unijuí, 2009 (2). p. 21 – 51.

SOBANSKI, A. de Q.; CHAVES, E. A.; BERTOLINI, J. L. da S.; FRONZA, M. ***Ensinar eaprender História:*** **histórias em quadrinhos e canções.** Curitiba: Base Editorial, 2009.

SOUZA, Éder C. “O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica”. **Revista História e Ensino**, Vol. 1, n 16. Londrina, UEL, 2010.

VON BORRIES, Bodo. “‘Multiperspectivity’ – Utopian pretension or feasible fundament of historical learning in Europe?”. In **History for today and tomorrow: what does Europe mean for school history?** Hamburg, 2001.

_____. “Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon?” In SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. **National history standards: the problem of the canon and the future of teatching history**. Internationa Review of History Education. Volume V, 2009. p. 283 – 306.

A PRESENÇA DA TEMPORALIDADE NO PENSAENTO HISTÓRICO DOS JOVENS-ALUNOS

Lidiane Camila Lourençato[7]

Marlene Cainelli[8]

RESUMO

Tivemos como base para a elaboração deste artigo a dissertação intitulada de “A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio; uma investigação com a metodologia da educação histórica”. Esta investigação contou com uma pesquisa de campo realizada em duas escolas estaduais brasileiras, localizadas no município de Londrina-Pr, utilizou preceitos da Educação Histórica e teve como suporte autores como Rüsen (1989, 2001, 2010), Barca (2000, 2008), Schmidt (2008). O objetivo central foi compreender como, depois de onze anos de escola, os jovens-alunos identificam a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na história como em sua vida prática. Consideramos os sujeitos desta pesquisa através da categoria de jovens-alunos, uma vez que entendemos que esta condição contribui na formação da consciência histórica e do pensamento histórico. Elegemos como suporte para a discussão destes conceitos autores como Hobsbawn (1995), Sacristán (2005), entre outros. Percebemos a partir de observações das aulas de História e da análise do instrumento de pesquisa com formato de questionário, como estes jovens-alunos trabalham com os conceitos históricos, como por exemplo, temporalidade, fonte histórica, como lidam com o caráter de evidência histórica, assim como quais as relações que estes sujeitos estabelecem entre a história e a vida prática. Porém, neste artigo temos como foco

[7] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: *lilourencato@yahoo.com.br*

[8] Professora e pesquisadora do Mestrado em Educação e do mestrado em História da Universidade Estadual de Londrina. Contato: *cainelli@uel.br*

de discussão como estes jovens-alunos concebem a temporalidade em relação com a História e com sua vida prática.

Palavras-chave: Jovens. Temporalidade. História. Ensino Médio. Alunos.

O presente artigo trás uma parte da discussão presente na dissertação de mestrado denominada de “A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica” realizada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e tem a pretensão é analisar como depois de onze anos de escola, os jovens alunos concebem a temporalidade em relação com a História e com sua vida prática.

A pesquisa que deu origem a este artigo se configura como uma pesquisa qualitativa, onde escolhemos como métodos para realizá-la a observação direta e a aplicação de um instrumento de pesquisa composto por questões dissertativas. Esta observação se faz necessária para o conhecimento do campo de investigação e dos sujeitos que participaram da mesma. Devido à necessidade de fazer um recorte, neste trabalho faremos uso da análise de algumas questões que constavam no instrumento de pesquisa e utilizaremos as observações para auxiliar nesta análise.

Este trabalho situa-se no campo denominado Educação Histórica que por sua vez tem como uma de suas preocupações de pesquisa buscar elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial de crianças e jovens, tendo em conta que o campo principal de investigação é a educação formal e informal.

A Educação Histórica compreende que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a

Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica.

Justificando a relevância deste estudo, temos as proposições das atuais Diretrizes Curriculares da Educação Básica, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Brasil, concebendo que a finalidade da História:

> [...] é a busca da superação das carências humanas fundamentadas por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. (CURITIBA, 2008, p.47)

O ensino de História, segundo as diretrizes, tem por objetivo a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, sendo este provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos.

Para Jörn Rüsen (2001), pesquisador que teoricamente sustenta as Diretrizes e esta pesquisa, a História serve para auxiliar a formação da consciência histórica, sendo esta "um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação", ou seja, a consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações reais da vida presente, ajudando-nos a compreender a realidade passada para entender o presente. Para ele

> [...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

A formação da consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações cotidianas. Neste sentido, Schmidt e Garcia (2005) afirmam que esta

> [...] tem uma 'função prática' de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2005. p.301)

Para Rüsen (2001), o conhecimento histórico, sendo um processo "genérico e elementar do pensamento humano", é o resultado da ciência da história e esta, por sua vez, é uma articulação da consciência histórica. Para o autor, a consciência histórica é a realidade em que se pode entender o que é a História e porque ela é tão necessária. Esta é vista como vital para a vida humana, pois é a "essência das operações mentais" com as quais os homens interpretam as experiências temporais de seu mundo para que possam orientar sua vida prática. Desta forma, o homem organiza as intenções de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica, vista como um guia do homem no tempo serve para tentar com que este, diante das transformações de seu mundo, não se perca em meio às mudanças. Ele afirma que:

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Para Rüsen (2010), a consciência histórica funciona como modo específico de orientação em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Ele afirma que a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática e também define que "a aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas". (RÜSEN, 2010, p.74)

O autor ainda afirma que a consciência histórica é o local em que o passado fala e ele só realiza este ato quando é questionado. Logo, o que faz com que o passado seja questionado são as carências de orientação que a vida prática presente impõe. Esta consciência histórica só pode ser formada através de uma narrativa histórica, onde ele afirma que

> Narrativa (histórica) designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte,

> fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p. 61)

Porém, a narrativa nem sempre é histórica, ela apenas adquiri este sentido quando o passado é interpretado com relação à experiência e quando esta passa a ter uma função, ou seja, é uma interpretação do passado e serve para torná-la presente. O passado, através da narrativa, dá sentido ao presente, o que quer dizer que motiva, interpreta, orienta o presente, de forma que a relação do homem com o mundo possa ser pensada na perspectiva do tempo. (RÜSEN, 2001, p.155-156)

Para a Educação Histórica, a temporalidade tem um papel importante em seus estudos, e está muito presente em suas pesquisas. Na visão deste campo da educação, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo, além de que a consciência histórica, conceito bastante importante e que já discutimos, é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal. Como vimos até o momento, a consciência histórica está ligada à forma em que utilizamos a experiência temporal em nossas vidas, tornando o conceito de tempo importante para a compreensão da consciência histórica.

Partindo da concepção da Educação Histórica, onde a formação da consciência histórica não é apenas construída pela educação formal, neste trabalho discutiremos acerca de dois conceitos, jovens e alunos, pois entendemos que esta condição influencia a formação da consciência histórica mesmo no âmbito da escola.

O conceito de jovem pode ser entendido de diversas formas, pois a ideia de jovem é construída social e culturalmente, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Assim, não buscamos uma única definição para este conceito.

Uma definição que podemos encontrar pode remeter a um período de vida dos sujeitos que se define por características biológicas e culturais. Nessa perspectiva, o jovem, muitas vezes, rejeita a condição de adulto e suas rejeições expressam uma não aceitação de valores rígidos, indicando novas expectativas.

Para Castex (2008), o conceito de juventude pode ser entendido como uma categoria sociológica que mostra o processo de preparação para os

indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade. Sendo esta uma fase da vida marcada por instabilidade, associada a determinados "problemas sociais".

Porém, Dayrell (2003) ao analisar a forma como estes jovens pensam a sua condição de juventude, compreende que estas ideias podem ser desconstruídas, pois nem sempre a juventude é vista por eles como uma etapa de transição, mas sim como o presente, momento a ser vivido e pensado e, muitas vezes, se destacam em atividades culturais por ser a opção que lhes é dada. Estes não veem a passagem para a juventude como um momento de crise, porém têm medo da vida adulta, pois nesta fase terão que trabalhar, sustentar família, o que tiraria um pouco a liberdade que eles têm no presente.

Como afirmamos acima, estes jovens recebem mais uma categorização que é de alunos. A sociedade, muitas vezes, impondo mais esta condição a estes sujeitos acaba influenciando o seu modo de ser e de pensar.

Sacristán (2005, p.17) vê que em salas de aula encontramos “seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles”. Para o autor o mundo mudou, os alunos também, portanto devemos mudar nossas representações do mundo e dos alunos. O grande problema, segundo ele, de falta de simpatia dos alunos com a escola está na forma em que os conteúdos e a cultura escolar estão compostos.

Edwards (1997), pensando os alunos em situação escolar, considera-os como sujeitos sociais, procurando construir "o sujeito educativo" no que ele é e não no que “deve ser", pois

> [...] os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade. [...] A vida se desenvolve para o sujeito e seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira apenas ao que está fisicamente à mão […] A relação com as realidades não-imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões. (EDWARDS, 1997, p.13).

Elegemos como sujeitos desta pesquisa os jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Londrina, que denominaremos de escola “A” e escola “B”. Apesar de não entendermos a escola como única

formadora, acreditamos que ela consiste em formação progressiva de alguns conceitos importantes para a formação da consciência histórica como, por exemplo, tempo, evidência, documento histórico e que, estar no último ano, nos daria uma representatividade de como a escola contribui na formação destes conceitos.

Por atribuir grande importância à discussão de que categorias os sujeito desta pesquisa estão inseridos, como já mencionamos, optamos por não apenas olhar as categorias jovens e alunos pela perspectiva teórica, ou seja, trabalhar apenas com concepções de autores que procuram pensar estes conceitos. Então, em nosso instrumento de pesquisa indagamos aos jovens-alunos o que era ser jovem e o que era ser aluno em suas opiniões.

Utilizamos como método de análise do instrumento de pesquisa, o agrupamento de respostas semelhantes, formando a partir das respostas algumas categorias que ficaram em torno de entender o conceito de jovem em uma perspectiva do presente ou do futuro.

Ao realizar as análises, não encontramos diferenças consideráveis nas respostas dos jovens-alunos das duas escolas, portanto, neste artigo, trabalharemos sem fazer a diferenciação das duas escolas.

Observamos nas respostas dadas pelos jovens-alunos uma maior representação de que ser jovem estava ligado a aproveitar o momento, curtir a vida, ser feliz, ou seja, preocupação com o presente. Esta concepção se aproxima da que Dayrell (2003) relatou ser a ideia dos jovens, pois a juventude não é um momento de transição e sim o presente, o qual deve ser vivido, aproveitado, sem ter grandes preocupações com o futuro. Como nas respostas transcritas abaixo:

> *"É ser feliz, é poder fazer determinadas coisas quando quisermos."*
>
> *"Ser feliz, curtir a vida, correr atrás dos sonhos, buscar o que você gosta, ser quem eu sou e fazer o que quero fazer."*
>
> *"É curtir a vida tranquilamente sem pensar em problemas."*[9]

[9] Optamos por transcrever as respostas dos jovens-alunos da mesma forma que eles escreveram, sem realizar correções.

Outro grande número de respostas encontradas foi a ligação feita por estes jovens-alunos entre a juventude e a liberdade. Nesta fase eles deixam de ser vistos como crianças, seus pais e a sociedade começam a impor responsabilidades e assim estes ganham mais confiança. Esta ação dos adultos de começarem a dar credibilidade e liberdade para os jovens se configura como uma preparação para o futuro, na qual estes vão ganhando mais espaço de ação, apesar de serem vigiados e tutorados pelos adultos. As argumentações que obtivemos a este respeito foram:

> *"Ser jovem é ser livre."*
>
> *"Ser jovem é ter liberdade, e não ter tantas. responsabilidades"*

Em outras respostas, a ideia de preparação para o futuro, ou seja, uma preocupação com o futuro ficou mais clara, onde os jovens-alunos associaram diretamente a juventude como uma fase de preparação para o futuro, como uma época de aprendizagem, de ser uma pessoa moderna. Esta fase também é vista como o momento de realizar as ações que garantirão um futuro do jeito que eles planejam.

> *"Estar disposto a aprender, correr atrás dos objetivos, planejar, sonhar, estudar, conquistar e aproveitar todas as oportunidades."*
>
> *"É pensar no futuro, para construir uma vida estável."*
>
> *"É a fase mais complicada, porquê é quando você está deixando de ser criança e virando adulto, que tem que tomar decisões difíceis para definir seu futuro "responsabilidade"*

Outra questão que levantamos no instrumento de pesquisa diz respeito ao entendimento dos jovens sobre a condição de aluno. Nesta questão, alguns jovens-alunos associaram ser aluno à escola, à obrigação de frequentá-la, de seguir ordens, fazer as tarefas pedidas, como podemos observar nas respostas:

> *"Sentar em uma cadeira e ouvir o professor falar."*

“Ficar sentado na cadeira do colégio até a bunda doer, ser responsável pelas atividades, fazer tarefas, tirar notas boas etc.”

Outros, por sua vez, ligam a ideia de aluno com a vida futura, a obrigação de estudar para garantir um futuro melhor, se aperfeiçoar. Muitas vezes, essa ideia não está associada apenas à aprendizagem da escola, mas em todos os lugares. Esta concepção está ligada à ideia de futuro.

“É ser o que você mais deseja, investir no futuro e construir pessoas que lutam pelo Brasil melhor e viver conforme almejamos.”

“É aquele que pode aprender, para no futuro ter uma profissão, etc”

“Ser aluno é querer a cada dia traçar novos caminhos, adquirir conhecimentos e ser alguém.”

“Ser aluno é uma fase da vida onde você faz escolhas de que você vai querer se formar futuramente.”

Para alguns, ser aluno é aprender, e esta aprendizagem não está restrita a um lugar ou um momento, pois ela ocorre a todo tempo, como nas respostas abaixo:

“Enquanto você está aprendendo, é considerado aluno, não somente na escola, mas em questão da vida mesmo.”

“ter oportunidade de conhecer coisas novas todos os dias.”

Foi possível através das respostas dos sujeitos desta pesquisa perceber como eles próprios veem sua condição de existir atual ligada à ideia de ser jovem e aluno. Ao trabalhar com estes conceitos, conhecemos um pouco melhor a maneira como vivem, a relação que estes estabelecem com a escola e com os sujeitos que a formam.

Notamos também que suas ideias a respeito de ser jovem e aluno estão bastante ligadas à concepção de presente e futuro, onde muitos veem sua condição como uma forma de se preparar para o futuro que os espera, ou seja, a condição de jovem e de aluno na maioria das respostas é uma condição transitória, de passagem para outra fase. Os jovens entendem sua condição como tempo da aprendizagem para a vida futura, o que pode ser aproveitado

pelos professores para pensar metodologias de aprendizagens para o Ensino Médio.

Uma questão presente no instrumento de coleta de narrativas desta pesquisa versava a respeito de como eles definem o que é História e se eles consideram importante estudá-la. Após fazer uma leitura prévia das narrativas elaboradas pelos alunos, optamos por analisar as questões através do conceito de temporalidade, pois sentimos que esta ideia permeava fortemente as respostas dos alunos.

Notamos que a maioria das respostas destes alunos considerava a História como algo que retratava os acontecimentos do passado e que seria importante para conhecermos o passado. Nestas respostas os alunos não citaram em nenhum momento uma relação entre o passado com outras temporalidades, como o presente ou com o futuro, momento de perspectiva. Esta concepção de tempo está mais ligada ao que chamamos de tempo vivido, ou seja, é o tempo biológico, tempo da experiência individual. Segundo Bittencourt (2011, p.200), "o tempo vivido é também o tempo biológico que se manifesta nas etapas da vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice". Portanto, para esses alunos, é passado quando é anterior ao tempo vivido por eles. Alguns exemplos deste tipo de resposta podem ser abaixo:

> *"História é uma retrospectiva do passado, de tudo que aconteceu. E é muito importante o estudo de história para que possamos entender coisas que foram importantes, mas que não tivemos chance de viver."*
>
> *"História nos mostra a vida antes de existirmos, como era a cultura e os modos antepassados, os acontecimentos. É importante saber a história de antes para entender nossa história."*
>
> *"São relatos importantes que aconteceram com o passar dos anos. Acho importante sim, pois aprendemos mais sobre nossos antepassados."*

Outras respostas se referiram à utilidade da História para o presente e para o futuro. Esta concepção dos alunos mostra que a História não serve apenas para entender o passado, mas que, através do entendimento deste, também podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta concepção

se aproxima da utilizada e defendida pela Educação Histórica e pelo teórico Rüsen (2010), o qual declara:

> [...] A consciência histórica mistura 'ser' e 'dever' em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. (RÜSEN, 2010, p.57)

Este também é um dos objetivos dados à História pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), que já discutimos anteriormente, onde afirma que:

> A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. [...] (CURITIBA, 2008, p.47)

A História, neste âmbito, serve como orientadora do presente, onde através das inquietações do presente relembramos e reinterpretamos o passado. Através desta reinterpretação podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta visão é ilustrada nas seguintes narrativas:

> *"História é a ciência que estuda o passado e o relaciona. Acho, pois vendo/estudando o passado conseguimos entender o "porque" das coisas, compreendemos melhor o presente e podemos imaginar o futuro."*
>
> *"Através dela podemos entender o passado e ver como as coisas mudam, e assim se preparar melhor p/ o futuro."*
>
> *"História é algo que te ajuda a conhecer o passado, entender o presente e mudar certos pontos do futuro. Sim pelo fato de conhecermos o que aconteceu."*

As narrativas acima mostram que os alunos consideram a importância do passado para o presente como também para o futuro, pois através do conhecimento das duas temporalidades podemos estabelecer uma perspectiva do futuro.

Nas narrativas destes jovens alunos chamou nossa atenção a grande quantidade de vezes que a palavra futuro aparece na concepção de História. É

uma forma de ver a História em movimento e demonstra que algo está sendo feito de forma que os alunos percebam o movimento do passado em direção ao futuro.

Após estabelecermos as análises do instrumento de pesquisa, percebemos que as ideias não se apresentam de forma isolada uma da outra. A intenção inicial deste trabalho era caracterizar os sujeitos que participariam desta pesquisa e posteriormente analisar a forma que concebem a História, suas consciências históricas e qual a relação que estes estabelecem com a evidência histórica. Apesar de considerarmos, desde o início, que a condição destes sujeitos, o meio em que vivem interferem na consciência histórica e na forma de conceber e lidar com a temporalidade, percebemos uma aproximação das ideias que estes têm de si e da forma que eles pensam a História.

Esta visão ficou mais clara quando analisamos as respostas que estes deram para o que achavam ser jovem e o que era História em sua opinião. Para os jovens-alunos desta pesquisa, a ideia de juventude está relacionada a uma noção de temporalidade, pois alguns afirmam que ser jovem está ligado ao seu tempo presente, aproveitar a vida, porém muitos estabelecem um laço entre ser jovem com o futuro. Esta ideia de futuro ganha um significado de horizonte de expectativa, pois o tempo presente e a juventude devem garantir o futuro, portanto ser jovem na opinião destes é “se preparar para o futuro”, “aprender”, “buscar realizar seus objetivos”, “pensar no futuro para ter uma vida estável”. Esta preocupação com o tempo também se mostrou presente nas respostas que estes deram para como definiriam o que é História e se é importante estudá-la. Tivemos várias respostas, como já discutimos acima, dizendo que a História era importante para entender o presente, e que é através dos acontecimentos do passado que o entendemos, ou seja, é através do questionamento do presente em direção ao passado que podemos entender o presente. Porém, tivemos algumas respostas em que os alunos também atribuíram importância da História ao futuro, pois seria através do conhecimento do passado e o entendimento do presente que poderíamos planejar o futuro, ou seja, mais uma vez o futuro é visto como um horizonte de expectativas. Rüsen (2010) redige o seguinte argumento para relatar sobre a orientação temporal que a História proporciona:

> [...] O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal. (RÜSEN, 2010, p. 56)

Barca (2004, p.397) afirmou que “os jovens constróem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola” da mesma forma que pudemos constatar nas narrativas dos alunos aqui analisadas. Com esta constatação reforçamos a importância do trabalho com a temporalidade para a orientação da vida prática dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em históricas. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004 http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros**: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

CURITIBA. Secretaria Estadual da Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98. Acessado em: 12 out. 2010

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de janeiro, n. 24, p. 40-53, set./out./nov./dez. 2003.

EDWARDS, Veronica. **Os sujeitos no universo da escola**. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001. ____. *O aluno como invenção.* trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

____. **Jörn Rüsen**: o ensino de história. Schmidt, M. A./Barca, I./Martins, E. R. (org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção***.* trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. B. Perspectivas da consciência histórica e a da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, v.12, n.1, p.81-96, jan./jun. 1998.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DO USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

Tiago Costa Sanches[10]

Maria Auxiliadora Schmidt[11]

Resumo

No presente trabalho pretende se demonstrar os resultados empíricos de um processo de intervenção didática realizada em sala de aula com alunos de três nonos anos de uma escola municipal de Araucária baseado na perspectiva teórica da Educação Histórica. A partir do conceito substantivo Imperialismo na África, foi desenvolvido um trabalho a partir de fontes históricas, sendo que grande parte destes documentos estavam presente no manual didático *Historiar,* além do uso de uma fonte fílmica. As aulas foram baseadas na leitura e interpretação dos documentos realizados pelos alunos com a orientação e intervenção do professor. Foram promovidos debates a partir de questões levantadas em sala de aula sempre que uma fonte documental era analisada. Ao final do bimestre foi realizada uma avaliação em forma de narrativa histórica na qual os alunos foram orientados a explicar o conceito de Imperialismo na África, quais problemas decorreram da dominação, como as autoridades africanas apresentam soluções para as mazelas, sempre a partir de fontes documentais, por fim os alunos teriam de realizar uma conclusão apontando sua opinião sobre o tema, se concordavam com os autores, se era possível superar os problemas causados pelo imperialismo e como seria esta solução. As narrativas apresentaram estruturas similares e

[10] Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professor de História do município de Araucária. Contato: clio.sanches@gmail.com

[11] Orientadora e professora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná

explicações fundamentadas nos documentos propostos em sala. Percebemos nas narrativas dos alunos uma variação no aprofundamento do conceito substantivo imperialismo e na forma como estes relacionavam os argumentos expostos pela fonte para explicar o tema. Entretanto quase na totalidade dos textos os alunos expressaram opiniões próprias relacionando o passado imperialista com os problemas presente na sociedade africana e as possibilidades de reparação no futuro, apontando inclusive soluções não apresentadas nas fontes.

Palavras chaves: Educação Histórica. Fontes Históricas. Ensino Fundamenta. Narrativas

Apresentam-se neste trabalho resultados empíricos de um processo de intervenção didática, realizada em sala de aula com alunos de três nonos anos de uma escola municipal de Araucária, baseado na perspectiva teórica da Educação Histórica.

As investigações realizadas no campo da Educação Histórica buscam compreender, por meio de estudos sistemáticos, as ideias históricas de professores e alunos, para que os docentes possam adequar, durante o processo de ensino, suas intervenções didáticas, utilizando a epistemologia específica da História neste processo, possibilitando ao docente a reflexão sobre sua prática e suas próprias ideias históricas.

Ao trabalhar com a metodologia específica da disciplina de História, ao invés de metodologias gerais de ensino; o professor, em contato com as pesquisas em Educação Histórica, pode vivenciar e experimentar novas perspectivas de interpretação histórica, de forma a tomar ciência do processo de produção do conhecimento histórico.

A pesquisadora Schmidt (2006) afirma que a partir do momento em que os professores passam a vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História estes podem desenvolver novas formas de ensino, construindo outras maneiras de ensinar História.

> Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa outras maneiras pelas quais esses saberes possam ser apreendidos (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.20)

Ao se pensar o professor como produtor de conhecimento, identifica-se em sua prática uma aproximação as teorias da aprendizagem histórica que irão consistir como suporte às suas atividades docentes. Na perspectiva da Educação Histórica as teorias da aprendizagem histórica se pautam sob dois grandes grupos conceituais, sendo estes os conceitos *substantivos e de segunda ordem.*

*O*s *conceitos substantivos* são conceitos historicamente construídos e atribuem significados específicos a determinados acontecimentos ocorridos em determinados espaços. Esses conceitos quando solicitados pelo historiador estão carregados de significado, desta forma o historiador pode utilizá-lo sem a necessidade de maiores aprofundamentos, a menos no momento em que são construídos e assimilados pelos alunos, são os conceitos que garantem substância a aprendizagem histórica. Dentre os conceitos substantivos, ou também denominados de tácitos, circulam os conceitos denominados de *conceitos de segunda ordem* tais como narrativa, explicação, empatia, inferência e evidência histórica. Segundo Lee

> É esse tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas a cerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para contrariar. (LEE, 2001, p.15)

A partir das ideias de Lee (2001) sobre conceitos de segunda ordem, partiremos para um referencial teórico que nos possibilita ir adiante à busca pelo entendimento do processo de aprendizagem histórica. De acordo com Jörn Rüsen (2007), a ciência que se ocupa do entendimento da aprendizagem histórica, tendo como pressuposto, a própria ciência da história, seria a didática da história. Para Rüsen

> A didática da história leva sistematicamente em conta, em sua autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre

> o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula. (Rüsen, 2007, p. 90)

A didática da história, para o autor, possui autonomia epistemológica suficiente para buscar na própria matriz disciplinar da história[12] fundamentos teóricos e metodológicos para realizar pesquisas sobre o processo de aprendizagem histórica.

Fundamentada na teoria da consciência histórica, a didática da histórica conceitua o aprendizado histórico, como o aumento da capacidade do sujeito em interpretar as experiências humanas no tempo gerando uma ampliação da competência de orientação temporal.

> *A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RUSEN, 2007b, p.110)*

Partindo da premissa que a consciência histórica é suma das operações mentais da qual o sujeito interpreta suas experiências no tempo, esta competência se torna subjetiva e possível de se demonstrar mais ou menos articulada com o passado histórico.

Para Rüsen, a consciência histórica se desenvolve de forma subjetiva a partir de elementos experienciáveis no campo da vida prática e se expressa por meio da narrativa histórica.

Nesta linha de pensamento, fundamentada na Educação Histórica, pode-se pensar em desenvolver um trabalho em sala de aula que articule elementos contidos no campo teórico, acima descrito, e amplamente discutido no grupo de educação histórica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a prática docente em uma aula regular de história do ensino fundamental. A presente pesquisa consiste então em buscar entender como os elementos teóricos da aprendizagem histórica se comportam na efetivação da sua prática.

---

[12] Matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada. (RUSEN, 2001, p.29).

Para tal empreitada, buscamos investigar nossa própria prática docente, ou seja, a pesquisa irá apresentar os resultados empíricos de nossas convicções teóricas. No esforço de buscar entender elementos próximos a realidade educativa, aplicamos nosso referencial teórico ao trabalho pré-estipulado no planejamento didático realizado anualmente.

O tema a ser trabalhado na época da investigação foi *Imperialismo na África,* então decidimos não alterar o planejamento. O objetivo final do estudo deste tema era compreender os problemas causados pelo imperialismo aos povos africanos e buscar possibilidades de solução a situação atual.

Nesta perspectiva, verificamos a articulação das três dimensões temporais na busca por um sentido histórico, o imperialismo na África representando o passado, os problemas atuais caracterizando o presente e a solução dos problemas como uma busca de orientação para o tempo futuro.

Apresentamos como metodologia, ou estratégias cognitivas, o uso de fontes históricas escritas contidas no livro de história, [13]*Historiar* e uma fonte fílmica, *Diamante de Sangue*[14]*.*

As fontes utilizadas no trabalho em sala de aula foram escolhidas pela multiperpectividade de suas posições a cerca do tema. O uso do manual didático como recurso metodológico baseou-se na ampla disponibilidade deste material nas escolas, não sendo este o foco do trabalho. Ou seja, aqui não se está discutindo a escolha dos recursos didáticos, mas sim a escolha das fontes a serem utilizadas independentemente se foi retiradas da internet, textos historiográficos, jornais, manuais didáticos ou outros.

Para a formação do conceito substantivo *Imperialismo* utilizamos como fonte dois textos contidos no manual didático. O primeiro extraído do jornal francês *Le monde diplomatique* (RAMONET, Ignácio. Cinq siècles de colonialisme, 2001*apud* Historiar), que trazia o conceito do imperialismo como um movimento de dominação que abrangeu diversas regiões do globo e causava a exploração dos povos dominados.

O segundo texto escrito por Joseph Clamberlain, no final do século XIX,

---

[13] Manual didático de autoria da professora Maria Auxiliadora Schmidt, escolhido e utilizado pelos professores de história do Município de Araucária no ano de 2009.

[14] No original em inglês, *Blood Diamond* é um filme americano de 2006 realizado e co-produzido por Edward Zwick, baseado na guerra civil da Serra Leoa na década de 1990.

tratava o imperialismo como um movimento positivo, onde os europeus levaram os benefícios como paz, segurança e prosperidade aos povos dominados.

Nesta aula, após a leitura dos textos, foram discutidos os conceitos apresentados pelos autores e foi solicitado aos alunos que escrevessem em seus cadernos como os autores tratavam o conceito imperialismo e, além de solicitar na opinião dos próprios alunos, porque esses autores divergiam sobre o tema.

Na aula seguinte, foi apresentado dois documentos do mesmo manual didático que tratavam dos problemas enfrentados pelos povos africanos. No primeiro documento, Alain Gresh, em seu texto *Inverter une memoire*, também publicado no “Le monde diplomatique” aponta que durante o imperialismo a ideia de superioridade das raças européias foi utilizada para impor sua dominação. Observa que diferentemente dos massacres ocorridos na Europa, como o holocausto e o extermínio stalinista, o tráfico de escravos negros ainda não foi considerado um crime contra a humanidade.

No documento seguinte, extraído da revista AfriquEducation, Paul Tedga explica que a ideia da superioridade de certas “raças” provocou a hostilidade contra grupos ou categorias de pessoas, apontando que o preconceito e o racismo está estampado nos mais diversos ambientes sociais provocando o sofrimento dos africanos.

Antes da leitura destes documentos foi solicitado que os alunos respondessem oralmente, a partir da opinião deles, de que forma o imperialismo poderia influenciar nos problemas sociais existentes em países dominados. Após o diálogo, foram apresentados os documentos com o seguinte indicativo: “vamos analisar os textos e tentar entender como era justificada a dominação europeia e o que esta dominação causou na sociedade”. Pediu-se, então, que os alunos registrassem no caderno o que os textos apresentavam em comum.

Buscou-se nesta atividade apresentar algumas opiniões sobre a repercussão negativa da dominação europeia e a partir destas considerações. Como encaminhamento para a aula seguinte, foi perguntado para os alunos se, após a leitura dos documentos, eles concordariam com a ideia de que os europeus deveriam reparar os danos causados pelo período de dominação.

As respostas se divergiram em vários pontos. Alguns alunos afirmaram

que os erros do passado não podem ser resgatados pelos europeus de hoje, pois nada teriam a ver com o ocorrido. Outros alunos apontaram para o fato de que os europeus de hoje de alguma foram beneficiados pelos atos dos seus antepassados, sendo assim teriam que reparar os erros cometidos no passado. Neste momento, apesar da vontade de intervir, o professor-pesquisador buscou manter-se isento deixando que eles argumentassem.

A última atividade foi desenvolvida da mesma forma em que as demais. Foram apresentados aos alunos quatro documentos, também presentes no manual didático, que abordavam as opiniões de diferentes autores sobre as formas de reparação aos povos africanos por consequência dos anos de exploração e sofrimento causados pelo imperialismo.

Os documentos foram extraídos de jornais e revistas que trataram do encontro organizado em 2001 pela ONU (Organização das Nações Unidas) em Durban na África do Sul com o objetivo de discutir questões relacionadas escravatura e o racismo.

Nos documentos, pode-se perceber que o ponto principal era o reconhecimento da escravidão como crime contra a humanidade e que os países que estavam envolvidos nos processos de dominação deveriam de alguma forma auxiliar os povos explorados, entretanto as opiniões quanto a forma de auxílio não foram consenso.

Alguns entrevistados apontaram para uma ajuda econômica aos países em formas de negociações e anulação de dívidas. Um entrevistado, professor da Universidade de Harvard (EUA), defende uma ajuda direta aos povos africanos que sofreram exploração durante o período.

Após a leitura dos documentos, o professor reafirmou com os alunos as ideias contidas nos textos, ou seja, a importância de se reconhecer o erro cometido no passado e assim pensar em possibilidades de reparação.

Os alunos se envolviam na discussão na medida em que reconheciam nos problemas da África elementos presentes em nossa sociedade. Em alguns momentos, os alunos afirmavam que “nós” deveríamos reparar o erro causado pelos “nossos” antepassados. Outras vezes comentavam que “nós” devemos receber ajuda pelo período de dominação. Neste momento o professor realizava a intervenção localizando a discussão.

Ao final do bimestre, foi realizada uma avaliação em forma de narrativa

histórica na qual os alunos foram orientados a explicar o conceito de Imperialismo na África, quais problemas decorreram da dominação, como as autoridades africanas apresentam soluções para as mazelas, sempre a partir de fontes documentais. Por fim, os alunos teriam de realizar uma conclusão apontando sua opinião sobre o tema, se concordavam com os autores, se era possível superar os problemas causados pelo imperialismo e como seria esta solução.

A avaliação foi realizada em sala com orientação e permissão para o uso do caderno e do livro. Foi pedido aos alunos, que ao afirmar algo, utilizassem os textos lidos como referência.

O processo de leitura e intervenção didática foi realizado em três nonos anos totalizando setenta alunos.

As narrativas apresentaram estruturas similares e explicações fundamentadas nos documentos propostos em sala. Foi percebido que nas narrativas dos alunos há uma variação no aprofundamento do conceito substantivo imperialismo e na forma como estes relacionavam os argumentos expostos pela fonte para explicar o tema. Alguns alunos apresentaram uma narrativa histórica com argumentação fortemente fundamentada e sofisticada, relacionando as ideias dos autores com suas opiniões.

Em outras narrativas analisadas surgiram algumas confusões de conceitos e ideias, sendo por vezes isentas de referência. Estas narrativas apresentavam fragmentos dos textos como cópias, apresentando pouca relação entre os parágrafos e suas opiniões.

Um fato que chamou a atenção foi que quase na totalidade dos textos os alunos expressaram opiniões próprias, relacionando o passado imperialista com os problemas presente na sociedade africana. Estas relações variaram de complexidade e de indicativos de possibilidades de reparação no futuro, apontando inclusive soluções não apresentadas pelos autores nas fontes estudadas.

Esta pesquisa nos atenta para a importância do uso de fontes históricas em sala de aula e a necessidade de colocarmos nosso tema, neste caso o imperialismo, em perspectiva apresentando aos alunos a historicidade das experiências humanas no tempo. Ao apresentar diferentes interpretações sobre o tema aos alunos fornecemos aos mesmos elementos para a autonomia de

construção, por meio narrativístico, de sua interpretação própria. O momento da avaliação apresenta ainda uma rica oportunidade de desenvolver critérios de cientificidade em seu pensamento, utilizando as fontes como referencia citando-as e não simplesmente copiando fragmentos de textos, porém a orientação do professor ocorreu de forma processual, acompanhando o desenvolvimento das narrativas.

Outro ponto a ser destacado é o papel do professor-pesquisador. Ao refletir sobre sua prática, utilizando elementos teóricos, o professor reflexivo adquire subsídios de re-significação do seu trabalho docente dominando os processos de produção e divulgação do conhecimento científico, tomando de volta para si os rumos de sua prática, consciente das teorias que as cercam.

Referências

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.13-29, 2001.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. **Educação Histórica e Museus.** Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.19-36, 2003.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica**. EDUCAR EM REVISTA.** Curitiba**,** n. especial, p.131-150, Ed. UFPR, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí:UNIJUÍ, 2008. (coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1)

RÜSEN, Jorn. **El Desarollo de la competência narrativa em el aprendizaje histórico**. Propuesta educativa. Año 4, n. 7, octobre, 1992.

_____. **Razão Histórica**. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2007ª.

_____. **História Viva.** Teoria da História III: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2007.b

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávio Batista dos Santos[1] (UEL)[15]
Marlene Rosa Cainelli[2] (UEL)[16]

RESUMO

Este texto faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli. Nossa investigação tem como objetivo compreender como o ensino de História local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rüsen e Paulo Freire estudar-se-á os diferentes atos de consciência, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. Pensando num processo de conscientização (Freire, 1980) ou de consciência histórica (Rüsen, 2001, 2010), alguns questionamentos ou indagações fazem parte do nosso interesse de pesquisa que é a formação da consciência histórica de alunos do Ensino Fundamental a partir do ensino da História local. Num primeiro momento busca-se situar alguns aspectos entre o pensamento de Rüsen e de Paulo Freire no que diz respeito a ideia de consciência. O primeiro trabalha com os conceitos de consciência histórica, localizando-as em quatro etapas: tradicional, exemplar, crítica e genética; o segundo trata da consciência ingênua e sua evolução até uma consciência crítica. Para a realização desse trabalho faremos um trabalho qualitativo, conhecendo os perfis do grupo

[15] Mestrando em Educação – Universidade Estadual de Londrina, PR. Contato: *flaviobsantos@gmail.com*

[16] Doutora em História. Professora de Departamento de História e do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, PR. Contato: *cainelli@uel.br*

participante da pesquisa, bem como uma análise do nível de consciência utilizando as narrativas produzidas pelos alunos.

***Palavras chave**:* Ensino de História; Consciência Histórica; História Local.

Esta investigação tem como objetivo compreender como o ensino de História local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rüsen e Paulo Freire estudar-se-á os diferentes atos de consciência, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. Pensando num processo de conscientização (Freire, 1980) ou de consciência histórica (Rüsen, 2001, 2010), alguns questionamentos ou indagações fazem parte do nosso interesse de pesquisa que é a formação da consciência histórica de alunos do ensino fundamental a partir do ensino da História local. Num primeiro momento busca-se situar alguns aspectos entre o pensamento de Rüsen e de Paulo Freire no que diz respeito à ideia de consciência. O primeiro trabalha com os conceitos de consciência histórica, localizando-as em quatro etapas: tradicional, exemplar, crítica e genética; o segundo trata da consciência ingênua e sua evolução até uma consciência crítica.

Para a realização desta investigação faremos um trabalho qualitativo, conhecendo os perfis do grupo participante da pesquisa, bem como uma análise da consciência histórica apresentada pelos alunos nas narrativas propostas. Percebendo a consciência histórica como um modo de compreender o passado, orientando situações reais da vida presente com reflexos nas expectativas de futuro.

> Se entende por consciência histórica a suma 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. 57)

Observa-se que o pensamento histórico de Rüsen está relacionado com a vida prática, com vistas à constituição de uma consciência que orienta a construção de identidade dos indivíduos com seu grupo social.

Contextualizando a Problemática

Ensinar é um desafio presente no nosso dia a dia como professores. Pensar um ensino de História dentro de uma perspectiva de crítica da realidade constitui uma demanda importante para o trabalho do professor de História, bem como para os estudantes que diariamente estão envolvidos com fatos históricos, que pouco ou muito influenciam suas vidas, mesmo que muitos não tenham isso definido de modo claro e distinto. A escola e seu conjunto de sujeitos são agentes vivos, assim a História ensinada também tem que estar vinculada a processos dinâmicos e não estáticos num passado que pouca representatividade tem para os estudantes.

A forma como o educador realiza o seu trabalho, organiza o conteúdo programático das disciplinas, seleciona as técnicas de ensino e avaliação, estão diretamente vinculadas com pressupostos teórico-metodológicos, implícita ou explicitamente. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Há também aqueles que se deixam influenciar pela última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. Deve-se salientar, ainda que os conteúdos dos cursos de licenciatura, em geral, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as

situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

É a partir do reconhecimento de que não há na escola a mobilização de um conjunto de saberes na prática do ensino de História que pensamos esta pesquisa, tendo como busca a viabilidade de práticas que assumem nuances de construção de conhecimentos com base num movimento dinâmico e integrado, tendo como ponto de partida um contexto real, concreto e objetivo. Essa possibilidade se apresenta aos estudantes, conscientes de sua condição, num processo contínuo de apropriação de conhecimento, não factual, mas processual e articulado da sua vivência com outras realidades. Neste sentido, fomentar uma consciência sobre sua condição de sujeito individual, mas integrado a uma coletividade dimensiona este trabalho.

Ao se desenvolver como parte constitutiva da ciência histórica, o ensino de História busca formas de ensinar situadas na própria natureza da História. Assim o trabalho do professor exige uma constante reflexão sobre sua prática, métodos e atualizações ao longo do tempo. Esses elementos se incorporam aos saberes dos alunos, auxiliando no desenvolvimento de competências de leitura contextualizada do passado a partir de evidências encontradas em diversas fontes permitindo uma narrativa da História, levando em consideração o tempo e o espaço.

Para tanto, a proposta a ser desenvolvida partirá do ensino da História local, não em sentido restrito, mas como ponto de articulação para a pesquisa, analisando como essa seleção de conteúdos poderá contribuir no processo de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de conhecimentos ligados a vida prática, tendo como fontes de análise a produção de narrativas históricas.

A História é uma experiência humana que está relacionada com as experiências vividas por todos os homens independentes do local de onde produzem a História. Assim é importante aprimorar e incorporar em sala de aula métodos que contribuam para o despertar destas experiências e produzir um ensino voltado para as questões vivenciadas nas sociedades.

O trabalho em sala de aula desenvolvido pelo professor permite a produção de narrativas, as quais possibilitam verificar a constituição do pensamento e compreensão histórica dos estudantes, além disso, promove atividades que visam o domínio da temporalidade e do espaço. Pelos

elementos elencados é possível uma compreensão sobre o desenrolar das práticas na sala de aula. Para tanto, a escolha de conteúdos substantivos como de segunda ordem, torna-se fundamental nesse processo, pois permite dotar os estudantes de instrumentos e ferramentas relevantes na apropriação dos atributos necessários à narrativa histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica. Assim escolher o que e com que trabalhar, organizar as experiências de aprendizagem, permite ao estudante compreender as temporalidades e elaborar suas próprias narrativas.

O tempo histórico não se limita ao estudo do tempo cronológico sequenciado estabelecido por calendários, deve ser levado em consideração toda sua complexidade, como os diferentes ritmos de duração, percepção de mudanças e as permanências humanas. Neste sentido, expressa relevância os estudos sobre a História local como ponto inicial das reflexões sobre o tempo e o espaço. Entende-se que o ensino da História local é um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pois possibilita uma articulação com o tempo vivido pelos estudantes e é o local onde ocorrem as relações sociais, sendo o primeiro espaço de atuação dos seres humanos. Assim, vislumbra-se uma proposição de reflexão permanente relacionando a essa prática a construção de sujeitos históricos a partir da escola.

O estudo da História local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional com o nacional, estabelecendo uma relação de identidade por conta de uma memória refletida em acontecimentos próximos e vivenciados pelos sujeitos.

Segundo Le Goff (2000), a memória se remete ao conjunto de elaborações psíquicas no qual os homens guardam suas recordações e sentimentos e buscam atualizar suas impressões e informações passadas. Contar uma História, um acontecimento significa utilizar a linguagem falada ou escrita, que por si já estão armazenadas em nosso cérebro.

Sendo assim, a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente movimento, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações, conforme aponta Pierre Nora (1993).

A História é a reconstrução analítica da memória. A História faz da memória objeto e estuda o desejo de lembrança e esquecimento dos grupos sociais. Liberta a memória por suas operações metodológicas, revela o que está por traz da dinâmica da lembrança e do esquecimento de determinadas memórias. Para trabalharmos com as questões de ordem regional, com as tradições regionais, encontramos as dificuldades de romper com a memória coletiva fundamentada, até mesmo nos livros didáticos, para buscar aquilo que se desenvolve nas realidades sobre o qual esta memória opera.

É notório que a História local é pouco trabalhada na escola, se levarmos em conta os anos finais do ensino fundamental e médio, para isso basta observar os livros didáticos, amplamente usados nesses níveis de ensino. O passado é uniformizado a fim de estabelecer um parâmetro do desenvolvimento humano desde a antiguidade até os dias atuais, assim, o estudo da História carece para maior parte dos estudantes de um sentido. Desta forma, a História ensinada parece algo distante, pois ocorre uma enorme distância entre a realidade vivenciada pelos alunos e os conteúdos trabalhados, o estudante se torna mero telespectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração.

Segundo Schimdt e Cainelli (2004), o trabalho com a História local pode ser instrumento para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História. Portanto, colabora para um processo de reflexão sobre a realidade se trabalhada numa perspectiva exploratória das possibilidades de compreensão dos acontecimentos do passado a partir da realidade local.

Localizando o Campo Teórico e Objeto da Pesquisa

Os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional como docente na educação básica ajudou a sedimentar a convicção da necessidade de um ensino de História mais integrado à realidade dos alunos, não que isso nos levasse a transformar o ensino de História numa ilha onde se ensinaria determinados conteúdos desvinculados de outros, mas que a aproximação com os estudantes de assuntos relacionados à História poderia resultar em uma

maior apropriação do pensamento histórico, de modo a poder fazer inferências em assuntos tanto locais como globais, dando um caráter de familiaridade a conceitos bases que explicam os acontecimentos históricos.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire tem um caráter promissor, pois engaja-se num tempo e realidade histórico-cultural, cujo eixo central é a perspectiva de construção de uma sociedade formada por sujeitos que problematizam e dialogam com sua realidade com vistas a uma análise da sua trajetória, portanto, histórica. Assim a História passa a ser algo vivo, pois é retratada nas condições materiais vividas pelos estudantes. Deste modo, busca a superação de um conhecimento histórico fundamentado exclusivamente no fato, no acontecimento e passa a dar ênfase a uma concepção epistemológica a partir de uma análise crítica, fundante de uma perspectiva de consciência histórica.

Cabe uma reflexão sobre o papel do professor na construção de alguns conceitos que permeiam o seu trabalho, como da didática, pois, segundo Cerri (2001) a didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino.

Além da didática, o conceito de tempo e de passado também merece uma discussão, pois definir o como sabemos, aprendemos e identificamos o tempo e o passado faz parte de uma análise que pode ser fundamental para o entendimento dos acontecimentos e como os compreendemos, e isso vale tanto para o professor quanto para o aluno. A escrita da História, ou o letramento histórico, superando a ideia de transmissão de conteúdos, baseados numa lista deve ser um dos objetivos, pois o que se busca é a construção de uma identidade, que pode estar ligada a memória individual ou coletiva. Esta relação com a memória ou com o passado deve estar também vinculada com o presente e com o futuro. Hobsbawn (1995) afirma que os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, ou seja, não fazem relação com o passado, mas também não projetam o futuro. Neste sentido cabe o processo de conscientização defendido por Freire, ou mesmo de tomada de consciência, pois, segundo Rüsen, não há um processo evolutivo de consciência, mas sim conjunturas que estabelecem as adequações e os

sentidos que os indivíduos dão a cada situação. Ao tratar dos diferentes tipos de consciência, destaca que “implicam-se mutuamente, ou seja: um não pode ser pensado sem os demais. Ademais, sob condições determinadas, a passagem de uns aos outros não se faz de modo arbitrário”. (RÜSEN, 2010, p. 63-64)

Se para Rüsen (2010) não há um processo evolutivo de consciência, ou seja, não necessariamente os indivíduos geram sentidos numa perspectiva tradicional, exemplar, crítico e genético, Freire (2011) ao pensar numa consciência ingênua e seu alcance para uma consciência crítica, mostra certo processo de construção dessa consciência, sendo desenvolvida ao se reconhecer como sujeito dentro de uma determinada realidade. Embora esse ponto traz certo distanciamento entre o pensamento de Rüsen do de Freire, nota-se uma aproximação ao analisar o que seria a consciência ingênua de Freire, considerando-a simplista nas suas interpretações, valorizando o passado em detrimento do presente, realidade marcadamente estática, passional e segregadora, ao passo que a consciência crítica procura aproximar o passado do presente, questiona os paradigmas e entende que a realidade é mutável, buscando, assim, interpretações racionais, livrando-se dos preconceitos.

A partir daí é possível, nessa aproximação, entre Freire e Rüsen, entender que a consciência crítica de Freire pode ser um caminho para uma narrativa histórica que dê sentido ao tempo, ou seja, caminhe para uma conscientização ou tomada de consciência do seu momento presente, relacionando com o passado, mas não se descuidando do futuro, à medida que consegue se situar cognitivamente como sujeito histórico. Vê-se dessa maneira uma possibilidade de diálogo entre Freire e Rüsen levando em consideração a interpretação da realidade em Freire a partir da construção da consciência crítica com a competência narrativa de Rüsen, determinante na consciência histórica, fatores que expressam dimensões temporais, vinculando a questões empíricas, desta forma, o tratamento das experiências e vivências contribuem para a conscientização.

O pensamento freireano coloca o indivíduo como um ser histórico, que se concretiza na intervenção da realidade, tendo como pressuposto o diálogo em relação ao ato cognoscente, o qual é desvelador da realidade. Assim, se

reconhece no sujeito um ser produtor do conhecimento e receptível aos diferentes saberes e culturas. Na concepção freireana, a escola é o local da apreensão crítica do conhecimento significativo, vinculado a um processo dialógico. Seu foco é promover um aluno crítico, articulando o saber popular ao saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo. (FREIRE, 2001)

Compreender que o ensino deve contribuir com o desenvolvimento das capacidades humanas em intervir na realidade, os conteúdos de aprendizagem são tratados como meios de conhecer e responder as indagações postas pelos alunos em função da sua realidade experiencial. Os alunos carregam, pela sua experiência, um saber ingênuo, cabe ao professor exercer a sua formação, dando à experiência dos alunos uma contribuição rigorosa e crítica, superando o saber ingênuo do aluno através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Neste sentido, o pensamento freireano se concretiza no momento em que se delineia a autonomia do ser humano, conquistada a partir da capacidade de entender e compreender a realidade, sendo esta local, global e por vezes complexa. Assim sendo, nossa compreensão no desenvolver da pesquisa de uma relação experiencial local, mas sem perder de vista as relações existentes com outras realidades, externas ao cotidiano, mas que não deixa de influenciá-lo, principalmente, em momentos de globalização das relações entre os mais diversos segmentos da sociedade.

Procedimentos de Investigação

A pesquisa, que está em desenvolvimento, tem uma abordagem qualitativa, tendo como campo teórico a matriz de pensamento de Paulo Freire e Jorn Rüsen, sistematizados num conjunto de obras que tratam da questão da consciência, tendo como foco a aproximação entre os dois teóricos.

Nossa investigação, decorrente do ensino de histórica local na formação da consciência histórica, se desenvolverá em um colégio que oferta o ensino fundamental anos finais, onde estarão os sujeitos que participarão da pesquisa. Na pesquisa, constará a aplicação de instrumentos que possibilitem analisar tipos de consciências, bem como analisar as operações de pensamento histórico. Para isso, dois procedimentos serão adotados para alcançar os

objetivos propostos: num primeiro momento, serão aplicados questionários buscando conhecer os perfis dos grupos de alunos do ensino fundamental que integrarão a pesquisa; num segundo momento, serão produzidas narrativas a partir de temas locais apresentados aos alunos.

Pensar num ensino de História que leve em consideração a temporalidade, o sujeito histórico e a questão de identidade são propósitos que podem ser construídos a partir do ensino da História local. Esse ponto de vista pode ser defendido com base na articulação entre a História vivida e a História percebida, vinculando-se nesse aspecto a uma articulação entre o geral e o local e vice-versa.

A abordagem que se pretende fazer tem como ponto de partida a produção bibliográfica sobre o assunto, materializada em artigos, livros, dissertações e teses que discutem esse assunto. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História e o ensino de História local e a construção da identidade social darão fundamentação e contribuem para a formatação da ideia contida no título desse trabalho.

O levantamento de dados citados acima colabora na construção de um norte para a realização da pesquisa, pois aborda questões relacionadas a conceitos e procedimentos que clareiam de certo modo o encaminhamento que será dado ao tema proposto. Assim buscar-se-á definir os conceitos pertinentes à pesquisa, relacionado ao ensino de História e sua relação com a vida prática. Para tanto, tratará da relação entre passado, presente e futuro, onde se analisará o ensino de História, formado pelos métodos e conteúdos, permitindo através de imagens, representações e memórias compreender o passado.

Nesta pesquisa, entendemos que a consciência histórica é inerente ao ser humano, independente da época ou do lugar em que esteja, é um fenômeno vital e ligado a vida prática, auxilia na construção de uma narrativa histórica, apontando a partir daí as experiências temporais, as quais permitem descrever o passado, mas também projetando o futuro.

A História local, neste contexto, será nosso ponto de referência para entender o processo de conscientização, buscando entendimentos como o quanto de passado há no presente e que relação isso poderá ser feito com o futuro. Assim, a pesquisa visa discutir a relação presente/passado no âmbito das relações locais e como isso se processa ou se relaciona com a História

geral, nacional ou global. Nesta perspectiva, projeta-se um estudo levando em consideração os seguintes questionamentos: entendendo que a consciência histórica não é um processo linear, na teoria de Rüsen, quais possibilidades há para se estabelecer ou mensurar o nível de consciência de um indivíduo? O ensino de História e a seleção de conteúdos colaboram no processo de desenvolvimento da consciência histórica? A História local contribui no desenvolvimento da consciência histórica? No processo de conscientização ou consciência crítica assuntos que tenham uma proximidade com o sujeito favorecem sua construção? Diferente do pensamento de Rüsen, quanto a linearidade da consciência histórica, a consciência crítica de Freire pode ser entendida como um processo linear?

Essas indagações abrem duas perspectivas de análise, quais sejam: o nível de consciência histórica ou de conscientização por parte dos estudantes, como também a didatização dos conteúdos trabalhados pelos professores. Neste sentido, entendemos que a História local poderia ser um referencial para reflexões sobre o ensino de História, tendo como princípio os dois extremos nesse processo: o professor, com toda sua formação histórica e os alunos, iniciando seu processo de tomada de consciência do mundo que os cerca.

É inegável que o estudo da História local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional, nacional e global. Ao estudar a História e a memória, debatemos com a memória coletiva, que sintetizou os grandes eventos e os heróis nacionais, uma História contada a partir do ponto de vista político, pelo documento escrito, que visava à criação de uma identidade homogênea (ZIMMERMANN, 2006). Não nos esquecemos que vivemos num mundo de profunda integração, principalmente, no campo econômico, mas nem por isso podemos deixar de lado a questão do local, pois segundo Ianni (1999, p. 119)

> É claro que a globalização do capitalismo deve ser vista como um vasto e complexo processo, que se concretiza em diferentes níveis e múltiplas situações. Envolve o local, o nacional, o regional e mundial, tanto quanto a cidade e o campo, os diferentes setores produtivos, as diversas forças produtivas e as relações de produção.

Neste sentido, esta pesquisa discute a relação existente entre a História local e a consciência histórica ou tomada de consciência de alunos do ensino fundamental, a partir do pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire, estabelecendo níveis de apropriação na vida prática dos conteúdos escolares.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem é também ter como marco o processo dinâmico pelo qual se constitui a História. Desenvolver a capacidade de compreensão e de apreensão do movimento da História é fator essencial para fazer a relação do passado com o presente e com as perspectivas de futuro. Esse processo de pensar historicamente passa necessariamente pelo entendimento das mudanças e permanências que observamos no nosso dia a dia. Nesse sentido, a História local tem um papel significativo na construção dessa compreensão do passado e sua relação com o presente, pois o local está mais visível, são eventos mais concretos, onde podemos fazer inferências, com conhecimento de causa.

Não temos a intenção nessa proposta de eliminar a chamada “História geral”, mas possibilitar através das especificidades locais compreender a dinâmica da História através da experiência social e cultural dos alunos, tendo como objetivo estabelecer vínculos ou relações com outros contextos, identificando as similaridades e diferenças observadas num contexto global mas tendo como ponto de partida o local onde cada aluno está inserido. Assim, procura-se dar sentido à História, com vistas a constituir um processo onde os alunos se veem como sujeitos, podendo formular explicações para algumas questões do presente tendo como origem os acontecimentos do passado. A preocupação é que os alunos compreendam a História numa dinâmica temporal, sendo orientados, portanto, dentro das variáveis de tempo e espaço, com vistas a aplicá-la na sua vida prática.

É compreensível que a História local não seja uma redução da História global. Também não quer dizer que é um processo natural de formação da identidade do sujeito. Outros condicionantes podem interferir nesse processo, como a relação com outras localidades e até mesmo outros países. No entanto, pode contribuir num interesse maior dos alunos pela História, fazendo com que ocorram aproximações com suas experiências culturais, vinculados a membros familiares ou outros que tenham conhecimento. Nesse sentido, a possibilidade

de um recorte histórico, associado a contextos mais amplos integrariam o conjunto de saberes que seriam apropriados pelos alunos. Desta forma,

> O trabalho com a História local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias Histórias lidas com base em distintos sujeitos da História, bem como de Histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob forma de conhecimento histórico, ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção de consciência histórica. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 114)

A História local pode ser vista como uma proposta pedagógica que visa a compreensão do conhecimento histórico através da inserção do aluno na comunidade para a criação de sua historicidade e identidade e também para a reflexão de sua realidade social. A História local permite o debate da realidade econômica, política, social e cultural, facilitando o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências. Neste sentido, colabora para o processo de formar um pensamento histórico ao analisar o presente através dos acontecimentos passados.

Referências

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, inverno 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **A era do globalismo**. – 4ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Edições 70, 2000.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, no.10, 1993, pp. 07-28.

RÜSEN, J. **História viva: teoria da História**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

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

SCHIMIDT, M. A. CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

ZIMMERMANN, C. A. **Memória e identidade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde.../Dissertacao_final _3 .pdf acesso em 12/01/2011.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL: ALCANÇAR A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

Giane de Souza Silva[17]

Marlene Rosa Cainelli[18]

RESUMO

O presente artigo partiu de uma experiência educativa em sala de aula, com alunos entre 10 e 13 anos, estudantes da 6º ano do ensino fundamental (2009) do Colégio Estadual Tsuru Oguido, Londrina/PR, tendo sido parte do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, programa de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação. O modelo da referência teórica baseou-se na educação histórica, e teve como objetivo conhecer as ideias prévias dos alunos a respeito da História de Londrina. Assim estabeleceu-se as bases da intervenção da professora a respeito do conteúdo . O método utilizado foi da educação histórica com estudo exploratório e produção de narrativa pelos alunos. Dessa forma, através das perguntas levantadas, da reflexão e construção sistematizada por parte dos alunos ocorreu uma modificação nos paradigmas do ensino/aprendizagem a partir da educação histórica.

Palavras Chaves – Educação histórica – ideias prévias – História Local.

Introdução

[17] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR (CAPES 3) , Professora Especialista de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Professora Supervisora do PIBID/História da Universidade Estadual de Londrina. Contato: giane@seed.pr.gov.br.

[18] Professora Doutora do Departamento de História e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa: História e Ensino de História. Professora Coordenadora Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, da Universidade Estadual de Londrina . Professora Orientadora do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Contato: *cainelli@uel.br.*

Neste artigo[19] apresentaremos uma experiência educativa em sala de aula, tendo como modelo a referência teórica da educação histórica. Utilizamos o procedimento de estudo exploratório nessa prática educativa com o objetivo conhecer primeiro as ideias previas dos alunos. Através desse procedimento buscamos considerar o saber adquirido anteriormente pelos alunos, bem como todo conhecimento cultural de sua vivência em família, na escola e na sociedade. Optamos por utilizar o conteúdo de História local como estratégia de ensino e assim, através da análise da compreensão dos mesmos sobre a História de Londrina a partir da elaboração de narrativas históricas, como instrumento para análise, foi elaborado dois quadros explicativos: o primeiro apresenta as ideias tácitas (conhecimentos prévios) dos estudantes retiradas de uma primeira narrativa histórica e; o segundo, com as ideias dos alunos, também retiradas de uma segunda narrativa histórica elaborada posteriormente à intervenção da professora na aplicação do conteúdo proposto. Objetivamos, dessa forma, verificar como os alunos aprendem História e alcançam a significância histórica.

Pretendemos com este estudo discutir historicamente conceitos centrais para a aprendizagem da História, utilizando-se de conceitos de significância histórica, os quais Peter Lee (2001) denomina de segunda ordem[20] por serem essenciais para a construção do pensamento histórico. Este trabalho se insere dentro das discussões a importância da História local no ensino de História como estratégia para a construção do conhecimento histórico.

A proposta educativa foi aplicada para a 6º ano do ensino fundamental (antes era denominada 5ª série no ensino de oito anos e atualmente designa o 6º ano no ensino de 9 anos) no Colégio Estadual de Londrina, Paraná em 2009. A turma era formada por 42 alunos, entre 10 e 13 anos. Este trabalho

[19] Este texto é parte do trabalho apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, como formação continuada, realizado entre os anos 2008 e 2009, sendo a conclusão do curso em 2010. A orientação foi da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, da Universidade Estadual de Londrina-PR Entre as etapas cumpridas estão: elaboração de projeto de pesquisa, elaboração de material didático, elaboração de projeto de implementação, aplicação do projeto, elaboração de artigo científico publicado na rede mundial de computadores no site: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf

[20] Os conceitos de segunda ordem, constitutivos da cognição histórica, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da História. Estão incluídos nos conceitos ou ideias de segunda ordem da cognição histórica a construção e utilização de ideias como a da explicação histórica, fontes e evidências históricas, consciência histórica, inferência e imaginação histórica, noções de tempo histórico, interpretação histórica, entre outros.

busca, dessa forma, contribuir para a compreensão da concepção dos alunos sobre a História ensinada. Para tanto, a nossa questão principal que deveremos trabalhar neste artigo é:

Como os alunos do sexto ano do ensino fundamental apresentam suas ideias prévias sobre a História de Londrina e reelaboram seus conhecimentos no decorrer e final do processo da prática educativa proposta através aulas de História ?

1- História Local

Como estratégia de ensino foram privilegiados os contextos ligados à História local, sem perder de vista a relação desse conteúdo no contexto regional, nacional e mundial, demonstrado para os alunos através do material didático: Nos trilhos da modernidade: a ferrovia em Londrina[21]. Foram desenvolvidas nessa experiência educativa, análises das temporalidades para o ensino de História, sendo elas: mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências.

Para Alain Bordain em citação de Gonçalves (2007, p. 177), afirma que "[…] o local se apresenta como um lugar de sociabilidade marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem". E ainda, ao ser " […] articulado ao conceito de comunidade" o local aparece como categoria de análise. Para tanto, ao " […] conceber a História local como campo de produção de uma consciência histórica" passa a ser compreendida como " dimensão de um saber ordenado e ordenador" na vida de seus habitantes. Assim, com essa atividade buscamos também, despertar o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao local, ao lugar em que vivem.

[21] Material didático produzido durante o período da formação continuada e publicado na rede mundial de computadores, no endereço: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-6.pdf , que permite conhecer a História da formação da cidades e dos avanços tecnológicos das ferrovias através da História, buscando a explicação na História geral até chegar à local como maneira didatizada de material para aula para o sexto ano do ensino fundamental.

Através da História local é possível recuperar elementos importantes como a “tríade História-memória-identidade”, conforme afirma Gonçalves, que permite “[...] uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida." (2007, p. 180 -182)

Perceber na localidade a presença de elementos do passado e reinterpretar o objeto como explicativo de um outro tempo, permite tratar as evidências históricas do local como fontes passíveis de análise. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 90-91), podemos definir fonte histórica como “[...] fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser explorada pelo historiador”.

Professores/alunos devem recorrer às fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano. “Partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (SCHMIDT; CAINELLI, p. 53). Assim, trabalhar com a História de Londrina e da ferrovia foi uma estratégia de ensino utilizada para iniciarmos essa prática pedagógica, pois o método da educação histórica permite utilizar todos os conteúdos que são objetos do ensino de História.

2- Problematização

Para o ensino de História faz-se necessário, segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) o método aplicado em sala de aula. Também é preciso considerar que as ideias históricas dos alunos são marcadas pelas suas experiências de vida e pelos meios de comunicação. As ideias históricas são conhecimentos que estão em processo de constante transformação. O professor, ao considerar estas ideias, pode definir os conteúdos específicos e temas a serem trabalhados em sala de aula, bem como problematizá-los. Ao lançar a problematização, aliada à historiografia e ao trabalho com documentos, permite-se ao aluno a compreensão da construção do conhecimento histórico. Problematizar o conhecimento histórico “[...] significa partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não

reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas".

Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) afirma que:

> No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aqueles difundido pelos meios de comunicação.

A problematização pode ser o pontapé inicial da aula de História, uma "maneira de iniciar o planejamento de ensino e de organizar a aprendizagem", tendo como principal objetivo "[...] colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análise do passado." (SCHMIDT; CAINELLI, p.53)

Para tanto, ao trabalhar com a História local como estratégia de ensino de introduzir conteúdos, além dos manuais didáticos articulando conteúdos nacionais e mundiais, pode levar o aluno a desenvolver a consciência histórica e perceber a História da sua localidade e sentindo -se como parte dela. Para Schmidt , a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "[…] revela o tecido da mudança temporal e na qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças." Segundo Rüsen, a consciência histórica relaciona:

> […] ser (identidade) e dever (ação) em uma narrativa significativa que torna os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade ao sujeito a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, confirmando uma expectativa futura a essa atividade atual(apud SCHMIDT, 2007, p. 194)

Segundo Schmidt (2007, 191), o trabalho com História local "[…] pode também facilitar a construção de problematização; a apreensão de várias Histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das Histórias silenciadas, Histórias que não tiveram acesso à História". Pode inserir-se, a partir de um

pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas no espaço nacional e internacional.

Trabalhar com a memória histórica da cidade de Londrina, focalizando na mudança da paisagem urbana com a chegada e permanência da ferrovia e seus espaços construídos, modificados e mantidos como memória coletiva, permite lidar com uma simbologia muito forte para a cidade e seus habitantes. Segundo Cainelli (2008), em se tratando da História da cidade existe um significado apropriado pelos sujeitos que transitam pelos locais chamados históricos e contam aos seus filhos algo sobre a cidade onde moram. Dessa forma, para trabalhar o que restou da ferrovia, do trem através de documentos escritos, mapas, fotografias e das mais variadas vozes, pode :

> [...] possibilitar que os alunos relacionem a fisionomia da localidade em que vivem, oficial da cidade pode suas próprias Histórias de vida, suas experiências sociais e suas lutas cotidianas, bem como experiências sociais e cotidianas de outras épocas. A memória torna-se, assim, elemento essencial na busca da identidade individual e coletiva. (MENEZES e SILVA, 200, p. 220).

Citando Le Goff, Menezes e Silva (2007, p. 220) afirmam: “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje...”

3 - Narrativa histórica

De acordo a historiadora Isabel Barca (2000), “[...] a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas”. Segundo a autora, podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.). A narrativa histórica é o princípio organizador dessas ideias.

O que significa narrar a História? Para Isabel Barca (2000, p. 58):

> Narrar a História é compreender o Outro no tempo. A narrativa histórica constrói-se por argumentos fundamentados em evidências. Para os alunos, esta narrativa precisa ser plausível. Nesse sentido, ele precisa propor um diálogo entre as suas ideias históricas com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim, percebe-se que a natureza da História é interpretativa. Diante disso, os alunos devem conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. As narrativas dos estudantes são constituídas pelas temporalidades e intencionalidades específicas deles, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores.

Assim, a partir da análise das narrativas históricas, elaboradas pelos alunos sobre o tema proposto, em sala de aula , nos permitiu perceber como os alunos organizam sua ideias e constroem explicações interpretativas do passado estudado.

4- Metodologia

O processo de implementação teve a duração de 16 aulas divididas da seguinte forma:

I. 1ª aula: Apresentação da proposta de trabalho e elaboração da primeira narrativa histórica sobre a História de Londrina

II. 2ª e 3ª aulas: exposição das ideias tácitas dos alunos no quadro a respeito do tema e análise de fotografias da cidade de Londrina, identificando autor, data, comentários.

III. 4ª aula: duplas os alunos responderam ao questionário a respeito das fotografias e escreveram um texto sobre a cidade de Londrina a partir das fotografias.

IV. 5ª, 6ª e 7ª aulas: Utilização do material pedagógico produzido: “Nos trilhos da Modernidade, a ferrovia em Londrina” através de leitura, aula expositiva, realização de atividades propostas no próprio material e debate em sala de aula.

V. 8ª aula: elaboração de desenho sobre Londrina quando fundada e Londrina hoje.

VI. 9ª a 13ª aulas: visita ao Museu Histórico de Londrina o Padre

Carlos Weiss.

VII. 14ª aula: A professora de Língua Portuguesa trabalhou com os alunos um resumo sobre a cidade de Londrina, elaborado no grupo de apoio.

VIII. 15ª aula: Elaboração da segunda narrativa histórica sobre a História de Londrina.

IX. 16ª aula: Comparação entre a primeira e a segunda narrativa histórica na perspectiva da metacognição.

Logo após a elaboração da primeira narrativa histórica, as ideias dos alunos foram categorizadas para que fossem analisadas.

Esta análise foi feita de forma global separando as respostas por categorias (FERREIRA. et al , 2004) . As ideias dos alunos foram categorizadas como Conceitos Históricos - 'Científicos' (por conter em seu conteúdo a relação presente passado, tempo e espaço, diferenças e semelhanças, permanência e continuidade colocando o aluno como agente ativo na construção do conhecimento). Ideias que foram categorizadas como Conceitos Históricos - Aproximados (por que seu conteúdo contém somente algumas propriedades do conceito Científico e não o todo) Ideias que foram categorizadas como Conceito Alternativo – senso comum (por conter em seu conteúdo ideias criadas pela população ao longo dos anos). Ideias que foram categorizadas como Conceito Alternativo - Subjetivo (por conter em seu conteúdo ideias que se afastam do Conceito Histórico).

5- Apresentação dos resultados

As ideias dos alunos depois de categorizadas permitiram a construção de dois quadros, sendo o primeiro com a apresentação das ideias tácitas e o outro contendo as ideias depois da elaboração da segunda narrativa História.

Dessa forma, a primeira narrativa histórica possibilitou o levantamento das seguintes ideias dos alunos sobre a História de Londrina:

Quadro 1 – Exploração das ideias tácitas dos alunos

Conceitos	Conceitos	Conceitos	Conceito

subjetivos	senso comum	Aproximados	s Históricos
Nova praça do japonês	Havia floresta e hoje a camada de ozônio tem buracos	Terras sem saúva	Londrina fundada em 1930
As coisas antigas são bregas hoje	Antes não era moderno hoje sim	Havia índios antes da ocupação	Chegada dos pioneiros
Índios comiam mandioca	Não tinha asfalto	Os portugueses chegaram e dominaram	Companhia de Terras vendia os lotes
Chegavam de barcos	Era barro, Pé vermelho	Os índios já estavam aqui	Chegada a Três Bocas
A cidade foi crescendo com o passar do tempo	Londrina não tinha prédios	Europeus tiveram na região	Portugueses fizeram os índios escravos
Corrupção na política	O trem está no museu	Muitos pés de café	Chegada ao Marco Zero
Hoje uso de drogas	Carros e máquinas não eram modernos	Pequenos Ranchos	Propaganda no exterior
Violência	Mulheres costuravam e homens trabalhavam na roça	Pedro Álvares Cabral dominou e dividiu o território	Londrina tem modernidade
Melhor no passado, não havia roubos	Londrina pequena Londres	Londrina era diferente de hoje	
Não sabe sobre o tema	Londrina cidade nova	Museu conta a História de Londrina roxa	
		Terra fértil, Terra roxa	
		Trem hoje carrega alimentos	
		Utilizavam	

		carroças, trem e animais	

O processo de levantamento das ideias tácitas dos alunos foi muito importante e essencial para o debate, pois, após a elaboração da primeira narrativa histórica foi colocado no quadro as ideias dos alunos a respeito do tema e realizado um debate sobre o conteúdo, se já haviam estudado, quando, se conheciam os lugares que citavam em seus textos, se os parentes próximos comentavam sobre a História da cidade. Logo após o debate caloroso, foi dado aos alunos algumas fotos que trata de diferentes épocas da cidade de Londrina e aplicado um questionário sobre a História da cidade e sobre as pessoas que viviam na cidade antes e depois da década de 30. como viviam as pessoas do passado e como vivem hoje, existe diferenças, quais e ainda elaborarem em duplas um texto que falasse da História de Londrina a partir das evidências apresentadas: as fotografias. Dessa forma, foi possível preparar as aulas sobre a História da cidade a partir das ideias previas dos alunos.

Percebemos na fala dos alunos que a questão da diferença entre o passado e o presente está marcada na paisagem da cidade, por exemplo: antes era mato e hoje tem prédios; a cidade foi crescendo e os espaços foram sendo ocupados; onde havia floresta não há mais; onde havia casas de madeira há casas de tijolos e; onde não havia tecnologia, hoje há muita. Para os alunos, a medida que a cidade foi crescendo a paisagem urbana foi se modificando: o que servia como estação de trem hoje é usado como museu e onde só havia barro, hoje já possui asfalto. É a modernidade e a tecnologia permitindo que a cidade tenha as características atuais.

Outra pergunta foi proposta: Como viviam as pessoas do passado em Londrina? E hoje?

Temos a afirmação de Mateus e André[22]

> *Algumas pessoas viviam em casas de madeira, e em vez de viajar de avião eles viajavam de ter e hoje modernos*.

Jennifer e Sara afirmaram:

[22] O nomes aqui utilizados são fictícios

> *Elas ficavam doentes porque tinha muito mato e onde tem muito mato, tem cobra, inseto e outros animais e hoje: Muito bem hoje, a tecnologia já avançou e antes quase não tinha esses carros modernos por isso que hoje as pessoas vivem muito bem.*

O passado, idealizado pelos alunos, quando os mesmos consideraram que as pessoas que viviam no passado tinham uma boa vida, somente não tinha acesso à tecnologia de hoje em dia. Durante o debate desta questão os alunos levantaram um problema que os afeta diretamente - o fato de poder brincar na rua livremente, subir em árvores, tomar banho nos rios - que segundo eles era possível no passado e hoje não mais.

Para os alunos, as pessoas do passado não eram diferentes das pessoas de hoje só levavam uma vida diferente. Peter Lee (2001, p.27), ao trabalhar o conceito de empatia histórica, coloca que o ponto crucial para o desenvolvimento da compreensão da História é o fato da explicação de como as pessoas pensavam no passado, dessa forma "[...] muitos alunos compreendem que as pessoas do passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como nós, mas não viam o mundo como nós". O sistema de valores e a situações do passado permite "[...] continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar."

Como as evidências utilizadas (cópias de fotografias) são datadas os alunos Do 6º ano elaboraram um texto onde aparecia uma sequência cronológica e estabeleceram comparações entre o que não existia quando Londrina foi ocupada e o que foi aparecendo no decorrer do tempo: uma análise, partindo do tempo presente para o passado, sobre o mesmo espaço. Foi pedido que os alunos levassem para casa as cópias das fotografias e mostrassem aos pais/responsáveis e debatessem com os mesmos sobre o que estávamos estudando e trouxessem o resultado para a próxima aula.

Nas aulas seguintes foram trabalhados os conteúdos referentes à História Local com a utilização do material pedagógico produzido na fase anterior do PDE: Nos Trilhos da Modernidade: a ferrovia em Londrina, e também houve reforço de outras disciplinas como geografia e língua portuguesa. Foram elaborados desenhos e realizada uma visita ao Museu Histórico de Londrina, os alunos escreveram um relatório sobre a ida ao museu. E, por fim, foi

retomado o mesmo questionário aplicado na primeira aula e solicitado que elaborassem uma segunda narrativa histórica sobre o conteúdo.

Para perceber o nível de mudança conceitual foi feita comparação entre as respostas dos alunos nas Fichas das ideias tácitas dos alunos na primeira e segunda narrativa histórica. As ideias dos alunos contidas na segunda narrativa histórica foram categorizadas da mesma forma da primeira, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Segunda narrativa histórica

Conceitos subjetivos	**Conceito do senso comum**	**Conceitos Aproximados**	**Conceitos Históricos**
Era uma cidade pequena Uso de chapéus Londrina tinha coisas que não são modernas Londrina é Linda Tem a praça do “japonês” No passado havia reis, castelos, príncipes e princesa Londrina é maravilhosa	O trem foi substituído por autom óveis Muitas árvores Não tinha asfalto Casa de madeira Café Terra fértil - Londrina Capital do café	Trem transportava pessoas e hoje alimentos 1934 – Londrina tinha bastante árvore Onde hoje é museu era a estação de trem Os trens carregavam café Onde tinha árvores hoje tem prédios Londrina História marcante no Brasil Primeiro	– Londrina fundada na década de 1930 do século passado - Localização norte do Paraná - Londrina pertencia a Jataizinho -para Londrina vinha gente de São Paulo e outras cidades 1934 – mato e primeiras casas de pau-a-pique - Ferrovia chega em 1935 - 1935 , inauguração da primeira estação de trem - Maria fumaça (locomotiva a vapor) -1938 , já havia urbanização

Melhor lugar para morar Londrina foi simples e ficou rica -relatou a visita ao museu, o cachorro, tatu e galinha empalhados, berço de madeira		nome de Londrina Marco Zero, Londrina tinha mato e hoje Prédios - No passado Londrina era só centro Considerada cidade do café	1938 – Londrina não era asfaltada, tinha comércio, já não tinha muito mato - 1960 – fundada a segunda estação de trem -Fundada e loteada pela CTNP, Loteada pelos ingleses - A chegada do trem possibilitou o crescimento da cidade - Casas de Pau-a- pique - Casas com chão de terra batida - Lord Lovat inglês - Londrina tinha índios e mato. Os lavradores tiraram os índios - Primeiro era para produzir algodão - Importância do café - Trem considerado modernidade - Geada negra - Patrimônio Três Bocas

			- Pioneiros - Abertura de picadas para chegar em Londrina - As coisas estão preservadas no museu -Primeira Hidrelétrica no Parque Arthur Thomas - Fazia propaganda das terras férteis

Após a análise comparativa dos dados categorizados do quadro 1 e quadro 2 constatamos uma mudança de conceito por parte dos alunos. Na primeira Narrativa histórica, os mesmos apresentavam dificuldades quanto às características do conteúdo proposto, e quando o faziam, as mesmas apareciam de uma forma muito simplista, quase sem conteúdo, sendo os conhecimentos demonstrados muito incipientes. Quando os alunos elaboraram a segunda narrativa histórica percebemos que os mesmos detiveram um maior número de saberes como: periodização, localização no espaço, conceito de colonização, presença indígena. Esse conhecimento que foi, dessa forma, construído ao longo de várias aulas.

Assim Gabriel, 10 anos, em sua primeira narrativa sobre de Londrina escreveu:

> *Quando foi fundada Londrina não tinha calçada. Era terra, não tinha carros igual os de hoje mas tinha carroça, não tinha computador, mas tinha máquina de escrever, as televisões não eram coloridas como hoje. Quem fundou o Brasil foi Pedro Álvares Cabral e daí eles repartiram em territórios e aí surgiu Londrina.*

Na segunda narrativa, o mesmo aluno escreveu:

> *Eu sei que Londrina foi fundada na década de 1930 pela CTNP – Companhia de Terras Norte do Paraná – e que o proprietário era Lord Lovat, um inglês e que Londrina começou a evoluir a partir*

> *da década de 1940. Londrina também foi uma cidade do município de Jataizinho, mas hoje é diferente, agora Jataizinho é uma cidade do município de Londrina. E também, Londrina era só mata, então os lavradores tiravam os índios para tirar o mato para expandir a cidade.*

A partir da elaboração da segunda narrativa, percebemos o surgimento de várias características que envolvem a História local e ao mesmo tempo aparece uma preocupação dos alunos em contextualizar o assunto estudado no espaço e no tempo, assim demonstrar sobre a fundação de Londrina e as transformações da paisagem urbana ao longo da História. Também foi possível perceber que os alunos adquiriram um vocabulário novo a partir de novos conhecimentos, o que não aparecia anteriormente. Dessa forma, o segundo texto produzido já aparece com maior complexidade que o primeiro.

Ao longo do processo ainda apareceram narrativas que não se modificaram mesmo com a intervenção da professora trabalhando com o conteúdo proposto.

Como podemos notar na ficha da segunda narrativa histórica:

“Londrina é linda”, “melhor lugar pra se viver” e também “ tinha coisas que não são modernas”. Dessa forma os alunos apresentaram uma compreensão fragmentada (Barca e Gago, 2004), demonstrando uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação ou expressão escrita da mensagem vinculada.

Considerações finais

O fato de aliar o trabalho teórico com a prática no contexto da sala de aula foi uma experiência enriquecedora, tanto pessoal quanto profissionalmente.

O método da educação histórica utilizada no trabalho permitiu ouvir todas as vozes e opiniões envolvidas no processo de reflexão, articulando alunos, professora regente, grupo de apoio da escola e professora orientadora. Ouvir as opiniões, debater as ideias, partilhar situações cotidianas, envolver os alunos em torno de um debate sobre a História local foi um experiência que demonstrou a viabilidade do método para ensinar História. Os registros construídos são riquíssimos e podem ainda ser explorados. A experiência em

questão se revestiu de grande interesse na prática de lecionar e envolveu todos os segmentos da escola. E ainda, permitiu analisar a mudança de conceitos percebida nos alunos em relação a significação histórica do conteúdo proposto.

Dessa forma, uma parte considerável do grupo de alunos alcançaram o que chamamos de literacia histórica que analisa primeiro as ideias dos estudantes sobre os conteúdos da disciplina de História e, segundo, a orientação dos alunos em direção ao passado (tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro) . Assim, a partir do conteúdo estudado, puderam explicar de modo mais completo, por meio do qual refletiram sobre o conteúdo e sobre a metodologia durante o processo.

Ainda percebeu-se que as aulas se tornaram agradáveis devido ao grande interesse dos alunos a respeito do tema. Os alunos tomaram consciência da importância dado as suas ideias prévias para que o projeto fosse tão bem-sucedido. As aulas foram envolventes e os alunos demonstraram grande curiosidade e disposição em participar das atividades propostas.

Também foi possível perceber uma mudança por parte dos alunos quanto à questão dos conceitos históricos, assim como dos professores envolvidos, demonstradas tanto na participação efetivas nos encontros do grupo de estudos, como em sala de aula, quando professores que lecionam na turma demonstraram grande curiosidade quanto ao método por se apresentar de maneira diferente dos utilizados até o momento.

Dessa forma, através das perguntas levantadas, da reflexão e construção sistematizada por parte dos docentes ocorreu uma modificação nos paradigmas do ensino/aprendizagem. A possibilidade da educação histórica se apresentar como um modelo aberto, dinâmico, maleável e incompleto, porque está sempre em construção afasta a forma antes utilizada planejada linearmente e apenas por objetivos.

E, finalmente, com o presente trabalho pretendemos apresentar e compartilhar essa experiência de sucesso em sala de aula e que de alguma forma possa servir para a prática docente de outros professores do ensino fundamental e médio

Referências

ARRUDA, Gilmar**.** ***Cidades e Sertões***. Bauru: EDUSC, 2000. (Coleção História)

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica**: ensinando e aprendendo História no ensino fundamental :Texto Mesa Redonda apresentado no VIII encontro Nacional dos pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Básico, 2008.

GONÇALVES, Maria de Almeida. História local: o recohecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria. et al. (org.) **Ensino de História***:* sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 175-185.

FERREIRA, Arminda. et al . O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º.ano. In. BARCA, I.(org.).**Para uma educação histórica com qualidade***.* Braga: Uminho, 2004,p.147-166.

BARCA, I E GAGO, M. **Uso das narrativas em História**. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. pp 29-39 http://hdl.handle.net/1822/653

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Barca, Isabel. (org). Perspectivas em Educação Histórica. **Actas** das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica*. Univer*sidade do Minho,p.13-29,2001.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em**

Revista. Educar, Curitiba: Editora UFPR , 2006 . Vol.1 . Especial. Dossiê: Educação Histórica. p. 131-150

MENEZES, Leila Medeiros de e SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando História nas séries iniciais: Alfabetizando o olhar. In: _____. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007.215-228.

OlIVEIRA Sandra Regina Ferreira de: **O Cotidiano Escolar como categoria central nas investigações sobre o conhecimento histórico** . Apresentado no VIII encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2008

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação de consciência histórica.. In: _____ **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas**.** Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 187 – 198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. In: **Ensinar História***.* São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Giane de Souza. **História Local**: uma experiência em educação histórica. PDE/ 2009. publicado no portal http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf (acessado em 20/03/2012)

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DE CASO LONGITUDINAL COM ALUNOS DO 1.º CEB

Glória Solé[23]

Resumo

Nesta comunicação iniciamos por analisar e discutir a inter-relação entre consciência histórica, memória, identidade e significância histórica, associado ao passado e à História, integrando o contributo de vários investigadores da Filosofia da História e da Educação Histórica. Numa segunda parte apresentamos os resultados de uma investigação realizada com alunos do 1.º CEB num estudo longitudinal realizado em duas turmas de uma escola urbana do Norte de Portugal, no 1.º e 3.º ano, acompanhadas respetivamente no ano seguinte no 2.º e 4.º ano e esta última posteriormente no 8.º ano, após 4 anos do início do projeto. Através de entrevistas semi-estruturadas procurámos analisar o que entendem os alunos por História e passado e qual a finalidade da História em vários momentos do seu percurso escolar, durante os dois anos do projeto "Ensino da História no 1.º Ciclo" e os seus reflexos no 3.º Ciclo (8.º ano), tendo sido estes alunos sujeitos a um ensino de História com recurso a diversas estratégias em contexto de sala de aula realizadas pela investigadora-professora. Procurou-se analisar ainda em que medida o projeto contribuiu para uma melhor aprendizagem de História destes alunos no 2.º e 3.º ciclo, assim como analisar a significância histórica atribuída pelos alunos através dos argumentos que convocam para a seleção de um período histórico, um acontecimento histórico e uma personagem histórica da História de Portugal. Os resultados sugerem que estes alunos no 1.º ciclo valorizam o estudo da História não só para compreender o passado (a nível pessoal, nacional ou mundial), mas também para compreender o presente e preparar o futuro, revelando já a emergência de uma consciência histórica. Reconhecem também a importância da História para a preservação da memória (pessoal ou nacional) assim como para a afirmação da identidade individual e coletiva, reconhecendo importantes marcos da História de Portugal essenciais para a consciência coletiva de um povo (Independência de Portugal, os Descobrimentos, a Restauração da independência, a Ditadura, o 25 de Abril) destacando como figuras significativas da nossa História reis, navegadores, escritores e políticos. Contribuiu este estudo para demonstrar que estratégias pedagógicas de ensino de História diversificadas e inovadoras têm um papel importante para o desenvolvimento da consciência histórica, considerada a meta das metas de aprendizagem em História. É importante por isso proporcionar aos alunos experiências de ensino aprendizagem que lhes possibilite pensar sobre a

[23] Instituto de Educação/Universidade do Minho.

significância para que exista um crescimento do conhecimento histórico e do pensamento histórico que lhes permita compreender o mundo que os rodeia. Por último, apresentam-se algumas conclusões e implicações deste estudo para o ensino da História a crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: Educação histórica; Consciência histórica; Significância Histórica; Ensino da História a Crianças;

Consciência Histórica e significância histórica

Desde 1970 a corrente germânica renovou a historiografia sobre a consciência histórica, dando um grande contributo para a Educação Histórica e a Filosofia da História. Rüsen um dos representantes da corrente germânica, tem contribuído para renovar a historiografia e feito a ponte para a educação histórica. Atribui um significado especial às inter-relações entre passado, presente e futuro. Para Rüsen (2007) o passado é mantido vivo pela memória e a História é também memória “uma forma elaborada de memória." (p. 13).

Na obra *Theorizing historical consciousness* (edited by Peter Seixas, 2004) vários autores discutem o conceito de consciência histórica. Seixas (2004) propõe-nos algumas definições abreviadas de consciência histórica, uma das quais foi apresentado na revista *History and Memory* que refere que consciência histórica é: "a área em que a memória coletiva, a escrita da história, e outros modos de moldar imagens do passado emergem na opinião pública” (p. 10), outras definições surgem relacionadas com o extenso trabalho de consciência histórica europeia, considerando-a como: "A compreensão individual e coletiva do passado, os fatores cognitivos e culturais que configuram o entender, bem como as relações de compreensão histórica em relação ao presente e ao futuro” (p.10). Reconhece também o autor que “ na era moderna, na História emerge a ideia de ligação desta ao passado e ao futuro através das narrativas nacionais” (p.4). Esta ligação ao passado não é apenas realizada por historiadores, outros académicos de várias disciplinas, orientam as suas investigações para o passado, intensificando-se os estudos sobre memória nas humanidades e nos estudos sociais. David Lowenthal, um autor de referência em estudos sobre memória, herança e património, defende

esta mesma ideia: “De repente a herança está em todo o lado – nas notícias, nos filmes, nos mercados- em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p. 3). Investigadores desta área de estudo defendem que há mecanismos que contribuem para valorizar e preservar a memória coletiva, através do património material (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) e património não material (leis, língua, hábitos e costumes) e isto contribui para preservar o passado no presente. Deste modo este autor refere, “[o] passado comum, preservado através de instituições, tradições, e símbolos, é um instrumento crucial na construção de identidades coletivas no presente” p. 5).

Identidade e memória são inseparáveis, uma depende da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo “memória coletiva” no estudo de David Lowenthal é utilizado como sinónimo de consciência histórica, e questiona a necessidade do conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequada para compreender como pessoas comuns, não-historiadores, compreendem o passado. Uma das diferenças importantes que identifica é a ligação do passado não apenas ao presente mas também ao futuro, o que associa à historiografia alemã para a qual “ a compreensão do passado individual e coletiva e fatores cognitivos e culturais contribuem para a compreensão do presente e do futuro” (p. 10).

Rüsen procura discutir a distinção entre memória histórica e consciência histórica. Num capítulo do livro publicado em 2007 e organizado pela CiCe, *History teaching, identities, citizenship (CiCe),* afirma não ser fácil esta distinção entre os dois conceitos, porque os dois se reportam ao mesmo campo. Num outro artigo (Solé & Freitas, 2008, pp. 502-503) analisámos como Rüsen distingue de forma clara memória de consciência histórica: a) a memória é mais ligada a princípios práticos que norteiam a mente humana a consciência histórica é uma representação do passado visto de uma forma mais explícita com o presente, do passado o que é significativo para o presente e mais associado às mudanças temporais e à busca da verdade; b) a relação entre o passado e o presente é imediata na memória e mediada na consciência histórica; c) a memória tem mais a ver com a imaginação, enquanto que a consciência histórica está relacionada com a cognição; d) o passado está preso à memória, enquanto a consciência histórica aponta para o futuro. Alerta,

porém que “estas distinções são unilaterias. É muito mais útil mediar ou mesmo sintetizar essas duas perspetivas em apresentar e representar o passado. (Rüsen, 2007, p.16).

Identificou três tipos (níveis) de memória: 1) *memória comunicativa*, que tem a ver com as diferenças geracionais e as experiências históricas que eventos específicos ou símbolos especiais têm para a representação de um sistema político, 2) *a memória coletiva*, que pressupõe um maior estabilidade social e contribui para um sentimento de pertença a grupo (s), que é muito importante para um mundo em fase de mudança, e 3) *a memória cultural,* que é a memória coletiva que se mantém estável no tempo, que representa o núcleo da identidade histórica e do sistema político.

Rüsen considera a forma como o passado é representado de acordo com critérios diferentes e também a memória, e identificou duas formas desta representação: *a memória sensível*, associada a uma experiência de intensidade ou a eventos traumáticos, o Holocausto é o exemplo mais típico; *memória construtiva* na qual o passado é uma narração e um processo de comunicação, uma história com sentido "e aqueles que se lembram parecem ser donos do seu passado como eles colocaram a memória numa perspectiva temporal dentro da qual eles podem articular suas expectativas, esperanças e medos." (Rüsen, 2007, p. 17).

O autor acrescenta: "A consciência histórica é uma forma específica de memória histórica" (p, 17), e as lembranças têm o poder de manter o passado vivo. O passado torna-se histórico quando há um processo mental para interpretar o passado para compreender o presente e vislumbrar o futuro.

Este processo mental da consciência histórica envolve quatro elementos: "*a percepção* de um outro tempo, diferente (...); *a interpretação* deste tempo como movimento temporal no mundo humano, de acordo com alguns aspetos abrangentes (...); *a orientação* da prática humana através da interpretação histórica - tanto externamente como uma perspetiva de ação (...) e internamente como as conceções de identificação (...) e, finalmente, *a motivação* para a ação que proporciona uma orientação "(Rüsen, 2007, p. 18-19.). O autor defende também as relações entre a cultura histórica, memória histórica e consciência histórica: "A cultura histórica é a memória histórica e a consciência histórica trabalha neste contexto social” (p.22).

Para Rüsen (2010 a) a consciência histórica não pode ser entendida como simples conhecimento do passado. Primeiro, ela dá estrutura ao conhecimento histórico contribuindo para compreender o presente e antecipar o futuro. Implica uma combinação complexa entre o passado, presente e futuro, na medida em que "contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro" (p. 36). Alerta o autor para a necessidade dos historiadores perceberem a conexão entre os três tempos na estrutura da consciência histórica, preocupando-se assim não só com o passado, mas também com a realidade presente e com possíveis reflexos destes no futuro. Segundo, a consciência histórica pode ser entendida como uma operação mental associada à compreensão histórica. Um dos conceitos históricos estruturais (ou de segunda ordem) essenciais que contribui para a compreensão da lógica interna da História é o da significância histórica. A atribuição de significância histórica integra-se numa rede de conceitos, entre eles o de empatia, que contribuem para a formação de uma consciência histórica emergente. A significância histórica é por isso um conceito estrutural complexo, que integra em si outros conceitos estruturais, é um procedimento mental essencial para a compreensão histórica. Monsanto (2009) partindo dos estudos de Seixas (1997) define o conceito de significância segundo dois níveis: "o primeiro, enquanto significado básico e intrínseco que corresponde aos factos particulares, e que são convocados, e o segundo que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica" (p. 10). Neste último sentido, a significância histórica interfere na compreensão da História, na medida em que é um "ingrediente que interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas"(p. 11). A significância histórica é um dos procedimentos mentais usados pelos historiadores, quando confrontados com o que selecionar do passado, avaliam e interpretam os acontecimentos, factos e fenómenos mais relevantes e historicamente significativos para a compreensão do passado humano. Seixas (1997) a partir do estudo que realizou sobre significância histórica com 82 alunos canadianos construiu um modelo das ideias dos alunos sobre significância histórica agrupados em dois tipos de orientações: objetivista/subjetivista, e cada uma delas em duas variantes, a básica e a sofisticada, formando a seguinte tipologia com cinco posições: Objetivista

Básica; Subjetivista Básica; Objetivista Sofisticada; Subjetivista Sofisticada; Narrativista. Este modelo foi adotado em outros estudos nomeadamente em Portugal (Chaves, 2006; Monsanto, 2009 e Oliveira, 2012) com ligeiras adaptações à realidade do contexto dos alunos portugueses e brasileiros.

Rüsen (2010 b) propõe um modelo de desenvolvimento estrutural para a consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico. Apresenta quatro tipos de consciência histórica, organizadas em seis elementos e factores (pp.61-71):

1. *O tipo tradicional*- que valoriza as tradições como elementos indispensáveis na orientação da vida prática, pois "apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado relevante e a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo" (p. 64).

2. *O tipo exemplar*- A História nesta conceção é vista com uma função didática, como uma recordação do passado, que nos dá lições para o presente.

3. *O tipo crítico*- A orientação temporal, que integra o passado, presente e o futuro surge como algo negativo, onde prevalece a noção de rutura na continuidade. A História é vista como uma ferramenta que rompe com esta continuidade, perdendo assim o seu poder como fonte de orientação no presente.

4. *O tipo genético*- Nesta estrutura a mudança (entendida como progresso, rutura ou permanência) é o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, expressa no pensamento histórico moderno. A história faz parte do passado, mas ao mesmo tempo é-lhe concedido o futuro. Há uma transição dinâmica entre o passado, presente e o futuro, no entanto o futuro excede o passado em seu direito sobre o presente. Esta forma de pensamento histórico vê a história humana em toda a sua complexidade temporal, aceitando diferentes pontos de vista "porque se integram em uma perspetiva de mudança temporal" (p. 69).

Para Rüsen esta tipologia desenvolve-se em complexidade em vários aspetos e esse crescimento pode ser especificado e diferenciado seguindo a lógica das pré-condições, por exemplo, verifica-se isso em relação aos padrões de significância histórica, assim como também em relação à identidade histórica. Conclui, com base não em estudos empíricos, mas através de

observações diárias que “demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência; os modos críticos e genéticos, pelo contrário são mais raros” (p. 74). Segundo o autor, a experiência prática do ensino da história nas escolas revela que é mais fácil ensinar e aprender as formas tradicionais de pensamento porque não requerem grande esforço por parte dos alunos e professores, enquanto que o modo crítico e o genético implicam competências que requerem um maior esforço de ambas as partes. O autor afirma que a forma exemplar de consciência histórica é a que domina os currículos de História.

Também em Portugal têm sido realizados alguns estudos acerca da consciência histórica. Pais (1999) defende a relação da consciência histórica na construção da identidade, referindo: “Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados…) não perceberíamos quem somos” (p.1). Identidade para Pais é “ entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros- aparece associada à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez antecipará a de outros” (p.1). Pais defende que a consciência histórica contribui para a memória e identidade- individual e colectiva e é “um símbolo de apropriação da realidade” (p.2). Este projeto procurou analisar as ideias de consciência histórica dos jovens, e as possíveis conexões no modo como os jovens europeus interpretam o passado, percecionam o presente e perspetivam o futuro. Os resultados deste estudo internacional, sugerem que a maioria dos jovens europeus, dá mais importância ao conhecimento do passado do que à orientação para o futuro, ou até mesmo perceber o presente, os três níveis temporais que integram a consciência histórica. Este aspeto é mais evidente nos jovens dos países que valorizam o passado na construção da identidade nacional, por exemplo é o caso dos jovens portugueses.

Importantes contributos têm sido dados neste domínio de investigação em Portugal pela equipa coordenada por Isabel Barca, no projecto *Consciência Histórica: Teoria e Prática I e II,* tendo sido realizado já vários seminários, e produzidas várias comunicações e artigos publicados em várias revistas sobre as investigações realizadas pelos investigadores do projeto, e algum desse trabalho foi também apresentado no seminário *Consciência Histórica: a meta*

das metas de aprendizagem realizado em Lisboa. Integrado neste projeto destacámos o estudo de Gago (2007) que identificou três tipos de perspetivas sobre o passado em estudantes dos 10-14 anos: o passado como algo fixo ou o que já aconteceu; como interpretação dos historiadores; ou como reconstrução, dinâmica com o presente.

Neste enquadramento teórico sobre consciência histórica e significância histórica sobressaí esta inter-relação entre este conceito de segunda ordem, o da significância histórica e outros como o de empatia histórica, como essenciais ao conhecimento histórico, e estruturais para a construção de uma consciência histórica. Nesta linha de pensamento Oliveira (2012) refere que:

> Quando se confere significância a relações entre o Passado, Presente e Futuro inerente à compreensão do desenvolvimento humano, e se entende cada tempo no seu contexto, mobiliza-se a consciência histórica que, por seu lado alimenta uma determinada consciência social (p. 23).

Relacionado com alunos do 1.º CEB, Solé (2009, 2010, 2011) procurou numa parte do seu estudo analisar as conceções dos alunos sobre História e passado e as finalidades da História, procurando percecionar a consciência histórica dos alunos neste nível de escolaridade, e cujos resultados se sintetizam no ponto seguinte. Neste texto integram-se também as ideias dos alunos veiculadas sobre significância história em articulação com a consciência histórica. As entrevistas realizadas aos alunos deste estudo pareceram-nos que apontavam de alguma forma para conceitos de consciência histórica e memória próprios de um pensamento histórico pouco expectável entre crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade (6-10 anos), mas já emergente em alunos do 3.º e 4.º ano, é disso exemplo o pensamento da Anabela do 4.º ano:

> *Se eu estivesse aqui sem saber nada do que tinha acontecido antes era muito esquisito, não sabia nada, porque não sabia nada, porque não sabia nada sobre o passado da minha família, dos outros seres humanos.*

No próximo ponto deste texto apresentaremos o nosso estudo, centrando a nossa análise e discussão sobre ideias de consciência histórica e significância histórica dos alunos do 1.º CEB que participaram no nosso estudo (Solé, 2009), com uma maior profundidade e com novos dados analisados

sobre ideias de significância histórica, relativamente a outros textos apresentados em congressos internacionais, publicados ou ainda no prelo.

A consciência histórica e a significância histórica em alunos do 1.º CEB: um estudo de caso

1. Metodologia

Este estudo é apenas uma parte do estudo realizado no âmbito do doutoramento intitulado, *O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento,* realizado com alunos do 1.º Ciclo (6-10 anos) em Portugal. O estudo foi realizado numa escola urbana de Braga em duas turmas, uma no 1.º e 2.º ano e a outra 3.º e 4.º ano ao longo de dois anos escolares (2004-2005 e 2005-2006). Foram usadas diversas estratégias de ensino de estudos Sociais e História nestas turmas, procurando promover o ensino da história e do passado e desenvolver a compreensão temporal e histórica através de várias atividades implementadas pela investigadora-professora e continuadas algumas delas pelos professores das turmas. Ao longo dos dois anos escolares, cada aluno (24 no 1.º/2.º ano e 25 no 3.º e 4.º ano) foi entrevistado três vezes: no início do 1.º e 3.º ano, no fim do 1.º e 2.º ano ou no fim do 3.º e 4º ano. Quase a totalidade dos alunos do 4.º ano (22 alunos) foram novamente entrevistados ao fim de 4 anos quando frequentavam o 8.º ano (2009-2010).

Através destas entrevistas, principalmente através das entrevistas finais com os estudantes do 8.º ano, procurámos analisar nas respostas as eventuais mudanças na conceção de passado e de história. Procurámos também avaliar o seu conhecimento histórico adquirido ao longo do seu percurso escolar e como este projeto se refletiu no desenvolvimento das suas competências em história.

As perguntas da entrevista deste estudo foram inspiradas nos estudos de Levstik & Papas (1987), Levstik & Barton (1996) e Barton & Levstik (1996), concebidas com objetivos semelhantes- compreender o tempo histórico nas crianças- que podem ser analisadas nas categorias que se apresentam na secção seguinte. Em relação à questão sobre o ensino da História, principalmente em relação ao com quem e como aprendem, inspiramo-nos no estudo de nos estudos Hoge & Foster (2002).

Este artigo descreve apenas parte dos resultados do estudo realizado através das entrevistas semi-estruturadas, centrado principalmente na relação entre consciência histórica, memória e identidade presente na definição de história e passado e significância histórica apresentada por estes alunos do 1.º ciclo, com foco na comparação dos dados dos mesmos alunos no 3.º/4.º ano e no 8.º ano, 4 anos depois do projeto em que participaram. Alguns destes dados foram já apresentados, nomeadamente na *Tenth Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (Solé & Freitas, 2008), na *12th Annual conference- Lifelong Learning and Active Citizenship* (Solé, 2010) e na *Cice Regional conference "Globalocal citizenship* (Solé, 2011). Na primeira conferência (Solé, 2008) comparamos os dados dos alunos do 1.º/2.º ano (24 alunos) e do 3.º /4.º ano (25 alunos) e nas duas últimas comunicações apresentaram-se já os dados comparativos com o 8.º ano (Solé, 2010, 2011) . Neste texto reforça-se a significância histórica atribuída pelos alunos à aprendizagem da História como resultado do projeto em que participaram.

Procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1994) das entrevistas e categorização das respostas dos alunos. As categorias emergiram a partir da resposta dos alunos e com base nas questões do protocolo da entrevista centradas na noção de história, passado e a finalidade da história: *Para ti, o que é o passado? O que entendes por História? Onde, como, com quem aprendes história? Achas importante aprender história? Para que é que serve?* O mesmo protocolo de entrevista foi utilizado no 8.º ano (2009-2010), mas outras questões foram colocadas para avaliar o impacto deste projeto na sua aprendizagem de História. Para a construção das categorias recorremos ao software NVivo 2.0.

2. Análise e discussão dos resultados[24]

Relativamente ao passado os alunos expressam três conceções diferentes: o passado cronológico, o passado pessoal e o passado histórico. Constatámos que a maioria dos alunos (à exceção do 4.º ano) associa o passado ao passado cronológico e a noções temporais referindo-se ao passado a algo que já aconteceu, que já passou e na sua maioria há muito tempo.

Verifica-se em alunos do 1.º e 2.º ano e em alguns alunos do 3.º ano, a associação de passado a diferentes tempos, tempo próximo ou tempo distante. Para a maioria dos alunos do 3.º e do 4.º ano o passado são coisas que já se passaram, revelando uma maior consciência que o passado não é só o que "aconteceu há muito tempo", mas pode ser também próximo. Revelam já uma noção clara de continuidade do tempo, do mais longínquo para o mais próximo, outros dão exemplos de quantificação do tempo. Alguns alunos explicam o passado por oposição aos outros tempos, presente e futuro.

No 8.º ano os mesmos alunos reforçam a ideia do passado associado a diferentes tempos, mas também a um passado temporalmente indiferenciado: "Tudo aquilo que aconteceu, independentemente do ano em que foi" (Rui Manuel). A ideia de continuidade do tempo é reforçada neste ano de escolaridade, associada à ideia que o presente é parte do passado como refere a Mariana: "São as coisas que aconteceram mas que continuam a influenciar a nossa vida. As consequências do passado podem vir no futuro".

A conceção de passado associado ao passado pessoal surge exclusivamente nos alunos do 1.º e 2.º anos, e no início do 3.º ano, mas estes já estabelecem uma relação entre o tempo pessoal e familiar com o tempo histórico localizando esse passado no tempo histórico. A partir do 3.º ano, mas mais visível no 4.º ano, realçam já o que é mais significativo na História, tanto a nível político como da vida quotidiana. A História é vista como parte do passado por um número significativo de alunos do 4.º ano, mas de um passado significativo, construído pelos historiadores a partir das fontes e que está em constante construção através de novas pesquisas e investigações.

[24]Todos os nomes dos alunos referidos são pseudónimos, para se garantir o anonimato.

No 8.º ano a noção de passado é reforçada pela oposição ao presente, faz parte do presente, contribuindo para compreender melhor o presente como refere o Bruno: “Acho que existe passado para compararmos como éramos e como somos agora” mas também perspetivar o futuro, procurando evitar cometer-se os erros do passado, ideia reforçada pela Anabela: “Através do passado podemos ‘tomar precauções em relação ao futuro”. As respostas destes alunos refletem de certa forma um dos tipos de consciência histórica, *o tipo exemplar*, associado à ideia de perceção de horizonte temporal. Neste tipo consciência histórica “a história é vista como uma recordação, como uma mensagem ou lição para o presente” (Rusen, 2010b, p. 65).

Só no 8.º ano foi-lhes colocada diretamente a pergunta: *Qual a diferença entre passado e História?*, considerando já que esta não está diretamente relacionada com a diferença cronológica, embora alguns ainda a refiram, mas não associada já à ideia de História relacionada com o passado longínquo, como se depreende na resposta da Catarina: “Pode haver história na atualidade”. Essa diferença parece mais relacionada com a relevância e significância, referindo que o passado integra tudo indistintamente, enquanto que a História se refere aos acontecimentos mais importantes da humanidade como constatámos na resposta do Isidro: “O passado é o que já aconteceu. A História estuda os factos mais importantes que aconteceram”, contribuindo a história para a construção do conhecimento do passado através da interpretação das fontes.

Tal como Levstik & Papas (1987) e Hoodless (1998) constatam, também pela análise das respostas dos alunos se depreende que a partir do 2.º ano estes distinguem perfeitamente história e passado em termos cronológicos, considerando que a História diz respeito ao que aconteceu há muito tempo atrás e o passado é um tempo mais recente. Esta ideia gradualmente vai sendo substituída pela relevância, selecção e significância dos factos históricos que caracterizam a história, por oposição ao passado que é tudo.

Da análise das respostas dos alunos à questão *O que entendes por História*? Alguns de entre os mais novos associam a História ao conto/narrativa, isto pela própria ambiguidade do termo história, que em português tem também este significado. No entanto, tal como Levstik & Papas (1987) o referem, verificámos que alguns alunos mais novos, do 1.º e do2.º anos, já associam a

História à cronologia, utilizando termos relacionados com tempo para explicar o que é a História e a sua relação com o passado como por exemplo, História é "o passado", é "de há muito tempo". Os do 3.º e 4.º anos continuam a usar expressões semelhantes, mas alguns realçam a datação como imprescindível na História como refere o Roberto "A História trata do que se passou ao longo de todos estes séculos". No 8.º ano os alunos têm já uma clara definição de História, integrando explicitamente a dimensão temporal diacrónica, associada a acontecimentos históricos como podemos constar em algumas respostas dos alunos: "É o que se passou ao longo da vida dos humanos, desde a pré-história até à atualidade. São os vários acontecimentos que foram ocorrendo" (Carolina). A conceção de passado humano surge diluída noutras conceções, mas bem evidente na definição dada pelo Tiago: "Estuda o passado desde a existência do homem, da existência da escrita".

É a partir do final do 3.º ano e principalmente no 4.º ano que surge de forma mais evidente a associação da História ao passado significativo, identificando o que é realmente importante na História, realçando e dando exemplos de acontecimentos importantes da História de Portugal, não só associados à História política, mas também da vida quotidiana, que foi muito trabalhada ao longo do projeto. No 8.º ano vários alunos salientam mesmo alguns factos importantes estudados pela história, inseridos em temáticas que estudaram ou estavam a estudar, como se depreende na justificação dada pela Guilhermina: "A Histórica é quando por exemplo a revolução industrial, a época renascentista, a descoberta do fogo, foram todas pequenas coisas que foram importantes para História, que foram importantes para a humanidade".

Antes de uma aprendizagem formal de História alguns alunos do 2.º e 3.º ano entendem a História como preservação da memória e identidade pessoal e familiar, referindo palavras e expressões como "lembrança", "recordação", "o que passa de geração em geração". Os alunos após estudarem História reconhecem a História como importante para a preservação da memória não só pessoal mas também nacional, e como essencial para a construção da identidade individual e coletiva.

Alguns alunos associam a História aos três tempos, relacionado com *o tipo tradicional* da tipologia proposta por Rüsen (2010 b) da Consciência histórica, por exemplo quando o José Marco do 4.º ano afirma: "A História pode

ser passado, presente e futuro. Neste nível de consciência histórica, a História valoriza o passado, o que é significante e relevante para o presente, e que terá reflexos no futuro, em termos de continuidade ao longo dos tempos das tradições culturais e modos de vida.

A consciência histórica surge no 8.º ano mais expressa quando explicam a finalidade da História mais do que na definição de História, afirmando por exemplo o Rui Miguel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhores do que o que éramos”.

Se alguns alunos do 4.º ano reconheciam a importância da construção do conhecimento histórico a partir da interpretação das fontes, da procura de evidências para a produção de inferências históricas, no 8.º ano tendem a realçar a História como ciência, pela preocupação com o rigor científico pelos métodos usados, como se depreende por exemplo na afirmação do José Marco: “É na mesma o que se passou mas é provado cientificamente. Aquilo que é cientificamente comprovado”. São poucos os alunos que revelam ideias acerca da construção do conhecimento histórico, expresso no *tipo crítica* da tipologia de consciência histórica (Rüsen, 2010 b).

Quanto à função da História, analisada a partir das respostas dadas pelos alunos à pergunta: *Achas importante aprender História? Para que serve?* Em todos os anos de escolaridade analisados os alunos destacam que é importante para saber, conhecer e aprender, em que se evidência o papel da história como conhecimento escolar, integrado na cultura geral. No 4.º ano há alunos que refletem nos seus comentários a importância do estudo da História como preparação para uma posterior aprendizagem de História ao longo do percurso escolar, nas suas opções académicas e posteriormente profissionais. No 8.º ano a maioria dos alunos consideram que a História é importante para a “cultura geral”, “se manterem informados sobre o que se passou” (Bernardete). A História é fonte de conhecimento, de saber e por isso deve-se procurar esse conhecimento do passado.

Os mais novos valorizam a História pela sua função de preservação da memória e identidade associada principalmente ao passado e à história da família e na transmissão desse património familiar. Os mais velhos (3.º e 4.º anos) embora se refiram à sua importância para a preservação da memória

familiar, revelam já consciência da importância da história para a identidade pessoal, familiar mas também nacional. No 8.º ano é valorizada a memória coletiva e nacional que contribui para a formação da identidade nacional de um povo, bem expressa pelo Bruno: “nós temos que saber como é o nosso país, saber como é que já fomos. Também viver num país e não sabermos como é que evoluímos, como é que fomos antes e somos agora”.

Tínhamos verificado que um ou outro aluno do 2.º ano parecia já evidenciar um sentimento de consciência histórica mesmo sem terem ainda estudado História, provavelmente mais por repetição de expressões que ouvem dizer do que de uma consciência efetiva dessa finalidade da História de esta contribuir para estudar o passado para melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. A ideia veicula pelos alunos do 4.º ano que a História contribui para se evitar cometer os erros do passado é bastante reforçada por alguns dos mesmos alunos no 8.º ano, dando mesmo exemplos de erros cometidos no passado mais longínquo (ex. Escravatura, Inquisição) ou mais recentes associados mesmo a catástrofes naturais como refere o Ricardo Manuel: “Estas coisas que estão a acontecer no Haiti e na Madeira, a maior parte delas pode ser da natureza, mas outras podem dever-se a erros do homem no passado”. Verificámos que alguns dos alunos quando identificam erros do passado, como por exemplo a escravatura ou a inquisição, evidenciam já um nível elevado de compreensão empática de acordo com o modelo de progressão das ideias sobre empatia histórica proposto por Ashby & Lee (1987) procurando problematizar e relacionar estas práticas no contexto da época, como podemos verificar no discurso da Anabela: “por exemplo na altura da inquisição, certas coisas que nós agora achamos absurdas temos que tentar compreender como é que naquela época aquilo fazia sentido”.

Esta inter-relação entre o passado, o presente e futuro, reflete também implicitamente valores de cidadania, na medida em que os cidadãos conhecendo o seu passado compreendem melhor o presente, quem somos, e procuram ser melhores e agir melhor no futuro, ideias presentes no discurso do Ricardo Manuel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhor do que o que éramos”. A ideia de que a História contribui para percecionar e compreender as mudanças presente nos alunos do 4.º ano é reforçada pelos mesmos alunos no

8.º ano, afirmando mesmo, uma das alunas que a História é importante “para conhecermos a História de Portugal e assim sabermos a História do nosso país e podermos ver as diferenças entre o passado e agora” (Paula) ou mesmo partir do presente para o passado, identificando semelhanças mas também diferenças, ideias de mudança, bem explícitas no discurso da Sílvia: “Nós somos o reflexo do passado, (A História), é importante para nos conhecermos mediante aquilo que se passou e ver as diferenças, o que foi mudado”. Prevalece nestes alunos a noção de História associada mais à mudança do que ao progresso assemelhando-se estes alunos mais às crianças Irlandesas (Irlanda do Norte) de acordo com o estudo realizado por Barton (2001) em que estas revelam uma conceção de História associada à ideia de mudança enquanto que as crianças americanas tem mais uma conceção de progresso. Poderemos relacionar esta conceção de história com *o tipo genético*, o quarto tipo pensamento histórico da consciência histórica proposto por Rüsen (2010b), associado a uma visão dinâmica de tempo, associado à ideia de mudança.

Decorridos quatro anos após o términus do projeto, em 2010 procurámos averiguar o impacto e o contributo do projeto, realizado entre 2004-2006, na aprendizagem de História ao longo do percurso escolar dos alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) , tendo-lhes sido colocado cinco novas questões:

- Em que medida o projeto sobre o Ensino da História em que participaste nos anos letivos de 2004-2005 (3.º ano) e 2005-2006 (4.º ano) contribuiu para uma melhor aprendizagem de História no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos e no 3.º ciclo (7.º e 8.º anos)?

Que nota tiveste a História no 5.º, 6.º, 7.º e 8.º (1.º período)?

-Que período da História Gostaste mais e porquê?

-Indica um acontecimento histórico importante na História de Portugal. Por que razão o escolheste?

-Indica uma personagem histórica que achas importante na História de Portugal. Por que razão a escolheste?

Quanto aos reflexos do projeto na aprendizagem de História ao longo do seu percurso escolar todos os alunos foram unânimes em reconhecer os enormes benefícios que este projeto lhes trouxe relativamente à aprendizagem de História, não só a nível dos conhecimentos históricos que adquiram, mas também das capacidades desenvolvidas ao nível da compreensão histórica e

temporal, mas também na valorização, interesse e motivação que sentem no estudo por esta área disciplinar. Revelaram que no 5.º e 6.º anos, na disciplina de História, já possuíam conhecimentos históricos que estavam a ser lecionados e compreendiam melhor os temas e assuntos históricos por já terem alguns conhecimentos, aplicavam também os conhecimentos adquiridos e relacionavam com novos conteúdos lecionados, evidenciavam uma preparação diferente em relação aos seus colegas de turma, que se evidenciava também ao nível da compreensão histórica. Vários alunos afirmaram que os professores, ficavam admirados não só com os conhecimentos históricos que possuíam mas também com as capacidades ao nível da compreensão histórica. A Guilhermina na sua entrevista refere isso mesmo:

> *"A mim ajudou-me porque eu relacionava muito as coisas com o que tínhamos aprendido no 3.º e 4 anos (….) Foi relacionar o que tínhamos aprendido com o que estávamos a aprender. Já podia ter termo de comparação e uma maneira diferente de interpretar… ".*

Destacam várias das experiências e estratégias pedagógicas, como por exemplo a utilização e construção de linhas de tempo, genealogias, exploração de imagens, narrativas e visitas a museus, que os marcaram e que contribuíram para desenvolver competências específicas em História, relacionadas com a compreensão histórica ao nível da contextualização, espacialidade e temporalidade, mas também competências na interpretação de fontes e ao nível da comunicação, na construção de relatos e ideias sínteses históricas. O Roberto Manuel realça a componente didático-pedagógica da importância das várias estratégias utilizadas referindo: "Como éramos crianças a maneira como eram abordados os assuntos era de grande importância (…) por exemplo foi importante usar linhas de tempo, colocar lá as imagens por ordem cronológica". Outros alunos realçam o papel das linhas de tempo no desenvolvimento da compreensão temporal.

Estes alunos no 8.º ano revelaram-se participativos nas aulas de história, intervindo ativamente nas aulas, questionando, discutindo, argumentando e contra-argumentando. Eram alunos sempre interessados, motivados, como o destaca a Catarina: "Estávamos mais interessados, às vezes (a professora) ficava admirada porque estávamos sempre com o dedo no ar, comparávamos com o que tínhamos dado anteriormente". Vários alunos afirmaram que a

História era das disciplinas que mais gostavam e que este projeto os marcou e contribuiu para gostarem de história e que se irá manter ao longo da sua vida independentemente das suas opções académicas e profissionais no futuro.

Relativamente ao aproveitamento escolar pudemos verificar que o impacto do projeto também se refletiu nas classificações, principalmente nos dois anos seguintes ao do projeto, com tendência para uma ligeira descida destas no 7.º e 8.º anos. A maioria dos alunos, obtiveram a classificação 4 (Muito Bom), decrescendo ligeiramente do 5.ºano (64%) para o 6.º ano (60%), e mais acentuadamente no 7.º (41%) para o 8.º ano (27%). Os alunos justificaram esta diminuição nas notas, apontando principalmente duas razões: 1) maior quantidade e complexidade de conteúdos históricos a aprender; 2) diferenças pedagógicas dos professores, que se refletem também indiretamente no seu rendimento escolar. Um número significativo de alunos revelaram-se excelentes a História, com nível 5, mantendo esta classificação ao longo dos quatro anos e no 8.º ano dos 6 alunos excelentes, 4 deles já obtiveram esta classificação no 1.º período, o que efetivamente comprova o elevado nível escolar destes alunos. Apenas dois alunos obtiveram nota negativa a História, um deles no 5.º e 7.º ano e outro no 7.º e 8.º ano. A classificação 3 só no 8.º ano é a nota dominante neste grupo de alunos. Ficámos satisfeitas com o impacto do projeto, não só pelos êxitos académicos dos alunos, que se confirmaram através das boas classificações obtidas na disciplina de História, mas pela destreza e gosto com que os alunos falam de História, nas capacidades que o projeto lhes proporcionou não só ao nível da compreensão histórica, mas também pelo desenvolvimento de competências de carácter transversal.

Conclusão

A consciência histórica acerca do “nosso” passado e antepassados é importante para sabermos quem somos e para onde queremos ir. Esta dimensão temporal, que interrelaciona o passado, o presente e futuro deverá ser entendida como relevante no ensino da História desde os primeiros anos de escolaridade. A consciência histórica surge também associada à “memória coletiva”, à identidade e à cidadania, pois esta integra também estas dimensões.

Procurámos neste artigo, articular o contributo da investigação ao nível da epistemologia sobre consciência histórica, a partir dos contributos da corrente germânica, destacando os estudos de Rüsen e outros estudos sobre significância histórica, com os resultados de investigação empírica de um estudo de caso realizado com alunos do 1.º ciclo sobre as conceções de passado, história e a sua finalidade (Solé, 2009).

Os resultados deste estudo permitem afirmar que o sentimento de consciência histórica parece evidenciar-se já em crianças de 6-7 anos, mesmo antes de uma aprendizagem formal da História, embora ainda de forma emergente e mais evidente a partir dos 8-10 anos, quando começam aprender História no 3.º ano (História local) e no 4.º ano (História Nacional). Sugere por isso este estudo que os alunos do 1.º CEB têm já uma perceção da relevância e importância do estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade, apresentando ideias emergentes de consciência histórica (Rüsen, 2010b). Encontramos nestes alunos diferentes tipos de consciência histórica de acordo com a tipologia de Rüsen (2010b), tendo sido o *tipo tradicional* e o *tipo exemplar* os mais frequentes entre os mais novos. No final do projeto, alguns de entre os mais velhos, revelaram pensamento histórico mais complexo em relação à consciência histórica, que poderemos relacionar de certa forma ao *tipo crítico* e *genético* da tipologia de Rüsen (2010b).

Os alunos envolvidos no projeto reconheceram que a História é importante para o conhecimento histórico de quem somos, para a construção da nossa identidade a várias níveis, é importante para conhecer o passado para compreender o presente e projetar caminhos para futuro. Contribui também para desenvolver competências específicas de carácter cognitivo diretamente relacionadas com o pensamento histórico, assim como promover competências transversais. A história revela-se também importante para uma cidadania mais responsável e participativa, pois só conhecendo o passado, podemos compreender o presente e perspetivar um futuro melhor. Assim, o modo como se concebe o tempo em História e as suas inter-relações temporais pode refletir-se na consciência histórica e na tomada de decisões.

O estudo permitiu revelar a importância de se realizar com os alunos um tipo de ensino que privilegie o construtivismo no ensino da História, através do recurso a estratégias diversas e metodologias diversificadas que promovam o

desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e o interesse pelo estudo da História, tendo-se constatado isso nos alunos que participaram neste estudo no 3.º e 4.º ano, demonstrarem no 8.º ano as capacidades e competências que desenvolveram nesta área curricular. Também verificámos que a significância que os alunos atribuem aos acontecimentos históricos, personagens históricos e períodos históricos, indicia a aprendizagem, que estes realizam da História. Este estudo sugere também que o curriculum e determinadas estratégias pedagógicas de ensino da história são importantes para a construção de uma consciência histórica ativa e interventiva na sociedade do presente.

Referências

Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições,70.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal, 33*(2), 419-454.

Barton, K. C. (2001). History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities. *Theory Into Practice*, 40 (1), 48-63.

Chaves, F. (2006). A significância histórica de personagens na perspetiva dos alunos portugueses e brasileiros. Dissertação de Mestrado em Educação-Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*: *Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.

Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. Currículo sem Fronteiras, 7(1), 127-136. (on-line) www.curriculosemfronteiras.org - accessed on 15-12-07).

Hoge, J. D. & Foster, S. J (2002). *It's About Time: Students' Understanding of Chronology, Change, and Development in a Century of Historical Photographs.* Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.

Levsik, L.S., & Papas, C. (1987) 'Exploring the Development of Historical Understanding', *Journal of Research and Development in Education*, 21: 1-15.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996). "They Still use some of their Past': Historical Salience in Elementary Children's Chronological Thinking". *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.

Ministério de Educação- *Metas de aprendizagem* on-line: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/ (acedido em 17 de Março de 2011)

Monsanto, M. (2009). Conceções dos alunos sobre significância histórica. In, Barca, I. Schimidt, M. *Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil. Universidade do Minho.

Oliveira, C. (2012). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade.* Dissertação de Mestrado em Educação- Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu.* Oeiras: Celta.

Rüsen , J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani and A. Ross (Eds), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.

Rüsen , J. (2010a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Rüsen , J. (2010b). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 51-77). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), pp. 22-27.

Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
Solé, M. G. & Freitas, M. L. V. (2008). History as identity construction and fostering of "memory" preservation. In A. Ross & Peter Cunningham (Ed.), *Proceedings of the thenth Conference of Children's Identity and Citizenship in*

Europe Thematic Network)-Reflecting on Identities: Research, practice and innovation (pp. 501-510). London: CICE.

Solé, M. G. (2010). Student's conceptions of history and history teaching in lifelong learning. Paper present at *CiCe's 12th Annual conference- "Lifelong Learning and Active Citizenship"*, realized in Barcelona, Spain, at 20 to 22 May, 2010 (in press).

Solé, M. G. (2011). Historical consciousness, identity and citizenship: a longitudinal case study teaching history. Comunicação apresentada na *CiCe Regional Conference "Globalocal Citizenship"*, realizada em Coimbra, em 18 de Janeiro de 2011 (in press).

USO DE FONTES PATRIMONIAIS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES PORTUGUESES

Helena Pinto[25]

Isabel Barca[26]

Resumo

Apresenta-se uma reflexão sobre os resultados de uma investigação realizada em âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, onde se procurou analisar o uso de fontes patrimoniais como evidência histórica, por alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em Portugal, e das perspetivas de professores de História quanto a esse uso em atividades de ensino e aprendizagem. Num estudo empírico, descritivo e numa abordagem essencialmente qualitativa, pretendeu-se investigar de que forma os alunos inferem com base em objetos, edifícios e sítios históricos, em atividades de ensino e aprendizagem de História realizadas no exterior da sala de aula e da escola. Os dados aqui apresentados reportam-se ao estudo principal de investigação que procurou relacionar a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, e no qual instrumentos específicos foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (40 alunos do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade) de cinco escolas do município de Guimarães, no norte de Portugal, e aos respetivos professores de História. A análise dos dados, fundada na *Grounded Theory*, seguiu um processo de categorização progressivamente refinado no sentido de encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e tipos de consciência histórica. Sugeriu diversos perfis conceptuais relativamente ao modo como os alunos inferem a partir do suporte material da evidência ("uso da evidência") e lhe dão sentido em termos de "consciência histórica", e também quanto a perspetivas de professores tendo em conta dois construtos: "uso de fontes patrimoniais" e "finalidades de ensino e divulgação do património". Da reflexão sobre estes resultados de investigação salienta-se a necessidade de realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos e professores, segundo critérios metodológicos, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais relacionadas com a história local – em articulação com a história nacional e mundial – pois a progressão no pensamento histórico envolve, acima de tudo, aprendizagens significativas, em contexto.

[25]Doutora em Ciências da Educação - História e Ciências Sociais; investigadora externa do CIEd, U. Minho. Contato: mhelenapinto@gmail.com.

[26]Professora Associada com Agregação, Instituto de Educação, U. Minho. Contato: *isabar@ie.uminho.pt*.

Palavras-chave: fontes patrimoniais em Educação Histórica, evidência histórica, consciência histórica de alunos e professores.

Introdução

No âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, procurou-se contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica inspirada na reflexão filosófica de Jörn Rüsen (2001, 2004) e Peter Lee (2002, 2003, 2005) na área de investigação de Educação Histórica e Social e da discussão epistemológica sobre as relações da História com as decisões na vida prática que têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História. Este estudo, integrado no Projeto *HiCon* "Consciência Histórica: teoria e práticas II", coordenado por Isabel Barca, procurou contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica na perspectiva patrimonial, defendendo que uma reflexão aprofundada sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial é essencial ao desenvolvimento, de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, de atividades educativas relacionadas com o uso de fontes materiais.

Reafirmando o interesse do uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, como já se defendeu em anteriores comunicações apresentadas nas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (Pinto, 2011a; Pinto & Barca, 2011), nomeadamente que os professores podem desempenhar um papel fundamental para que os alunos deem sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação. Para isso, a investigação sobre como os alunos interpretam vestígios materiais do passado enquanto evidência histórica pode também contribuir para uma formação adequada em ensino a partir de objetos, edifícios e sítios históricos.

Consciência histórica e património

O desenvolvimento de uma consciência histórica é fundamental para vida em sociedade. Os indivíduos ao estabelecerem relações num contexto social necessitam de uma orientação para a sua ação (Rüsen, 2001), que é concedida em parte pela memória do passado. Nesse sentido, a História, como processo de reflexão sobre a temporalidade, desempenha uma função essencial na orientação da vida humana.

Com base nas reflexões de Rüsen (2001) pode resumir-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se, por isso, de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra – para o que concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. Mas é sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e (re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História (Barca, 2007).

A consciência histórica tem a função prática de fornecer uma orientação temporal que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. Quer a memória quer a história constroem-se a partir de vestígios físicos, os quais garantem uma proximidade que nos leva a assumir que ali existiu efetivamente um passado. Porém, Lowenthal (1999) adverte que a história difere da memória não só na forma como o conhecimento do passado se adquire e é validado, mas também no modo como se transmite, preserva e transforma: “aceitamos a memória como uma premissa do conhecimento; inferimos a história pela evidência que inclui as memórias de outras pessoas” (p. 213).

O património é geralmente apresentado como construção material e simbólica do passado. A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Lowenthal (1999) considera que conhecemos o passado porque lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e vivemos entre vestígios de tempos anteriores. Os vestígios tangíveis constituem, por isso, “pontes essenciais entre

o passado e o presente", pois simbolizam "laços coletivos ao longo do tempo, e oferecem metáforas arqueológicas que iluminam os processos da História e da memória" (p. xxiii). Cada ação retém conteúdo residual de outros tempos, mas não podemos evitar refazer o passado, pois "só alterando e acrescentando àquilo que se preserva, se poderá manter real, vivo e compreensível o nosso património" (p. 411). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável.

Educação Histórica e Patrimonial

A aprendizagem histórica advém da necessidade de se desenvolver a competência de dar sentido, o que pressupõe um processo dialógico e não passivo do conhecimento histórico, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. É sobretudo a interpretação (analisando as diferenças de temporalidades) que permite traduzir as experiências passadas em compreensão do presente e expectativas do futuro (Rüsen, 2001). Por sua vez, a orientação permite a utilização do todo temporal como guia de ação na vida quotidiana.

O estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997), que procurou investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico por jovens europeus, ou seja, a sua "consciência histórica", revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Todavia, as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas concentraram-se em duas dimensões: a *factual* – "procuramos conhecer os principais factos da História" – e a *regionalista/patrimonial* – "aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas" e "aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade" (Pais, 1999, p. 54). Os resultados desta investigação permitiram o alargamento do campo de ação da Educação Histórica, pois reforçaram a necessidade de se pensar e analisar os conhecimentos históricos num contexto social que extravasa o escolar e as articulações que se estabelecem entre este e o saber académico. Isto implica que se compreenda

a Educação Histórica como um processo que não pode ser encarado simplesmente dentro da redoma da sala de aula: os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas instituições que frequentam e pelos meios de comunicação a que acedem.

Cooper (2007) lembra que o processo de pesquisa histórica foi clarificado por Collingwood na sua autobiografia, publicada em 1939, onde o autor partiu de "questões específicas sobre as fontes, para o significado e função que os objetos, quer fossem botões, habitações ou acampamentos, teriam para as pessoas que os produziram e usaram" (p. 6). A sequência procedia do que podia ser conhecido acerca do objeto, para o que se podia supor e, por fim, o que se gostaria de saber de modo a suportar, alargar ou contradizer as suposições. Muitas das ideias defendidas por Collingwood, nomeadamente acerca da relação das questões com a prática histórica, e não apenas com significado literal, tiveram reflexo em estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos alunos em História.

O conceito de evidência é central em História pois só através do seu uso a História é possível (Lee, 2005). Como afirma Ashby (2003), a evidência histórica situa-se "entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)" (p. 42). É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que poderá ter para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. Também Chapman (2006) salienta que os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos[27] podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos.

Mattozzi (2001) equipara a interpretação à divulgação do património, diferenciando esta última da didática do património (que inclui na didática das Ciências Sociais), cuja intervenção no âmbito do património deverá seguir

[27]Chapman (2006) sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos 'factos', a identificar as conjeturas realizadas e a discuti-las em grupo. Desta forma pode-se ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjeturas mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas.

também com especial atenção os contributos do campo da divulgação e, sobretudo, os da interpretação e da museologia interativa. Na mesma linha, Prats (2003) sugere os seguintes espaços de desenvolvimento comunicativo da didática patrimonial, cuja abordagem insere no âmbito da Didática das Ciências Sociais: (1) configuração, caracterização e ativação de recursos didáticos para a explicação e interpretação do património; (2) adequação (restauro, reconstrução, musealização, etc.) dos bens patrimoniais, sejam eles museológicos, arqueológicos, urbanísticos, monumentais, etnológicos, ambientais ou outros; (3) estudo de públicos: atitudes, hábitos, aprendizagens, motivações, inquietudes; (4) elaboração e avaliação de propostas didáticas (métodos, materiais, processos) para utilização formativa dos espaços de representação patrimonial entre os diversos grupos de possíveis utilizadores; (4) análise da função social, educativa e ideológica das atividades de ócio cultural; (5) estudos sobre a função dos bens patrimoniais na formação de adultos e na educação para a cidadania.

Estepa e Cuenca (2006) consideram que a principal finalidade da didática do património é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Para tal, salientam que a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico de cada uma das disciplinas envolvidas, destacando ainda o papel das fontes patrimoniais no "conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos mais abstratos como mudança/permanência e evolução temporal" (p. 54). Estepa e Cuenca (2006) consideram que a didática do património deve integrar-se no processo educativo, dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Segundo estes autores, devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo, "partindo de para quê educamos em património, que

formação patrimonial devemos promover, como a desenvolvemos e a avaliamos" (p. 53).

A Educação Histórica pode assumir um papel essencial na educação patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, como mostram os estudos de Cooper (2004), Cainelli (2006), Levstik, Henderson e Schlarb (2005), Nakou (2003), Pinto (2009, 2011a, 2011b), Pinto & Barca (2011) Schmidt e Garcia (2007), Solé (2009), entre outros. E, perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (enquanto enfoque deste estudo), na sua implementação e aplicação em atividades escolares.

Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, e que resulta da heterogeneidade inerente ao património (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel…), parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades no âmbito da Educação Histórica. Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola.

Os objetos, em museus ou sítios históricos, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem de História não se realiza somente na sala de aula, pois como sugere Ramos (2004, p. 48) "a pedagogia do objeto pode usar-se em muitos outros territórios". Neste contexto, as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados.

Em Portugal, as orientações curriculares e os programas escolares da disciplina de História – nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – conferem um importante lugar à utilização e interpretação de fontes, mas continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas, seja nos manuais escolares ou em apresentações multimédia. São mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto. Este estudo pretendeu dar um contributo para essa reflexão.

Uso de fontes patrimoniais e consciência histórica: método do estudo

O principal enfoque deste estudo foi a articulação entre a evidência e a consciência históricas no que respeita a conceções de alunos e de professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado. Isto implicou não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, sobre a conceptualização de património e de consciência histórica, e na investigação já existente em Educação Histórica – nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de "segunda ordem" em torno da consciência histórica, como os de mudança, de empatia e de significância – assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitiu o desenvolvimento sistemático da pesquisa. No cruzamento das diversas vertentes deste quadro conceptual, definiu-se o problema inicial deste estudo: De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?

A reflexão sobre o problema acima formulado revelou a necessidade de se responder às seguintes questões de investigação, relativas a conceções de alunos e de professores:

- Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?

- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?

- Que conceções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), procurou aprofundar, numa perspetiva transversal em termos de anos de escolaridade, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. Apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal, participaram 87 alunos[28] (40 de 7º ano e 47 de 10º ano a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e ainda 6 professores das 7 turmas participantes. Os instrumentos consistiram num 'guião-questionário' para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso, em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior), tendo como objetivo a resposta à terceira questão de investigação. Realizaram-se, ainda, entrevistas de seguimento a 33 alunos no sentido da clarificação de algumas respostas escritas.

[28]A amostra participante no estudo principal distribuiu-se, no 7º ano de escolaridade, entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 12 anos; no 10º ano de escolaridade, distribuíam-se entre os 15 e os 18 (ou mais) anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 15 anos de idade.

O guião-questionário, com tarefas escritas a realizar pelos alunos – colocando questões que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade – estruturou-se tendo em atenção um percurso por alguns locais do centro histórico de Guimarães e zona envolvente. Procurou-se eleger um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local e nacional (e também internacional), permitindo o seu enquadramento curricular, e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos. Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, mesmo quando já não se encontram no espaço original (Nakou, 2003; Ramos, 2004), como acontece com os objetos observados no Museu de Alberto Sampaio, situado no centro histórico de Guimarães.

Análise de dados

Procedeu-se gradualmente a uma análise qualitativa e indutiva, inspirada na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo empírico. A categorização dos dados foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases exploratória, piloto e principal, no sentido de identificar perfis conceptuais e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial.

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos – “Uso da evidência” e “Consciência histórica” – e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual, como se exemplifica a seguir.

1. Uso da evidência

Conceções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da leitura das fontes patrimoniais. Estas ideias são indiciadas

quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjeturas.

Alternativa

Alguns alunos revelaram indefinição ou confusão na leitura que fizeram da fonte, ou inferiram com base em ideias de senso comum, extrapolando para a situação observada:

O que posso saber a partir daqui é que a pessoa que fez e pôs [a lápide] *na igreja queria apresentar o seu trabalho para quem gosta de saber.* (Alcina, 7º ano, 13 anos, Questão 1.1)

[O loudel] *Parece uma espécie de robe, parece ser confortável.* (Fausto, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 2.2)

Inferência a partir de detalhes concretos

Descrição reportando informação a partir de elementos das fontes. Diversas respostas apresentaram uma descrição simples e outras, maior elaboração, onde veicularam apenas informação com base numa interpretação superficial. As conjeturas que vários alunos levantaram reportaram-se a detalhes factuais ou funcionais:

Foi um rei que mandou construir esta igreja. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

Como é que este loudel foi encontrado? Onde? (Flora, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Não [tem a mesma função], *pois no azulejo está escrito 'antiga albergaria-hospital'. Depois passou a ser albergue de S. Crispim – ceia do Natal*. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.1)

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto

A contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social. As conjeturas levantadas por alguns alunos indiciaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais:

Consigo observar que é uma peça de vestuário militar que parece ter sangue. (Fábio, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Este objeto [lápide] *comparado com o outro é muito mais trabalhado, contém símbolos de Portugal interiorizados em flores ao lado, a margem é trabalhada na forma vegetalista, está escrita em forma gótica, a outra na forma do século 17* [XVII]. (Plácido, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 2.1)

Qual seria o espírito que os costureiros tinham no momento em que fizeram o loudel? (Vasco, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Problematização

Inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência (com base no cruzamento de elementos políticos, militares, sociais, económicos, de um mesmo contexto), ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas (fazendo conjeturas sobre vários contextos em termos de relações temporais), como revelaram as respostas de um pequeno grupo de alunos:

O Albergue foi construído antes desta casa [da rua de Egas Moniz], *mas diz-se que esta casa é a casa mais antiga de Guimarães. Ganhou um prémio por essa causa*. (Ivone, 7º ano, 12 anos, Questão 4)

Posso saber que é uma peça muito frágil, está rompida, mas eu acho que este poderá não ser o loudel de D. João I. (Patrício, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Que materiais hospitalares utilizavam neste hospital? Que necessidades passavam? Iam para a guerra ajudar os cavaleiros e o rei? (Alexandra, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.3)

O que era para o povo daquela época uma igreja, pois se a construiu e não um centro comercial? Agora seria. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3)

Relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação. Nas suas respostas predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano.

2. Consciência histórica

Conceções de alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente. Tipos de compreensão que os alunos revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, em termos de significância social – compreensão das ações humanas no passado – e de significância pessoal – ideias acerca da relação passado-presente quanto a características sociais, económicas e culturais.

Consciência a-histórica

A um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos:

Transmitir uma mensagem, ou os seus pensamentos. Talvez não consigamos perceber o que eles queriam transmitir. (Adelina, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2 a/b)

Interessante, bonita. Andamos muito. (Plínio, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Consciência de um passado fixo

As atitudes das pessoas do passado são avaliadas à luz de valores do presente. O passado, em termos genéricos, é visto como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos. Para um grupo numeroso de alunos, o passado é concebido à imagem do presente para simples conhecimento:

Sim, pois o loudel é feio e vê-se que é antiquado. (Tatiana, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 2.3b)

Não vejo muitas referências que possamos identificar. Será preciso conhecer bem o local. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2b)

Consciência de um passado simbólico

A forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado (Rüsen, 2004; Seixas e Clark, 2004) ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional.

Diversas respostas indiciaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no

passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local:

A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV marcou muito os vimaranenses, influenciou muito na vida que levamos hoje. É uma cidade linda e única e todos os vimaranenses orgulham-se da sua cidade. Guimarães o berço de Portugal. (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 6)

Um número expressivo de respostas, baseando-se na informação disponível em termos de significância social, reconheceu o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional. Revelaram também uma conceção do passado como 'lição' ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente:

Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 2.3b)

Consciência histórica emergente

A relação passado-presente é compreendida de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora se proceda à sua contextualização revelando uma orientação temporal emergente, como revelaram as respostas de diversos alunos:

Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.2b)

Era importante para os sapateiros pois eram cavidades onde se curtiam as peles para depois serem utilizadas para o trabalho destes. (Mara, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2a)

Consciência histórica explícita

Um número mais restrito de respostas revelou um sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação como essenciais à compreensão histórica:

A importância era terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2 a/b)

Penso que na maioria das vezes não nos damos conta da história que a nossa cidade tem. Tantos aspetos que podem ser reconhecidos e aprofundados. Neste percurso vimos construções na cidade, como as casas, orgulho nas construções (lápide), atividades económicas que sempre caracterizaram a cidade e "simples" objetos de proteção. Várias coisas de que nos vamos apercebendo e que tornam esta cidade o que ela é, um centro de cultura para ser explorado por grande parte da população, se não por toda. (Luísa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, em termos de significância social e de significância pessoal, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento. No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, nalguns casos, conceitos próprios da metodologia da História.

Embora os professores tenham respondido ao questionário prévio e posterior à atividade, este texto, por determinações de espaço, focalizou as respostas dos alunos ao respetivo questionário e os resultados dessa análise de dados. Quanto às conceções de professores, também emergiu um modelo conceptual em torno de dois construtos: "Uso de fontes patrimoniais" (com os padrões conceptuais: uso tácito, do contexto para a fonte, cruzamento de fontes em contexto, das fontes para o contexto) e "Finalidades de ensino e divulgação do património", por sua vez organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma delas envolvendo também padrões conceptuais específicos[29].

[29]Relativamente aos professores, constatou-se, quanto ao uso de fontes patrimoniais, uma predominância do padrão conceptual "cruzamento de fontes em contexto"; em termos de finalidades de ensino e divulgação do património, na dimensão Aprendizagem predominaram os padrões "consolidação do conhecimento" e "construção do conhecimento", na dimensão Consciência Histórica destacou-se o padrão "conhecimento em contexto" e na dimensão Consciência Patrimonial, o padrão "sentido de identidade local".

Breves reflexões finais

O modelo conceptual de progressão, por níveis de elaboração, ao permitir conhecer os modos como os alunos exprimem a sua compreensão do passado inferindo a partir de fontes patrimoniais e como tomam consciência da sua orientação temporal (menos ou mais fundamentada historicamente), pode contribuir para uma maior reflexão sobre as formas como os professores podem implementar abordagens melhor sustentadas do processo de ensino e aprendizagem. É possível, através da seleção de conteúdos relacionados com a história local, por exemplo, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos. Além disso, ao considerarem a evidência na interpretação de elementos reveladores de determinados contextos históricos, os alunos compreendem que, ao longo do tempo, as funções dos objetos e dos edifícios ou a organização urbana, podem mudar, e reconhecem a sua relação com o presente.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a ‘leitura’ de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral – sem perder de vista a sua inserção num processo. Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

Referências

ANGVIK, M. & BORRIES B. (Eds.). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, p. 37-57.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras, 7(1)*, 115-126, 2007. Consultado em março 7, 2011, em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm.

CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, número especial, Curitiba: Editora UFPR, p. 57-72, 2006.

CHAPMAN, A. Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, p. 6-13, 2006.

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade*. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p. 55-74.

COOPER, H. *History 3-11: a guide for teachers*. London: David Fulton, 2007.

ESTEPA, J. & CUENCA, J. La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, 2006, p. 51-71.

LEE, P. '*Walking backwards into Tomorrow': historical consciousness and understanding History,* 2002. Consultado em Março 7, 2011, em http://www.cshc.ubc.ca.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, p. 31-77.

LEVSTIK, L.; HENDERSON, A. & SCHLARB, J. Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: recent research in History Education.* London: Routledge Falmer, 2005, p. 37-53.

LOWENTHAL, D. *The past is a foreign country.* Cambridge: C. University Press. 1999.

MATTOZZI, I. La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. In J. Estepa; C. Domínguez & J. M. Cuenca (Eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2001, p. 57-96.

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, (pp. 59-82.

PAIS, J. M. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO, H. O triângulo Património-Museu-Escola: que relação com a Educação Histórica? In M. A. Schmidt; I. Barca (Org.), *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 271-302.

PINTO, H.. A melhor forma de conhecer a história de Guimarães é ir explorar': compreensão histórica de alunos portugueses sobre evidência patrimonial. In M. A. Schmidt & M. Cainelli (Org.), *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2011a, p. 167-192.

PINTO, H. *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.* Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, apresentada à Universidade do Minho, 2011b.

PINTO, H. & BARCA, I. "Leitura" de fontes patrimoniais como evidência histórica: perspetivas de alunos. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização.* Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Associação de Professores de História, 2011, p. 79-96.

PRATS, J. Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. História & Ensino, *Revista do Laboratório de Ensino de História* (UEL), 9, 2003.

RAMOS, F. R. *A danação do objecto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

RÜSEN, J. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 63-85.

SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Curitiba: UFPR, 2007, p. 52-57.

SEIXAS, P. & CLARK, P. Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. American Journal of Education, 110(2), p. 146-171, 2004.

SOLÉ, M. G. *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança - Estudo do Meio Social, Universidade do Minho, Braga, 2009.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory.* Thousand Oaks: Sage, 1998.

Compreensão Histórica em estudantes brasileiros e portugueses

Ronaldo Cardoso Alves (UNESP)[30]

RESUMO

A comunicação apresentará um estudo feito entre estudantes brasileiros e portugueses que possibilitou a verificação de diferentes níveis de compreensão histórica gerados pela mobilização das operações mentais do pensamento histórico. Para isso, utilizou um repertório epistemológico oriundo da Educação Histórica portuguesa e Didática da História alemã com o objetivo de compreender como os alunos interpretam narrativas historiográficas com a finalidade de constituir sentido à sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico.

Palavras-chaves: História, Educação Histórica. Compreensão Histórica.

O artigo trata de uma das quatro análises apresentadas no corpo do trabalho da tese de doutoramento intitulada *"Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses"*[31], recém defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Trabalho que teve como objetivo discutir as formas pelas quais

[30] É Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras – Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – campus da cidade de Assis – São Paulo), na área de "Prática do Ensino de História". Contato: ronaldocardoso@assis.unesp.br, ronaldoc_br@yahoo.com.br.

[31] O artigo se origina de pesquisa realizada com financiamento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação do Brasil) no estágio de Doutoramento feito em Portugal (entre novembro de 2009 e dezembro de 2010). A tese pode ser acessada, em sua totalidade, na página: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/pt-br.php

grupos de estudantes do ensino médio/secundário[32] de escolas brasileiras e portuguesas constroem consciência histórica com o fim de refletir acerca das demandas de orientação da cultura histórica contemporânea. Para tanto, fundamentou-se numa epistemologia com relação dialógica entre autores oriundos da Didática da História (alemã) e da *History Education* (inglesa, portuguesa e brasileira).

O estudo comparativo teve início com a recolha de informações de jovens brasileiros (mais especificamente, em São Paulo) e portugueses (da região Norte de Portugal) com o fim de constituir os diferentes perfis de caráter socioeconômico e cultural dos grupos pesquisados. Após essa ação foi aplicado um segundo instrumento que apresentou duas narrativas relacionadas a um tema histórico comum aos dois países - a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Seu objetivo foi verificar como os estudantes constroem e aplicam o raciocínio histórico para a interpretação de um problema historicamente constituído.

Para ensinar e aprender História conceitos são mobilizados. Inicialmente, pensamos nos conceitos que se apresentam diretamente nas narrativas dos fatos ou na análise de um processo histórico. Democracia, feudalismo, revolução, liberalismo, e tantos outros, fazem parte deste repertório. Muitos professores se dão por satisfeitos em sua tarefa de ensinar História quando seus alunos conseguem reproduzir em narrativas, ou mesmo em questões objetivas, esses conceitos conhecidos como “substantivos”. Entretanto, a qualificação do raciocínio histórico e sua consequente aplicação na práxis cotidiana ocorrem quando outros conceitos são mobilizados. Conceitos que dão consistência ao aprendizado da disciplina, pois são geradores da capacidade de rememorar, interpretar e externar ao mundo, por meio da narrativa, a orientação produzida pela aplicação das competências do pensamento histórico. Em outras palavras, trata-se de conceitos estruturadores que estão subsumidos às operações mentais do pensamento histórico sem os quais é impossível desenvolver esse conhecimento e, consequentemente, sua aplicação na vida prática. A esses conceitos, os pesquisadores britânicos da

[32] Denominação usada em Portugal para o que chamamos no Brasil de Ensino Médio.

History Education (Educação Histórica) chamaram “conceitos de segunda ordem”, também conhecidos como “meta-históricos”.

As duas primeiras perguntas do instrumento cognitivo versaram sobre dois conceitos meta-históricos – a **explicação histórica** (“Você acredita que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?”) e a **evidência histórica** (“A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião? Por quê?”). Elas intentaram perceber como os estudantes mobilizaram seus conhecimentos prévios e se apropriaram das fontes historiográficas como evidência histórica em suas narrativas. Após estas análises, uma terceira se constituiu a partir de uma questão que visou relacionar os conceitos anteriores como meio para avaliar a **compreensão histórica** dos estudantes.

Questão 3: As explicações dadas ao fato, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

Evidência e explicação histórica são conceitos meta-históricos fundamentais para que o estudante possa não só compreender a narrativa construída pelo historiador como também constituir sentido à sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico. Em outras palavras: a relação entre esses conceitos meta-históricos possibilita a análise da incidência de outro conceito nas narrativas dos estudantes: a **compreensão histórica**. Tal modelo analítico se constituiu a partir do diálogo entre os modelos de análise de narrativas (construídos com base em dados empíricos junto a alunos do ensino básico e secundário em Portugal) originados dos trabalhos de Isabel Barca (2001), Marília Gago (2006) e Ana Catarina Simão (2008). Seu objetivo é constatar os diferentes níveis de compreensão histórica concebidas pelos alunos a partir da mobilização de operações mentais com a finalidade de constituir uma explicação baseada na interpretação da variância de fontes. Dentro dessa linha de raciocínio, seis níveis de compreensão histórica foram criados a partir de um exercício analítico que levou em consideração as seguintes categorias (critérios):

- o uso da fonte histórica: em que medida os estudantes compreendem o papel do historiador na utilização das fontes como evidência histórica? Como

eles próprios aceitam ou rejeitam fontes que lhe são apresentadas para validar sua argumentação?

- a qualidade da explicação histórica: que tipos de explicações os alunos criam ao se depararem com diferentes narrativas históricas a respeito de um mesmo fato?

Os níveis serão apresentados do mais simples ao mais complexo para que se possa perceber a qualificação do uso da fonte, por parte do aluno e, consequentemente, a atuação crescente das operações mentais do pensamento histórico constituídas para discutir o objeto de estudo.

Nível 1 – A História é uma só

O primeiro nível de compreensão dos alunos apresenta a utilização das fontes como provedoras de acesso à literalidade do passado histórico. Não há mobilização para a comparação das convergências e divergências. Elas servem apenas para informar algo que já está posto, afinal o que muda é a motivação, mas todas convergem para um mesmo significado. As dificuldades de interpretação dos alunos os levam à compreensão de que a evidência atua como cópia do passado.

> *- Não, pelo que eu entendi os dois querem dizer a mesma coisa.* (Andrezza, 16 anos, Escola B1 – T8)[33]
>
> ---
>
> *- Não são tão diferentes, pois apesar de os pontos de vista variarem, o tema é o mesmo, portanto não há como as informações serem completamente diferentes. A primeira narrativa conta de modo mais "desesperado", enquanto que a segunda, de modo como se tudo estivesse "de acordo com o plano". Mas o contexto não é tão divergente*. (Elis, 16 anos, Escola B2 – T45)
>
> ---
>
> *- Não pois ambos relatam os motivos levados a corte abandonar*

[33] - Todos os nomes de alunos citados são fictícios. A denominação "P" e "B" se refere aos países dos estudantes - Portugal e Brasil, respectivamente. A denominação "T" se refere ao instrumento "Transferência da família real portuguesa para o Brasil". Os números se referem à ordenação seja para as escolas, seja para os alunos que participaram da pesquisa dentro dessa escola.

Portugal. (Edileuza, 16 anos, Escola B1-T25)

- Os fatos são exatamente o que está nos textos. (Anísio, 18 anos, Escola B2 - T54)

- As explicações são diferentes mas não são discordantes, pois mostram diferentes casos de deslocação da família real. Por outro lado, a forma como alterou o equilíbrio econômico. (Cleber, 17 anos, Escola P4 – T5)

- Sim, são explicações diferentes, mas com o mesmo significado. (Luma, 17 anos, Escola B1 - T28)

Nesse nível de compreensão a História é conduzida por motivações conjunturais, não existe a percepção de estruturas políticas, socioeconômicas ou culturais que poderiam mobilizar os seres humanos a construírem a História, tampouco o historiador utilizará seus pressupostos de pesquisador, localizado num contexto histórico, para construir sua narrativa.

Só há uma História. Ela poderá ser contada com palavras diferentes, até mesmo com diversas emoções ("*mais desesperado"/"de acordo com o plano*") e se são apresentadas diferentes versões, elas servem apenas para complementarem-se entre si com vistas a apresentar a unicidade histórica. Dentro desse contexto, a explicação do aluno é dada de maneira descritiva, fragmentada ou de forma simples, direta, com conteúdos históricos mínimos, sem interferência crítica alguma. Em suma, não há maior reflexão e sim adesão à única história possível de existir.

- As explicações dadas ao acontecimento nos textos não são diferentes, aliás, completam-se um ao outro, dado que no primeiro texto fala da fuga da família real e no segundo texto a informação completa-se, uma vez que relata novamente a fuga, porém de forma estratégica. (Anita, 16 anos, Escola P2 – T1)

- Não considero que sejam diferentes, pois um complementa o outro. Acho que dão informações necessárias para o nosso conhecimento, complementando o nosso conhecimento histórico sobre o assunto. (Ingrid, 16 anos, Escola P1 - T17)

> *- Não, porque os dois textos estam dizendo coisas que se encaixam*. (Gualberto, 17 anos, Escola B1 – T18)

A subjetividade do historiador, de acordo com esta perspectiva, não existe, pois sua função é apenas a de contador de história, ou seja, é mero reprodutor de algo que a própria História já relegou. A objetividade reside única e inteiramente na fonte, levando o historiador a uma espécie de neutralidade porque somente o objeto de estudo é doador do conhecimento e, portanto, incorpora a função de sujeito da História. Esse tipo de atuação do historiador remete à concepção de história do sagrado na qual os textos de origem mítica e/ou religiosa podem até apresentar versões diferentes, no entanto convergirão sempre para o objetivo sagrado ao qual se propõe. Exemplos como os citados revelam os mesmos mecanismos apresentados na ideia de que a História é uma só e deixam claro uma forma de pensamento histórico que conduz o indivíduo a apenas reproduzir irrefletidamente algo transmitido ao longo do tempo, com motivações e valores morais nele presentes (RÜSEN, 2007). Numa linguagem Koselleckiana, a experiência do passado é imutável e não pode ser questionada, pois serve para orientar as ações do presente que conduzem às mesmas expectativas de outrora. Experiência e expectativa se tornam uma só na compreensão de que a História é uma só (KOSELLECK, 2006).

Nível 2 – As Histórias são diferentes

Nesse nível de compreensão ocorre maior envolvimento do aluno em direção à fonte. Essa mobilização, entretanto, se limita ao mapeamento das informações obtidas a partir da leitura dos documentos. Os estudantes percebem que existem diferenças entre as fontes, mas não se posicionam diante dessa constatação. Para eles, os historiadores contam histórias diferentes simplesmente porque se basearam em informações diferentes. Nesse contexto, o estudante ao analisar narrativas historiográficas entende que lhe cabe tão somente reproduzir as informações nelas descritas. A fonte

histórica é compreendida como doadora de informações a respeito do fato histórico discutido e, por isso, não suscita juízo de valor ou crítica. Todas as informações são relevantes para saber do fato, pois não existe a preocupação de utilizá-las ou rejeitá-las para fortalecer ou enfraquecer um argumento. O importante é descrevê-las. O mapeamento de todas as informações seria a forma criada pelo estudante para se aproximar da melhor explicação.

Identificar apenas que histórias são diferentes, sem realizar qualquer esforço analítico acerca das narrativas historiográficas ou sobre as fontes nas quais os historiadores se basearam para construir suas versões, torna estanque a relação da História com a práxis de vida. Não há a mobilização de raciocínio crítico, nem o interesse em investigar qual a proveniência de tais narrativas ou mesmo em entender que mecanismos de subjetividade estão nelas incorporadas. Nessa perspectiva, a objetividade ocorre no acesso ao passado informado pelas fontes, não importando se se trata de algo que comporta o todo ou somente uma parte da realidade. Para os estudantes que reproduzem essa forma de exercer o pensamento histórico, acessar as informações de narrativas diversas acerca do tema de interesse, mesmo que essas sejam completamente opostas, os aproximam da verdade do acontecimento, da realidade. As narrativas dos alunos brasileiros e portugueses confirmam essa ideia:

- Sim, são, pois na narrativa I é defendida a ideia de a fuga ter sido espontânea e desorganizada, rápida, enquanto que a narrativa 2 sustenta que esta transferência sempre foi uma opção, e, embora não totalmente planificada, já era pensada. (Janaína, 17 anos, Escola P1 – T2)

- Em parte dos textos sim, o primeiro mostra que a fuga de Portugal para a América foi por necessidade, o segundo mostra que foi uma decisão já planejada. (Fabíola, 16 anos, Escola B1 – T3)

- Sim, penso que sim. Pois na primeira a corte foi para o Brasil devido à pressão que sofria tanto de Inglaterra como de França e foi a única forma do rei salvar a sua vida. No segundo texto, a ida da corte para o Brasil dá-nos a ideia de que já era algo planeado antes mesmo de Portugal sofrer a pressão de que

foi alvo. (Mariana, 17 anos, Escola P1 – T7)

- Sim. O primeiro afirma ser apenas uma sugestão para solução do problema da família real. Já o segundo menciona o interesse português em estabelecer seu poder no Brasil uma vez que é o parte mais rico. (Cibele, 18 anos, Escola B2 – T66)

Os dois primeiros níveis de compreensão histórica discutidos representam a denominada "constituição de sentido tradicional de consciência histórica" (RÜSEN, 2007). Reconhecer uma única história como real ou assumir que histórias diferentes a respeito do mesmo assunto não precisam, necessariamente, serem avaliadas, apenas conhecidas, conduz a uma lógica de pensamento permeável à reprodução de tradições no tempo gerando uma síntese entre o horizonte de expectativas e o espaço de experiências. Se de um lado essa situação, de certa forma, facilita a construção da identidade individual e coletiva por meio do engajamento em tradições prescritas pela cultura histórica; de outro relega os indivíduos à pecha de ser terreno fértil para a manipulação ideológica por não favorecer a conscientização acerca dos mecanismos de construção e permanência dessas mesmas tradições. Não se trata aqui da discussão da valorização ou desvalorização das tradições, mas de como uma concepção de pensamento, sem a constituição reflexiva de sentido histórico, pode levar o indivíduo a ser conduzido por uma História sobre a qual não consegue refletir.

Nível 3 - A História Correta

Nas narrativas desse nível, as operações mentais que dizem respeito a construção do conhecimento histórico dos alunos se movem em nova direção. Os estudantes não se limitam apenas a recolher as informações transmitidas pelas fontes, passam também a avaliar sua veracidade. Tem início uma dinâmica de transformação da fonte em evidência histórica, pois o mosaico de informações por ela apresentada já não se mostra suficiente para dotá-la de credibilidade. Em busca da História Correta, os alunos utilizam as fontes para validar suas próprias perspectivas a respeito do fato.

- Na primeira narrativa é defendida a ideia de que "o governo britânico sugeriu uma alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil [...]'; enquanto que, na segunda; se afirma: "a transferência da corte para a colônia americana não era uma ideia nova [...]".Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica.(Antonina,16 anos,Escola P2–T10)

- São, no texto I vemos uma família real egoísta levando todas as riquezas consigo e deixando o país sozinho para se poderem livrar de dois eventuais ataques, de Inglaterra e França. No texto II verificamos uma versão que afirma que tudo já estava planeado para melhorar economia portuguesa, mas penso que é uma desculpa. (Cláudio, 17 anos, Escola P1 – T1)

- São sim, a narrativa 1, explica mas o conflito, a Narrativa 2 dá mais detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro. A Narrativa 2, tem mais detalhes sobre os fatos da época. (Lenine, 17 anos, Escola B2)

- Sim. A narrativa II está mais detalhada e para mim foi mais fácil o esclarecimento do assunto. (Guilhermina, 17 anos, Escola B2 – T70)

Nesse nível de compreensão histórica ainda não existe um raciocínio de historicidade da produção da fonte, mas já se estabelece a ideia de que versões menos credíveis são tratadas como hipóteses que precisam de fontes consistentes para tornarem-se evidências históricas (*Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica*). Aparece a concepção de que as explicações históricas produzidas pelos historiadores surgem de focos diferentes de pesquisa. Para esses alunos, a percepção do nível de detalhamento de uma narrativa histórica já não se limita somente à sua carga informacional, antes é dirigida por parâmetros históricos em diversas frentes. Como exemplos dessa prática observam-se explicações simples e emergentes que sublinham, em maior ou menor grau, parâmetros geopolíticos *(detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro*), temporais *(tem mais detalhes sobre os*

fatos da época) e econômicos (*planeado para melhorar a economia portuguesa [...]*).

No entanto, a crítica à versão menos credível da história não ocorre porque se questiona a fonte primária utilizada pelo historiador ou os aspectos inerentes à historicidade do sujeito ou do objeto da produção histórica. O aluno admite que o historiador se apoia em fontes para criar suas narrativas, mesmo que estas sejam superficiais ou resumidas. Em outras palavras, o estudante não questiona o método usado pelo historiador, mas compreende que ele foi usado porque fontes foram utilizadas para a criação daquele argumento. Cabe-lhe somente escolher qual versão mais lhe apetece a partir da análise das informações descritas nas narrativas que coadunam ou não com seu repertório de conhecimento e experiência no tempo. Dentro dessa ótica a objetividade ocorre na utilização da fonte e, por sua vez, da narrativa dela originada, como testemunho que confirma algo que o aluno já conhece, ao menos em parte. A fonte histórica se transforma em evidência por referendar a versão que confirma seus pressupostos. Para esses alunos, o historiador atua como alguém que tem a incumbência de avaliar as fontes existentes de forma que estas sejam portadoras da evidência de uma História verídica. Somente assim eles poderão tomá-las como testemunho de um conhecimento adquirido e reproduzi-las ao longo do tempo como exemplo a ser seguido.

Surge a ideia no aluno de que o posicionamento diante da diferença de narrativas, fundamentada numa parametrização mínima metodológica, poderá trazer maior correção para sua resposta em questionamentos relativos ao fato estudado. Esse tipo de pensamento histórico que gera no aluno a busca pela "narrativa correta" (GAGO, 2006, p. 61) dota-o da capacidade de construir sentido para sua orientação na vida prática por meio do desenvolvimento de argumentos mínimos para o exercício do julgamento em situações cotidianas. E essa capacidade de julgar é mediada pelos exemplos históricos nos quais se apoia por entendê-los como credíveis, pois foram testados historicamente dentro de seu repertório cognitivo e no que compreendeu como método histórico. A História se apresenta para ele inserida na concepção ciceroniana (*Historia magistra vitae*) e tem poder, com seus exemplos verdadeiros, de atuar como geradora de sentido nas situações que exigem decisões no cotidiano. A experiência do passado serve de exemplo para a expectativa decorrente da

decisão a ser tomada. Do ponto de vista do processo histórico, tal raciocínio se reproduz em modelos com regras gerais do agir humano, independentemente das questões culturais e temporais implicadas.

Nível 4 – A História depende do autor

O penúltimo nível de compreensão histórica apresentada pelas narrativas dos alunos pesquisados revela a presença da subjetividade do historiador. São as questões de autoria da fonte histórica que aparecem nas narrativas dos alunos:

> *- Sim são diferentes pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também.* (Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4)
>
> ----------
>
> *- Sim, as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual. Enquanto um praticamente chamou os portugueses de covardes, o outro, meio que tenta "defender", dar uma justificativa para sua fuga*. (Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1)

Nota-se que a constatação, por parte do estudante, de que a opinião do autor interfere diretamente na produção da narrativa está posta. E ela se apresenta de maneira crítica. Crítica que aparece na percepção de que existe intencionalidade do autor em influenciar o leitor com sua ideologia: *("pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também" - Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4);* ou simplesmente na verificação de que as ideias são diferentes porque as *"as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual" (Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1).*

A construção da História dependeria diretamente da subjetividade do autor e esta, por sua vez, dirigiria ideologicamente a opção e utilização das fontes para evidenciar sua narrativa. Nessa forma de constituição do sentido da História, a lógica de sua utilização como transmissora de tradição ou como amalgamadora de exemplos advindos da memória histórica que devem sempre

ser revisitados passa a ser criticada e rejeitada. A simples percepção de que existe um autor atrás de uma narrativa histórica, abre espaço para a valorização e autonomia do sujeito produtor do discurso histórico. Esse movimento cognitivo, por mais simples que possa parecer numa análise de narrativas de alunos acerca de diferentes textos sobre o mesmo fato, guarda em si outra maneira de construir e aplicar o raciocínio histórico, o qual atua em franca oposição às constituições de sentido geradoras de prescrições à orientação temporal. Dentro dessa concepção de História, o aluno compreende que a utilização da fonte histórica como portadora da evidência é importante, mas é a autonomia do trabalho cognitivo de inferência realizado pelo historiador que dotará a narrativa histórica do poder de persuasão.

Este nível de compreensão revela a complexidade que existe na relação intrínseca e no estabelecimento de limites entre subjetividade e objetividade da produção histórica, algo que proporciona maior densidade às explicações históricas. Se a História depende do autor, claro está que as características individuais dessa produção, ou seja, as especificidades inerentes à capacidade de ele conceber e apresentar esteticamente suas ideias pode ser fundamental para a transmissibilidade de suas narrativas. Nesse sentido, a plausibilidade e credibilidade da produção histórica não dependeriam somente da qualidade das fontes utilizadas para evidenciarem a versão veiculada, pois elas estão imersas num passado histórico construído e, portanto, transitório, mas também (e principalmente) na estética de construção do argumento que criará empatia no receptor. Nessa linha de pensamento, a plausibilidade da narrativa histórica também englobaria aspectos estéticos, pois o alcance de seu discurso dependeria de sua qualidade literária. Num mundo no qual as narrativas de cunho histórico (que não necessariamente são históricas na acepção científica) aparecem, a todo instante, nos mais diferentes meios de comunicação e em diversas linguagens (escrita, visual, sonora, material, oral), não há como fugir ao debate sobre a influência estética na concepção da produção histórica. Tal debate evidencia a necessidade de criar parâmetros de plausibilidade das narrativas com vistas a resolver o problema da dicotomia veracidade-ficcionalidade existente, pois, como afirma uma das narrativas dos alunos:

- Cada pessoa interpreta os fatos conforme suas ideias. É isso que faz a interpretação mudar tanto de uma pessoa para a outra. (Natasha, 17 anos, Escola B2 – T85)

O relativismo na compreensão histórica pode contaminar a importância que deve ser dada à criação de habilidades e competências nos alunos no que concerne à historicidade das narrativas históricas. A conquista cognitiva presente nas ideias dos estudantes que percebem a necessidade de se considerar os aspectos de autoria pode sucumbir diante do relativismo promovido pela concepção pós-modernista de metodologia historiográfica. Como afirma Peter Seixas (2000, p. 27):

> Nessa descrição [pós-moderna] a historiografia é tida mais como literária ou como um ato poético e menos como um ato social científico. O historiador faz essas escolhas (consciente ou inconscientemente) com base em critérios linguísticos, estéticos, ideológicos e morais. Nesse contexto, na construção da narrativa (em oposição à inclusão de fatos) o historiador é limitado, de acordo com os pós-modernistas, apenas pela linguagem e não pelo registro do passado. (Tradução Própria) [34]

Se de um lado a compreensão de que a História depende do autor suscita nos alunos um potencial crítico, pois os fazem rejeitar a constituição tradicional de sentido ou mesmo a concepção exemplar de que existe uma História Correta, a não utilização de regras metodológicas exequíveis que permitam o aprofundamento da compreensão da historicidade do fato e da produção histórica, somada à superestimação dos atributos estéticos narrativos, podem retirar a potência histórica da evidência e conduzir a uma relativização total na orientação temporal.

Somente sob esses parâmetros, a constituição crítica de sentido tratada por Rüsen, que se caracteriza por um uso restrito da evidência e a supremacia da subjetividade do autor, terá importante contribuição na construção da

[34] No original: "*In this account, historiography becomes more a literary or poetic act less a social scientific act. The historian makes these choices (consciously or unconsciously) on the basis of linguistic, aesthetic, ideological, or moral criteria. At this level – in the construction of the narrative (as opposed to the listing of facts) – the historian is constrained, according to the postmodernists, only by language, and not by the record of the past."*

consciência histórica dos alunos. Isso se dá na medida em que possibilita crítica aos princípios de concepção do saber histórico, baseados num passado canônico ou no positivismo da evidência, proporcionando aos estudantes a compreensão de que as particularidades (políticas, ideológicas, socioeconômicas, culturais) do construtor da narrativa são importantes para a compreensão histórica. De igual forma, favorece o surgimento de narrativas dos mais diversos grupos da sociedade e a oportunidade de minorias e culturas se estabelecerem como sujeitos históricos por se colocarem como autores autônomos da História por rejeitarem tradições ou modelos culturais prescritos. As experiências do passado passam pelo crivo do autor que, a partir de sua visão, criará o argumento para a construção de novas experiências em oposição ou rejeição aos modelos culturais contidos nas experiências anteriores. A ação do autor como protagonista em relação às fontes históricas possibilitará a geração de um novo horizonte de expectativas. Em outras palavras: a consciência de que existe a perspectiva do autor na construção das narrativas históricas é importante, pois conduz à concepção de que é preciso relativizar criticamente uma produção histórica. No entanto, gera novo problema ao deixar de estabelecer limites à subjetividade do autor, a qual pode transitar entre a veracidade e a ficcionalidade na construção de suas narrativas. Empresa que coloca em perigo não só a instância da plausibilidade histórica, mas principalmente, cria implicações sociais sérias ao não prover condições claras de orientação no tempo e construção de identidade às pessoas. Ora, se na constituição tradicional e exemplar de compreensão histórica a sacralização do objeto e do método, respectivamente, criam implicações evidentes na orientação temporal e na criação de identidade dos indivíduos, a sacralização do autor, gerada na constituição crítica de compreensão histórica, não passaria incólume aos questionamentos da consciência histórica.

Nível 5 – A História depende das Evidências e de seu Contexto de produção”

Objetividade perspectivada. Esse é o resultado das operações mentais mobilizadas no último nível de compreensão histórica apresentado. Instância que revela a particularidade de alguns alunos em criar ideias provenientes do exercício competente do raciocínio histórico a fim de gerar, com autonomia, explicações históricas densas a partir da análise de narrativas históricas ou historiográficas a eles apresentadas.

Este nível de compreensão não se alimenta do ato de superestimar a importância do sujeito, do método ou do objeto, antes procura extrair a importância de todos esses elementos existentes na produção histórica para oferecer sentido à História.

> *- As explicações dadas aos acontecimentos nos textos são diferentes, na medida em que podemos distinguir alvos notórios – uma vertente político/social e [outra] vertente econômica. Contudo é importante realçar que não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação.* (Frederico, 17 anos, Escola P1 – T3)
>
> ---
>
> *- Sim, porque são pontos de vista diferentes de duas pessoas diferentes, com pensamentos e valores diferentes ou seja, duas pessoas que estudaram e viram perspectivas no mesmo facto histórico.* (Irina, 16 anos, Escola P3 - T2)

Nos exemplos acima se verifica a preocupação dos alunos no que concerne à análise das narrativas criadas pelos historiadores com base em parâmetros relacionados ao contexto temático de produção da narrativa (qual vertente foi escolhida pelo historiador para dar sentido à sua narrativa – a política?; a socioeconômica? a cultural?). De igual modo percebem que as diferentes vertentes não se excluem mutuamente desde que sejam bem avaliadas em seu contexto *(não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação).* Diferentemente do nível de compreensão *A História é feita pelo autor,* as variantes intrínsecas às opções do autor no trato com as fontes e em sua construção narrativa não são compreendidas pelos alunos como resultado de uma intencionalidade na utilização da produção histórica. Ao entenderem que *A*

História depende das evidências e de seu contexto de produção, os estudantes põem em prática a concepção de que o autor e o produto de sua autoria devem ser avaliados a partir de seu *Sitz in Leben*. Em outras palavras, consideram as especificidades inerentes ao contexto vital do autor, à relação que este estabelece com sua produção, à temporalidade do fato narrado e/ou da redação da narrativa histórica, ao público receptor do trabalho, dentre outras variantes. Incorporam, portanto, uma significância mais abrangente do trabalho do historiador.

As pouquíssimas explicações que apresentaram esse nível não centraram seus esforços simplesmente na reprodução do conteúdo histórico das narrativas historiográficas ou na total autonomia do historiador, mas preocuparam-se em combinar essas duas perspectivas. Para que essa dimensão se apresentasse em suas produções, estes alunos precisaram tratar as evidências num outro patamar ao percebê-las como produto cultural de determinado contexto no qual o autor também está inserido. Ora, se a mesma temática é abordada por outro historiador e este utiliza fontes e teorias alternativas para realizar seu trabalho (como pode se observar na narrativa de Irina, 16 anos, Escola P3 **-** T2) é necessário que se analise esse material enquanto evidência de seu determinado contexto. Entretanto, essa operação não pode se limitar somente a uma espécie de mapeamento de evidências em contexto, senão incorrerá na mesma dinâmica limitada do mapeamento de histórias diferentes ou na concepção relativista de que todas as histórias produzidas são credíveis. Para o estudante desenvolver por completo a compreensão perspectivada das narrativas históricas, necessariamente deverá realizar o esforço cognitivo de se entender também como intérprete que está em determinado contexto vital. Em curtas palavras, a qualificação da compreensão histórica ocorrerá em sua plenitude quando a perspectiva do trabalho histórico for avaliada também sob uma ótica perspectivada fundamentada numa responsabilidade metodológica. Daí a dificuldade de se obter explicações que atinjam esse nível de compreensão histórica.

Com essa dinâmica o sentido da História se constrói não somente como compreensão, mas também como “autocompreensão” (RÜSEN, 2007, p. 61) na medida em que emerge a possibilidade de diálogo, (re)conhecimento e, sobretudo, acolhimento das diferentes perspectivas discursivas. Dessa forma,

possibilita novos caminhos para responder ao desgaste imposto, por exemplo, ao conceito de tolerância que, infelizmente, não se mostrou suficiente para responder a todos os problemas culturais e socioeconômicos existentes na contemporaneidade. Não basta saber da existência do outro e conhecer, tolerar suas narrativas. É fundamental reconhecê-las, acolhendo seu direito de existência. Mas é imperativo, estabelecer parâmetros claros de análise das evidências e autores em seus contextos de forma que o relativismo e a manipulação da memória não acabem por criar histórias que gerem o distanciamento da dignidade humana e da convivência em harmonia das diferentes culturas.

A "constituição genética de sentido" (RÜSEN, 2007, p. 58) se apresenta aqui, ao ser resultado da mediação dinâmica "compreensão/autocompreensão" das narrativas históricas perspectivadas, a qual propõe aos seres humanos a constante reflexão e ação de acolhimento para com a alteridade, criando, assim, formas contemporâneas e humanas de orientação temporal, em sua plenitude. Nesse sentido, experiências passadas de diferentes grupos apontarão para um novo horizonte de expectativas ao serem mediadas por uma reflexão que considera aspectos de historicidade e diversidade perspectiva com a finalidade de perceber aproximações entre narrativas diferentes, gerando novas experiências que lhes sejam comuns.

A figura abaixo apresenta um quadro que resume a análise apresentada neste artigo, relacionando os diferentes níveis de compreensão histórica e as categorias de consciência histórica criadas por Rüsen e Koselleck:

Figura 1 – Relação entre os niveis de Compreensão Histórica, a tipologia da consciência histórica de Rüsen e as categorias de Koselleck

Tipos de Consciência Histórica	**TRADICIONAL**	**EXEMPLAR**	**CRÍTICA**	**GENÉTICA**

(Rüsen)				
Aplicação das Categorias de Koselleck	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Rejeição ao espaço de experiência anterior como abertura para um novo horizonte de expectativa	Relação dinâmica entre espaço de experiência e horizonte de expectativa
COMPREENSÃO HISTÓRICA (Conceito-Meta-histórico)	- A História é uma só - As Histórias são diferentes	- A História correta	- A História depende do autor	- A História depende das evidências e do contexto de produção

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel**.** Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações em História. In. BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.

GAGO, Marília. O Olhar dos Alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. In. **Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2006, p.55-71.

SIMÃO, Ana Catarina. A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º. ciclo de ensino básico e secundário. In. BARCA,

Isabel. **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008, p. 75-92.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SEIXAS, Peter. Schweingen! die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives.** New York and London: New York University Press, 2000, p. 19-37.

A ideia de África como conteúdo escolarizado

Prof.ª Ms. Adriane de Quadros Sobanski (UFPR)[35]

RESUMO

Com uma reivindicação histórica, sobretudo do Movimento Negro brasileiro, a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, a existência de uma legislação não garante a sua efetiva aplicação. Enquanto conteúdo curricular a ser ensinado/aprendido, o ponto de partida para uma pesquisa nesse âmbito procurou entender quais ideias que os professores de História apresentam sobre o conceito de África. Para tanto, as pesquisas em Educação Histórica foram fundamentais, em especial na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das ideias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Considerando os fortes laços históricos que unem Brasil e Portugal com a África busquei conhecer como os professores de História dos dois países identificam esse conceito e como influenciam na consciência histórica dos jovens estudantes das séries finais do Ensino Fundamental nos seus respectivos países. Passou a ser relevante também investigar as ideias apontadas pelos alunos desses países. A abordagem teórica foi amparada na historiografia tradicional sobre a África, sobretudo de Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*, que ainda predomina na construção desse conhecimento no universo escolar e, portanto, também sobre a consciência histórica dos sujeitos envolvidos. Em contrapartida, como uma visão alternativa com relação à África, a referência foram os Estudos Culturais a partir dos sociólogos Stuart Hall e Paul Gilroy, os quais discutem a perspectiva da diáspora africana e a formação de uma nova identidade nacional a partir dessa cultura. O trabalho empírico foi

[35] Professora da Rede estadual e particular de ensino de Curitiba. Contato: drisobanski@gmail.com

realizado a partir de um questionário aplicado em professores de História e alunos brasileiros e portugueses, identificando as ideias, ou Conceitos Substantivos, que apontassem a relação com a África, procurando sempre entender como o conhecimento da historiografia pode interferir no desenvolvimento dessas ideias.

Palavras-chave: África – Ensino - Educação Histórica - Conceitos Substantivos

Segundo Collingwood o historiador pode ser comparado a um detetive. Provar a autoria de um crime encerra em si mesmo todo o universo de significados que o detetive busca. Para ele, o trabalho do historiador é semelhante a este. Mas enquanto o detetive tem de descobrir um autor, já é de supor que o historiador conheça a autoria e deva buscar as motivações.

Entendendo que todo professor de História precisa da pesquisa histórica para realizar sua prática diária em sala de aula, é impossível não entendê-lo, aqui, enquanto historiador, portanto, detetive que está constantemente em busca das motivações das ações desenvolvidas ao longo do processo histórico.

Com a criação da Lei Federal 10.63936 que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas, está claro o peso sobre os professores de História, qual seja o de entender o processo desse trabalho e das possibilidades de colocar a legislação em prática.

---

36 Durante a elaboração da pesquisa que deu origem à dissertação de Mestrado "Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África" (UFPR -2008), a Lei 11.465/08 foi criada, alterando um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) substituindo a Lei nº 10.639/03, que previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino. Agora, todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem conferir o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. De acordo com a nova lei, todas as disciplinas, especialmente História, Geografia e Literatura, devem incorporar a contribuição dos negros e indígenas à cultura brasileira.

Da forma como foi formulada, a legislação enfatiza em vários momentos o papel fundamental dos professores como mediadores nesse processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira e de valorização da identidade dos afro-brasileiros. No entanto, embora sejam os professores comparados com detetives, nessa história nem a autoria nem as motivações estão muito claras.

Ao entender o papel do professor de História enquanto historiador, detetive que deve conhecer as motivações do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, esta pesquisa se embasou numa metodologia específica, a Educação História. Para sua realização e devido à forte ligação entre os dois países, foram investigadas a partir de um questionário, as ideias apresentadas pelos professores de História de Portugal e Brasil.

Da leitura e análise das respostas desses professores houve a necessidade de ir mais além e investigar a relação das suas ideias com a construção das ideias dos alunos, sobretudo das séries finais do Ensino Fundamental de Brasil e Portugal. Assim, partindo das ideias apresentadas nas respostas dos professores brasileiros e portugueses, foram formuladas questões que deram origem a um instrumento de investigação, novamente um questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado a jovens alunos brasileiros e portugueses.

Com relação aos professores, um critério que se estabeleceu é que deveriam trabalhar com a disciplina de História no Ensino Fundamental. Com apenas uma exceção no caso brasileiro, em que um dos professores investigados é formado em Filosofia, todos os outros são formados em História. Da mesma forma, embora os professores brasileiros trabalhem em escolas públicas e privadas, os professores que devolveram os questionários respondidos trabalham em escolas públicas, tanto aqui no Brasil como em Portugal.

A investigação realizada com os alunos tomou como critério o fato de serem alunos da última série do Ensino Fundamental, no caso, 8ª série no Brasil e 9ª série em Portugal, todos com idade entre 13 e 15 anos. Os alunos brasileiros frequentam uma escola privada da cidade de Curitiba, enquanto os portugueses são alunos de escola pública de uma cidade próxima do espaço rural.

Os fundamentos teóricos dessa investigação foram baseados nos trabalhos de Jörn Rüsen, que entende a História enquanto uma ciência que tem uma função didática. Segundo ele, ao entrar em contato com a história, esta deve dar ao sujeito um significado para a experiência no tempo que está estudando, competência de interpretação, uma vez que o conhecimento histórico não é cumulativo e capacidade de ampliar a orientação no tempo. Essa capacidade de orientação no tempo, ou seja, a relação que o sujeito mantém com o passado e que serve para situá-lo no presente, fundamental para a compreensão histórica, Rüsen define como sendo a "consciência histórica", categoria bastante utilizada nas investigações em Educação Histórica.

Das ideias de Rüsen (2001) e da racionalidade histórica, parte a teoria desenvolvida pelo inglês Peter Lee (2005) com a formulação de categorias como "Conceitos substantivos", relacionados aos conteúdos da História (Renascimento, Escravidão, Reforma, por exemplo) e "Conceitos de Segunda Ordem", aqueles que se remetem à epistemologia da História.

De acordo com essa perspectiva, o aluno passou a ser percebido como agente de sua própria formação, com ideias prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações.

De acordo com Isabel Barca, não interessa apenas saber História, mas o uso que se faz dela. Existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente. A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da "consciência história", ideia que dialoga com o conceito desenvolvido por Rüsen (2001), e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores. É o que Lee identifica como sendo a *Literacia Histórica*, ou seja, a capacidade de "ler o mundo historicamente". (LEE, 2006).

Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que crianças e jovens em idade escolar fazem a leitura histórica do mundo, entendendo a existência das ideias prévias como

ponto de partida para qualquer intervenção nas aulas de História. De acordo com Melo,

> os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas para compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos. (MELO, 2000).

Igualmente significativo é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino. O professor, entendido nesse processo também como um investigador, passa a ter uma participação ainda mais importante na relação entre as ideias tácitas que os alunos possuem e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas de História.

De acordo com Peter Lee (2006), a capacidade de pensar historicamente é o fator fundamental que desenvolve uma cognição histórica mais aperfeiçoada, possibilitando aos professores a competência de educar também historicamente. O professor de história, portanto é, ao mesmo tempo, historiador e “ensinante”. Ele deve produzir conhecimento e fazer com que o aluno escreva e leia o mundo historicamente por meio da narrativa. Assim, os alunos devem entender a história como compromisso de indagação, com características e vocabulários próprios: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança”.

Isabel Barca utiliza o conceito de perspectivação para caracterizar a capacidade que se deve ter para ver, perceber a autoridade em outras fontes, em outras interpretações da História que não sejam apenas aquelas dos manuais didáticos. É assim que essa perspectiva de ensino determina aos professores certas competências para dar aulas de História, como contextualizar, problematizar o passado e criar pressuposições a respeito do presente.

De acordo com Rüsen existe, normalmente, uma historiografia orientando a cognição e a *consciência histórica*, ou seja, 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. 57).

Partindo dessa perspectiva, a consciência histórica é um fenômeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral. Ninguém, nem mesmo os professores de História estão destituídos dessa consciência, uma vez que é inerente ao pensamento humano.

Nós somos determinados historicamente, portanto não podemos pensar que nossa orientação está distante da História, nem de uma historiografia que colaborou para construirmos uma determinada consciência. Ao nos encontrarmos com o agir humano precisamos recuperar de forma objetiva as intencionalidades do agir ali presente para ser observada a consciência histórica. É aqui que surge o papel da Educação Histórica, buscando nas ideias dos professores as suas experiências no tempo. Experiências interligadas com as ideias que possuem sobre a África e a cultura africana, as quais orientam uma determinada racionalidade na sua vida prática. De acordo com Rüsen, essa racionalidade é a força de todo o pensamento histórico, “O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência (RÜSEN, 2001, p. 101).

Ao contrário da consciência histórica, a cognição histórica não é algo natural, inerente às pessoas, mas um produto da própria história. Neste caso, transparece a importância dos conceitos substantivos como ponto de partida para a investigação prévia dessa cognição. Os conceitos substantivos são, portanto, as teorias e noções já construídas por um sujeito para um campo específico do conhecimento.

Os *Conceitos Substantivos,* investigados por Peter Lee, surgiram a partir de uma categoria desenvolvida por Rüsen (2007) e definida como *Conceito Histórico.* De acordo com Rüsen, esses conceitos são recursos linguísticos utilizados como forma de definir como o pensamento histórico científico se

realiza. Tais conceitos são sempre referidos por nomes próprios e têm qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas.

> Conceitos históricos são o recurso linguístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. Designam, pois, a relevância que os estados de coisas referidos possuem, no contexto temporal, em conjunto com outros estados de coisas, e que não são designados por nomes próprios. (RÜSEN, 2007, p. 94).

Foram os conceitos substantivos, portanto, que direcionaram os rumos desta pesquisa em busca das ideias que os professores de História e os jovens estudantes, tanto do Brasil como de Portugal, apresentam sobre a História da África.

Enquanto um nome próprio, a África não é entendida como um conceito histórico. De acordo com Rüsen (2007), os nomes próprios são designações linguísticas que apenas designam estados de coisas em sua ocorrência singular, referindo-se a eles diretamente.

No entanto, a partir do momento em que lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, a África passa a ser entendida como um conceito histórico.

Autores como Gilberto Freyre e Oliveira Viana tornaram-se fundamentais para entender o olhar que o Brasil passou a ter, já no século XX, sobre a África e a cultura africana. Nina Rodrigues aparece como referencial para saber como essa temática começou a ser pesquisada e incorporada num interesse científico crescente de entender a formação da sociedade brasileira. Os Estudos Culturais colaboraram no sentido de investigar outras possibilidades de entendimento da temática e numa análise mais abrangente na pesquisa.

Os estudos sobre essa temática passaram a ser mais intensos a partir do século XIX, sobretudo a partir de 1860, quando as teorias racistas obtêm o aval da ciência e a aceitação por parte dos líderes políticos e culturais dos Estados Unidos e da Europa. No Brasil, se iniciam os estudos científicos sobre a

presença do negro na sociedade brasileira. Da Antropologia partiram os primeiros estudos que buscavam situar o negro e a cultura africana no contexto brasileiro, bem como o que se entendia como contribuições, negativas ou não, dessa presença. Assim, a escolha dos autores e estudiosos da presença negra no Brasil recaiu, basicamente, sobre as produções de Oliveira Viana, Gilberto Freyre e Nina Rodrigues. Estes realizaram estudos que mais se aproximam do entendimento obtido a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nina Rodrigues foi o primeiro estudioso brasileiro, na virada do século XIX para o XX, a colocar a situação do negro brasileiro enquanto um problema social, importante referência para a compreensão da formação racial da população brasileira. Embora pese em seus estudos uma mentalidade fortemente influenciada por ideias racistas, nacionalistas e cientificistas, seu trabalho tem colaborado para classificar como manifestações culturais os ritos e costumes da população negra brasileira. Com sua obra "*Os Africanos no Brasil"*, Nina Rodrigues contribuiu com uma vasta e rica coletânea de informações e dados a respeito do universo cultural das comunidades negras no Brasil.

A partir da década de 1920, Oliveira Viana buscava explicar o país a partir de teorias racistas, ainda muito comuns no pensamento da época. Segundo ele, o Brasil seria o resultado da vontade e da energia das elites brancas, racialmente superiores.

Seu pensamento se organizava a partir de três eixos: a influência das relações e do meio social forjados em nosso processo de colonização; a psicologia do nosso povo e a questão racial. Esta, em especial, fazia refletir sobre como poderia uma população racialmente miscigenada como a do Brasil preservar sua unidade nacional e desempenhar um papel no mundo moderno. Em sua tentativa de resposta, os mestiços apareciam como seres "inferiores". Nos seus argumentos fica evidente a transição de uma nova mentalidade frente à população negra no Brasil, revelando a substituição de um racismo de dominação por um racismo de exclusão.

Ao contrário das teorias racistas que imputavam a negros, índios e mestiços a razão maior do atraso nacional, Gilberto Freyre fez sua reputação

com uma interpretação de caráter mais otimista, uma vez que afirmava que a nação brasileira era o resultado de uma grande miscigenação.

Em pleno apogeu das teorias racistas, como as de Viana, o autor celebra o papel essencial das etnias dominadas na formação do país, sobretudo da presença negra vista por ele como de suma importância pra a formação cultural do país. Para Gilberto Freyre, é impossível separar o negro de sua condição de escravo, defendendo atitudes consideradas imorais por causa, justamente, dessa condição desumana. Sempre vinculado à condição de escravo, o africano se tornou um agente patogênico no seio da sociedade brasileira. Neste ponto realiza uma crítica com relação ao trabalho de Nina Rodrigues, afirmando que aquele não se preocupou em reconhecer no negro a condição de escravo, minimizando sua análise.

Fugindo da tendência de tomar a historiografia brasileira tradicional como única perspectiva de orientação para o estudo da história da África, os Estudos Culturais surgem como possibilidade de gerir uma nova racionalidade com relação a essa problemática. Integrante dos Estudos Culturais, o jamaicano Stuart Hall (2003) utiliza a categoria da *Diáspora*[37] para afirmar que não é o espaço territorial que determina uma cultura. Afirma que diáspora é um conceito baseado fundamentalmente nas noções de alteridade e diferença.

Integrante da segunda geração do Centro de Estudos Culturais, o sociólogo britânico Paul Gilroy (2002) discute a importância de romper com a ideia de que a cultura brasileira apresenta um mundo sem raças e também trabalha com a categoria da *Diáspora*, afirmando que a transferência de um número significativo de africanos ao Brasil produziu um movimento de intensa influência cultural naquilo que denomina de “universo do Atlântico”. Também utiliza a concepção da diáspora judaica para analisar as formas como a cultura negra, africana, se expandiu pelo Oceano Atlântico.

---

37 A palavra *diáspora* vem-nos dos antigos gregos, para os quais “diáspora” (dispersão, ou semear) estava associada a ideias de migração e colonização na Ásia Menor e no Mediterrâneo na Antiguidade, de 800 a 600 a.C. Na tradução grega alexandrina do *Septuaginto* (Deuteronômio 28:25) a palavra designava a dispersão dos judeus exilados da Palestina depois da conquista babilônica e da destruição do Templo no ano de 586 A.C. como uma maldição: “Serás disperso por todos os reinos da terra!”

De acordo com esse autor, torna-se difícil colocar em prática a inclusão de uma “cultura africana”, porque segundo ele não existe uma essência africana que possa, magicamente, conectar entre si todos os negros. Se essa ideia de pertencimento se dilui pela não necessidade de um território específico, a crença de que temos no Brasil uma população afro-brasileira com características culturais “tipicamente” africanas, poderia colocar em xeque a própria identidade dessa parcela da população brasileira.

É importante ressaltar que as Diretrizes, ao longo de todo o seu texto, fazem uma diferenciação entre uma cultura negra de uma cultura branca. Em diversos momentos há essa distinção, a de que existe uma cultura tipicamente negra e, outra, branca, sobretudo quando se enfatiza a necessidade de valorização da história e da cultura dos afro- brasileiros e dos africanos.

Trata-se de um viés culturalista a partir do qual o ponto de vista abordado pela legislação se apoia em elementos culturais, tais como religiosidade e comportamento, e que aparece com muita intensidade nas palavras que norteiam toda a proposta das Diretrizes, colocando a questão da História da África dentro dessa categoria. Embora visando à recolocação da população afrodescendente na sociedade com pleno direito à cidadania, principalmente por meio da escola e da cultura escolar, a lei não consegue romper com uma razão histórica dominante, mantendo a mesma cognição com relação a essa passagem da história, demonstrando que existem diferenças entre os brasileiros brancos e aqueles que são “descendentes” dos povos africanos, tendo uma cultura particular devido a essa questão basicamente genética.

A função dos professores, tão salientada pelas Diretrizes, nos faz buscar as orientações da Educação Histórica com relação à indagação de quais ideias substantivas eles possuem acerca da História da África e da cultura afro-brasileira para atingir os objetivos sugeridos pela Legislação. A qualificação dos professores é um critério que fica bem evidente como sendo a forma primordial para que a valorização da cultura afro-brasileira e da população negra aconteça.

Dubet (1997) afirma que esse professor é um sujeito que possui uma capacidade individual de ação, de subjetivação de suas próprias atitudes. Ao não conceber mais a escola enquanto instituição esse professor passa a

demonstrar que existe uma interação mais dinâmica da escola com seus alunos, revelando experiências particulares na sua prática e no seu discurso.

> A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem). (WAUTIER, 2003, p. 180).

Alunos e professores não são vistos mais apenas nos aspectos pedagógicos, mas através de uma multiplicidade de relações e ação. Os escolares são percebidos enquanto alunos e crianças, alunos e adolescentes, alunos e jovens. Aprendem a crescer em todas as dimensões de sua experiência. Embora diferentes, professores e alunos têm semelhanças na experiência: desencanto, cansaço, decepções, expectativas.

Segundo Oliva (2003) a África tem aparecido em relatos de viajantes desde a Antiguidade, mostrando o quanto aquele continente já atraia olhares e povoava a ideia de diferentes povos e em diferentes situações. A representação ou reconstrução da história, durante anos, foi feita pela narração, por um relato que expunha em sua sequência temporal uma ordem de acontecimentos, sujeitos a uma *trama,* a uma relação inteligível, de forma que figurava um processo que supostamente “reproduzia” um mundo externo ao próprio discurso, ao próprio texto, neste caso o mundo dos acontecimentos humanos do passado. O princípio da narrativa passou a ser tema do debate teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico e de uma explicação científica. Para Rüsen (2001), “a especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”.

O princípio da narrativa e as formas como se explica a história passaram a ser tema do debate teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico, promovendo a necessidade de realizar uma explicação científica da história. Foi criado, então, um sistema de explicação que assegure sua “inteligibilidade” através do discurso histórico. “A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados

narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado". (ARÓSTEGUI, 2006, p. 357).

O que podemos constatar é que essa narrativa sobre África ainda está embasada nas referências culturais idealizadas e defendidas por teóricos como Oliveira Viana, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre orientando as interpretações de um passado tido como único e verdadeiro. As Diretrizes, quando se baseiam na necessidade de resgatar os valores da cultura afro-brasileira, se mantêm ligadas a uma ideia de formação de identidade nacional sob o ponto de vista de uma contribuição "externa", entendendo os negros a partir da sua inserção no Brasil por meio da escravidão moderna e seus descendentes como pessoas com características próprias do povo africano, desconsiderando a África como um continente de múltiplas características. De acordo com Stuart Hall, o próprio termo "África" é uma construção moderna, cujo principal ponto de origem comum se situa no tráfico de escravos.

De modo geral, fica perceptível que falta para os professores um referencial teórico da historiografia, sendo que em suas ideias acerca da África aparecem interferências de outros meios, como da mídia e de manuais didáticos. Os professores desconhecem o caminho percorrido na construção histórica, interferindo na forma como os alunos se aproximam do conhecimento.

As ideias dos professores apresentam a África enquanto um "conceito-gênero", categoria que Rüsen (2007) define como sendo um conceito da linguagem dos historiadores que não são especificamente históricos, como acontece com palavras como *trabalho* e *economia*, por exemplo, "Eles designam, nos estados das coisas, complexos de qualidades que eles têm em comum com os outros estados de coisas, independente de sua relevância nos processos temporais". (RÜSEN, 2007, p. 92).

A África só se torna um conceito histórico porque lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. Quando a relevância do conceito é designada, tornasse um conceito histórico, como "cultura africana".

Nas respostas dos alunos foi possível perceber as interferências deixadas pelos professores. Os alunos dão conceitos que não são históricos, mas

“conceitos-gênero”, aqueles apontados por Rüsen (2007) como sendo apenas elementos da linguagem, como África, e utilizados pelos historiadores.

Todos os alunos apresentaram uma “proto-narrativa” (Rüsen, 2001), aquilo que a Educação Histórica classifica como “conhecimentos tácitos”, ou seja, todos sabem história e, portanto, conhecem algo sobre a África. Esse conhecimento, no entanto, não é científico, mas baseado em senso-comum.

Ficou claro, com esta pesquisa, que o professor de História deve promover o contato dos alunos com a produção historiográfica, fazendo com que saibam como a História é produzida e pensada, sendo entendida enquanto uma ciência que domina técnicas de investigação e de análise. Sem uma qualificação específica dos professores de História, estes continuarão a apresentar uma consciência histórica distante da historiografia especializada, bem como poderão ter dificuldades em lidar com as fontes históricas que colaboram para a investigação e análise dessa temática.

Como consequência ficou evidente que a consciência histórica dos jovens estudantes, sejam brasileiros ou portugueses, é elaborada a partir da interferência dos seus professores. Se estes não têm uma relação direta com as fontes, o mesmo acontecerá com seus alunos que, portanto, passam a reproduzir um conhecimento apreendido pela explicação de seus professores.

O próprio entendimento da lei deixa claro que pretende a inclusão da História da África, mas durante toda a pesquisa tentei demonstrar como a preocupação está muito mais pautada, na prática, com uma perspectiva culturalista da África. Do mesmo modo, as respostas dos professores foram claras ao demonstrar aproximação muito maior com o “legado cultural” da África do que propriamente de um entendimento dessa História ou de uma historiografia onde possam buscar informações consistentes para trabalhar com essa temática.

Referências

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociologia de la experiência escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: Modernidade e Dupla Consciência. Rio de Janeiro: Editora 34/ UCAM. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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. Tradução de Clarice Raimundo.

_____. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n° especial, 2006. P. 131-150.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel, org. – **Perspectivas em Educação Histórica**: atas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, 1, Braga, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n° 3, set./dez. 2003, p. 421-462.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

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

VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Sociologias.** n°. 9. Porto Alegre Jan./Jun. 2003.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE DE MUSEU

Alamir Muncio Compagnoni

RESUMO

Este trabalho tem como tema as "aulas-visitas" aos museus, a partir das aulas de História. Procedeu-se, em um primeiro momento, a uma análise de projetos que escolas e professores enviaram à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Paraná, Brasil, cujo objetivo era levar os alunos aos museus ou espaços históricos. Os projetos tomados para análise foram relativos aos anos de 2005, 2006 e 2007, de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, Classe Especial e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Na leitura e análise procurou-se mapear e entender as ideias históricas de professores e crianças/alunos, como e por quê? As escolas, e os professores levam aos museus. Discute-se, também, a organização da aula-visita na escola antes de ir ao museu, a ida ao museu, bem como a volta deste. Por fim, apresentam-se os resultados da pesquisa com crianças/alunos na escola e a análise das narrativas das crianças/alunos, procurando-se detectar indicativos da presença da consciência histórica nestes com base nos estudos de Rüsen (1992). O trabalho se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica.

Palavras-chave: Museu. "Aula-visita". Sujeitos. Consciência histórica.

INTRODUÇÃO

"A Formação do Pensamento Histórico de Crianças em Ambiente de Museu" nasceu no contexto de discussões da educação histórica e de vontade de investigar o interesse que as crianças/alunos têm pelo museu. Seguidas

vezes, no início do ano, quando eu me apresentava como professor de história, as crianças/alunos da 5.ª série perguntavam: *"Professor, vai levar a gente no museu?"*. Isto me estimulou a pensar: "Por que as crianças/alunos associam aula de história com museu?" Assim, foi deste interesse dos alunos que nasceu o projeto da pesquisa.

O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Procedeu-se a um estudo em que foram analisados os projetos de aula-visita aos museus. Todos os projetos foram enviados pelos professores de história à Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Um dos objetivos da pesquisa dos projetos era selecionar a turma que havia ido ao museu, para realizar o primeiro estudo. E estava-se no decurso do ano letivo de 2007, quando foi decidido aplicar o instrumento aos alunos. Assim, foram selecionados e analisados somente os projetos do primeiro semestre de 2007 (gráfico 1), pois eram estes os que estavam disponíveis ao pesquisador na Secretaria Municipal de Educação de Araucária e possibilitaram a realização da pesquisa.

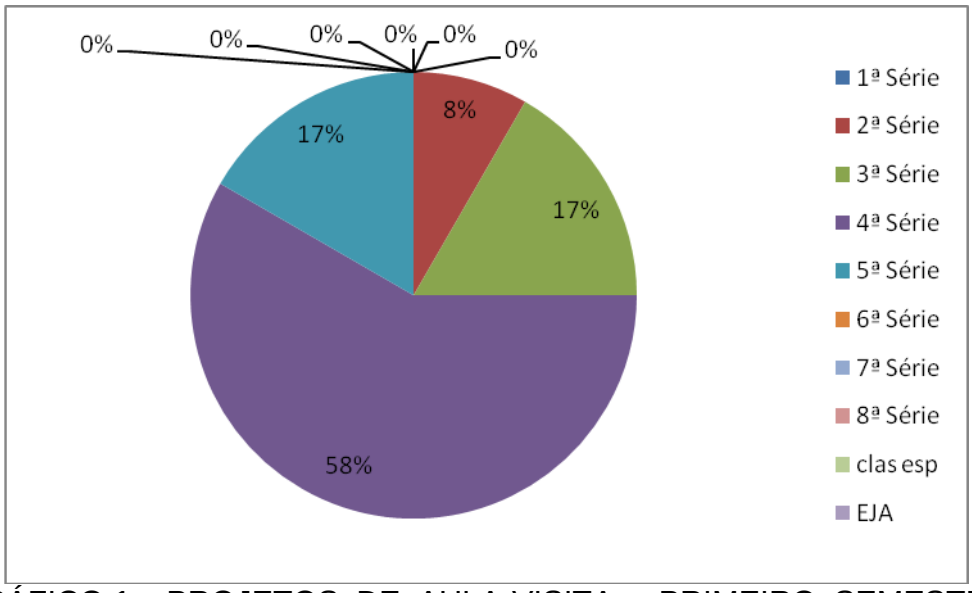


GRÁFICO 1 - PROJETOS DE AULA-VISITA - PRIMEIRO SEMESTRE DE 2007.

Ao se analisarem os projetos dos professores apresentados no gráfico acima, chamou a atenção o fato de existirem apenas dois projetos de 5.ª a 8.ª séries do ensino fundamental. Assim, após a análise decidiu-se que o estudo seria realizado com uma das turmas que participaram dos projetos de aula-visita destinados à 5.ª série. A opção de realizar o estudo partindo dos dois projetos de aula-visita se deu pela estranheza que nos causou o fato de serem os únicos entre as turmas de 5.ª a 8.ª séries do ensino fundamental. "A investigação interpretativa permite um distanciamento, ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: o lugar-comum transforma-se em problemática." (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2004, p.43).

PRIMEIRO ESTUDO DA 5ª SÉRIE: "AULA-VISITA" AO MUSEU ROSA CRUZ

O primeiro projeto escolhido para aplicação do questionário apresentava como objetivo levar os alunos da 5.ª série D do ensino fundamental da "Escola A",[38] da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, ao Museu Rosa Cruz. No projeto aparece a turma com 36 alunos.

Após a leitura e análise do projeto de aula-visita, nos seus vários aspectos (justificativa, objetivos, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação), foi elaborada a proposta do questionário.

Para os alunos, as questões tomaram o seguinte encaminhamento: "A partir do que vocês observaram, ouviram, discutiram e perguntaram durante a aula-visita, por gentileza, respondam às seguintes questões: 1) O que você aprendeu de história a partir da visita ao Museu Rosa Cruz? 2) Que documentos históricos você conheceu no Museu? 3) A partir do que você aprendeu em sua aula-visita ao Museu, 'escreva uma carta a um amigo, narrando sobre a história do Egito'".

A aula-visita dos alunos ao Museu Rosa Cruz se deu no dia 16 de maio de 2007, e o questionário aberto foi aplicado no dia 09 de outubro de 2007.

A população-alvo do primeiro estudo é constituída por alunos na faixa etária dos 10 aos 14 anos, da 5.ª série do ensino fundamental.

[38] A escola foi assim chamada ("Escola A") para garantir o sigilo da pesquisa.

Para categorizar as ideias históricas manifestadas nas narrativas dos alunos da "Escola A", tomou-se o conceito de consciência histórica, tendo como referência os estudos de Rüsen (1992) sobre as competências das narrativas (experiência, interpretação e orientação) e os tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e ontogenética.

Na leitura das respostas à questão: "Que documentos históricos você conheceu no Museu Rosa Cruz[39]?", foram classificadas 23 respostas, as quais reconhecem a "múmia"[40] como documento.

Entre as respostas[41], cabe citar:

> *A Múmia Tothmea, o papiro.* [Ana[42], 11 anos]
>
> *Eu conheci o documento histórico múmia Tothmea.* [Júlia, 13 anos]
>
> *Eu conheci uma múmia que se chamava Tothmea, quando eu entrei na sala que ela ficava, eu fiquei com medo porque era a primeira vez que eu tinha visto*. [Maria, 10 anos]
>
> *O nome da múmia e Tothmea.* [Aladino, 12 anos]

Num total de 31 alunos que estava na sala de aula, 28 responderam, 02 deixaram em branco, 01 não respondeu à justificativa, porque na época da visita não se encontrava na escola e nunca tinha estado naquele museu. Entre as 28 respostas, encontram-se 23 em que a múmia aparece como documento. Um total de 05 narrativas identificou somente "réplicas"[43] como documentos.

Entre as 23 respostas com justificativas, 16 se referiam somente à "múmia" como documento; as outras 07, além de descreverem a múmia, mencionam também as réplicas como documentos.

---

39 Museu Rosa Cruz, inaugurado no dia 17 de outubro de 1990, organismo da Ordem Rosacruz (AMORC) que tem por objetivo divulgar e difundir a cultura e, mais especificamente, servir de apoio audiovisual à clientela escolar.

40 Múmia egípcia conhecida como Tothmea, foi levada para os Estados Unidos e doada ao Museu Rosa Cruz no ano de 1995 e trazida para Curitiba, Paraná, onde se encontra atualmente.

41 Fonte: Narrativas apresentadas pelos alunos.

42 Os nomes dos alunos são todos fictícios, no sentido de garantir-lhes sigilo e privacidade.

43 O Museu Rosa Cruz tem um acervo constituído por "réplicas" de peças do período Pré-dinástico até a época Ptolomaica.

> *Não me lembro bem, mas a múmia é um documento histórico, os símbolos egípcios, os que têm na parede etc.* [Dirce, 11 anos]

Outras 05, as quais totalizam as 28 respostas, reconheceram como documentos apenas as réplicas:

> *As armas como machado, que hoje ainda é utilizado, os vasos, que hoje em dia utilizamos para enfeite*. [Aluízio, 11 anos]

Concluindo a análise da questão: "Que documentos históricos você conheceu no Museu Rosa Cruz?", construiu-se o gráfico que se segue, onde se observa que a maioria das crianças/alunos reconhece o documento como a evidência para narrar, no seu presente, o entendimento da história do Egito.

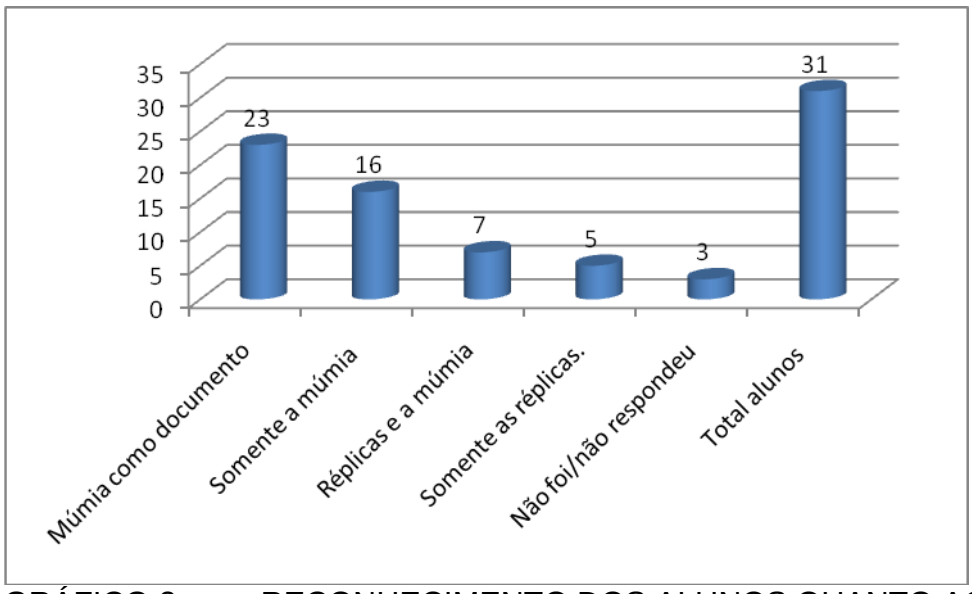


GRÁFICO 2 - RECONHECIMENTO DOS ALUNOS QUANTO AOS DOCUMENTOS DO MUSEU ROSA CRUZ.

É recorrente o fato de os alunos tomarem um dos documentos do museu como referência para as suas narrativas. Num total de 30 alunos, 29 responderam, em suas narrativas, tendo como ideia central o documento "múmia", chamada de Tothmea. Eles se identificaram com o documento (múmia Tothmea) e, a partir dele, elaboraram suas narrativas. Para a maioria,

este documento tornou-se, no presente, a bússola para pensar a história. Este documento é muitas vezes usado, na narrativa, como prova da existência de que há um passado, uma história.

SEGUNDO ESTUDO: 4.ª SÉRIE – AULA-VISITA AO MUSEU HISTÓRICO DA ERVA-MATE

O segundo projeto selecionado de aula-visita para a pesquisa foi "Projeto de Aula-visita ao Parque Histórico do Mate". O conteúdo do projeto faz referência à história do Paraná e o tema é a erva-mate, atividade econômica do Paraná nos séculos XVIII e XIX.

O Museu do Mate, como é chamado popularmente, está localizado no município de Campo Largo, situando-se, portanto, fora das imediações territoriais e educacionais de Araucária, onde a "Escola B" está localizada. Oficialmente o museu é chamado de Parque Histórico do Mate.

População-Alvo da Aula-Visita ao Museu da Erva-Mate

As crianças/alunos que participaram da pesquisa formam um total de 43. Destes, 15 são meninos e 28 meninas. Entre os meninos, 03 têm 10 anos de idade, 04 têm 11 anos, 04 têm 12 anos e 04 têm 13 anos de idade. Entre as meninas, 11 têm 10 anos de idade, 10 têm 11 anos, 04 têm 12 anos e 03 têm 13 anos de idade. Concluindo, pode-se dizer que a idade dos alunos que participaram da pesquisa fica entre 10 e 13 anos de idade.

Os resultados da análise das cinco questões da segunda investigação serão apresentados em quatro gráficos e em um quadro de redução de dados. O gráfico 6, a seguir, faz menção à questão 1; o gráfico 7 à questão 2; o gráfico 8 à questão 3; o gráfico 9 à questão 4; e o quadro 3 se refere à questão 5.

Com a questão 1, abaixo, procurou-se analisar se os alunos reconhecem o museu como espaço histórico.

Questão 1

Você já foi a um museu?

Sim ( )

Não ( )

Se você respondeu sim, qual? _____

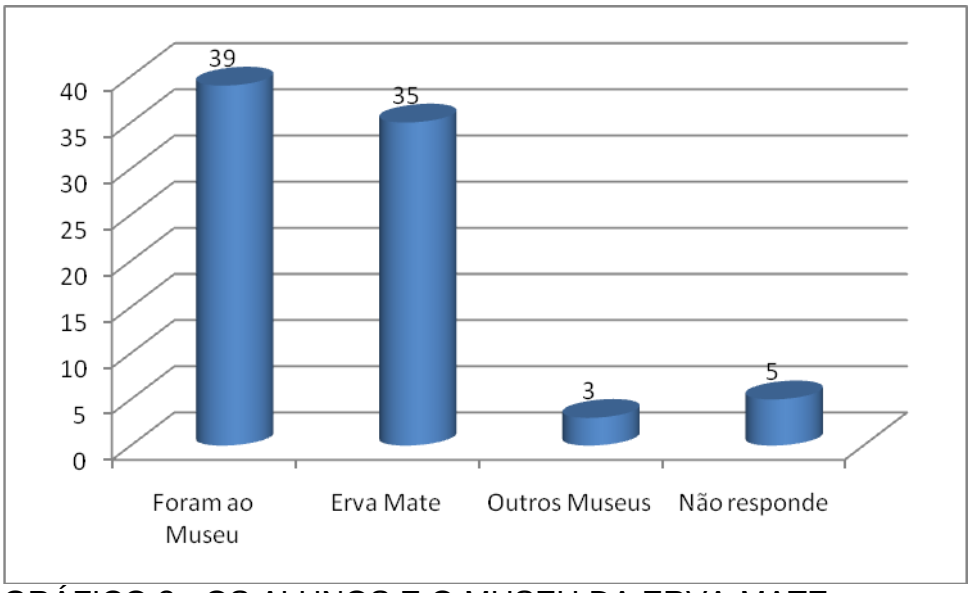


GRÁFICO 3 - OS ALUNOS E O MUSEU DA ERVA-MATE.

Em sua maioria, as crianças/alunos afirmam que foram ao museu, e apenas quatro responderam que não. Quando relacionamos os 39 alunos que responderam 'sim' com o conteúdo estudado do projeto, para a aula-visita ao Museu do Mate, 35 dos 39 alunos responderam 'Museu da Erva-Mate', 03 escreveram 'outros museus' (Museu Tingüi-Cuera e Museu Paranaense) e 04 deixaram em branco.

A seguir, tem-se a descrição da questão 2, cujas respostas resultaram nos dados apresentados no gráfico 4, logo abaixo.

Questão 2

Assinale com um X.

a) Onde você gosta mais de aprender história?

( ) Na escola

( ) No museu

b) Onde você acha que aprende melhor a história?

( ) Nos documento dos museus

( ) Na escola, na sala de aula, com o livro didático

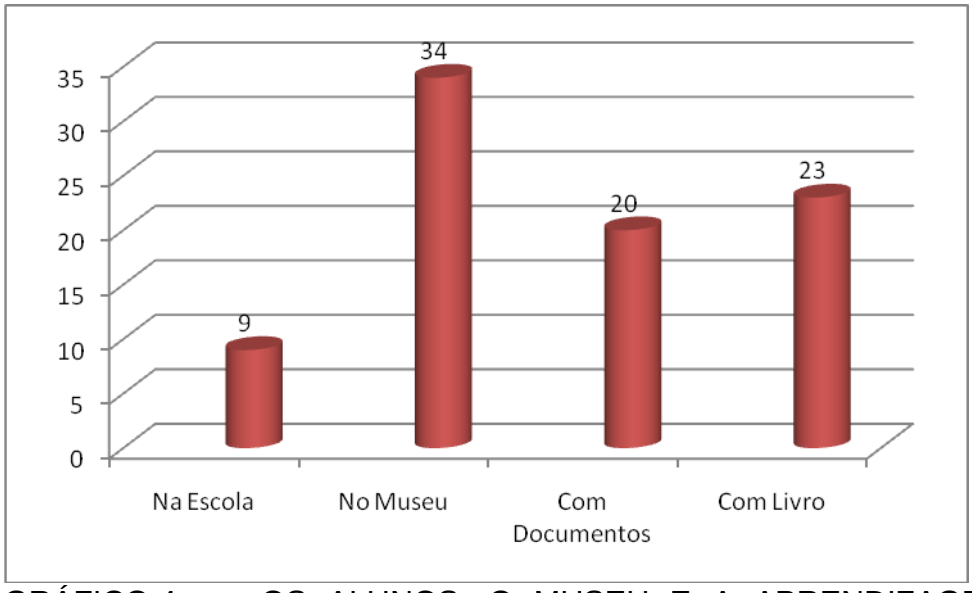


GRÁFICO 4 - OS ALUNOS, O MUSEU E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.

Durante a leitura e interpretação das respostas das crianças/alunos à questão 2, algumas ideias históricas em relação à cognição histórica e à aula-visita ao museu foram reconhecidas. A primeira é de que a maioria gostaria de aprender história com as aulas-visitas aos museus, pois dos 43 sujeitos que participaram da pesquisa 34 responderam afirmativamente e 09 gostariam de continuar aprendendo história na escola. Mas, quando indagados sobre onde aprendem melhor história, a sala de aula e o livro didático aparecem para 23 deles, e a aula-visita ao museu para 20.

Questão 3

Nos museus, você viu algum documento?

Sim ( )

Não ( )

Se você respondeu sim, quais deles você considera importantes para explicar a sua história? _____

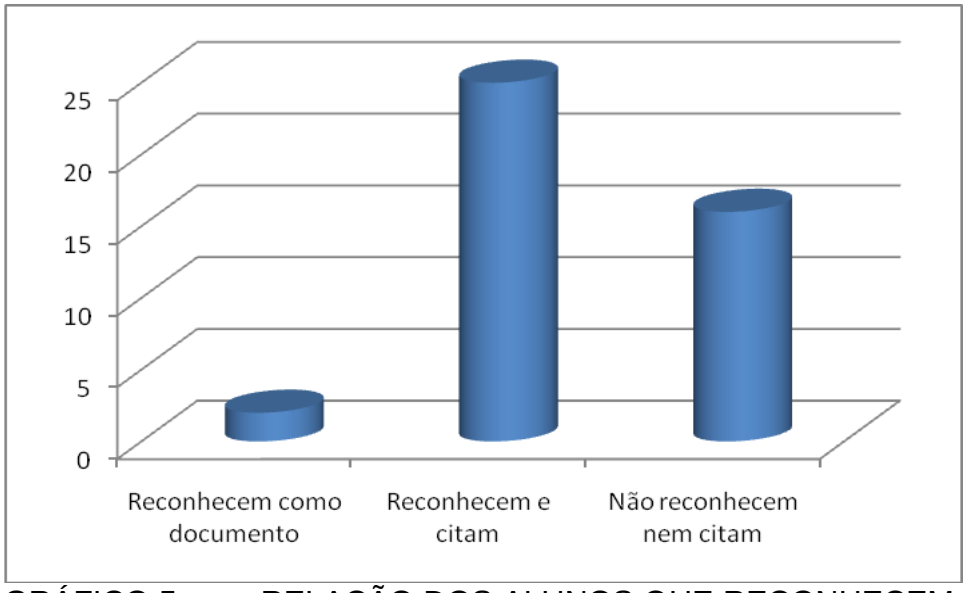


GRÁFICO 5 - RELAÇÃO DOS ALUNOS QUE RECONHECEM OS OBJETOS NOS MUSEUS COMO DOCUMENTOS.

Essa questão tinha como objetivo analisar a capacidade cognitiva das crianças/alunos em reconhecer os documentos dos museus como documentos históricos, durante o aprendizado da história. A primeira percepção que se faz, ao analisar as questões e ao elaborar o gráfico, é que a maioria das crianças/alunos reconhece os objetos dos museus como documentos, pois, do total dos 43 sujeitos que participaram da pesquisa, 25 reconhecem e citam o nome de objetos que consideram como documentos. Dezesseis alunos não os reconhecem como documentos, e dois responderam 'sim', mas na justificativa deixam em branco; portanto, há 18 respostas que não fazem menção a documentos. Observa-se que algumas respostas transformam o documento em fonte, quando dela extraem as informações do passado. A seguir, têm-se algumas respostas das crianças/alunos que reconhecem os objetos de museus como documentos históricos, e algumas transformam o documento em fonte:

> *Sim. Museu da Erva-Mate*. [Rui, 12 anos]
>
> *Sim. Achei mais interessante que eles faziam o trabalho da erva-mate era feita manualmente com espécies de facões*. [Pablo, 10 anos]
>
> *Sim. Os quadros da erva-mate*. [Rafaela, 11 anos]
>
> *Sim. As fotos e as máquinas*. [Lisa, 11 anos]

Questão 4

a) _____

_____

_____

b) _____

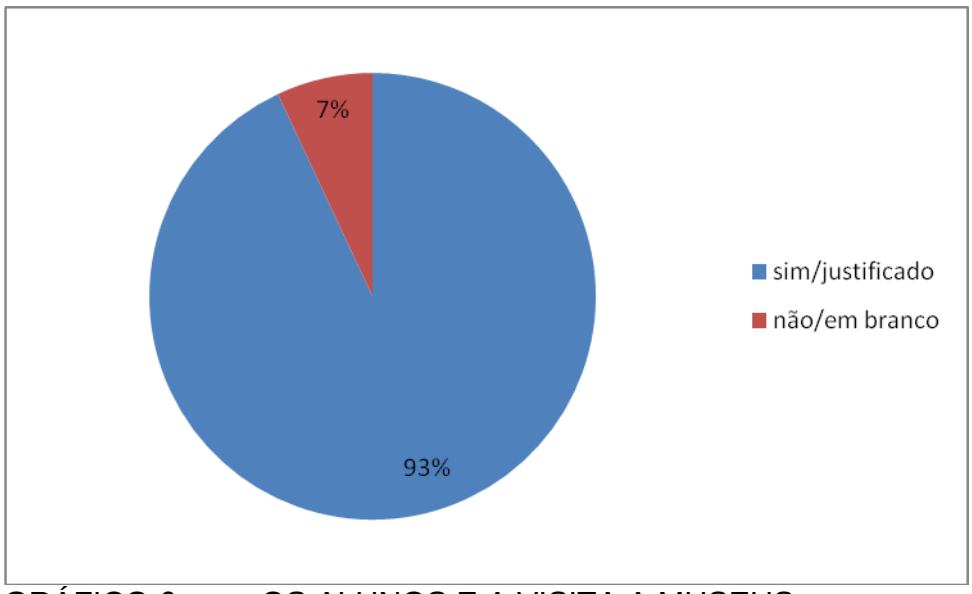


GRÁFICO 6 - OS ALUNOS E A VISITA A MUSEUS.

Nesta questão, o objetivo era conhecer o olhar das crianças/alunos na relação de reconhecimento ao museu: como espaço histórico e como lugar de aprendizagem histórica. Quando se observa o gráfico, verifica-se a percepção cognitiva das crianças/ alunos de que o museu é um lugar onde se aprende história. Entre os 43 sujeitos que participaram da pesquisa, 40 responderam que querem que as escolas os levem aos museus, porque lá se aprende melhor a história. O qualitativo das respostas é que todas as crianças/alunos justificam suas respostas pelo *aprender história* e não pelo passeio, como expressam algumas de suas falas:

> *Sim. Porque incentiva as crianças a estudar mais*. [Elis, 10 anos]
>
> *Sim. Porque na escola a pessoa aprende história da erva-mate, e daí tem que ir ao museu para ver as máquinas*. [Vladimir, 11 anos]

> *Sim. Porque a gente pode aprender mais fora da escola*. [Ana, 11 anos]
>
> *Sim. Porque assim as crianças aprendem melhor e têm mais conheci-mento*. [Gustavo, 10 anos]

Procurou-se fazer uma análise comparando o estudo da aula-visita ao Museu Rosa Cruz com o da aula-visita ao Museu do Mate, tomando o resultado dos dois projetos enviados pelas Escolas "A" e "B" à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, já que os dois projetos estudados ocorreram em ambientes diferentes de museus e envolvendo séries diferentes. Observa-se, nas respostas de ambos os projetos de aula-visita, que, ao narrarem a história do conteúdo proposto pelo professor, os alunos transformam o documento em fonte, a partir da qual extraem as informações sobre o passado.

Uma diferença está no profissional que trabalha com a turma. O profissional que trabalha com a 4.ª série, chamado generalista, não possui formação específica em história. Aquele que trabalha com a 5.ª série, por sua vez, é um profissional com formação específica nesta disciplina. No entanto, constatou-se que ambos procuram trabalhar de forma integrada com outra disciplina.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Plano curricular de história - 1992**. Araucária: Prefeitura de Araucária, 1992.

BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En La Escuela**: sociologia de la experiência escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Distribuidora Curitiba Papéis e Livros Ltda., 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RÜSEN, Jörn. El desarollo de la competência narrativa em el Aprendizaje histórico. Uma hipótesis Ontogenetica relativa a la consciência moral. **FLACSO, Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36, octobre 1992.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

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

_____. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UNB, 2007b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo a relação conteúdo método no ensino de história**. Texto fornecido pela autora em curso aos professores de História da Rede Municipal de Araucária. Curitiba, 1999.

_____. ; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Claudia Urban[44]

RESUMO

O presente texto integra as discussões realizadas por meio da pesquisa de doutoramento intitulada "Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha", defendida em 2009, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Auxiliadora M.S. Schmidt. A tese buscou investigar a constituição do código disciplinar da Didática da História, levou em conta a existência de elementos do código disciplinar da História por meio da análise de ementários, programas e legislação voltados aos cursos de Licenciatura em História. Esses considerados os "textos visíveis", na esteira do pensamento de Fernandez Cuesta (1998). O texto que segue apresenta argumentos que consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção do texto é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nas propostas dos cursos de formação de professores. A Legislação analisada trata de elementos relacionados à formação de professores, sendo destacado nesta análise aspectos voltados à formação pedagógica dos professores de História. Os "textos visíveis" analisados permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de

[44] Professora do DTPEN- UFPR, doutora em Educação pela UFPR, pPesquisadora da LAPEDUH (UFPR). Contato: claudiaurban@uol.com.br

professores. As reflexões apresentadas são ancoradas nas pesquisas sobre a constituição do código disciplinar, investigações estas sistematizadas por Raimundo Cuesta Fernandez (1998).

Palavras-chaves: Didática da História – Educação Histórica – Ensino de História

A intenção do texto é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nas propostas dos cursos de formação de professores. A Legislação analisada trata de elementos relacionados à formação de professores, sendo destacada nesta análise aspectos voltados à formação pedagógica dos professores de História.

Em 1993, Nadai publicou um texto intitulado “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva” pela Revista Brasileira de História, no qual recupera o lugar da História como disciplina escolar em um momento marcado por intensas discussões associadas às disciplinas e ao seu lugar nos currículos escolares. Destaca também a autora a relação entre a trajetória do ensino de História e a formação do professor.

O momento era de discussão tanto em relação à volta da História nos currículos de 1.º Grau, como também quanto ao alcance desse retorno no interior dos cursos de formação de professores. Em meio a esse movimento, Nadai (1993) aponta “perspectivas” para o ensino de História, afirmando que era necessário reconhecer:

> [...] que ensinar História é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente. [...]
>
> Superação da dicotomia ensino e pesquisa. [...]
>
> Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da historia; são agentes que interagem na construção do movimento social. (NADAI, 1993, p. 159-160)

Corrobora com esta afirmação que não bastava recolocar o ensino de História na educação básica, era necessário que tais "perspectivas" alcançassem, na mesma proporção, a formação do professor.

Para esta análise, sobre a formação do professor de História, foram escolhidas três fontes: o Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas, o material divulgado em maio de 1986, intitulado "Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final" e as Diretrizes Curriculares do Curso de História, publicadas em 2001 pelo Ministério da Educação.

Como categoria de análise foi utilizado o conceito de código disciplinar, elaborado por Fernández Cuesta (1998), que é assim sistematizado:

> [...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9).

Nesta direção, a presente reflexão considera a existência de um código disciplinar da Didática da História, ou seja, procura levar em conta que a Didática da História pode ser analisada como uma disciplina que agregou, no decorrer de sua existência, ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como - "ensinar e aprender História". Muitos desses elementos podem ser percebidos por meio da legislação, dos documentos, dos currículos e dos manuais voltados à formação do professor, o que para Fernández Cuesta são os "textos visíveis".

Desta maneira, na reflexão sistematizada sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História nas propostas dos cursos de formação de professores, encontram-se evidências de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, o que para o citado autor são elementos constituintes do seu código disciplinar.

O código disciplinar da Didática da História na legislação para cursos de formação de professores

Dentro das possibilidades de análise sobre as Legislações voltadas à formação de professores, considerou-se inicialmente relevante a análise do Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas.

O Parecer foi tomado, como um documento oficial relacionado às questões pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, que tornou obrigatório um conjunto de disciplinas com objetivos relacionados à formação pedagógica do professor.

Compreende-se que todas as disciplinas de um curso de Licenciatura precisam ter como preocupação a formação pedagógica do futuro professor, mas a relevância desse Parecer reside no fato de que ele instituiu legalmente disciplinas voltadas a uma formação pedagógica, valorizando ou destacando a necessidade de que os cursos de Licenciatura privilegiassem um espaço (carga horária), voltado à especificidade da prática do professor. Este Parecer, publicado em 1962, destacou que o curso de formação do futuro professor, por meio das disciplinas pedagógicas, deveria ocupar-se com discussões e reflexões em relação ao aluno e ao método.

Esclarece também que, para que o futuro professor tenha conhecimento acerca do primeiro item – o aluno – é indispensável que tenha conhecimentos da Psicologia da Adolescência, pois, por meio desta ciência, o futuro professor adquire conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos estes necessários, tendo em vista que o futuro profissional atuará com alunos nesta faixa de idade.

Quanto ao método, diz o Parecer:

> [...] deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isso aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário

> realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente (BRASIL, 1981, p.34).

Com tal indicação fica destacada a preocupação com um método e, com o conhecimento sobre o aluno, que, segundo o Parecer, a Psicologia da Adolescência seria a disciplina que poderia instrumentalizar o futuro professor.

O texto do documento destacou ainda, com certa estranheza, o fato de que até a sua publicação (1962), a prática de ensino ainda não se configurasse entre as disciplinas obrigatórias do curso de formação do professor, como se percebe na citação:

> É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica [...] esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno (BRASIL, 1981, p.34).

Fica expresso que a prática de ensino era pensada como um conjunto de procedimentos com os quais, o futuro profissional, estaria apto para assumir seu papel como professor e, entre os “instrumentos” estava a Psicologia e a Didática. Fica enfatizada, desta maneira, a importância atribuída ao método e consequentemente à prática de ensino como ferramenta indispensável à formação do professor.

O Parecer destacou a necessidade da realização de atividades de Estágio Supervisionado, em que os futuros professores iriam aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro de um espaço real, que era uma escola da comunidade. Desta forma, segundo o relator, o futuro professor estaria executando as três tarefas características do ato de ensinar, que são: o planejamento, a execução e a verificação.

Em síntese, o Parecer afirma que a preparação pedagógica de um futuro licenciado deveria abranger:

> – Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.
> – Elementos de Administração escolar.
> – Didática.
> – Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1981, p.35).

O exercício da análise deste Parecer forneceu argumentos que evidenciaram uma valorização da tarefa do “ensinar”, isto é, o destaque posto pelo documento reside na preocupação de que o futuro professor tenha sido instrumentalizado e treinado para ser professor.

> A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente [...] (1981, p. 34)

Em síntese, infere-se que o documento destaca dois aspectos:

1.º A preocupação com o aluno – que é o foco de ação do futuro professor. Segundo a concepção da época, conhecer os estágios de desenvolvimento do aluno representa mapear as suas possibilidades de aprendizagem, pois, com certeza, esse seria um fator de interferência no planejamento das aulas. Assim, o aluno, que é o “alvo” da ação do professor, não foi visto como um sujeito objetivamente situado, mas como o que apregoa a Psicologia, em relação as suas possibilidades de aprendizagem.

2.º O valor atribuído à Didática, demonstrado quando o relator aponta como imprescindível a necessidade de instrumentalizar o futuro professor em relação a um método de trabalho, concretizando-se no cumprimento do Estágio Supervisionado, prática esta comparada ao processo de formação de um médico, que durante sua formação realiza uma “prática prévia” sob a tutela de um responsável. Assim também, o professor, segundo o relator, necessita desta “experiência tutelada”, para que “[...] não fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se estirparão mais tarde”. (BRASIL, 1981, p.35).

Nesse sentido aluno e método são as palavras chaves que nortearam a Legislação mencionada, onde a prática de ensino, aliada à Didática e somada à Psicologia constituíram-se em um tripé fundamental, capaz de instrumentalizar eficientemente o futuro professor quanto a sua futura prática.

Como se argumenta sobre a forma pela qual se constituiu historicamente uma preocupação didática em torno de ensinar e aprender, nos cursos de formação de professores, conhecer e analisar o Parecer Nº. 292/62, que trata oficialmente da primeira criação de disciplinas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, possibilitaram na reflexão sobre como se constituiu uma forma de pensar uma preocupação didática do ponto de vista da própria Legislação.

Assim, o período mencionado (década de 1960) e o questionamento em torno da formação de professores envolveram, entre outras questões, a Prática de Ensino, como confirmam Barreiro e Gebran (2006):

> [...] considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos. (2006, p. 43)

Em meio a questionamentos e discussões, a Legislação pertinente apontava que o curso de formação do professor deveria garantir uma preparação concreta, acrescentando e destacando as atividades de prática de ensino, o curso estaria aproximando o acadêmico das suas futuras atribuições: dar aulas.

Não é intenção realizar uma profunda investigação acerca da Legislação educacional no que se refere à formação do professor, mas por meio de alguns aspectos desta Legislação, apresentar argumentos que comprovem historicamente a existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem e, em nossa compreensão, o Parecer Nº. 292/62 trouxe

elementos que por certo sistematizam esta preocupação, pois institucionalizou, na formação do professor, disciplinas responsáveis por essas discussões.

A natureza epistemológica dessas disciplinas não pode ser analisada por meio do Parecer, no entanto ficou evidenciada uma necessidade de "formação pedagógica" que foram institucionalizadas por meio das disciplinas: Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem; Elementos de Administração escolar; Didática; Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Além dos documentos oficiais, como o Parecer Nº. 292/62, outras publicações oficiais foram produzidas pelo Ministério da Educação em relação à formação de professores.

Destaca-se um material divulgado em maio de 1986, intitulado "Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final".

Trata-se de uma análise e avaliação dos cursos de História feita por um grupo de consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC. A proposta do material foi a realização de um diagnóstico dos cursos de História em relação ao alunado, à estrutura dos cursos, às disciplinas, à questão Bacharelado e Licenciatura, a articulação com outros níveis de escolarização, entre outros aspectos.

O diagnóstico e avaliação realizados tiveram como metodologia a observação e parecer dos consultores, bem como a utilização de instrumentos sistematizados para esse fim[45].

> O documento final foi publicado em maio de 1986 e condensou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Consultores, o qual produziu um primeiro documento, explicando os objetivos do trabalho, que foi encaminhado aos diversos Cursos de História, sendo adotada, como estratégia para alcançar um grupo sempre mais representativo desses Cursos, a utilização de todas as atividades desenvolvidas pela ANPUH. (OLIVEIRA, 2003, p, 198)

Vários pontos de reflexão e discussão foram destacados neste diagnóstico, como aspectos referentes à prática de ensino e à concepção de História. Para a presente pesquisa foram analisadas questões pertinentes às disciplinas relacionadas à Metodologia do Ensino de História.

---

45 Para ver análise sobre este diagnóstico e a forma pela qual repercutiu junto às organizações acadêmicas ver Capítulo 3 "A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços" da tese O Direito ao Passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História) (2003) de Margarida Maria Dias de Oliveira.

Registra a análise:

> Não é suficiente que a "**prática de ensino**" seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa matéria. (MEC/SESu, 1986, p. 14 – grifo nosso)

> [...] Há necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação (debates, encontros, seminários, presença recíproca de docentes nos Departamentos), pois há um longo caminho a percorrer ainda em função do conflito entre as **concepções de História** vigentes entre os historiadores e os pedagogos (MEC/SESu, 1986, p. 15 – grifo nosso).

O documento aponta aspectos interessantes, pois chama atenção para dois pontos: o primeiro é a formação do professor que trabalharia com a prática de ensino e, o segundo, é a "localização" da disciplina de Prática de Ensino, bem como as implicações que este "lugar" poderia trazer para o curso.

Segundo o documento, os aspectos relacionados com a formação do professor formador e o lugar desta disciplina são significativos, pois interferem na forma pela qual as relações entre ensino e aprendizagem podem ser discutidas com os acadêmicos. Percebeu-se que, ainda hoje, este é um dos aspectos não definidos nos cursos de História, pois encontrou-se cursos em que a disciplina Prática de Ensino está alocada nos Departamentos de Educação e, em outros, alocada no Departamento de História. Ainda, situações diferentes, ou seja, nos dois departamentos.

Não se trata de somente localizar geograficamente a disciplina, mas definir um fio condutor para o trabalho pertinente à Prática de Ensino, isto é, sistematizar uma proposta que considere uma formação pedagógica do futuro professor que contemple, além de aspectos voltados em como dar aulas, também se discuta a função didática da História.

Também a análise apresentada no documento, em suas conclusões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos indica que:

> O que se verifica, de modo geral, é que os futuros profissionais do magistério não estão sendo instrumentados para criar suas próprias técnicas e utilizar os recursos de que dispõem de acordo com a diversidade de situações por eles encontradas nas escolas. No geral, o que se aprende na universidade está de tal maneira desvinculado das diferentes realidades, que bem se pode diagnosticar que, neste mister, o que se tenta passar é um "modelo" de "como dar aulas", caracterizando um reducionismo inteiramente ineficaz (MEC/SESu , 1986, p. 30).

Continuam as conclusões:

> [...] seria necessário, por exemplo, que o 1.º.e o 2.º Graus fossem objeto de estudo, de análise e de reflexão nos cursos de graduação. E o importante é que esse estudo fosse realmente feito ao longo de todo o curso e não se limitasse apenas a estágios finais, quando todas as disciplinas do curso já foram desenvolvidas.
>
> [...] Haveria que discutir-se um pouco mais sobre o significado do ensino de História, entendido sempre como produção de conhecimento, para que se pudesse também refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em instrumentação do profissional. (MEC/SESu ,1986,p. 30)

Levando-se em conta que essa análise foi realizada em 1986, o que chamou a atenção foi a preocupação com a formação do acadêmico em relação à sua prática, enquanto futuro professor de História. Destaca-se a análise de que não somente o ensino de técnicas pode garantir "boas aulas" e pode revelar-se ineficaz na formação do professor.

O que se constatou foi que os cursos de História não podem preocupar-se em preparar somente os futuros professores com técnicas de como dar boas aulas, mas que devem levar em conta a relação social, ou a realidade, na qual esses futuros professores iriam atuar. Parece que a sugestão é a de que não existem técnicas ou aulas ideais, se não houver uma preocupação com o contexto e a realidade na qual o futuro professor irá executar a prática de ensino e também atuar.

Ficou evidente, neste documento, que o futuro professor precisa levar em conta o aluno com o qual irá trabalhar. Não somente o conjunto de recursos ou técnicas é relevante, mas também o aluno e a realidade são aspectos que, por várias vezes são destacados como “pontos falhos” ou ausentes nos cursos de História, investigados por meio deste diagnóstico.

O diagnóstico e a avaliação realizados em 1986, por consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC, constituiram-se junto com o Parecer N.º 492/2001 em importante documento sobre os cursos de formação de professores de História.

Assim como na década de 60, a publicação do parecer do consultor Valnir Chagas sobre a instituição das disciplinas pedagógicas, nos cursos de formação de professores, mostra a presença de leis e normatizações para os cursos. Atualmente, início do século XXI, tais princípios permanecem, pois os cursos de formação de professores em nível superior são normatizados pelo Ministério da Educação.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Superior, publicou o Parecer N.º 492/2001[46] aprovado em 04/4/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Estas Diretrizes Curriculares tem a função de normatizar e orientar os cursos em relação à sua estrutura, objetivos, perfil do egresso, composição curricular, carga horária e também à composição das disciplinas que possuem caráter de obrigatoriedade. Desta forma, o documento é portador de indicativos que revelam uma concepção e uma forma de entender a formação do professor[47].

Um dos pontos destacados no documento diz respeito às competências e habilidades específicas para a Licenciatura. É registrado que o curso deve proporcionar o:

---

[46] Parecer CNE/CES 492/2001 - homologado em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

[47] Além das Diretrizes Específicas, o curso de História deve ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 009/2001.

> A. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino– aprendizagem no ensino fundamental e médio;
>
> B. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.08)

Também afirma o texto, em relação aos conteúdos curriculares para a Licenciatura:

> No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. [...] (BRASIL, 2001, p. 09)

Quanto aos Estágios:

> As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. (BRASIL, 2001, p. 09)

Desta forma, o documento evidencia a necessidade de discussões de caráter pedagógico, mas não aponta a obrigatoriedade de uma disciplina especifica, ou seja, os cursos de Licenciatura deverão contemplar os conteúdos da educação básica e as didáticas ou a metodologia dos respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico, que também deve seguir orientações específicas, a saber:

> Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:
>
> a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
>
> b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
>
> c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura

> d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
>
> e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
>
> f) o formato dos estágios;
>
> g) as características das atividades complementares;
>
> h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002, p. 1)[48]

A intenção, com a análise dos documentos, foi demonstrar a existência de um debate em torno da formação pedagógica do professor. Este debate, por sua vez, é ancorado numa forma de pensar a formação do professor que, no Parecer 292/61 foi dominada pela preocupação com o conteúdo e com o aluno. Percebeu-se que na atual Diretriz Curricular para os cursos de Licenciatura em História, destaca-se a relação entre a prática pedagógica e o conteúdo.

O documento que atualmente orienta a organização do curso de formação de professores de História deixa transparecer uma preocupação em torno do "domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio", e também dos "métodos e técnicas" que favoreçam a transmissão do conhecimento. É evidente que cada instituição de ensino superior, com base nessas considerações e nas orientações quanto à organização do projeto pedagógico do curso, vai sistematizar essas Diretrizes. Pode-se concluir, portanto, que o documento oficial aponta para uma necessária formação pedagógica, mas que cabe às Instituições de ensino superior, respeitando as determinações legais, sistematizarem um curso que contemple, entre as disciplinas de conteúdo específico, disciplinas que tenham uma preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e não exclusivamente um inventário de prescrições técnicas.

Os "textos visíveis" analisados permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores.

---

[48] Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**. 4 ed. Brasília, 1981.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (2001). **Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História**. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clío en las aulas** – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal, 1998.

MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº 26/26. set 92/ago/93. p.143-162.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O Direito ao Passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife. 2003. 291 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco.

MANUAIS DIDÁTICOS, FONTES E ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR: QUESTÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Anne Cacielle Ferreira da Silva – UFPR[49]

RESUMO

Toma como referência os elementos de um manual didático ideal para o Ensino de História, com apoio em Jörn Rüsen. Reconhecidos os avanços nas pesquisas sobre os livros didáticos de História, aponta-se ainda a necessidade de realizar investigações tanto para compreender o próprio livro, como para estudar suas relações com as aulas e com a aprendizagem dos alunos, na perspectiva da Educação Histórica. Neste trabalho, apresentam-se resultados de investigação de natureza exploratória, que incluiu a análise do volume III da coleção "História em Documento – Imagem e Texto" de Joelza Ester Domingues, manual didático que é destinado aos alunos do oitavo ano da escola fundamental. Para discutir a utilidade do livro para a "percepção histórica" a partir dos elementos apresentados por Rüsen, busca-se analisar aspectos relativos à apresentação dos materiais históricos no livro didático, entre os quais as imagens. Busca-se verificar se a autora, no manual destinado ao professor, orienta-os na proposição e desenvolvimento de atividades didáticas com as imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório, como indica o guia do PNLD; e, ainda, se na perspectiva apontada por Rüsen, as orientações ao professor sugerem estratégias que estimulam interpretações, possibilitam comparações e desafiam uma compreensão interpretativa.

Palavras-chave: Educação Histórica – manuais didáticos – apresentação das imagens nos livros de História

Porque as pesquisas sobre os manuais didáticos se justificam?

[49] Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atualmente é mestranda do curso de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (bolsista REUNI). Esta vinculada ao NPPD (Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas) sob a orientação da professora Drª Tânia Maria F. Braga Garcia. Seus estudos estão relacionados a área de Educação, com ênfase na Educação Histórica e livros didáticos. Contato: annecacielle@bol.com.br.

Na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar[50] e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino-aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e objeto de pesquisas desenvolvidos por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o NPPD[51], com diferentes focalizações e abordagens.

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como salientam Chaves e Garcia (2011). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do nosso país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares. (CHAVES; GARCIA, 2011).

No Brasil, existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares[52], o que coloca o debate sobre os livros didáticos como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010). Altos recursos públicos são aplicados pelo PNLD e isto impõe aos pesquisadores a necessidade de aproximação com os sujeitos escolares, em especial, professores e alunos, para compreender as formas

---

[50] Sobre o conceito de "cultura escolar" ver FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

[51] Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, que, em ações conjuntas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma universidade, são orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas. Maiores informações sobre o NPPD podem ser obtidas no site: www.nppd.ufpr.br.

[52] Em especial, o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Mais informações no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article.

pelas quais o livro afeta as aulas, na dimensão do ensino e da aprendizagem (CHAVES; GARCIA, 2011).

Em outra dimensão, o PNLD garante a presença de um tipo específico de recurso para apoiar o trabalho dos professores em suas aulas (GARCIA, 2010). Como é um material que apoia os professores nas aulas, será que as pesquisas explicam o que pensam os professores a respeito destes materiais? Que espaço os livros didáticos podem ocupar nas aulas dos diferentes conteúdos curriculares? Que função os manuais didáticos cumprem no aprendizado dos alunos? São perguntas que não são fáceis de serem respondidas, pois para isso, faz-se necessário que o pesquisador adentre o cotidiano das escolas, uma vez que nesse âmbito os manuais didáticos são disponibilizados para o uso dos professores e dos alunos.

Nos estudos realizados sob a coordenação do NPPD/UFPR têm sido privilegiadas pesquisas que adentram o universo escolar (TALAMINI, 2008; CHAVES e GARCIA, 2011 entre outros). São estudos de natureza qualitativa, utilizando observação participante, entrevistas e questionários, e também análise documental. A produção agrega trabalhos no campo da Didática Específica, em particular na Didática da História. A análise das pesquisas já produzidas evidencia a importância da aproximação da pesquisa com o cotidiano escolar, tanto para preencher as lacunas deixadas pelas pesquisas existentes como para modificar estereótipos sobre o que pensam professores e alunos a respeito do manual didático. Desta forma, como salienta Garcia (2010), os manuais didáticos devem ser tomados como tema e objeto de investigação, em abordagens específicas, especialmente sobre seu uso nas aulas, pois já se sabe que eles afetam a estrutura do ensino em suas várias dimensões, e conhecer melhor este elemento da cultura escolar e sua presença nas aulas pode contribuir para uma maior compreensão do próprio processo de ensino (GARCIA , 2010, p. 369).

Os livros didáticos de História: pesquisando a presença e uso das fontes.

A historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de

documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História.

A utilização exclusiva do documento escrito como única fonte a ser considerada sobre o passado foi superada pela ampliação do conceito de fonte, pois tudo o que foi e é produzido pela humanidade pode ser tomado como referência para o trabalho do historiador. A sociedade contemporânea tem tornado cada vez mais complexa essa realidade, devido à expansão e à sofisticação das novas tecnologias da informação. Mas acima de tudo, é importante ressaltar o fato de que um ensino de História que se pretende renovado, não pode prescindir do trabalho com as fontes históricas nas aulas.

Em seu texto intitulado “O livro didático ideal”, Jörn Rüsen distingue quatro características que tornariam um livro didático ideal, no caso aqui, especificamente, um livro didático ideal para a disciplina de História. São elas: 1) um formato claro e estruturado; 2) uma estrutura didática clara; 3) uma relação produtiva com o aluno; 4) e uma relação com a prática da aula. Em toda a sua estrutura, o livro deve levar em conta as condições de aprendizagem dos discentes; deve estar de acordo com a sua capacidade de compreensão, ou seja, deve estar atento ao nível da linguagem utilizada (RÜSEN, 2010, p. 116).

Segundo Jörn Rüsen, um bom livro didático de História deve conter documentos (fontes históricas) para que possa ser considerado um livro didático ideal. Este critério, estabelecido por Rüsen, coincide com os aspectos que são levados em consideração na avaliação do PNLD. Com relação à disciplina de História, o edital de 2011 do PNLD traz várias considerações, entre elas a necessidade da presença das fontes nos manuais didáticos. No guia de Livros Didáticos do PNLD do mesmo ano estão listadas todas as coleções didáticas que foram aprovadas e também suas respectivas resenhas.[53] Uma das coleções aprovadas pelo PNLD de 2011 foi a de Joelza

[53] O Guia de Livros Didáticos do PNLD visa ser um instrumento que ajude os professores a conhecer a avaliação de outros profissionais que, por sua ligação com a educação básica – seja no ensino, seja na pesquisa –, emitiram pareceres, a partir dos critérios estabelecidos pelo

Ester Domingues, “ História em Documento – Imagem e Texto”, da editora FTD. A coleção trata, de modo integrado, a História Geral, do Brasil e da América tomando por referência a exposição cronológica dos conteúdos por uma abordagem multicultural.[54] A coleção é composta por páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas, fontes estas que, como se destacou, são uma exigência do edital.

Com estas considerações, pode-se anunciar a questão que orientou a investigação aqui relatada: as indicações para a utilização de fontes estão sendo atendidas nos livros didáticos de História? Que tipos de fontes são incluídas pelos autores? Como são exploradas as fontes? Os professores são orientados para trabalhar com as fontes em sala de aula? De que forma isso se faz? A investigação, de natureza exploratória, pretende contribuir para ajustar o foco da pesquisa empírica com livros didáticos que está sendo realizada para a dissertação, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Neste trabalho serão apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção referida, que é destinada aos alunos do 8º ano. Considerando-se que o título explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos, entende-se que esta obra é um material empírico privilegiado para responder as perguntas formuladas acima. Buscou-se, portanto, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD. Em particular, o interesse da pesquisa é verificar como a autora incorporou as imagens em seu livro. Busca-se verificar se a autora, no manual destinado ao professor, orienta-os na proposição e desenvolvimento de atividades didáticas com as imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório, como indica o guia do PNLD; e, ainda, se na perspectiva apontada por Rüsen, as orientações ao professor sugerem estratégias que

edital que foi publicado pelo MEC. O Guia do PNLD 2011 e de outros anos, encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

[54] Informações extraídas do Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

estimulam interpretações, possibilitam comparações e desafiam uma compreensão interpretativa.

Para fazer a análise do livro de Domingues, buscou-se como apoio as considerações de Schmidt e Cainelli no livro “Ensinar História”, em que abordam o tema “As fontes históricas e o Ensino de História”. Segundo as autoras, o ensino de História, comumente denominado de “tradicional” ou “positivista” se preocupa fundamentalmente em apresentar o documento histórico como prova irrefutável da realidade passada. Nos livros didáticos, os documentos nesta perspectiva são utilizados para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 90-91).

A partir da difusão de princípios e métodos da pedagogia da “escola nova”, a forma de usar o documento em sala de aula teve algumas modificações (SCHMIDT e CAINELLI (2009, p. 93). As autoras atentam para o fato de que apesar da mudança no tratamento didático, o lugar do documento na relação de ensino-aprendizagem, permaneceu com o mesmo significado de antes, ou seja, continuou sendo uma prova irrefutável do real.

A historiografia contemporânea, como já exposto, provocou uma renovação no conceito de documento histórico. Os historiadores contestaram a ideia de documento como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram. O documento passou a ser considerado como vestígio deixado pelos homens e passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 93-94). Agora rechaçado como prova do real, o documento passou a ser visto à maneira de indício, testemunha do passado, o qual fala quando é questionado.

Com esses elementos, foi-se ao livro didático de Domingues com o intuito de analisar como aparecem os documentos. Os documentos aparecem como fim em si mesmos? Os documentos respondem as indagações e às problematizações de alunos e professores com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente? O documento aparece somente como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição? Estes questionamentos e os outros expostos neste texto nortearão a análise do material empírico.

As fontes no livro didático: apresentando e discutindo resultados da análise

O volume III da coleção “História em Documento - Imagem e Texto” contém 287 páginas e 19 capítulos distribuídos por 5 unidades. Neste trabalho, será privilegiada somente uma unidade do livro, que trata de temas relativos à História do Brasil. Além do livro do aluno, foram analisadas também as orientações destinadas ao professor sobre como trabalhar com as fontes históricas presentes no manual didático.

Análise da Unidade III

A unidade III contém 55 páginas e trata dos seguintes assuntos: a vinda da família real para o Brasil; o Primeiro Reinado; A crise Regencial; o Segundo Reinado; e o Parlamentarismo. Nesta unidade, várias fontes foram privilegiadas pela autora, entre elas fontes imagéticas, fontes legislativas, memórias, mapas da época e jornais. As fontes que aparecem com maior frequência nesta unidade são as fontes legislativas, quadros e gravuras, que foram objeto de maior interesse nesta análise.

Como já foi dito anteriormente, toda a coleção “História em Documento – Imagem e Texto” possui páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas. Em geral, a autora faz questionamentos sobre as diferentes fontes presentes no manual didático, por meio de perguntas que deveriam levar o aluno à interpretação da História. Na página 123 a autora traz três fontes históricas, duas são fontes visuais e a outra é uma fonte legislativa. Como são exploradas estas fontes pela autora? Nas pinturas, Domingues faz alguns questionamentos, buscando relacionar as duas fontes: “Que situações históricas diferenciam os dois momentos representados por essas pinturas? Por que a Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil? Identifique nas duas imagens o Príncipe Regente D. João”. (DOMINGUES, 2009, p. 123). As

perguntas feitas por Domingues direcionam a interpretação dos alunos, interpretação esta que não pode ser feita sem a leitura dos textos-base das páginas 120, 121 e 122.

Com relação à fonte legislativa presente também na página 123, a autora utiliza o mesmo procedimento para levar o aluno à interpretação da fonte. O documento trazido pela autora é um trecho da Carta Régia de 1808: "O que estabelecia este decreto? O que isso significava para o Brasil? Por que, anteriormente, eram proibidos o comércio e a navegação entre o Brasil e os países estrangeiros? Quem se beneficiava com esse decreto? Quem era prejudicado?" (DOMINGUES, 2009, p. 123). Novamente se observa que sem os textos-base fica impossível uma interpretação apropriada dessa fonte histórica, visto que o trecho da fonte escolhido pela autora não possibilita responder todos as questões.

Na página 125, encontra-se uma gravura de Jean Baptiste Debret[55]. Para levar o aluno à interpretação da gravura, a autora faz uma breve contextualização, alguns questionamentos que necessitam do texto-base para serem respondidos e pede para que os alunos descrevam a situação retratada: "**Funcionários públicos.** As decisões de interesse geral eram anunciadas à população por autoridades municipais, vestidas a caráter e acompanhadas de comitiva. **Quem ocupava os cargos públicos? Como essas pessoas eram pagas? Descreva a situação retratada"** (DOMINGUES, 2009, p. 125).

Na página 129, a autora coloca duas litografias de Debret. No entanto, estas fontes não são problematizadas pela autora, nem há indicações da justificativa para estarem na página. Nota-se a mesma posição na página 137, onde Domingues opta por colocar três documentos históricos: um documento legislativo, um relato de memória e uma pintura. Novamente a fonte imagética não é problematizada e aparece no livro somente como uma ilustração, sem ao menos uma indicação do motivo dela estar presente ali. Esta não problematização das fontes imagéticas pode ocasionar uma confusão entre os alunos, uma confusão no sentido da importância destas fontes para o ensino e aprendizagem histórica.

[55] Todas as fontes utilizadas pela autora no manual didático possuem logo abaixo uma identificação. Por exemplo, abaixo da gravura de Debret, se lê: "O bando (proclamação municipal), *gravura, Jean Baptiste Debret* (1816-1831).

A autora trabalha na página 153 com uma tabela sobre os principais produtos de exportação do Primeiro Reinado e do Período Regencial. A atividade proposta por Domingues com base na fonte é bastante interessante, pois leva os alunos a observarem a partir das informações dadas pela tabela quais os produtos tiveram diminuição nas exportações e qual era o principal produto de exportação nos dois períodos. Segue os questionamentos da autora: "**O poder econômico dos grandes proprietários baseava-se na agricultura de exportação.** Quais produtos tiveram significativa diminuição nas exportações do Período Regencial? Qual era o principal produto de exportação nesta época?" (DOMINGUES, 2009, p. 153)

Nas páginas 167 e 169, a autora recorre às caricaturas para levar os alunos ao passado que está sendo estudado. Na primeira página, Domingues utiliza-se de duas caricaturas, uma de Ângelo Agostini do século XIX e outra de Rafael Mendes Carvalho, do ano de 1840. Para levar o aluno a uma interpretação da fonte, primeiramente a autora faz uma breve introdução e logo em seguida faz alguns questionamentos aos alunos.

> DOC 1. **" Na loja improvisada, vendem-se cédulas eleitorais (votos), porretes, revólveres, espadas e rifles. Para os compradores interessados, o cartaz informa que, neste "bazar eleitoral", "não se fia", isto é, não a crédito.** Que sátira o caricaturista faz das eleições do Brasil monárquico?"
>
> DOC 2. " **Um candidato tenta conquistar o voto de um sapateiro, e este lhe aponta desenhos que mostram a conduta dos políticos eleitos.** Interprete esses desenhos. O candidato pertenceria à mesma camada social do sapateiro? Explique. O que isso faz pensar? Como era o voto na época? (DOMINGUES, 2009, p. 167).

Na página 169, a autora apresenta 3 caricaturas, duas retiradas do jornal *O Mequetrefe,* ambas do ano de 1878, e outra de Ângelo Agostini. A estratégia utilizada por Domingues para a análise e interpretação das fontes pelos alunos, é praticamente a mesma utilizada na página 167, ou seja, primeiro a autora faz uma breve introdução para contextualizar a fonte e em seguida pede para que os alunos as interpretem e a expliquem. O que se destaca nesta página, e que não foi um procedimento usual nas outras atividades, é o pedido para que os alunos interpretem a caricatura e também a expliquem, o que poderia significar a tentativa de criar uma situação didática para que os alunos expressem sua

compreensão a respeito das fontes.

Análise das orientações para o professor

No livro do professor, a autora traz algumas orientações, sugestões de livros, filmes e sites para o trabalho do docente em sala de aula. Destacam-se, nesta análise, as orientações sobre como trabalhar com as fontes presentes no manual didático. Domingues faz uma interpretação destas fontes e chama a atenção dos professores para a importância da análise também com os alunos. No entanto, a autora não orienta os professores a identificar qual o tipo de fonte é o documento, por exemplo, se é uma fonte primária ou se é uma fonte secundária.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 96) atentam para o fato de que o professor deve fazer com que o aluno formule questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?”, “Até que ponto posso acreditar no que ela diz”? e “De que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que esta sendo apresentado”? A análise da unidade evidenciou que o procedimento sugerido por essas autoras, no sentido de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, não é o caminho escolhido por Domingues. Ao explorar as fontes apresentadas, é a autora que formula as questões, que se caracterizam como um exercício de correspondência entre as informações do texto-base e as fontes apresentadas. Nas orientações para os professores, também é a autora que formula as respostas sobre os questionamentos feitos às fontes. Vale a pena ressaltar que as respostas constituem-se a partir do ponto de vista da autora.

Na página 139, a autora traz duas fontes legislativas. O primeiro documento diz respeito a uma fala de D. Pedro I em 3 de maio de 1823, e o segundo documento é um decreto de D. Pedro I, de novembro de 1823. A autora pede para que o aluno comente a fala do personagem na abertura da Assembleia Constituinte e solicita também que o aluno julgue a atitude política de D. Pedro, julgamento este que deve ser feito com base nos dois documentos. Nas orientações para os professores, a autora diz o seguinte

sobre a interpretação destes documentos: “**Atenção professor:** A última questão deve estimular uma discussão livre em classe. Ressalte o caráter autoritário de D.Pedro em não admitir limites ao seu poder e a importância da independência entre os três poderes”. (DOMINGUES, 2009, p. 55).

A questão proposta pela autora é bastante interessante, pois solicita a opinião dos alunos sobre a fonte e os coloca também como construtores do conhecimento histórico. Outro ponto importante na questão é a análise conjunta de dois documentos, onde o aluno pode comparar dois documentos que dizem respeito ao mesmo personagem histórico. Nas orientações para o professor, a autora ressalta a importância de se estimular uma discussão na sala de aula, fazendo com que os alunos participem da disciplina e esta se torne mais dinâmica. Contudo, observe-se que neste caso também ela dá uma resposta “correta” para a questão, quando sugere que o professor “ressalte o caráter autoritário”.

Na página 245, Domingues traz três fontes diversas: uma foto de um embarque de italianos para o Brasil em 1909; um passaporte de um imigrante italiano com carimbo de entrada no Brasil marcando “Santos, 9/ 7/ 1992”; e um trecho de um contrato de parceria que foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça. A autora não faz nenhuma referência as duas primeiras fontes, não sugere nenhuma análise para elas, nem ao menos indica a importância destas fontes para a aprendizagem histórica. Com relação ao contrato de parceria, Domingues direciona o olhar dos alunos, através de questões que buscam uma interpretação da fonte.

> DOC 2 – **Contrato de parceria**
> **“ Esse contrato de parceria foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça.**
> Qual a possível intenção do autor com essa publicação? Que artigo confirma tratar-se de um contrato de parceria? Na obra, o autor afirma que os colonos chegavam a Santos endividados; que artigo do contrato confirma a denúncia? O colono era livre para deixar a fazenda? O fazendeiro podia se desfazer do colono?”. (DOMINGUES, 2009, p. 245).

Ao perguntar para o aluno qual seria a possível intenção do autor com a publicação do Contrato de Parceria, Domingues tenta fazer com que o aluno se coloque no “lugar” do personagem histórico, estimulando desta forma uma empatia histórica. Por outro lado, destaca-se a presença da expressão “

confirmar” por duas vezes nas perguntas formuladas, o que reforça a compreensão de que as fontes são usadas pela autora predominantemente com a intenção de comprovar as informações apresentadas nos textos-base. Nas orientações para o professor, Domingues comenta cada artigo da fonte e diz que o docente pode pedir para que os alunos tragam outros tipos de contratos de trabalho e assim pode-se fazer uma discussão das cláusulas em classe. (DOMINGUES, 2009, p. 84).

Na análise realizada, pode-se perceber que o livro de Domingues atende as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte das considerações da avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História, incluindo-se a abordagem da Educação Histórica, na perspectiva do filósofo da História Jörn Rüsen. No material empírico analisado, observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e fontes legislativas. Contudo, na unidade analisada, notou-se uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor.

Através das orientações presentes no livro do docente, os professores foram “orientados” para trabalhar com as fontes em sala de aula, no entanto, não há indicações da necessidade de se dizer para os alunos qual é a natureza do documento, por exemplo, se é um documento oficial, se é um documento que exprime uma opinião, ideia e gosto, ou se é um documento religioso. A necessidade de informar para os alunos qual é a origem do documento (onde e quando o documento foi encontrado), a data de sua produção e o autor do documento (autor conhecido ou não, individual ou coletivo) também não foi encontrada nas orientações dadas para o professor por Domingues.

Considerações finais.

A análise e a discussão da unidade selecionada do livro didático escolhido - cujo título coloca em evidência os documentos históricos - permite

afirmar, como conclusão, que as pesquisas sobre os manuais didáticos ainda se justificam por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam dois. Em primeiro lugar, no Brasil, a justificativa destas pesquisas se dá pelo fato de que a presença de livros didáticos nas salas de aula é resultado de uma política pública nacional, que representa um alto investimento de dinheiro público, e cabe aos pesquisadores compreenderem se tal investimento traz resultados benéficos para o aprendizado dos alunos. Outra justificativa para estas pesquisas está no fato de que, muitas vezes, os manuais didáticos são o único material impresso que professores e alunos recebem nas escolas. Em muitas escolas brasileiras, os manuais didáticos são a principal fonte de informação utilizada por alunos e professores, desta forma, as pesquisas que os tomam como objeto se justificam e podem se constituir em um elemento que contribua para análises mais amplas e plurais dos livros disponibilizados para a escolha dos professores.

Neste trabalho foram apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção " História em documento: imagem e texto, 8º ano" de Joelza Ester Domingues. Na análise realizada observou-se que a autora valoriza a presença dos documentos em sua obra, utilizando-se ao longo de todo o livro diferentes tipos de fontes históricas. Através da análise, pode-se verificar também uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual.

Ao lado das investigações que tomam o livro como material empírico ou como objeto de análise - que permanecem sendo necessárias – deve-se buscar a aproximação da pesquisa com o universo escolar, para se compreender, por exemplo, o que pensam os professores a respeito dos manuais escolares e qual a relação que os docentes estabelecem com eles. Ainda, é necessário avançar na compreensão de como os alunos, usuários privilegiados, respondem à presença dos livros nas aulas e no seu processo de aprendizagem. Estas e outras questões só podem ser respondidas, se o pesquisador adentrar no cotidiano das escolas, pois é lá que os manuais didáticos encontram-se em uso pelos professores e alunos.

Referências

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens.** In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR. p. 1-12.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento – Imagem e Texto, 8º ano/** Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente.** In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361-371.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In: SCHIMIT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério). p. 89-110.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL). Itajaí, SC: ANPED, *Anais...*2008. v.1. p.1-10.

DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICO-GENÉTICA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Thiago Augusto Divardim de Oliveira[56]

RESUMO:

A sistematização proposta neste artigo foi desenvolvida tendo como respaldo teórico um diálogo entre a epistemologia da História de Jörn Rüsen e a teoria

56 Licenciado e bacharel em História, especialista em Mídia Política e Atores Sociais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); atua como pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) e como professor de História no colégio Novo Ateneu, em Curitiba (PR). E-mail: thiagodivardim@yahoo.com.br

educacional de Paulo Freire, cruzando os dois campos teóricos pertencentes a educação histórica: o campo da teoria da história e o campo da educação. O artigo discute alguns resultados da dissertação de mestrado “A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores” (OLIVEIRA, 2012) que apontou perspectivas de um humanismo caracterizado por ações reflexivas e comunicaticas que foram percebidas nas respostas dos professores entrevistados. O artigo propõe que essas falas caracterizam formas pensar a aprendizagem histórica que vão ao encontro da consciência histórica crítico-genética (SCHMIDT, 2009, 2010, 2011) e ao superar a relação com a História proposta por Rüsen (2010) como forma ontogenética, abre possibilidades para pensar o ensino-aprendizagem em História de acordo as necessidades detectadas pelos próprios professores, necessidade de se apropriar dos meios de produção do conhecimento histórico e sobre o ensino-aprendizagem em História com o objetivo de alcançar intervenções mais adequadas nas realidades em que atuam. Pensando nessas realidades, sem esquecer a contribuição do humanismo filosófico presente nos referenciais principais da discussão é que procurei em Freire (1987, 1996, 1997) contribuições pertinentes a educação brasileira e em Schmidt (2009) contribuições relacionadas ao ensino de História nas condições históricas do presente.

Palavras-chaves: Educação Histórica. Paulo Freire. Jörn Rüsen. Ensino de História.

DIÁLOGO ENTRE JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE

As aproximações possíveis entre o pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire ocorreram na tentativa de identificar caminhos para o ensino de história, que estejam pautados na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com a perspectiva de um mundo mais justo, humano e igual. Nesse sentido, o conceito humanização apareceu como finalidade para o ensino de História, tanto nos referenciais estudados, quanto no estudo empírico nas respostas dos professores.

Os primeiros passos desta caminhada foram traçados no volume IV dos Cadernos Paulo Freire (SCHMIDT & GARCIA, 2006). O texto “Consciência histórica e crítica em aulas de História”, tem como referência o projeto Recriando Histórias[57], que desenvolveu trabalhos com alunos das séries

57 “O Projeto Recriando Histórias é desenvolvido desde 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e Prefeituras de municípios da Região Metropolitana de Curitiba (PR). Entendido como projeto de ensino, extensão e pesquisa, envolve alunos

iniciais do ensino fundamental, em que utilizavam fontes históricas em estado de arquivo familiar, para produção de conhecimento histórico nas aulas de história. Permitindo a discussão sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

> *Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças"(RÜSEN, 1992, p. 29). Essa concepção molda os valores morais em um "corpo temporal", transformando esses valores em "totalidades temporais", isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta sobre se a humanização é possível. (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.12 -13)*

As autoras aproximaram Freire e Rüsen, e demonstraram que a consciência histórica relaciona identidade e orientação, que envolve perspectivas morais relacionadas à história, e que o ensino, nessa perspectiva, possui funções práticas. Schmidt & Garcia puderam perceber princípios, que ajudam a nortear novas práticas para o ensino de História no sentido apontado, a formação da consciência histórica e crítica. Tal forma de consciência, como afirmam as autoras, indica a desumanização como parte da história da humanidade e questiona a possibilidade necessária da humanização. Funciona como o anúncio-denúncia das formas mais complexas de consciência, ao mesmo tempo que se anuncia a desumanização, anuncia-se a possibilidade de uma realidade histórica mais humanizada (FREIRE, 1987).

O primeiro princípio, é que a relação com as fontes ligadas a história das famílias, auxiliou na articulação entre história vivida e percebida, tarefa difícil para o ensino de história. Segundo, colocou os alunos em relação

---

bolsistas de graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais. Voltado ao objetivo principal de renovação do Ensino de História nas séries iniciais, desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular e de produção de materiais didáticos para o ensino de História." (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.20). Nota copiada do caderno citado – onde diz "terceira série", deve ser lido como 4º ano [quarto ano] na nomenclatura atual.

metodológica com a História, e o aprendizado gerado a partir dessa relação transborda para outras formas de apresentação do conhecimento histórico. E terceiro, que a experiência apreendida não se restringe ao aluno e sua família, mas se articula com outras experiências, mesmo que de outros tempos e lugares.

A partir disso, elaboraram uma aproximação entre a consciência histórica de acordo com Rüsen e a consciência crítica de acordo com Freire:

> *Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de História tem de formar a consciência crítico-genética: crítica, porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas; genética, porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências (RÜSEN, 1992). (SCHMIDT & GARCIA, 2006)*

O que as autoras apontaram como consciência crítico-genética, é fruto de uma inter-relação entre a proposta de Paulo Freire e de Jörn Rüsen para o desenvolvimento das formas de consciência. Para Paulo Freire, o ensino deve colaborar para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Significa que mediante esse processo, os alunos e professores em relação de ensino aprendizagem, adquirem formas mais complexas de compreensão sobre o mundo. Rüsen indica que a forma mais adequada de atribuição de sentido à experiência humana no tempo é a forma genética ou ontogenética. Nessa, ocorre a aceitação de diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente, para o desenvolvimento comum, onde a mudança é a principal característica da História, e serve a temporalização dos valores morais.

Em 2007, durante a realização do meu trabalho de conclusão de curso (OLIVEIRA, 2007), utilizei a teoria da consciência histórica e a discussão sobre a competência narrativa de Rüsen, para identificação de possíveis “bons” professores de História, de acordo com a didática da História. Para diferenciar os vários professores observados naquele momento, a opção foi realizar uma aproximação entre os referenciais da didática específica da história, em Rüsen, com os “saberes necessários a prática educativa”, presentes na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Os professores considerados “bons”, de acordo

com este parâmetro, foram aqueles que apresentavam a competência narrativa (RÜSEN, 2010), e ainda demonstravam formas de engajamento que iam além do cumprimento do programa. Professores preocupados com perspectivas de orientação, na relação com o ensino de história.

Além do IV volume dos Cadernos Paulo Freire, a professora Schmidt (2010) no texto, “Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?”, fez aproximações entre Rüsen, Freire e Mèszáros. Na introdução do livro “Jörn Rüsen e o ensino de história”, organizado por Schmidt, Garcia e Barca (2010, p. 13), há uma citação sobre a possibilidade de aproximação entre Rüsen e Freire no mesmo sentido comentado anteriormente.

Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) é uma das obras em que o autor explicita suas crenças a respeito da educação de forma mais concisa e madura, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa, está dividida em três capítulos: 1) Não há docência sem discência, 2) Ensinar não é transferir conhecimento, e 3) Ensinar é uma especificidade humana. Nesse texto, me chamou a atenção a convicção de Freire no item em que defende que ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996, p. 29). “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho e intervindo educo e me educo”. É possível aproximar a afirmação de Freire, ao que Rüsen defende sobre a relação entre o conhecimento e a vida prática, que esquematiza na matriz disciplinar da ciência da história, onde a produção do conhecimento e as motivações da vida prática se inter-relacionam (RÜSEN, 2001, p.164). Leva em consideração as necessidades de pesquisa, e seu contexto no seio da sociedade. Freire defende, que a curiosidade humana faz parte do fenômeno vital que leva o ser humano em busca de novas formas de entendimento e conhecimento, fenômeno vital, portanto histórico e socialmente construído e reconstruído (FREIRE, 1996, p. 31).

Sobre a passagem da consciência ingênua a consciência crítica, Freire afirma o seguinte:

> *Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se criticiza. Ao*

> *criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).*

Mesmo sem diferença entre o que motiva a curiosidade nas diferentes formas de buscar o aprendizado, é possível perceber desenvolvimento no indivíduo que pensa, o que leva o aprendizado a conseguir formas mais satisfatórias de conhecimento sobre a realidade, que por sua vez, possibilita a busca de formas mais complexas de entendimento. O criticizar-se de Freire remete ações mais conscientes e dotadas de uma perspectiva de mudança qualitativa da realidade. Para Rüsen, o conhecimento histórico nasce em relação a vida prática e envolve sempre perspectivas de orientação.

Sobre a Consciência Histórica, Rüsen esclarece:

> *As formas de aprendizado diferenciadas por tipos de narrativas deixam-se interpretar (ainda muito hipoteticamente) como níveis no processo de aprendizado, quando este for projetado sobre o desenvolvimento ontogenético como processo de individualização e socialização. (...) A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individuação) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação da existência (RÜSEN, 2010, p. 46 - 47)*

O processo de intersubjetividade dos sujeitos em sua relação com a sociedade, também é comentado por Freire:

> *Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)*

Tanto Freire quanto Rüsen, comentam sobre o desenvolvimento do

pensamento, raciocínio, aprendizado e consciência, mas os dois fazem ressalvas quanto a preconceitos pejorativos relacionados às formas de atribuição de sentido. Uma vez que a curiosidade para Freire é um fenômeno vital, assim como as carências de orientação em Rüsen são inerentes à vida humana em sociedade, cada forma de consciência é precedente da outra, na visão freireana, a consciência crítica é a melhor forma de relação com a realidade, e a maneira como Freire explica tal criticidade, é muito próxima da preferência de Rüsen, em relação a forma ontogenética. Vale ressaltar, que de acordo com Rüsen (2010), as formas de consciência coexistem, sendo possível atribuir sentido de maneira tradicional em alguns aspectos da vida humana, e em outros momentos atribuir sentido crítico ou genético, ou outras variações possíveis.

Com a frequência de ideias semelhantes, e mesmo diferenças entre os autores, durante as reflexões da dissertação citada anteriormente, foi preciso realizar apontamentos mais aprofundados sobre as características da produção de cada autor, para então realizar as aproximações que poderiam gerar contribuições relacionadas a discussão sobre professores e ensino de história. Essa tarefa foi realizada no quarto capítulo da referida dissertação. No entanto, no presente texto partirei para algumas das análises que tornaram possivel apontar aspectos de uma forma de atribuição de sentido que possivelmente supere as formas atualmente discutidas. Antes ainda, é necessário pontuar rapidamente em que sentido foram compreendidos os limites e as possibilidades dessa aproximação.

JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE: QUEM SÃO, DE ONDE FALAM, E EM QUE SE APROXIMAM?

O historiador e filósofo da História, Jörn Rüsen, defende uma formação histórica que possibilite a humanização filosófica dos indivíduos, para que na ação social, priorizem as formas mais adequadas de convivência. Rüsen apresenta uma noção de aprendizagem histórica, que influencia na formação das capacidades de interpretação e geração de sentido a experiência no tempo. A consciência histórica, segundo o autor, é inerente aos seres humanos

e apresenta formas diferenciadas de orientação. A produção do conhecimento histórico para Rüsen é cientifica, possui uma razão filosófica e é envolvida por questões morais. Seus posicionamentos vieram como resposta a uma série de autores com produções que questionaram a cientificidade e razão da História. As formas de atribuição de sentida apresentadas por Rüsen em suas reflexões não são únicas e terminantemente definidas. Além disso são resultados da análise da historiografia alemã.

Enquanto a obra e pensamento de Paulo Freire, são caracterizados pela perspectiva de mudança da realidade através da educação. O autor produziu grande parte de sua obra, acompanhando os mesmos acontecimentos da história da humanidade que influenciaram as produções filosóficas da segunda metade do século XX, mas suas preocupações estavam voltadas aos excluídos, condenados da terra e esfarrapados do mundo (FREIRE, 1996, p. 14 e 15).

As preocupações que levaram Paulo Freire a criar suas categorias de consciência, estão muito mais ligadas ao ensino e as ações dos seres humanos na vida em sociedade. As características de seu pensamento se relacionam diretamente a educação como prática dialética de emancipação dos seres humanos em relação a vida, em um mundo caracterizado pelas desigualdades geradas pela exploração do homem pelo homem. Prescreve uma formação ontológica, que passa pela progressão das formas de consciência. Progressão que leva a novas formas de organização da sociedade que superem o capitalismo. A educação é entendida em Freire como um ato político.

A aproximação entre Rüsen e Freire, ocorre pela compreensão de que ensinar História diante das realidades educacionais da atualidade, exige o comprometimento de formar historicamente os seres humanos na perspectiva da educação histórica, e que, além disso, esta formação envolve questões éticas e morais que necessitam da ação transformadora, proposta pelo pensamento freireano. A princípio, o ensino de história deve ser pensado para que as pessoas aprendam a se relacionar com a História, que adquiram a *literacia* histórica, mas é necessário vislumbrar além do aprendizado histórico.

Propõe-se com este texto, que os professores realizem intervenções nas formas de consciência, e que estas intervenções sejam pautadas por *ações*

reflexivas que comunicam a possibilidade de um mundo mais justo.A partir desses referenciais e das respostas obtidas pela pesquisa empírica, é que se tornou possível realizar essa discussão. De acordo com as respostas dos professores as entrevistas foram encaminhadas com algumas diferenças, mesmo assim, a estrutura que norteou todas as sete entrevistas foi a mesma, e pode ser encontrada na dissertação citada anteriormente. Todas levaram a identificação de ideias referentes a essa didática humanística como orientadora de suas práticas no trabalho da produzir conhecimento histórico através da relação de ensinar-aprender História.

RELAÇÃO CONSIGO MESMO E COM O OUTRO EXPRESSA NA E PELA NARRATIVA

O subtítulo acima refere-se a um dos princípios temáticos que foram discutidos no trabalho de dissertação(OLIVEIRA, 2012). As discussões da educação histórica, assim como as reflexões sobre a aprendizagem histórica realizada pelos entrevistados, e ainda, as aproximações entre Jörn Rüsen e Paulo Freire foram possíveis depois de um processo de pesquisa com o campo empirico definido para a pesquisa. Os professores entrevistados são trabalhadores do município de Araucária e formam um grupo de formação continuada chamado “grupo Araucária”. O histórico do grupo foi relatado dissertação mas, vale ressaltar, que o grupo entrevistado detém a posse do seu meio intelectual de produção (GONZÁLES, 1984).

O professor Armando[58], por exemplo, relatou de maneira bastante completa a forma como estava iniciando um trabalho relacionado às carências de orientação que vinha detectando nos alunos. O município de Araucária em 2011 recebeu uma grande leva de migrantes que foram para lá trabalhar em uma gigantesca obra da Petrobras. Com a vinda destes trabalhadores o professor Armando percebeu o início de um processo de discriminação

58 Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses, foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos de sua trajetória, características pessoais, relação com o ensino de História, ou mesmo relacionado a algo dito durante as entrevistas, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos.

relacionada ao que os alunos vinham chamando pejorativamente de “baianos”. O termo refere-se não unicamente a trabalhadores vindo do estado da Bahia, mas a todos os outros trabalhadores, que vieram de outros estados, de várias regiões do Brasil. Pensando nisso, o professor Armando resolveu trabalhar a História da exclusão com seus alunos. E realizou um levantamento das ideias históricas prévias de seus alunos:

> *“Então eu fiz o levantamento dos conhecimentos prévios deles de forma oral, (...) Então no caso da cidadania, primeiro eu pegunto se eles sabem sobre o assunto se eles sabem quais são os direitos das pessoas, se esses direitos sempre foram assim, se eles conseguem perceber uma historicidade no tema que a gente vai trabalhar.” (...) “eu vou sistematizar, e esse trabalho que eu vou fazer agora sobre exclusão, a História da exclusão na sociedade, eu comecei com um levantamento prévio das idéias dos alunos sobre o que que era exclusão, e quais as formas que eles conheciam de exclusão , as causas, como isso está na sociedade” (Professor Armando)*

É possível perceber, neste caso, além da relação com a vida prática, que o professor está preocupado com as formas em que os conhecimentos históricos estão na consciência histórica dos alunos. Essa relação com vida prática está perspectivada pela detecção de uma carência de orientação, pois os alunos estão reproduzindo preconceitos, mas ultrapassa os limites da relação entre presente-passado-presente, a medida que o professor abre um horizonte de expectativa em que o preconceito não ocorra mais. Estudar as histórias da exclusão serve como experiência que alimenta as capacidades de interpretação e orientação histórico-existencial.

O professor Valdecir demonstrou que sempre realiza o levantamento inicial das ideias históricas prévias dos alunos:

> *“Sempre antes de abrir qualquer conteúdo eu costumo, por escrito, ou outras vezes entregando uma folhinha, rapidinho ali uns cinco minutos ou dez antes da aula, então cada um se manifesta sobre aquele conteúdo, o que que ele já sabe, o que que ele ouviu falar, que os alunos escrevam sobre o que eles sabem disso. (...) a partir daí dessas ideias a gente começa a colocar para os alunos qual é o objetivo daquele conteúdo daquela história. E com as ideias dos alunos é que você as vezes faz o trajeto do seu trabalho. Não, isso aqui precisa de um texto, a partir disso nós vamos precisar de um texto para discutir” (Professor Valdecir)*

A partir da fala do professor Valdecir, é possível perceber mais um elemento de aproximação com a ciência e teoria da História. Fica esclarecido

que a utilização da fonte histórica sofre interferência dos resultados desse levantamento inicial. Quando indagado sobre o encaminhamento das aulas nessa perspectiva, o professor Valdecir apontou:

> *“Já na pré-seleção do conteúdo e dependendo das ideias dos alunos a gente seleciona um documento, da mídia por exemplo, pode ser um filme, pode ser imagens, e aí depende do andamento” (...) “E uma coisa que funciona muito bem, já que estamos usando como documento histórico, tanto a imagem quanto o filme”(Professor Valdecir)*

Isso demonstra que a continuidade de sua intervenção está condicionada aos resultados do levantamento das ideias históricas dos alunos. O professor Armando comentou sobre como seria a continuidade do seu trabalho relacionado a história da exclusão:

> *“Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes” (...) “E eu quero ver como vai ser esse embate a hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda.” (Professor Armando)*

O fato do professor Armando adiantar seus pensamentos sobre um trabalho que ainda estava em andamento demonstra a forma como o referencial da educação histórica auxilia os professores no encaminhamento de suas aulas. Não há preocupações relacionadas a dar conta de todo o conteúdo, e sim tornar mais complexa as formas de atribuição de sentido dos alunos referentes a carências de orientações relacionadas a suas experiências em sociedade no tempo.

As preocupações dos professores sobre a forma como os alunos pensaram enquanto pensam historicamente não aparecem apenas ligadas a narrativa escrita. O professor Armando explicitou preocupações semelhantes as preocupações presentes na fala acima, mas, neste caso, essas expressões do pensamento foram percebidas a partir de outras formas possíveis de narrar a história:

> *"Tem que ser em forma de narrativa, mas não precisa ser uma narrativa oral, pode ser uma narrativa escrita, no caso das séries dos anos iniciais uma narrativa em forma de desenho, gráfica, porque as vezes eles não conseguem articular as ideias em palavras, no caso das quintas séries, por exemplo, muitas vezes o desenho que eles fazem, eu peço em provas que eles desenhem, que eu acho que eles conseguem demonstrar mais a ideia deles, a consciência deles no desenho do que em palavras. Então um exemplo, eu pedi para eles desenharem depois da aula sobre cidadania na Grécia, e educação na Grécia, em Esparta e Atenas, pedi para eles fazerem um desenho sobre a educação em Esparta e a educação hoje como seria, dois quadrinhos para eles desenharem. Então ali no desenho dos alunos você percebe que eles colocam armas de fogo, e eles não escreveram isso na resposta deles, e aparece no desenho. E você percebe que existe ali uma carência de orientação, nesse aspecto de projetar o presente no passado. Uma educação violenta que é o que eles entenderam, que era uma educação militar, então eles projetam o que é o militar hoje como o que era o militar do passado e eles levam armas de fogo, tanques de guerra para o passado, na escrita você não verifica isso. Então através da escrita da narrativa oral, do desenho você consegue perceber as ideias históricas dos alunos." (Professor Armando)*

Os professores apontaram que a partir das relações dos alunos com as fontes históricas, e, as relações de evidência e inferência, torna-se possível detectar a aprendizagem histórica. Essas observações são realizadas a partir das narrativas dos alunos, seja de formal oral, escrita, ou mesmo através de desenhos. Cada professor explicou a forma como detecta o pensamento históricos dos alunos, e esse processo envolve operações processuais e substanciais do pensamento e da pesquisa histórica.

Como havia apontado anteriormente, toda atividade de tornar o passado presente ocorre através de uma atividade intelectual compreendida como narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149). Os trechos a seguir demonstram que os professores entrevistados compreendem a narrativa como a "materialização" dessa atividade cognitiva quando analisam as narrativas históricas dos alunos.

> *"Ao final de um trabalho, é difícil falar ao final de uma aula, porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. É eu acho que verificar como que ele narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula, seria uma forma de você qualificar essa aprendizagem, verificar como que ele se coloca em relação com o conhecimento se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso" (...) "E depois que eu trabalho esses documentos eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. E minha avaliação é exatamente essa*

> *progressão das ideias. ... Então a própria avaliação serve como um instrumento." (Professor Armando)*

Quando os professores foram indagados sobre a forma como detectam a aprendizagem histórica dos alunos através das narrativas foi possível perceber a clareza com que a narrativa é percebida enquanto expressão do pensamento histórico. Além disso, foi possível perceber que os professores utilizam a narrativa como forma de avaliação em suas aulas, o que acaba por instrumentalizar o cotidiano do professores e otimiza suas intervenções relacionadas as preocupações com as carências dos alunos ligadas a vida prática.

Como forma de avaliação, as narrativas dos alunos servem como forma dos professores perceberem os resultados de suas intervenções. Além disso, os professores apontaram que utilizam essas narrativas para perceberem novas carências de orientação, o que vai influenciar e gerar suas novas intervenções.

> *"É possível fazer se você pegar contínuas redações da mesma forma ... eu acho que quando você faz um diagnóstico antes e um diagnóstico depois das intervenções e você compara depois, já é possível perceber isso. E se for o caso depois desse diagnóstico depois, se ainda demonstrar ideias que podem novamente ser consideradas iniciais, aí é o caso de mais uma intervenção, e novamente... E por isso cai a ideia de currículo, porque o currículo pode existir, mas não pode ser engessado." (Professor Marcos)*
> *"Aí a gente sempre encerra o conteúdo trabalhado e a aula, observando com os alunos o que e como e quando e aonde, como é que isso se dá e pode ser usado isso na nossa vida. Como é que se dá na nossa vida, como se dá no nosso mundo e como é que a gente continua com essas ideias históricas no nosso mundo, o que ela vai contribuir oque é possível e o que não é. As possibilidades e tudo isso. E Sempre no fechamento eles fazerem uma narrativa nessa perspectiva, que aí vai servir como avaliação do processo" (Professor Valdecir)*

A narrativa é percebida, dessa forma, como a expressão do pensamento histórico, e os professores podem a partir das narrativas perceber como os alunos pensam historicamente, e, como relacionam os conhecimentos históricos, ou utilizam o pensamento histórico em relação a vida prática.

Quando foi perguntado aos professores sobre os seus ideais relacionados a aprendizagem histórica dos seus alunos, e com isso, o que pensavam sobre os significados de formar historicamente, houve vários posicionamentos.

> *“Eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos, eu percebendo uma atitude preconceituosa, e a gente ao longo da História percebeu que atitudes preconceituosas levam a atitudes desumanas, eu quero mostrar para ele a partir da História, que essa perspectiva dele através da História, de não entender o outro, ou de tentar entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade” (Professor Armando)*

O professor Armando, refere-se ao tema da exclusão, pois estava desenvolvendo um trabalho específico sobre o assunto com os alunos, como foi comentado anteriormente. Os professores de Araucária, demonstraram preocupações objetivas com a formação histórica dos alunos, e essa formação, está perspectivada por princípios de humanização. Os momentos finais, da última entrevista realizada para essa investigação, foram categóricos nesse sentido.

O professor Valdecir demonstrou a síntese entre a experiência de anos no chão da sala de aula, a militância sindical e a pós-graduação. Na relação com as operações do pensamento histórico – experiência, interpretação e orientação – o professor Armando, deu exemplos surpreendentes sobre a compreensão da narrativa como expressão do pensamento histórico. Mas quase ao fim dessa investigação, acredito, que o professor Valdecir concentrou em uma fala o tema discutido aqui:

> *“Essa é uma preocupação de dizer o seguinte, seja o lugar onde você estiver você tem que tentar a partir das suas ideias criar um mundo onde a palavra que nos tornou seres como, que teríamos um comportamento, uma vida melhor, humanos. humano, um mundo de humanos, que essa humanidade seja uma humanidade política, ética e artística, enfim. Que ele consiga pensar e participar dessa forma, que é uma humanidade que vai se tornar cada vez mais humana pelos humanos. (...) História é uma produção humana, de vivência e de interpretação. E essa interpretação tem que ajudar a melhorar essa vivência, (...) É uma das coisas que ela contribui. Por que? Porque ela vai me ajudar a pensar o passado, o meu presente, e as minhas perspectivas de futuro (...) (Professor Valdecir)*

A fala de Valdecir, assim como a dos outros professores, demonstra a clareza da necessidade de formar historicamente para a humanização, e que os alunos formados dentro dessa perspectiva irão criar as condições mais adequadas para a vida em sociedade, pautados nos princípios da razão humana.

As falas dos professores entrevistados, demonstraram uma relação praxiológica entre ciência, experiência, preocupações com os alunos enquanto sujeitos, com a escola, com as estruturas da sociedade e também com as possibilidades e limitações das ações deles enquanto professores. Os professores se inscrevem em um contexto e pretendem colaborar para a melhoria da realidade, porque aceitam que não detém todo o conhecimento capaz de criar a formação histórica que pretendem, mas não renunciam à possibilidade de intervir na realidade, influenciando no desenvolvimento de consciências cada vez mais complexas, racionais, coerentes, e principalmente, fundamentadas no movimento do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aproximação entre Rüsen e Freire que se tentou construir e das análises dos materiais coletados entre os professores, é possível perceber uma forma de atribuição de sentido e também de ação reflexiva com características semelhantes as que foram discutidas anteriormente por Schmidt. A característica principal dessa forma de atribuição de sentido é que na práxis da vida, os professores entrevistados ultrapassam a atribuição de sentido que se dá na consciência histórica individual, mas procuram estabelecer inter-relações que anunciam a necessidade de superar as limitações da vida prática, a exemplo do trabalho relatado pelo professor Armando.

Indício de uma experiência do tempo em que a compreensão dos modelos culturais e de vida alheios se dá pelos princípios da alteridade, no entanto, estabelece padrões de expectativa que impedem a aceitação eterna de valores desumanos. O fato desse professor detectar carências de orientação relacionadas ao preconceito e a exclusão sobre a figura do “baiano”, leva a crer que há indícios empíricos de uma consciência crítico-genética (SCHMIDT, 2009, 2010, 2011). Em vários momentos das falas desses professores, foi possível perceber que estão engajados na realização do *inédito viável* da *ação transformadora* (FREIRE, 2007 pág. 110 e 156).

Essas características devem ser discutidas para lém do que foi possível

na dissertação e neste artigo. Para ampliar esse debate é necessário perseguir outras aproximações, a exemplo de Schmidt (2009, 2010, 2011) que procurou em Mészáros (2007) a perspectiva de formação da constraconsciência para além do capital. A autora trouxe, a partir do autor, o questionamento: "será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como "indivíduos socialmente ricos" humanamente, ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capitalismo?" (MÉSZÁROS, 2007, p.208).

Essa é uma ótima questão, principalmente quando utilizamos a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen para discutir um humanismo promissor à melhoria da sociedade, enquanto somos financiados pelo dinheiro público das universidades. A formação histórica é aquela capaz de levar os seres humanos "a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia" (RÜSEN, 2007, p. 124). Como professor-pesquisador ligado ao ensino-aprendizagem em História percebo a grandiosidade e a nobreza desses horizontes. Dentro do meu grupo de identificação na academia, na esteira do pensamento de Schmidt (2009, 2010, 2011), e na práxis, percebo a necessidade de pensar a formação histórica e a intervenção na consciência histórica no sentido crítico-genético, com um ensino de história que colabore com uma educação como "transcedência positiva da auto-alienação do trabalho" (MÉSZÁROS, 2008).

Retornei as salas de aula depois de pesquisar professores de História que estão inseridos na lógica da educação pública brasileira com características diferenciadas, conquistadas na urgência da melhoria das condições de trabalho, e que permite outras condições de relação com o conhecimento e com o ensino de História. Há urgência em explorar essas novas relações e, na esteira das aproximações entre Jörn Rüsen, Mészáros e Paulo Freire realizadas por Schmidt, desenvolver essa constraconsciência e ir além do capital. Pois como ressaltou Mészáros:

> se estivermos à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada *alienação do trabalho*: um processo de autoalienação escravizante. Mas, precisamente porque estamos preocupados com um processo

> *histórico*, imposto não por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica (caracterizada como inevitável “dilema humano”), tampouco por uma “natureza humana” imutável – modo como muitas vezes esse problema é tendenciosamente descrito – mas pelo próprio trabalho, é possível *superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de “toda nossa maneira de ser”. (MÉSZÁROS, 2008 p. 60)

É conhecido que a citação de Mészáros possa ser criticada por não adequar-se epistemológicamente as matrizes da pesquisa aqui discutida. Conserva, assim mesmo, a provocação de pensar o ensino de História e a superação do capitalismo a luz das necessidades sociais do presente, e a tarefa de construir possibilidades práxicas para a pesquisa e o ensino de História que atendam tais necessidades. As reflexões aqui propostas estão relacionadas a pragmática do conhecimento histórico. Mais do que isso, na urgência de discutir que tipo de formação histórica se pretende construir com professores e alunos, que no dia a dia em sala de aula enfrentam discussões sobre os sentidos da História. Escrevo do sul da linha do Equador, mas sei que não é apenas aqui, que as relações de classe ainda precisam ser enfrentadas, seja na educação de jovens e adultos, na educação do campo, na educação pública e particular, nas escolas, nas universidades e em outros possíveis lugares em que a prática social da aprendizagem histórica possa ou deva ocorrer.

Em tempos de crise estrutural do capitalismo um evento internacional que reúne sujeitos preocupados com o ensino de História é uma boa oportunidade para ampliar essa discussão e ir além do que está colocado. Os professores de História possuem uma árdua terefa e um papel tão importante quanto o dos pesquisadores que permitiram que a discussão chegasse até aqui. Pois, a *supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia* e ou para a emancipação, como orientações para o futuro, assim como o pensamento histórico, só podem começar no imediato.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo : Paz e terra, 1996

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

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo : Paz e Terra, 2007.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. La prática educativa escolar como proceso de trabajo intelectual. **Revista Mexicana de Sociologia**. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006. 366p.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. – Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____ (b). **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 – 100.

_____(c). **História viva Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estatevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender História**: Perspectivas da Educaçao Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. **Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

_____. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. In: Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

_____.; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: **Jörn Rüsen**

e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas da educação histórica

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – UFPR[59]

RESUMO

O trabalho trata sobre as possibilidades do desenvolvimento do pensamento histórico de crianças no contexto da Educação Infantil, e as formas pelas quais esse processo pode acontecer no âmbito da aprendizagem histórica. As investigações de Cooper (2002, 2006) evidenciam algumas formas como o conhecimento histórico se faz presente para as crianças, apontando que a construção deste conhecimento, pautado em processos próprios da investigação histórica podem contribuir no desenvolvimento social, emocional e cognitivo destes sujeitos. Fundamentando-se na perspectiva da Educação Histórica, em Rüsen (2001, 2007, 2010) – Consciência histórica, formação histórica - e particularmente nas investigações de Cooper, foi realizada uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), com o objetivo de identificar como o documento propõe a relação das crianças com o conhecimento histórico. A partir desta análise, é possível apontar que é proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico, predominando uma perspectiva construtivista, orientada no quadro de referência da didática geral. Os resultados ainda parciais desta investigação, apontam que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, a exemplo das investigações da pesquisadora Hilary Cooper (2002; 2006), podem trazer contribuições à formação histórica inicial das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil - Educação Histórica - aprendizagem histórica - formação histórica.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas nesse artigo, estão relacionadas a pesquisa de mestrado em andamento, que busca investigar as possibilidades e

59Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”. Desenvolveu sua pesquisa com auxílio de bolsa CAPES-REUNI. **e-mail:**andressinhagarcia@hotmail.com

perspectivas da aprendizagem histórica para crianças da Educação Infantil, tendo como referência o campo da Educação Histórica. Este trabalho insere-se no conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora Dr. ª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ao abordar a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil, inicialmente, é comum ter como resposta, olhares desconfiados e questionamentos sobre as possibilidades e potencialidades desta relação para a formação das crianças pequenas.

Nesta desconfiança, é possível que estejam presentes concepções sobre o que é e para que serve aprender história, pautados em uma visão tradicional do ensino de história, em um modelo reprodutivista de narrativas “verdadeiras” sobre o passado, da abordagem de sujeitos, tempos e fatos desconectados de elementos que possam tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Outra possível questão, seria a incompatibilidade entre interpretações de teorias da psicologia genética, sobre como as crianças aprendem e a aprendizagem histórica, supondo a compreensão desta a partir das concepções mencionadas.

Os questionamentos podem estar baseados ainda, na preocupação com uma escolarização precoce, visto que, a medida em que novas pesquisas apontam para as grandes possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, tem se desenvolvido também propostas e práticas voltadas a Educação Infantil, que se afastam do potencial humanizador da educação ao buscarem antecipar, muitas vezes de maneira mecanicista, aprendizagens próprias do Ensino Fundamental, como o domínio do código escrito, por exemplo. Nesse sentido, aprendizagem histórica poderia soar como uma contradição a uma proposta humanizadora. No entanto, ainda é possível supor que a preocupação com esta questão, ainda decorra da primeira.

Para apresentar a investigação sobre as potencialidades e possibilidades da aprendizagem histórica para crianças pequenas, este texto apresentará o campo da Educação Histórica, onde fundamenta seus pressupostos e concepções a respeito da aprendizagem histórica; os possíveis diálogos entre e a Educação Histórica e a Educação Infantil, fundamentando principalmente a

partir das investigações da historiadora inglesa, Hilary Cooper (2002, 2005), e apontar alguns resultados da análise realizada sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), onde foram identificadas as formas e os objetivos com que é proposta a relação das crianças com o conhecimento sobre o passado.

Educação Histórica: apresentação do campo de pesquisa

Identificando-se com os debates sobre a Ciência da História e sua função didática, desenvolveram-se a partir da década de 1970, na Inglaterra, estudos no campo do ensino de História preocupados em compreender a constituição e desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores. Esta problemática passou a ser pensada e investigada a partir de estudos empíricos, que passavam a reconhecer a partir da própria epistemologia da História, os elementos constituidores das ideias históricas. Delineava-se o campo da Educação Histórica; atualmente com investigadores em vários países nos diferentes continentes.

Segundo Schmidt e Cainelli (2011, p.11), essa mudança tem aproximado os interesses e preocupações de pesquisadores das universidades e de professores de história que atuam na escola, contribuindo ainda com a busca por um ensino de História mais significativo para os sujeitos envolvidos.

Como mencionado, o campo da Educação Histórica, em meio aos debates que colocavam em questão a cientificidade da produção do conhecimento histórico, se constituiu tendo como referência as teorias que reafirmam a História como ciência, e seu caráter didático. Na perspectiva de Rüsen (2010), a Didática da História pode ser entendida como uma parte da ciência da História que estuda a aprendizagem histórica. O ensino de história envolve a didática da história em um projeto mais amplo, tendo como referência o processo de humanização. Esta relação pensada a partir da teoria da consciência histórica (RUSEN, 2001) foi e tem sido, uma importante referência teórica para os estudos da Educação Histórica.

De acordo com Rüsen (2001) a consciência histórica é a capacidade inerente aos seres humanos de se orientarem no fluxo do tempo. É um processo de atribuição de sentido a experiência humana no tempo, em que

ocorre um processo de experiência, interpretação e orientação. É uma capacidade de gerar sentido que se manifesta em todas as situações da vida prática, e por se relacionar as expressões temporais (presente, passado e futuro) manifesta-se também na forma como os indivíduos atribuem sentido a História, em todas as suas dimensões, seja escrita, pensada, vivida ou ensinada.

Da mesma forma que outras ciências, espera-se que a História produza efeitos sobre a realidade, nesse sentido, é colocado em questão, os efeitos que a produção do conhecimento histórico, e a maneira como os sujeitos se relacionam com ele, influenciam no desenvolvimento da Consciência Histórica, que por sua vez baliza a ação dos indivíduos e grupos.

Quando se trata de pesquisa em educação, trata-se de sujeitos, experiências e conjecturas que exigem a construção de um arcabouço teórico e metodológico, pelo qual a ciência cumpra sua função explicativa sobre o mundo social; possibilitando formas de compreender e intervir, considerando seu potencial transformador, seu compromisso e relação com as demandas sociais. Nesse sentido, a perspectiva da Educação Histórica nas investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), tem constituído de forma dialógica entre estudos empíricos e o referencial da teoria da Consciência Histórica (RUSEN, 2001), seus pressupostos teórico-metodológicos.

Compartilhando a concepção da linha de pesquisa no qual está inserido no PPGE-UFPR, as investigações realizadas pelo LAPEDUH-UFPR, abordam as relações entre cultura, escola e ensino, percebendo a necessidade de olhar para a escola como um “mundo social”. Isso significa localizá-la em um movimento histórico, e neste, investigar realidades concretas, onde na intersecção de experiências coletivas e individuais, de precisas conjunturas históricas, constituem-se a objetividade do real.

Nesse sentido procura-se investigar, em contextos de escolarização, as relações que os sujeitos estabelecem com as ideias históricas, tendo como referência a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001), mas de forma dialógica, constituindo novos pressupostos teórico-metodológicos através do que é apontado nos estudos empíricos e em categorias que possibilitem desenvolver formas de intervenção nos processos de aprendizagem histórica,

buscando contribuir com o desenvolvimento da *literacia* histórica (LEE, 2006), perspectivando o processo de humanização.

Schmidt (2011), em seu texto “A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen”, aponta horizontes para as potencialidades da Educação Histórica, como processo de intervenção que possa contribuir com a perspectiva de humanização, construindo diálogos entre o pensamento do intelectual brasileiro Paulo Freire e o historiador alemão Jörn Rüsen, tendo como referência a categoria cultura.

“Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (Freire, 1976, p.159). Para Rüsen (2010), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo.” (SCHMIDT, 2011, p. 198).

Essa fala, descreve a importância e o sentido de “aprender a ler o mundo historicamente”, e relaciona-se com o que Rüsen chama de “*formação histórica*” (2010, p. 95). O autor enfatiza que formação histórica, não é um componente fixo de orientação temporal, que se “adquire” e se passa a “possuir”, mas sim, que está relacionada a reelaboração contínua das experiências correntes que a vida prática demanda no tempo. Afirma ainda que “Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.”(RÜSEN, 2010, p. 104). Cabe então pensar sobre como são oportunizadas as experiências das crianças com o passado, e de que forma são possíveis mediações que orientem o desenvolvimento do aprendizado histórico.

Educação Histórica: diálogos com a educação infantil - a trajetória por pesquisas no Brasil

A principal referência que fundamenta este trabalho, para pensar a relação de crianças da Educação Infantil[60] com o conhecimento histórico, são as investigações realizadas no campo da Educação Histórica pela historiadora inglesa, Hilary Cooper.

Este caminho foi tomado pela relevância do trabalho da pesquisadora, mas também, por não terem sido identificadas até o momento, investigações no Brasil, que se relacionem especificamente ao pensamento histórico das crianças pequenas.

Para identificar as investigações relacionadas ao pensamento histórico de crianças da Educação Infantil no Brasil, inicialmente foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações do Portal Domínio Público (http://www.dominiopublico.gov.br) e passou-se a organizar uma base de dados. Neste portal há a possibilidade de escolher uma área do conhecimento e nesta buscar produções a partir de palavras chave.

A partir de leituras realizadas sobre a temática, foram identificados alguns elementos que poderiam levar a pesquisas, que mesmo de forma indireta, estivessem relacionadas ao tema. Sendo assim foram utilizadas as mesmas "palavras chaves" para buscar em diferentes "áreas do conhecimento".

As áreas do conhecimento selecionadas foram: *História, Educação, Ensino-aprendizagem e Ensino-aprendizagem em sala de aula.* Nestas duas últimas não foi identificado nenhum resultado, buscando por outros temas nas mesmas, ainda assim nada apareceu, o que levou a hipótese de que talvez os trabalhos pertinentes a estas áreas tenham sido remanejados para outras, como a de Educação.

As palavras chave utilizadas foram: e*ducação infantil, ensino de história, didática da história, pré-escola, narrativa, natureza e sociedade, tempo, tempo*

60A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, e é voltada para bebês e crianças de 0 a 5 anos. O documento que constitui o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), é anterior a lei nº 11.274/2006 que estabelece a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Desta forma, o RCNEI apresenta uma divisão dos objetivos para crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos. Com base nestes dados, neste momento da pesquisa, foi definido o recorte para a investigação sobre a aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil com idades entre 4 a 5 anos.

histórico, aprendizagem, aprendizagem histórica.

Neste processo foram identificadas na área do conhecimento *História*: 10 ocorrências para ensino de História, 27 para narrativa, 7 para tempo, 2 para tempo Histórico e 1 para aprendizagem.

Na área de conhecimento *Educação*, foram identificadas 5 ocorrências para Didática da História, 253 para Educação Infantil, 55 para Ensino de História, 551 para História, 79 para Narrativa, 7 para pré-escola, 88 para tempo, 1 para natureza e sociedade, 1 para tempo Histórico, 1 para aprendizagem e 179 para aprendizagem Histórica.

Foram selecionados os trabalhos, cujo título apresentava alguma possibilidade de aproximação com o tema de pesquisa da dissertação. Dos trabalhos selecionados foram lidos os resumos e analisados trabalhos que interessavam por se relacionarem a discussão pretendida.

Foi realizada ainda, pesquisa na base de artigos científicos do Scielo (http://www.scielo.org/php/index.php), no método "integrada", com a palavra chave "*Educação Infantil*", com a delimitação: "*Brasil*". Foram obtidos 304 resultados, lidos todos os títulos, selecionados os trabalhos que se aproximavam com a questão da pesquisa, realizada a leitura dos resumos e salvos os que, de alguma forma, poderiam trazer elementos que contribuíssem com a discussão pretendida. Relacionado ao ensino de história e com menção as crianças da Educação infantil, foi identificado o artigo das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães: "Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações". O texto apresenta uma proposta interessante, que possivelmente poderá ser utilizada no processo de investigação, mas mesmo este, ainda não apresenta pesquisa realizada com as crianças, ou tendo a Educação infantil como foco.

Com o mesmo caminho, mas desta vez com as palavras "*educação infantil+história*", foram identificados 13 resultados. Entre estes, mereceu destaque, o texto das pesquisadoras, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Letícia Ribeiro dos Santos, Dorli Ribeiro Basílio, "Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil". Com a palavra-chave "*Didática da História*", foram identificados 20 resultados, nenhum deles relacionado ao tema de pesquisa.

Estes sites de pesquisa foram escolhidos por possibilitarem o acesso a

uma quantidade significativa de produções acadêmicas nacionais. Nesse sentido, é possível apontar que até o momento, não foram identificadas investigações realizadas no Brasil, com preocupação voltada ao pensamento histórico das crianças na Educação Infantil na perspectiva da Educação Histórica, sendo que apenas o texto das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães, demonstrou algum indicativo para pensar a relação desses sujeitos com o conhecimento histórico. No entanto, destacam-se os trabalhos que buscam compreender os significados e produção das *narrativas* infantis.

Para Rüsen, "Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de "história" pode ser caracterizada, categorialmente como narrativa." (2001, p.149). Para este autor o pensamento histórico se expressa na e pela narrativa histórica. Apesar da relevância das pesquisas desenvolvidas a partir das narrativas infantis, elas não tomam esta categoria como expressão do pensamento histórico, ou mesmo com a preocupação de investigá-lo. Portanto não serão utilizadas neste momento do trabalho.

Educação Histórica: diálogos com a educação infantil a partir das investigações de Hilary Cooper

Em seu livro History in the early years[61] (2002, p. 13), Cooper relata, que em estudo realizado em 2000, crianças da Educação Infantil de cinco países europeus foram indagadas a respeito do que conheciam sobre o passado. Segundo a pesquisadora, elas demonstraram que sabiam muito sobre "os dinossauros", os "Flinstones", "relatos de criação", mencionaram ainda as "guerras mundiais" (crianças da Inglaterra e Grécia), "a guerra grega da independência" (crianças gregas), e na Romênia uma das crianças explica que "*meu papai não participou, mas tem buracos nas paredes*" para se referir a "revolução". Cooper chama a atenção para como estes conhecimentos configuram potencialmente o sentido de identidade das crianças.

Afirmando sobre a potencialidade das crianças pequenas em recontar e modificar histórias tradicionais, integrando sua própria experiência, a autora

61 Foi utilizada a tradução espanhola do livro, intitulada Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.

aponta, como “descobrir sobre o passado”, torna-se uma contribuição ao desenvolvimento pessoal, social e emocional, e auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as conseqüências das ações (Cooper, 2006, p. 184). Sobre como a relação com o passado relaciona-se com o desenvolvimento de um senso de identidade , ela afirma

> desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois “*Histórias são o reservatório de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações*”(OKRI, 1996)” (Cooper, 2006, p. 184)

Nesse sentido, “descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente”, demonstram tanto a importância do caráter didático da História como ciência, como a necessidade de pautar o aprendizado histórico em sua ciência de referência. A preocupação com estas questões, não se limita apenas no reconhecimento da importância sobre “conhecer” histórias do passado, mas sim, de que o contato com o conhecimento sobre o passado implica na relação que se estabelece com o próprio passado e com a maneira como ele está no presente. Se é esperado que o aprendizado da História, seja uma forma de intervenção na relação dos sujeitos com o mundo, que oriente ações na perspectiva de um processo de humanização, de superação de condições objetivas onde se encontram injustiças, desigualdades e preconceitos, é fundamental que se considere desde a mais tenra infância, as formas pelas quais se constrói este conhecimento.

Considerando os estudos de Piaget (1956), sobre o desenvolvimento processual das medidas de tempo pelas crianças, a autora aponta que frequentemente é suposto que elas não se interessam pelo passado, pelo fato de não poderem medir o tempo. No entanto, Cooper destaca que as crianças estão imersas em concepções de tempo, e que a capacidade de mensurá-lo, pode ser desenvolvida quando relacionada as experiências subjetivas de

tempo. A autora também aponta a influência sobre a consciência de tempos passados que proporcionam as relações familiares, e o fato de que as crianças estão rodeadas por restos físicos do passado, os quais também formam parte do seu presente (2002). Elementos que ampliam a importância e a necessidade de investigações que se preocupem com *o que* as crianças sabem sobre o passado, mas principalmente *como* elas sabem, que relações estabelecem com o passado e atribuem sentido, abrindo possibilidades para que estes conhecimentos sejam mediados por um processo de aprendizagem histórica que contribua com a formação histórica inicial das crianças.

Hilary (2006) propõe que para ajudar as crianças a se relacionarem ativamente com o passado, é necessário que se desenvolva, mesmo que de forma embrionária, "linhas do pensamento histórico", que constituem elementos da investigação histórica. Seriam elas:

1 – Conceitos de tempo (causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo);

2 – Produção de inferências a partir das fontes (elaborar perguntas sobre as fontes históricas, visto que estas são vestígios incompletos do passado que permanecem);

3 – Criação de fatos sobre os passado (interpretações sobre o passado, compreensão das razões pelas quais, frequentemente existe mais de uma interpretação válida sobre o passado);

Para o desenvolvimento destas linhas do pensamento histórico, Cooper propõe uma abordagem construtivista de descoberta sobre o passado, na qual, a partir do interesse e das experiências das crianças é possível engajá-las em investigações históricas. Considera ainda que nesse processo

> o desenvolvimento de argumentos pela crianças, para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparado para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta certa (...) é mais importante do que uma resposta necessariamente correta (2006, p. 185).

Para demonstrar as potencialidades do trabalho, que toma como uma de suas preocupações, o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças da Educação Infantil, cabe apresentar um relato do livro de Hilary, onde esta descreve a situação em que uma professora, a qual as crianças não percebiam

como alguém que esperava delas apenas “respostas corretas”, trabalhavam sobre uma coleção de “coisas velhas” que haviam levado, entre estas havia barras de ferro, máquina de escrever antiga e um brinquedo de madeira. Registrou quando os meninos com quatro anos conversavam (2002, p.34; 2006,p. 185)

> James disse que gostaria de *“voltar atrás no tempo”* e ver como haviam sido usadas. Quando seu amigo disse que sentia pena das pessoas que as haviam utilizado, James explicou *“As pessoas que usavam se sentiam sortudas, porque não conheciam nada diferente. Meus filhos terão novos brinquedos e irão olhar para os meus brinquedos como coisas do passado.* (COOPER, 2002, p.34; 2006, p. 185).

Como a própria autora afirma, apresenta-se nesta fala um pensamento histórico elaborado, que assim como outras experiências realizadas pelas próprias professoras e descritos por Hilary, apontam sobre as potencialidades de a partir do que “as crianças sabem sobre a vida” poder contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico e sua formação histórica inicial. Esta preocupação não está relacionada apenas com as pessoas que elas *venham a ser*, mas porque considera-se que as crianças *são*, e é preciso pensar como a relação com o passado pode contribuir com a relação que constroem consigo e com o outro numa perspectiva humanizadora.

A relação com o passado no referencial nacional curricular para a educação infantil – uma análise a partir da Educação Histórica

Como parte da investigação de mestrado, foi realizado um estudo exploratório que consistiu na análise do Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Não se pretende com a análise do conteúdo deste documento, revelar “o que acontece na escola”, compreende-se de acordo com Rockwell & Ezpeleta (1989), que é a partir da expressão local, “que tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se

realiza a educação" (Rockwell & Ezpeleta, p.11, 1989).

A opção pela análise do documento, foi tomada pelo fato de que este constitui uma uma referência nacional para as Instituições de Educação Infantil, inclusive para o processo de construção de diretrizes próprias de vários estados e municípios. No entanto, há críticas quanto à produção e conteúdo deste material.

O RCNEI (BRASIL, 1998), se apóia em uma organização por idades, crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos[62]. É composto por três volumes: vol. I- Introdução, vol. II- âmbito de experiência: Formação Pessoal e Social e vol.III- âmbito de experiência: Conhecimento de Mundo, este é constituído pelos eixos de trabalho: Identidade e autonomia; Movimento; Artes visuais; Música; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; e Matemática. (BRASIL, 1998)

Na primeira etapa da análise, procurou-se identificar no documento as concepções de: formação, aprendizagem, cultura, infância/criança, a maneira como está proposta a relação da criança com o passado, e de que forma e com quais objetivos, aparecem procedimentos relacionados com o desenvolvimento do pensamento histórico; tendo como referência as investigações de Cooper sobre e as possibilidades que ela aponta para o desenvolvimento de "linhas do pensamento histórico", que constituem elementos da investigação histórica.

É possível apontar que é proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico, mencionada algumas vezes quando feita referência a relevância do trabalho com outras culturas e com elementos daquelas que são próprias das experiências das crianças, indicando o objetivo de desenvolver o respeito a diversidade, a identidade e ampliar o repertório cultural das crianças, indicando um potencial relacionado a perspectiva de formação, cabe analisar este exemplo

> A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade. *Conhecer a história e a cultura* dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para *resgatar o valor* de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode *ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo*. (BRASIL. 1998, p.65)

62 O documento é anterior a lei federal nº11.274/2006 que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos.

Para que se trabalhe de forma mais completa o sentimento de ser brasileiro e a *identidade nacional*, pode ser interessante também percorrer realidades mais distantes, de outros países, de outros povos. Por exemplo, ao se pesquisar os costumes e a geografia de *civilizações distantes da moderna,* são oferecidos *parâmetros* para que as crianças tenham mais *consciência* desses elementos presentes na sua cidade ou região (BRASIL. 1998, p.65). [grifos nosso]

Apesar da relevância que é dada a relação da criança com o conhecimento histórico para superar questões como o preconceito étnico, o documento ainda não contempla formas específicas de trabalhar com o conhecimento sobre o passado, predominando uma perspectiva construtivista, orientada no quadro de referência da didática geral. Objetivos que percebem na história, formas de desenvolver pensamentos elaborados que superem visões estereotipadas e preconceituosas, podem encontrar possibilidades a partir de uma aprendizagem que perceba de forma mais complexa a relação das crianças com o passado, que não dependem apenas do fato de serem colocadas em contato, “conhecerem 'a história'” dos vários povos, mas de desenvolverem elementos que constituem a cognição histórica.

No volume III, é proposto em diferentes eixos de trabalho, atividades que englobem levantamento de informações junto aos pais sobre a história do nome de cada um; sobre as histórias da comunidade; levantamento sobre as brincadeiras dos pais quando crianças; referência a danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que fazem parte de diferentes tradições presentes na cultura brasileira, indicando que é interessante informar sobre a origem e contexto histórico de sua produção. Estes são exemplos de propostas interessantes e que colocam a criança em relação com o conhecimento histórico, no entanto, aparecem de forma fragmentada que parecem utilizá-las para partir das experiências das crianças (com a família, a comunidade), mas com foco no desenvolvimento de outros conhecimentos que não o histórico. Fontes históricas, são tomadas como fontes de informação, sem serem problematizadas como elementos fundamentais que remetem a procedimentos próprios da investigação histórica.

No que diz respeito ao desenvolvimento de sentido temporal, este

aparece muito pouco quando relacionado ao conhecimento histórico. A ideia de transformação no tempo é abordada principalmente em relação as paisagens. Elementos constituidores do desenvolvimento da concepção de tempo aparecem de forma esparsa, nas áreas de linguagem oral e escrita, no eixo natureza e sociedade (tópico lugares e paisagens), e mais especificamente na área de matemática, onde ainda assim não é estabelecida relação com a construção do conhecimento histórico pela criança.

Durante o processo de análise do RCNEI, emergiram outras questões a serem analisadas, e que parecem relevantes para dialogar com outros resultados e apontar perspectivas para investigações sobre o pensamento histórico das crianças. Particularmente, no vol. III – Conhecimento de Mundo – as áreas do conhecimento que constituem eixos de trabalho próprios, apresentam fundamentação a partir de investigações sobre a aprendizagem das crianças, pautadas no conhecimento de referência. Mesmo que permeadas pela orientação do construtivismo, fica perceptível a maneira pela qual a criança se relaciona e constrói conhecimento sobre determinada área, as possibilidades e perspectivas de aprendizagem e formação que o processo educativo pode proporcionar quando orientado pela discussão e investigações próprias da área de conhecimento em questão.

Os resultados ainda parciais deste trabalho, apontam a importância e necessidade de ampliar as investigações sobre *o que* e *como* as crianças sabem sobre o passado, reconhecendo ainda que é possível que o trabalho com o conhecimento histórico de acordo com a cognição histórica situada, a exemplo das investigações da pesquisadora Hilary Cooper (2002; 2006), possa trazer contribuições necessárias a formação histórica inicial dos sujeitos.

Uma vez que desejamos a construção de sociedades mais justas e humanas, e estamos convencidos das capacidades formativas na relação com o conhecimento histórico, torna-se mais do que necessário ampliar a discussão da educação histórica até o início da relação dos sujeitos com a experiência humana no tempo, o que ocorre na educação infantil. E nesse sentido a Educação Histórica, na esteira do pensamento de Jörn Rüsen, Hilary Cooper, Maria Auxiliadora Schmidt, e tantos outros pesquisadores, vem apresentando elementos que nos ajudam a pensar em uma formação histórica pautada em princípios humanistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 1: Introdução;

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 2: Formação pessoal e social;

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 3: Conhecimento de mundo.

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

_____. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2.ed. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. **Educar em revista**, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. (c). **História viva Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, M.A.M.S., O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In. CAINELLI, M./ SCHMIDT, M. A. **Educação Histórica**: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

_____. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. **Atas** das XI Jornadas

Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

_____.; CAINELLI, Marlene. Percursos das Pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In. CAINELLI, M/ SCHMIDT, MA. **Educação Histórica**: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.09-17.

FILMES HISTÓRICOS, VERDADE E MULTIPERSPECTIVIDADE:
Uma proposta de trabalho com jovens alunos, abordando o conceito substantivo Nazismo a partir de fontes fílmicas

Éder Cristiano de Souza[63]
Orientadora: Maria Auxiliador M. S. Schmidt[64]

RESUMO

A relevância do nazismo na cultura histórica pode ser evidenciada a partir de sua presença na mídia, no cinema e em centros de memória, além do grande interesse dos jovens pelo tema. Isso nos trás a questão de como os jovens alunos têm compreendido e interpretado esse conceito histórico, bem como coloca o desafio de trabalhar com essa temática em aula, especialmente a partir da necessidade de ampliar os pontos de vista e compreender como os jovens articulam suas ideias históricas a partir da multiperspectividade nos estudos históricos. Para isso, esta comunicação visa apresentar e discutir uma proposta de trabalho com três produções cinematográficas que têm por temática o fenômeno nazista nas décadas de 1930 e 1940, produzidas em épocas distintas e a partir de locais e pontos de vista divergentes. Essa atividade deve ser desenvolvida com jovens alunos de Ensino Médio. O que se pretende é destacar os referenciais teórico-metodológicos e objetivos desse projeto, uma proposta de estudo piloto, que visa abordar os limites e possibilidades do trabalho com a multiperspectividade a partir da linguagem fílmica, a partir de perspectivas diversificadas, focando-se na forma como os alunos concebem a ideia de verdade em relação às fontes fílmicas. Serão apresentadas concepções e propostas iniciais, sujeitas a reformulação para sua aplicabilidade em ambiente de escolarização e para configurar-se como um estudo no campo da educação histórica.

Palavras-chave: filmes-históricos; verdade; multiperspectividade; Nazismo.

[63] Doutorando PPGE – UFPR, professor da UNIOESTE.
[64] Professora Doutora do PPGE- UFPR, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

Apresentação

A história está presente no cinema de diversas maneiras e pode ser abordada por vários ângulos. Em princípio, de forma genérica, um filme, produzido em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizado como fonte de reflexão histórica e pode ser feita a análise do cinema na história. Também há filmes que se utilizam de um recuo ao passado para construir seus enredos, e constroem cenários, paisagens, gestos e falas que pertencem a uma temporalidade distinta daquela em que o filme foi produzido. Constroem assim discursos históricos não factuais, a partir de enredos ficcionais.

O presente texto apresenta as reflexões iniciais que fundamentam uma proposta de investigação com jovens alunos do Ensino Médio, sobre como lidam com as questões da verdade e da multiperspectividade em atividades com filmes históricos como fontes de reflexão no ensino de História.

Os filmes históricos selecionados e propostos para tal estudo piloto têm como temática em comum o Nazismo, que é abordado a partir de perspectivas distintas. São três filmes apresentados e analisados como possíveis fontes para lidar com a questão da verdade e da multiperspectividade no ensino.

O que se pretende apresentar é uma possibilidade investigativa embasada em referenciais teóricos fundamentais, a partir das reflexões de teóricos do campo da Educação Histórica que direcionam as preocupações dessa pesquisa. Portanto, apesar de não apresentar um estudo empírico profundo, os direcionamentos de uma investigação posterior são apresentados e colocados em debate.

Filmes históricos e Educação Histórica: questões gerais

As produções com temáticas fixadas em torno de assuntos históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem esse passado e o tornam presente, a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar. Para Marc Ferro, o filme mostra mais sobre a

sociedade que o produziu do que aquilo que seu autor intenciona. Segundo Morettin, para Ferro a força do filme reside:

> [...] na possibilidade de exprimir uma ideologia nova. [...] 'lapsos' podem 'ocorrer em todos os níveis do filme, como na sua relação com a sociedade. Seus pontos de ajustamento, os das concordâncias e discordâncias com a ideologia, ajudam a descobrir o latente por trás do aparente, o não visível atrás do visível (MORETTIN, 2007: 41).

Conforme Jean-Lorús Leutrat, é necessário considerar

> [...] como sentido é produzido [...] para que possamos recuperar o significado de uma obra cinematográfica, as questões que presidem o seu exame devem emergir de sua própria análise. A indicação do que é relevante para resposta de nossas questões em relação ao chamado contexto somente pode ser alcançada depois de feito o caminho acima citado, o que significa aceitar todo e qualquer detalhe (LEUTRAT *apud* MORETTIN, 2007: 62).

Além de buscar a história por trás do filme, outra possibilidade é compreender a produção cinematográfica em si, enquanto obra de arte que possui várias dimensões, que perpassam o discurso histórico que ela visa constituir. Muitos historiadores criticam os conteúdos dos filmes históricos a partir da comparação com os textos escritos, como se houvesse um grau específico e seguro de comparação, e como se os textos escritos por historiadores também não fossem discutíveis em vários aspectos. Sobre essa temática, Rosenstone sentencia

> […] la 'literalidad' fílmica no existe. Por supuesto que una película puede mostrarnos el aspecto superficial del pasado pero nunca podrá mostrarnos exactamente los hechos que sucedieron en él. Nunca podrá mostrarnos una réplica milimétrica de lo que sucedió (si es que alguna vez llegamos a saberlo). Claro que la reconstrucción debe basarse en lo que sucedió, pero la reconstrucción nunca será literal. Ni en la pantalla, ni en el libro (ROSENSTONE, 1997: 59).

Filmes históricos podem ser pensados, portanto, como transmissores de um determinado saber histórico, que atinge as pessoas e as informa sobre o passado. Produções que não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, e que geralmente se configuram como mercadorias da cultura de massa. O que se destaca em seu relevo, na maior parte dos casos, é o potencial de difusão rentabilidade da obra, não seus critérios de cientificidade.

No campo dos estudos historiográficos destacam-se, portanto, dois enfoques principais: os filmes como documentos históricos, aos quais se recorre para aprofundar a reflexão sobre o período em que as películas foram produzidas. Os filmes como discursos sobre a história, sobre os quais se constroem críticas historiográficas a partir das análises de suas abordagens históricas. Contudo, há ainda um terceiro enfoque que deve ser também levado em consideração, que se trata de entender os filmes como agentes da história.

Segundo Robert Rosenstone

> El cine personaliza, dramatiza y confiere emociones a la historia. A través de actores y testimonios históricos, nos ofrece hechos del pasado en clave de triunfo, angustia, aventura, sufrimiento, heroísmo, felicidad y desesperación. Tanto los films de ficción como los documentales utilizan las potencialidades propias del medio – la cercanía del rostro humano, la rápida yuxtaposición de imágenes dispares, el poder de la música y el sonido en general – para intensificar los sentimientos que despiertan en el público los hechos que muestra la pantalla. […] El cine nos ofrece, es obvio, la 'aparencia' del pasado: edificios, paisajes y objetos. Y no nos damos cuenta de cómo esto afecta a nuestra idea de la historia. (ROSENSTONE, 1997: 52).

Ao exercer influência sobre os olhares do público a respeito da história o cinema tem se tornado um agente que produz uma forma particular de conhecimento histórico. A presença de modelos históricos produzidos pelo cinema é interessante no sentido de compreender como a cultura histórica se faz presente e opera na consciência histórica dos sujeitos.

Pensar na relação entre sociedade e cinema, e mais especificamente no olhar histórico que a sociedade constrói a partir dos filmes históricos, trata-se de um campo de reflexão importante, quando se parte do pressuposto que o conhecimento histórico é um agente indutor de identidades e orientador da práxis dos indivíduos (RÜSEN, 2007).

Saliba (1993) afirma que os *media*, ou seja, os recursos técnicos e dramáticos do cinema constroem os acontecimentos e tendem a homogeneizar o imaginário social, pois os acontecimentos são sempre produtos de uma construção que não compromete apenas a validade das verdades históricas, mas o próprio sentido que a sociedade constitui sobre tais acontecimentos. Além de construir significações históricas difusas e profundas, o filme também

pode ser considerado como produtor de novas abordagens, indutor de outros olhares não pensados ou testados pela própria historiografia.

Tomando como referência o conceito de cultura histórica de Rüsen, é possível estabelecer diálogos com os analistas dos filmes históricos como produtores e difusores de sentidos sobre a história. A cultura histórica, segundo Rüsen (1994) é o "campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática". Nesse sentido:

> La 'cultura historica' como categoría no debe poner de manifiesto lo historico en lo estético, sino lo estético en lo histórico y hacerlo visible como algo esencial para el trabajo memorativo que lleva a cabo la conciencia histórica. Además, las referencias genuinamente históricas en las obras de arte juegan generalmente un papel secundario en la recepción e interpretación de su cualidad estética, y si se estudiaran y valoraran los poetas que tratan sobre hechos históricos, en cuanto historiadores, con frecuencia (no siempre) no saldrían bien parados, y aquello que hace sus obras importantes quedaría opacado (RÜSEN, 1994).

Rüsen observa como as obras de arte atuam nas dimensões da cultura histórica, construindo sentidos estéticos, políticos e cognitivos. Mas não se limita apenas a criticar as expressões artísticas da História.

> Creo que es especialmente engañoso hablar de ficciones cuando nos referimos a esta transformación imaginativa de las 'ocupaciones' del pasado en 'historia' para el presente. Porque eso le da al acto rememorativo de la conciencia histórica la falsa apariencia de irrealización, exactamente allí donde opera con las fuerzas vitales de la contemplación sensitiva. La fuerza imaginativa de la conciencia histórica no aleja de la experiencia histórica, sino que, interpretándola, conduce a Ella (RÜSEN, 1994).

A compreensão que se pode construir a partir de tal referencial é a ideia que as 'ocupações' artísticas do passado em 'história', como ocorre nos filmes históricos, produzem e difundem sentidos sobre a história, o que pode se refletir na Cultura Histórica. Ao refletir sobre as formas e funções do saber histórico na sociedade, Jörn Rüsen, em seu livro *História Viva*, toma como ponto de referência uma pergunta inicial de fundamental relevância: "Se é por suas formas e funções que o saber histórico se torna verdadeiramente vivo, será que essa vida não se daria à custa de sua cientificidade?" (RÜSEN, 2007: 10).

Rüsen, com esse questionamento, está pensando na importância do saber histórico como fator relevante na orientação da vida prática. Ele aponta a possibilidade de se perceber os princípios ou refletir sobre pontos de vista que

atuam na formatação historiográfica e nos efeitos culturais do saber histórico, por força da cientificidade da história.

No campo da cultura histórica as dimensões cognitiva, política e estética se entrecruzam mutuamente, e operam na formação da consciência histórica dos sujeitos. O poder de convencimento de uma narrativa histórica encontra-se na forma com que atinge os sujeitos e supre carências de orientação latentes na cultura histórica. E, nesse sentido, Rüsen conclui que a ciência da história, por si só, não abrange os conteúdos que conferem significado histórico na vida (RÜSEN, 2007: 75).

Pensando nas peculiaridades do cinema, em especial aquele designado comercial, é possível observar como a indústria cinematográfica tem produzido, de maneira intensa e bem sucedida, narrativas contundentes que podem conformar olhares históricos pelo viés das emoções e do fascínio estético. Com a perda da plausibilidade racional do discurso histórico, desloca-se o sentido e a posição dessa história na orientação da vida prática.

Rüsen (2007) pensa num caminho para superar tal risco: a formação histórica. Dotando os sujeitos de competências cognitivas e narrativas que possibilitem a prevalência da racionalidade científica na formação da consciência histórica, é possível pensar na superação das implicações puramente estéticas ou políticas das narrativas históricas, pois a "formação histórica, possibilitada pela história como ciência, pode assegurar essa abertura da relação mútua das três dimensões da cultura histórica" (RÜSEN, 2007: 133).

Na consciência histórica operada pelos sujeitos da cultura escolar pode-se encontrar um caminho para compreender o movimento de atribuição de sentidos em relação aos filmes históricos. A partir dos referenciais teóricos já explicitados, e da problematização da relação entre filmes históricos e ensino de história, faz-se necessário apresentar estratégias de investigação coletar dados empíricos no sentido de levantar questões e elementos para desenvolvimento de uma reflexão mais profunda.

Uma vez que, como pressuposto básico da Educação Histórica, a análise de como sujeitos, em processo de escolarização, mobilizam ideias históricas, pode trazer novos desafios para a construção de uma teoria da aprendizagem

histórica, no sentido de ampliar os horizontes de investigação e produção de conhecimento (SCHMIDT, 2009).

Verdade, multiperspectividade e filmes históricos

Toda produção cinematográfica se configura como obra artística de caráter coletivo, contudo com a centralidade de uma abordagem individual, a partir da figura do cineasta que dirige e/ou produz a obra ou daquele que escrevem ou concebem a história que a fundamenta. Quando a temática tem um plano de fundo histórico, é sempre uma interpretação da história, constituída a partir de determinado referencial informativo e com uma abordagem específica. Porém, o conteúdo do filme não evidencia este caráter de interpretação, deixando subentendido que se trata de uma "recriação" do passado.

Atentar para esta problemática é compreender as demandas presentes que levaram uma empresa cinematográfica a buscar uma história no passado para produzir um filme. Seria este um ponto de partida para aproximar os jovens alunos de um campo primordial da produção do conhecimento histórico: a interpretação do passado como atributo dos sujeitos.

A possibilidade dos alunos olharem um filme histórico e não concebê-lo recriação do passado, entendendo-o como uma interpretação do orientada por experiências e expectativas dos sujeitos que o produziram, é um objetivo fundamental.

No trabalho com linguagens culturais, deve-se tomá-las: "como fontes históricas que podem fornecer evidências para a sustentação ou refutação das afirmações e interpretações históricas desenvolvidas por historiadores, professores historiadores e estudantes em relação a determinado tema histórico" (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2009, p. 39).

Se a aprendizagem em História pode ser entendida como a competência de dar significado histórico ao que é aprendido Rüsen (2007), é possível que tal atribuição de significado seja efetivada a partir do trabalho com filmes-históricos em aulas de História? O primeiro passo para apontar os rumos que pode tomar tal investigação passa pelo conhecimento e análise das ideias

presentes nos alunos a respeito dos processos produtivos e das intenções dos filmes históricos.

Sob o ponto de vista de Rüsen (1993), a função didática da História é orientar o aprendizado no sentido de contribuir para que se estabeleçam operações mentais da consciência Histórica pautadas pelos referenciais da racionalidade histórica.

Jovens alunos pesquisados em estudo anterior (SOUZA, 2010) demonstraram que concebem os filmes históricos como produtos culturais voltados à formação histórica, nesse sentido, as películas foram tratadas como suportes didáticos, produzidos com fundamentação e compromisso com a verdade histórica. Essa questão já aponta para a problemática de como aprofundar esse estudo, e pensar em como os alunos compreenderiam um trabalho com filmes históricos produzidos a partir de pontos de vista distintos, abordando uma mesma temática com olhares divergentes.

A partir da análise dos dados coletados nesse estudo (SOUZA, 2010), dos referenciais teóricos já explicitados e da problematização da relação entre filmes históricos e ensino de história, faz-se necessário propor estratégias de investigação para coletar novos dados empíricos no sentido de levantar questões e elementos para desenvolvimento de uma reflexão densa, trazendo novas problemáticas e questionamentos para esse tema de estudo.

Fronza (2007) buscou utilizar histórias em quadrinhos como fontes de trabalho em seus estudos com jovens alunos de ensino médio levou-o a problemas fundamentais como: a produção de narrativas ficcionais por parte dos alunos, quando precisam produzir suas explicações históricas fundamentas em estudos com fontes culturais; a valorização da memorização de conteúdos por parte daqueles jovens, que não compreendem o anacronismo em seus escritos; contudo, apesar das problemáticas apontadas, o pesquisador identificou o desenvolvimento de uma maior complexidade na elaboração de narrativas historicamente fundamentadas por parte dos jovens alunos.

A constatação foi de que os alunos ampliam seu arsenal argumentativo quando lidam com o conhecimento histórico a partir de artefatos culturais. No entano, Fronza (2007) constituiu como central o problema da prevalência estética das narrativas culturais quando se refere à verdade e à intersubjetividade como categorias centrais do pensamento histórico.

Nesse sentido, aprofundar o problema da verdade nas narrativas históricas sob a forma de artefatos culturais, no presente caso os filmes históricos, e abordá-los sob uma forma multiperspectivada, é um trabalho que pode desenvolver um aprofundamento das questões sobre o ensino de História em sua relação com a epistemologia do conhecimento histórico.

Bodo Von Borries concebe o processo de aprendizagem histórica como aquele em que não que não há separação entre aprender conteúdos históricos e desenvolver competências do pensar historicamente. A concepção de competências definida por esse autor pode se compreendida como a sistematização de ideias e métodos de pensar historicamente e organizar o aprendizado histórico (VON BORRIES, 2009).

Nesse processo de desenvolver tais competências, o problema da verdade surge de forma central, e se relaciona com a questão da multiperspectividade (VON BORRIES, 2001). O desafio central é aprender a história a partir de vários pontos de vista, lidar com as controvérsias, contudo sem perder de vista as questões concernentes à verdade histórica, que devem ser constituir a partir de uma base racional e plausível.

Ao assistir filmes que tratam do nazismo, os jovens constroem noções, concepções, opiniões, enfim, se posicionam de alguma forma sobre o referido tema, que é justamente o assunto histórico mais difundido na cinematografia mundial. Lidar com essa questão é enfrentar um problema de cultura histórica presente e emergente para o ensino de História.

No trabalho com fontes históricas, Bodo Von Borries sugere ainda um processo de “deconstrução” do documento, que ocorre quando uma fonte se transforma em objeto de análise e reflexão elaboradas e aprofundadas. Nesse movimento, mais que aprender história, os alunos devem internalizar o conhecimento, torná-lo efetivo em suas vidas.

Fontes ficcionais lançam ainda outro desafio. Uma vez que se deve ir além da simples distinção entre ficção e verdade, pois as fontes fílmicas produzem sentidos ligados às emoções. Deve-se aprender a ampliar os pontos de vista e complexificar o raciocínio histórico. Algumas formas de pensamento histórico não são cognitivas, é o exemplo que as emoções podem impactar na compreensão histórica, e na escola devemos lidar com as emoções e o conhecimento como problema para o ensino (VON BORRIES, 2001).

O trabalho aqui proposto envolve de forma complexa uma temática que carrega grande carga cognitiva e emocional – o nazismo – e um artefato cultural que lida de forma peculiar e com a história – o cinema. Contudo, o que se pretende é constituir uma abordagem racional e multiperspectivada dessa temática, utilizando as fontes fílmicas para levar os alunos a refletir sobre o problema da verdade em sua relação com o conhecimento histórico.

Proposta de investigação: trabalhar com filmes que abordam o nazismo de formas divergentes para se pensar na relação entre verdade e conhecimento histórico

Visando lidar com a problemática da verdade e da multiperspectividade na educação histórica de jovens estudantes, propõe-se agora um estudo que tem como objetivo analisar que operações mentais da consciência histórica são mobilizadas pelos jovens ao lidar com filmes históricos como fonte para a aprendizagem. Essa abordagem optou por utilizar fontes que tratam de uma mesma temática, contudo a partir de pontos de vista individuais e divergentes, e que abordam uma temática de alta complexidade e relevância na cultura histórica.

O primeiro filme com o qual se pretende trabalhar se trata do documentário intitulado “O Triunfo da Vontade” (*Triumph des Willens, 1935*) produzido e dirigido pela cineasta alemã Leni Rieenstahl. Um longa metragem com 114 minutos que retrata o sexto congresso do Partido Nazista ocorrido em 1934 na cidade de Nuremberg. Uma obra encomendada pela direção do partido e que trás como característica essencial a exaltação constante da grandiosidade e dos aspectos positivos do nazismo como um grande movimento popular.

Como um dos filmes de propaganda mais conhecidos e bem sucedidos do cinema, destacou-se por técnicas refinadas de publicidade, abordando o nazismo como algo grandioso, de alto valor humano e histórico. As cenas de jovens em um acampamento nazista trabalhando, se alimentando e se divertindo como uma coletividade homogênea, oa discursos solenes dos líderes do partido ressaltando a unidade alcançada pelo movimento, a

grandiosidade da missão histórica que eles se atribuíam, a sonorização e estetização de todas as cenas de forma a causar impacto e comoção, são recursos que servem para exaltar o nazismo com uma grande realização do espírito humano.

Assim, esse documentário serve como uma fonte histórica no sentido de apresentar evidências sobre a forma como os próprios nazistas se viam, como propagavam seus ideais e como ele era visto e compreendido por muitos de seus seguidores. Essa fonte pode levar a um exercício de empatia, de tentar se colocar a partir do ponto de vista dos alemães comuns a quem a propaganda era dirigida.

A segunda produção cinematográfica a ser abordada é o filme "O Pianista" (*The Pianist, 2002*). Um filme dirigido por Roman Polanski, baseado na autobiografia do músico polonês Wladslaw Szpilman. Uma produção com grande aceitação no circuito internacional, tendo recebido diversas premiações, e que também alcançou elevados índices de bilheteria.

Szpilman, personagem central da obra, é um pianista judeu que trabalhava na rádio de Varsóvia antes da guerra. Após a ocupação alemã à Polônia em 1939, uma série de imposições nazistas levam Szpilman e sua família a serem instalados no "Gueto de Varsóvia", onde tentam sobreviver de diversas maneiras. Após diversos episódios que mostram o sofrimento judeu no gueto, a família de Szpilman é transferida para os campos de concentração. Mas devido à sua fama e prestígio o pianista termina por escapar da transferência, e perambula por vários anos por diversos esconderijos, recebendo ajuda de amigos poloneses, até que no final da guerra é salvo, paradoxalmente, pela ajuda de um oficial nazista.

Nessa obra, o tema central é a luta pela sobrevivência da personagem principal, mas há várias cenas que evidenciam o olhar sobre os nazistas. Que são retratados sempre como cruéis, sanguinários, sádicos, exaltados e hostis. Não há nenhuma referência a algum tipo de humanidade ou racionalidade por parte dos nazistas, são sempre fanáticos que se divertem com o sofrimento judeu e agem de forma fria, massacrando mulheres, crianças e idosos indistintamente. Apesar disso, há o paradoxo final, quando Szpilman é ajudado justamente por um oficial nazista, que se comove com a situação sub-humana do pianista na luta pela sobrevivência.

O que se pretende ao se propor esse filme como fonte é apresentar uma narrativa que aborda um ponto de vista pessoal de quem viveu a perseguição nazista, evidencia o sofrimento, a desumanidade, mas que ao mesmo tempo apresenta os paradoxos da relação entre subjetividades e ideologia. Tal obra pode levar os alunos a pensar na subjetividade do pensamento e das identidades construídas sobre projetos político-ideológicos.

O terceiro filme a ser abordado se trata de “A queda: as últimas horas de Hitler” (*Der Untergang, 2004*), uma produção alemã escrita por Bernd Eichinger, com base em escritos de Joachim Fest, Gerhardt Boldt, Ernst Günther Schenck e Siefgried Knappe, e também nas memórias da secretária pessoal de Hitler, Traudl Junge.

O filme trata dos últimos dias de vida de Hitler em seu Bunker em Munique, período em que Traudl Junge convive com o ditador e com a cúpula do governo nazista. Como se trata da fase final da Segunda Guerra Mundial há todo um processo de esfacelamento da autoridade de Adolf Hitler, quando a cúpula do partido o questiona sobre uma possível rendição diante da entrada dos soviéticos na capital. Todo esse processo revela um momento de grande tensão, quando a figura de Hitler se destaca como um líder decadente, preocupado com os rumos de seu país, e toda uma trama onde altos dirigentes do partido demonstram covardia, querendo se render e trair seu líder.

O que se destaca como central nessa produção é a desmistificação da figura de Hitler, que geralmente é retratado pela cinematografia como um líder místico, sanguinário e desumano. Diversos traços de humanidade como fraqueza, ansiedade, preocupação com seus comandados, delicadeza, entre outros, mostram uma face de Hitler que poucas vezes foi vista em produções do gênero. Tal visão se torna predominante devida à influência da secretária de Hitler no texto, e mostra uma face diversificada do nazismo: um movimento de pessoas que lutam para se defender de um agressor externo, que se mostram em desespero, sem referência, duvidando de seu líder e de suas crenças.

O que se apresenta nessas três produções cinematográficas acima destacadas, é a tomada de um ponto de vista específico, ou seja, a presença forte da autoria. Com a elaboração de um enredo que se constrói a partir de pontos de vista bem definidos: 1. O nazismo como uma promessa de um mundo glorioso; 2. O nazismo como uma doutrina irracional e desumana; 3. O

nazismo como um conjunto de pessoas que lutam por ideais valorosos e pela auto-preservação frente ao inimigo.

Confrontar essas visões, sem colocá-las em escala hierárquica de valores, é o que e pretende. Apresentar aos alunos produções cinematográficas que abordam um mesmo fenômeno histórico a partir de pontos de vista distintos, desafiando-os a pensar na forma como cada filme aborda com estratégias próprias o tema, evidenciando seus posicionamentos e o que entendem pelo fenômeno nazista.

Tendo apresentado essas películas como fontes para um trabalho com jovens alunos em aula, resta ainda definir estratégias metodológicas da pesquisa, como as faixas etárias e turmas nas quais esse projeto será aplicado e quais questões serão utilizadas para conduzir esse estudo exploratório. O essencial é definir estratégias para coletar dados nos quais os alunos dialoguem com os conceitos de verdade e multiperspectividade, de forma a levantar problemáticas em relação às ideias históricas mobilizadas nesse trabalho. Essa será a próxima etapa do estudo que se apresenta. Nesse momento, o texto já cumpriu seus objetivos.

Referências

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio** . Dissertação de Mestrado. PPGE – UFPR, Curitiba, 2007.

MORETTIN, Eduardo. “O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro”. In CAPELATO, Maria Elena. [et. Al]. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2007. 36-64

ROSENSTONE, Robert. A. **El pasado en imágenes: El desafío Del cine a nuestra idea de la historia.** Barcelona: Ariel, 1997.

RÜSEN, Jörn . “Que es la cultura historica?: reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la historia”. Trad. F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original in: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): ***Historische Faszination. Geschichtskultur heute***, 1994, pp.3-26.

_____. **História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

SALIBA, Elias T. “A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica” IN: Falcão, A.R. & Bruzzo, C. (Orgs). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?” In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica.** IJUÍ: Ed. Unijuí, 2009 (2). p. 21 – 51.

SOBANSKI, A. de Q.; CHAVES, E. A.; BERTOLINI, J. L. da S.; FRONZA, M. ***Ensinar eaprender História:*** **histórias em quadrinhos e canções.** Curitiba: Base Editorial, 2009.

SOUZA, Éder C. “O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica”. **Revista História e Ensino**, Vol. 1, n 16. Londrina, UEL, 2010.

VON BORRIES, Bodo. “‘Multiperspectivity’ – Utopian pretension or feasible fundament of historical learning in Europe?”. In **History for today and tomorrow: what does Europe mean for school history?** Hamburg, 2001.

_____. “Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon?” In SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. **National history standards: the problem of the canon and the future of teatching history**. Internationa Review of History Education. Volume V, 2009. p. 283 – 306.

A PRESENÇA DA TEMPORALIDADE NO PENSAENTO HISTÓRICO DOS JOVENS-ALUNOS

Lidiane Camila Lourençato[65]
Marlene Cainelli[66]

RESUMO

Tivemos como base para a elaboração deste artigo a dissertação intitulada de "A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio; uma investigação com a metodologia da educação histórica". Esta investigação contou com uma pesquisa de campo realizada em duas escolas estaduais brasileiras, localizadas no município de Londrina-Pr, utilizou preceitos da Educação Histórica e teve como suporte autores como Rüsen (1989, 2001, 2010), Barca (2000, 2008), Schmidt (2008). O objetivo central foi compreender como, depois de onze anos de escola, os jovens-alunos identificam a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na história como em sua vida prática. Consideramos os sujeitos desta pesquisa através da categoria de jovens-alunos, uma vez que entendemos que esta condição contribui na formação da consciência histórica e do pensamento histórico. Elegemos como suporte para a discussão destes conceitos autores como Hobsbawn (1995), Sacristán (2005), entre outros. Percebemos a partir de observações das aulas de História e da análise do instrumento de pesquisa com formato de questionário, como estes jovens-alunos trabalham com os conceitos históricos, como por exemplo, temporalidade, fonte histórica, como lidam com o caráter de evidência histórica, assim como quais as relações que estes sujeitos estabelecem entre a história e a vida prática. Porém, neste artigo temos como foco de discussão como estes jovens-alunos concebem a temporalidade em relação com a História e com sua vida prática.

Palavras-chave: Jovens. Temporalidade. História. Ensino Médio. Alunos.

O presente artigo trás uma parte da discussão presente na dissertação de mestrado denominada de "A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica" realizada

[65] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: *lilourencato@yahoo.com.br*

[66] Professora e pesquisadora do Mestrado em Educação e do mestrado em História da Universidade Estadual de Londrina. Contato: *cainelli@uel.br*

no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e tem a pretensão é analisar como depois de onze anos de escola, os jovens alunos concebem a temporalidade em relação com a História e com sua vida prática.

A pesquisa que deu origem a este artigo se configura como uma pesquisa qualitativa, onde escolhemos como métodos para realizá-la a observação direta e a aplicação de um instrumento de pesquisa composto por questões dissertativas. Esta observação se faz necessária para o conhecimento do campo de investigação e dos sujeitos que participaram da mesma. Devido à necessidade de fazer um recorte, neste trabalho faremos uso da análise de algumas questões que constavam no instrumento de pesquisa e utilizaremos as observações para auxiliar nesta análise.

Este trabalho situa-se no campo denominado Educação Histórica que por sua vez tem como uma de suas preocupações de pesquisa buscar elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial de crianças e jovens, tendo em conta que o campo principal de investigação é a educação formal e informal.

A Educação Histórica compreende que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica.

Justificando a relevância deste estudo, temos as proposições das atuais Diretrizes Curriculares da Educação Básica, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Brasil, concebendo que a finalidade da História:

> [...] é a busca da superação das carências humanas fundamentadas por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. (CURITIBA, 2008, p.47)

O ensino de História, segundo as diretrizes, tem por objetivo a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, sendo este provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos.

Para Jörn Rüsen (2001), pesquisador que teoricamente sustenta as Diretrizes e esta pesquisa, a História serve para auxiliar a formação da consciência histórica, sendo esta "um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação", ou seja, a consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações reais da vida presente, ajudando-nos a compreender a realidade passada para entender o presente. Para ele

> [...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

A formação da consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações cotidianas. Neste sentido, Schmidt e Garcia (2005) afirmam que esta

> [...] tem uma 'função prática' de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2005. p.301)

Para Rüsen (2001), o conhecimento histórico, sendo um processo "genérico e elementar do pensamento humano", é o resultado da ciência da história e esta, por sua vez, é uma articulação da consciência histórica. Para o autor, a consciência histórica é a realidade em que se pode entender o que é a História e porque ela é tão necessária. Esta é vista como vital para a vida humana, pois é a "essência das operações mentais" com as quais os homens interpretam as experiências temporais de seu mundo para que possam orientar sua vida prática. Desta forma, o homem organiza as intenções de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica, vista como um guia do homem no tempo serve para tentar com que este, diante das transformações de seu mundo, não se perca em meio às mudanças. Ele afirma que:

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Para Rüsen (2010), a consciência histórica funciona como modo específico de orientação em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Ele afirma que a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática e também define que “a aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas”. (RÜSEN, 2010, p.74)

O autor ainda afirma que a consciência histórica é o local em que o passado fala e ele só realiza este ato quando é questionado. Logo, o que faz com que o passado seja questionado são as carências de orientação que a vida prática presente impõe. Esta consciência histórica só pode ser formada através de uma narrativa histórica, onde ele afirma que

> Narrativa (histórica) designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p. 61)

Porém, a narrativa nem sempre é histórica, ela apenas adquiri este sentido quando o passado é interpretado com relação à experiência e quando esta passa a ter uma função, ou seja, é uma interpretação do passado e serve para torná-la presente. O passado, através da narrativa, dá sentido ao presente, o que quer dizer que motiva, interpreta, orienta o presente, de forma que a relação do homem com o mundo possa ser pensada na perspectiva do tempo. (RÜSEN, 2001, p.155-156)

Para a Educação Histórica, a temporalidade tem um papel importante em seus estudos, e está muito presente em suas pesquisas. Na visão deste campo da educação, o passado tem uma função prática para o presente e para o

futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo, além de que a consciência histórica, conceito bastante importante e que já discutimos, é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal. Como vimos até o momento, a consciência histórica está ligada à forma em que utilizamos a experiência temporal em nossas vidas, tornando o conceito de tempo importante para a compreensão da consciência histórica.

Partindo da concepção da Educação Histórica, onde a formação da consciência histórica não é apenas construída pela educação formal, neste trabalho discutiremos acerca de dois conceitos, jovens e alunos, pois entendemos que esta condição influencia a formação da consciência histórica mesmo no âmbito da escola.

O conceito de jovem pode ser entendido de diversas formas, pois a ideia de jovem é construída social e culturalmente, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Assim, não buscamos uma única definição para este conceito.

Uma definição que podemos encontrar pode remeter a um período de vida dos sujeitos que se define por características biológicas e culturais. Nessa perspectiva, o jovem, muitas vezes, rejeita a condição de adulto e suas rejeições expressam uma não aceitação de valores rígidos, indicando novas expectativas.

Para Castex (2008), o conceito de juventude pode ser entendido como uma categoria sociológica que mostra o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade. Sendo esta uma fase da vida marcada por instabilidade, associada a determinados "problemas sociais".

Porém, Dayrell (2003) ao analisar a forma como estes jovens pensam a sua condição de juventude, compreende que estas ideias podem ser desconstruídas, pois nem sempre a juventude é vista por eles como uma etapa de transição, mas sim como o presente, momento a ser vivido e pensado e, muitas vezes, se destacam em atividades culturais por ser a opção que lhes é dada. Estes não veem a passagem para a juventude como um momento de crise, porém têm medo da vida adulta, pois nesta fase terão que trabalhar, sustentar família, o que tiraria um pouco a liberdade que eles têm no presente.

Como afirmamos acima, estes jovens recebem mais uma categorização que é de alunos. A sociedade, muitas vezes, impondo mais esta condição a estes sujeitos acaba influenciando o seu modo de ser e de pensar.

Sacristán (2005, p.17) vê que em salas de aula encontramos “seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles”. Para o autor o mundo mudou, os alunos também, portanto devemos mudar nossas representações do mundo e dos alunos. O grande problema, segundo ele, de falta de simpatia dos alunos com a escola está na forma em que os conteúdos e a cultura escolar estão compostos.

Edwards (1997), pensando os alunos em situação escolar, considera-os como sujeitos sociais, procurando construir "o sujeito educativo" no que ele é e não no que “deve ser", pois

> [...] os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade. [...] A vida se desenvolve para o sujeito e seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira apenas ao que está fisicamente à mão […] A relação com as realidades não-imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões. (EDWARDS, 1997, p.13).

Elegemos como sujeitos desta pesquisa os jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Londrina, que denominaremos de escola “A” e escola “B”. Apesar de não entendermos a escola como única formadora, acreditamos que ela consiste em formação progressiva de alguns conceitos importantes para a formação da consciência histórica como, por exemplo, tempo, evidência, documento histórico e que, estar no último ano, nos daria uma representatividade de como a escola contribui na formação destes conceitos.

Por atribuir grande importância à discussão de que categorias os sujeito desta pesquisa estão inseridos, como já mencionamos, optamos por não apenas olhar as categorias jovens e alunos pela perspectiva teórica, ou seja, trabalhar apenas com concepções de autores que procuram pensar estes

conceitos. Então, em nosso instrumento de pesquisa indagamos aos jovens-alunos o que era ser jovem e o que era ser aluno em suas opiniões.

Utilizamos como método de análise do instrumento de pesquisa, o agrupamento de respostas semelhantes, formando a partir das respostas algumas categorias que ficaram em torno de entender o conceito de jovem em uma perspectiva do presente ou do futuro.

Ao realizar as análises, não encontramos diferenças consideráveis nas respostas dos jovens-alunos das duas escolas, portanto, neste artigo, trabalharemos sem fazer a diferenciação das duas escolas.

Observamos nas respostas dadas pelos jovens-alunos uma maior representação de que ser jovem estava ligado a aproveitar o momento, curtir a vida, ser feliz, ou seja, preocupação com o presente. Esta concepção se aproxima da que Dayrell (2003) relatou ser a ideia dos jovens, pois a juventude não é um momento de transição e sim o presente, o qual deve ser vivido, aproveitado, sem ter grandes preocupações com o futuro. Como nas respostas transcritas abaixo:

> *"É ser feliz, é poder fazer determinadas coisas quando quisermos."*
> *"Ser feliz, curtir a vida, correr atrás dos sonhos, buscar o que você gosta, ser quem eu sou e fazer o que quero fazer."*
> *"É curtir a vida tranquilamente sem pensar em problemas."*[67]

Outro grande número de respostas encontradas foi a ligação feita por estes jovens-alunos entre a juventude e a liberdade. Nesta fase eles deixam de ser vistos como crianças, seus pais e a sociedade começam a impor responsabilidades e assim estes ganham mais confiança. Esta ação dos adultos de começarem a dar credibilidade e liberdade para os jovens se configura como uma preparação para o futuro, na qual estes vão ganhando mais espaço de ação, apesar de serem vigiados e tutorados pelos adultos. As argumentações que obtivemos a este respeito foram:

> *"Ser jovem é ser livre."*
> *"Ser jovem é ter liberdade, e não ter tantas. responsabilidades"*

[67] Optamos por transcrever as respostas dos jovens-alunos da mesma forma que eles escreveram, sem realizar correções.

Em outras respostas, a ideia de preparação para o futuro, ou seja, uma preocupação com o futuro ficou mais clara, onde os jovens-alunos associaram diretamente a juventude como uma fase de preparação para o futuro, como uma época de aprendizagem, de ser uma pessoa moderna. Esta fase também é vista como o momento de realizar as ações que garantirão um futuro do jeito que eles planejam.

> *"Estar disposto a aprender, correr atrás dos objetivos, planejar, sonhar, estudar, conquistar e aproveitar todas as oportunidades."*
> *"É pensar no futuro, para construir uma vida estável."*
> *"É a fase mais complicada, porquê é quando você está deixando de ser criança e virando adulto, que tem que tomar decisões difíceis para definir seu futuro "responsabilidade"*

Outra questão que levantamos no instrumento de pesquisa diz respeito ao entendimento dos jovens sobre a condição de aluno. Nesta questão, alguns jovens-alunos associaram ser aluno à escola, à obrigação de frequentá-la, de seguir ordens, fazer as tarefas pedidas, como podemos observar nas respostas:

> *"Sentar em uma cadeira e ouvir o professor falar."*
> *"Ficar sentado na cadeira do colégio até a bunda doer, ser responsável pelas atividades, fazer tarefas, tirar notas boas etc."*

Outros, por sua vez, ligam a ideia de aluno com a vida futura, a obrigação de estudar para garantir um futuro melhor, se aperfeiçoar. Muitas vezes, essa ideia não está associada apenas à aprendizagem da escola, mas em todos os lugares. Esta concepção está ligada à ideia de futuro.

> *"É ser o que você mais deseja, investir no futuro e construir pessoas que lutam pelo Brasil melhor e viver conforme almejamos."*
> *"É aquele que pode aprender, para no futuro ter uma profissão, etc"*
> *"Ser aluno é querer a cada dia traçar novos caminhos, adquirir conhecimentos e ser alguém."*
> *"Ser aluno é uma fase da vida onde você faz escolhas de que você vai querer se formar futuramente."*

Para alguns, ser aluno é aprender, e esta aprendizagem não está restrita a um lugar ou um momento, pois ela ocorre a todo tempo, como nas respostas abaixo:

> *"Enquanto você está aprendendo, é considerado aluno, não somente na escola, mas em questão da vida mesmo."*
> *"ter oportunidade de conhecer coisas novas todos os dias."*

Foi possível através das respostas dos sujeitos desta pesquisa perceber como eles próprios veem sua condição de existir atual ligada à ideia de ser jovem e aluno. Ao trabalhar com estes conceitos, conhecemos um pouco melhor a maneira como vivem, a relação que estes estabelecem com a escola e com os sujeitos que a formam.

Notamos também que suas ideias a respeito de ser jovem e aluno estão bastante ligadas à concepção de presente e futuro, onde muitos veem sua condição como uma forma de se preparar para o futuro que os espera, ou seja, a condição de jovem e de aluno na maioria das respostas é uma condição transitória, de passagem para outra fase. Os jovens entendem sua condição como tempo da aprendizagem para a vida futura, o que pode ser aproveitado pelos professores para pensar metodologias de aprendizagens para o Ensino Médio.

Uma questão presente no instrumento de coleta de narrativas desta pesquisa versava a respeito de como eles definem o que é História e se eles consideram importante estudá-la. Após fazer uma leitura prévia das narrativas elaboradas pelos alunos, optamos por analisar as questões através do conceito de temporalidade, pois sentimos que esta ideia permeava fortemente as respostas dos alunos.

Notamos que a maioria das respostas destes alunos considerava a História como algo que retratava os acontecimentos do passado e que seria importante para conhecermos o passado. Nestas respostas os alunos não citaram em nenhum momento uma relação entre o passado com outras temporalidades, como o presente ou com o futuro, momento de perspectiva. Esta concepção de tempo está mais ligada ao que chamamos de tempo vivido, ou seja, é o tempo biológico, tempo da experiência individual. Segundo Bittencourt (2011, p.200), “o tempo vivido é também o tempo biológico que se manifesta nas etapas da vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice”. Portanto, para esses alunos, é passado quando é anterior ao tempo vivido por eles. Alguns exemplos deste tipo de resposta podem ser abaixo:

> *“História é uma retrospectiva do passado, de tudo que aconteceu. E é muito importante o estudo de história para que possamos entender coisas que foram importantes, mas que não tivemos chance de viver.”*

> *"História nos mostra a vida antes de existirmos, como era a cultura e os modos antepassados, os acontecimentos. É importante saber a história de antes para entender nossa história."*
> *"São relatos importantes que aconteceram com o passar dos anos. Acho importante sim, pois aprendemos mais sobre nossos antepassados."*

Outras respostas se referiram à utilidade da História para o presente e para o futuro. Esta concepção dos alunos mostra que a História não serve apenas para entender o passado, mas que, através do entendimento deste, também podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta concepção se aproxima da utilizada e defendida pela Educação Histórica e pelo teórico Rüsen (2010), o qual declara:

> [...] A consciência histórica mistura 'ser' e 'dever' em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. (RÜSEN, 2010, p.57)

Este também é um dos objetivos dados à História pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), que já discutimos anteriormente, onde afirma que:

> A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. [...] (CURITIBA, 2008, p.47)

A História, neste âmbito, serve como orientadora do presente, onde através das inquietações do presente relembramos e reinterpretamos o passado. Através desta reinterpretação podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta visão é ilustrada nas seguintes narrativas:

> *"História é a ciência que estuda o passado e o relaciona. Acho, pois vendo/estudando o passado conseguimos entender o "porque" das coisas, compreendemos melhor o presente e podemos imaginar o futuro."*
> *"Através dela podemos entender o passado e ver como as coisas mudam, e assim se preparar melhor p/ o futuro."*
> *"História é algo que te ajuda a conhecer o passado, entender o presente e mudar certos pontos do futuro. Sim pelo fato de conhecermos o que aconteceu."*

As narrativas acima mostram que os alunos consideram a importância do passado para o presente como também para o futuro, pois através do conhecimento das duas temporalidades podemos estabelecer uma perspectiva do futuro.

Nas narrativas destes jovens alunos chamou nossa atenção a grande quantidade de vezes que a palavra futuro aparece na concepção de História. É uma forma de ver a História em movimento e demonstra que algo está sendo feito de forma que os alunos percebam o movimento do passado em direção ao futuro.

Após estabelecermos as análises do instrumento de pesquisa, percebemos que as ideias não se apresentam de forma isolada uma da outra. A intenção inicial deste trabalho era caracterizar os sujeitos que participariam desta pesquisa e posteriormente analisar a forma que concebem a História, suas consciências históricas e qual a relação que estes estabelecem com a evidência histórica. Apesar de considerarmos, desde o início, que a condição destes sujeitos, o meio em que vivem interferem na consciência histórica e na forma de conceber e lidar com a temporalidade, percebemos uma aproximação das ideias que estes têm de si e da forma que eles pensam a História.

Esta visão ficou mais clara quando analisamos as respostas que estes deram para o que achavam ser jovem e o que era História em sua opinião. Para os jovens-alunos desta pesquisa, a ideia de juventude está relacionada a uma noção de temporalidade, pois alguns afirmam que ser jovem está ligado ao seu tempo presente, aproveitar a vida, porém muitos estabelecem um laço entre ser jovem com o futuro. Esta ideia de futuro ganha um significado de horizonte de expectativa, pois o tempo presente e a juventude devem garantir o futuro, portanto ser jovem na opinião destes é “se preparar para o futuro”, “aprender”, “buscar realizar seus objetivos”, “pensar no futuro para ter uma vida estável”. Esta preocupação com o tempo também se mostrou presente nas respostas que estes deram para como definiriam o que é História e se é importante estudá-la. Tivemos várias respostas, como já discutimos acima, dizendo que a História era importante para entender o presente, e que é através dos acontecimentos do passado que o entendemos, ou seja, é através do questionamento do presente em direção ao passado que podemos entender o presente. Porém, tivemos algumas respostas em que os alunos também

atribuíram importância da História ao futuro, pois seria através do conhecimento do passado e o entendimento do presente que poderíamos planejar o futuro, ou seja, mais uma vez o futuro é visto como um horizonte de expectativas. Rüsen (2010) redige o seguinte argumento para relatar sobre a orientação temporal que a História proporciona:

> [...] O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal. (RÜSEN, 2010, p. 56)

Barca (2004, p.397) afirmou que “os jovens constróem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola” da mesma forma que pudemos constatar nas narrativas dos alunos aqui analisadas. Com esta constatação reforçamos a importância do trabalho com a temporalidade para a orientação da vida prática dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em históricas. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004 http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros**: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

CURITIBA. Secretaria Estadual da Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98. Acessado em: 12 out. 2010

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de janeiro, n. 24, p. 40-53, set./out./nov./dez. 2003.

EDWARDS, Veronica. **Os sujeitos no universo da escola**. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001. ____. *O aluno como invenção.* trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

____. **Jörn Rüsen**: o ensino de história. Schmidt, M. A./Barca, I./Martins, E. R. (org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção***.* trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. B. Perspectivas da consciência histórica e a da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, v.12, n.1, p.81-96, jan./jun. 1998.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DO USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

Tiago Costa Sanches[68]

Maria Auxiliadora Schmidt[69]

Resumo

No presente trabalho pretende se demonstrar os resultados empíricos de um processo de intervenção didática realizada em sala de aula com alunos de três nonos anos de uma escola municipal de Araucária baseado na perspectiva teórica da Educação Histórica. A partir do conceito substantivo Imperialismo na África, foi desenvolvido um trabalho a partir de fontes históricas, sendo que grande parte destes documentos estavam presente no manual didático *Historiar,* além do uso de uma fonte fílmica. As aulas foram baseadas na leitura e interpretação dos documentos realizados pelos alunos com a orientação e intervenção do professor. Foram promovidos debates a partir de questões levantadas em sala de aula sempre que uma fonte documental era analisada. Ao final do bimestre foi realizada uma avaliação em forma de narrativa histórica na qual os alunos foram orientados a explicar o conceito de Imperialismo na África, quais problemas decorreram da dominação, como as autoridades africanas apresentam soluções para as mazelas, sempre a partir de fontes documentais, por fim os alunos teriam de realizar uma conclusão apontando sua opinião sobre o tema, se concordavam com os autores, se era possível superar os problemas causados pelo imperialismo e como seria esta solução. As narrativas apresentaram estruturas similares e explicações fundamentadas nos documentos propostos em sala. Percebemos nas narrativas dos alunos uma variação no aprofundamento do conceito substantivo imperialismo e na forma como estes relacionavam os argumentos expostos pela fonte para explicar o tema. Entretanto quase na totalidade dos textos os alunos expressaram opiniões próprias relacionando o passado imperialista com os problemas presente na sociedade africana e as possibilidades de reparação no futuro, apontando inclusive soluções não apresentadas nas fontes.

[68] Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professor de História do município de Araucária. Contato: clio.sanches@gmail.com

[69] Orientadora e professora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná

Palavras chaves: Educação Histórica. Fontes Históricas. Ensino Fundamenta. Narrativas

Apresentam-se neste trabalho resultados empíricos de um processo de intervenção didática, realizada em sala de aula com alunos de três nonos anos de uma escola municipal de Araucária, baseado na perspectiva teórica da Educação Histórica.

As investigações realizadas no campo da Educação Histórica buscam compreender, por meio de estudos sistemáticos, as ideias históricas de professores e alunos, para que os docentes possam adequar, durante o processo de ensino, suas intervenções didáticas, utilizando a epistemologia específica da História neste processo, possibilitando ao docente a reflexão sobre sua prática e suas próprias ideias históricas.

Ao trabalhar com a metodologia específica da disciplina de História, ao invés de metodologias gerais de ensino; o professor, em contato com as pesquisas em Educação Histórica, pode vivenciar e experimentar novas perspectivas de interpretação histórica, de forma a tomar ciência do processo de produção do conhecimento histórico.

A pesquisadora Schmidt (2006) afirma que a partir do momento em que os professores passam a vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História estes podem desenvolver novas formas de ensino, construindo outras maneiras de ensinar História.

> Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa outras maneiras pelas quais esses saberes possam ser apreendidos (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.20)

Ao se pensar o professor como produtor de conhecimento, identifica-se em sua prática uma aproximação as teorias da aprendizagem histórica que irão consistir como suporte às suas atividades docentes. Na perspectiva da Educação Histórica as teorias da aprendizagem histórica se pautam sob dois grandes grupos conceituais, sendo estes os conceitos *substantivos e de*

segunda ordem.

*O*s *conceitos substantivos* são conceitos historicamente construídos e atribuem significados específicos a determinados acontecimentos ocorridos em determinados espaços. Esses conceitos quando solicitados pelo historiador estão carregados de significado, desta forma o historiador pode utilizá-lo sem a necessidade de maiores aprofundamentos, a menos no momento em que são construídos e assimilados pelos alunos, são os conceitos que garantem substância a aprendizagem histórica. Dentre os conceitos substantivos, ou também denominados de tácitos, circulam os conceitos denominados de *conceitos de segunda ordem* tais como narrativa, explicação, empatia, inferência e evidência histórica. Segundo Lee

> É esse tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas a cerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para contrariar. (LEE, 2001, p.15)

A partir das ideias de Lee (2001) sobre conceitos de segunda ordem, partiremos para um referencial teórico que nos possibilita ir adiante à busca pelo entendimento do processo de aprendizagem histórica. De acordo com Jörn Rüsen (2007), a ciência que se ocupa do entendimento da aprendizagem histórica, tendo como pressuposto, a própria ciência da história, seria a didática da história. Para Rüsen

> A didática da história leva sistematicamente em conta, em sua autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula. (Rüsen, 2007, p. 90)

A didática da história, para o autor, possui autonomia epistemológica suficiente para buscar na própria matriz disciplinar da história[70] fundamentos teóricos e metodológicos para realizar pesquisas sobre o processo de aprendizagem histórica.

---

[70] Matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada. (RUSEN, 2001, p.29).

Fundamentada na teoria da consciência histórica, a didática da histórica conceitua o aprendizado histórico, como o aumento da capacidade do sujeito em interpretar as experiências humanas no tempo gerando uma ampliação da competência de orientação temporal.

> *A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RUSEN, 2007b, p.110)*

Partindo da premissa que a consciência histórica é suma das operações mentais da qual o sujeito interpreta suas experiências no tempo, esta competência se torna subjetiva e possível de se demonstrar mais ou menos articulada com o passado histórico.

Para Rüsen, a consciência histórica se desenvolve de forma subjetiva a partir de elementos experienciáveis no campo da vida prática e se expressa por meio da narrativa histórica.

Nesta linha de pensamento, fundamentada na Educação Histórica, pode-se pensar em desenvolver um trabalho em sala de aula que articule elementos contidos no campo teórico, acima descrito, e amplamente discutido no grupo de educação histórica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a prática docente em uma aula regular de história do ensino fundamental. A presente pesquisa consiste então em buscar entender como os elementos teóricos da aprendizagem histórica se comportam na efetivação da sua prática.

Para tal empreitada, buscamos investigar nossa própria prática docente, ou seja, a pesquisa irá apresentar os resultados empíricos de nossas convicções teóricas. No esforço de buscar entender elementos próximos a realidade educativa, aplicamos nosso referencial teórico ao trabalho pré-estipulado no planejamento didático realizado anualmente.

O tema a ser trabalhado na época da investigação foi *Imperialismo na África,* então decidimos não alterar o planejamento. O objetivo final do estudo deste tema era compreender os problemas causados pelo imperialismo aos povos africanos e buscar possibilidades de solução a situação atual.

Nesta perspectiva, verificamos a articulação das três dimensões

temporais na busca por um sentido histórico, o imperialismo na África representando o passado, os problemas atuais caracterizando o presente e a solução dos problemas como uma busca de orientação para o tempo futuro.

Apresentamos como metodologia, ou estratégias cognitivas, o uso de fontes históricas escritas contidas no livro de história, [71]*Historiar* e uma fonte fílmica, *Diamante de Sangue*[72]*.*

As fontes utilizadas no trabalho em sala de aula foram escolhidas pela multiperpectividade de suas posições a cerca do tema. O uso do manual didático como recurso metodológico baseou-se na ampla disponibilidade deste material nas escolas, não sendo este o foco do trabalho. Ou seja, aqui não se está discutindo a escolha dos recursos didáticos, mas sim a escolha das fontes a serem utilizadas independentemente se foi retiradas da internet, textos historiográficos, jornais, manuais didáticos ou outros.

Para a formação do conceito substantivo *Imperialismo* utilizamos como fonte dois textos contidos no manual didático. O primeiro extraído do jornal francês *Le monde diplomatique* (RAMONET, Ignácio. Cinq siècles de colonialisme, 2001*apud* Historiar), que trazia o conceito do imperialismo como um movimento de dominação que abrangeu diversas regiões do globo e causava a exploração dos povos dominados.

O segundo texto escrito por Joseph Clamberlain, no final do século XIX, tratava o imperialismo como um movimento positivo, onde os europeus levaram os benefícios como paz, segurança e prosperidade aos povos dominados.

Nesta aula, após a leitura dos textos, foram discutidos os conceitos apresentados pelos autores e foi solicitado aos alunos que escrevessem em seus cadernos como os autores tratavam o conceito imperialismo e, além de solicitar na opinião dos próprios alunos, porque esses autores divergiam sobre o tema.

Na aula seguinte, foi apresentado dois documentos do mesmo manual didático que tratavam dos problemas enfrentados pelos povos africanos. No primeiro documento, Alain Gresh, em seu texto *Inverter une memoire*, também publicado no “Le monde diplomatique” aponta que durante o imperialismo a

[71] Manual didático de autoria da professora Maria Auxiliadora Schmidt, escolhido e utilizado pelos professores de história do Município de Araucária no ano de 2009.

[72] No original em inglês, *Blood Diamond* é um filme americano de 2006 realizado e co-produzido por Edward Zwick, baseado na guerra civil da Serra Leoa na década de 1990.

ideia de superioridade das raças européias foi utilizada para impor sua dominação. Observa que diferentemente dos massacres ocorridos na Europa, como o holocausto e o extermínio stalinista, o tráfico de escravos negros ainda não foi considerado um crime contra a humanidade.

No documento seguinte, extraído da revista AfriquEducation, Paul Tedga explica que a ideia da superioridade de certas “raças” provocou a hostilidade contra grupos ou categorias de pessoas, apontando que o preconceito e o racismo está estampado nos mais diversos ambientes sociais provocando o sofrimento dos africanos.

Antes da leitura destes documentos foi solicitado que os alunos respondessem oralmente, a partir da opinião deles, de que forma o imperialismo poderia influenciar nos problemas sociais existentes em países dominados. Após o diálogo, foram apresentados os documentos com o seguinte indicativo: “vamos analisar os textos e tentar entender como era justificada a dominação europeia e o que esta dominação causou na sociedade”. Pediu-se, então, que os alunos registrassem no caderno o que os textos apresentavam em comum.

Buscou-se nesta atividade apresentar algumas opiniões sobre a repercussão negativa da dominação europeia e a partir destas considerações. Como encaminhamento para a aula seguinte, foi perguntado para os alunos se, após a leitura dos documentos, eles concordariam com a ideia de que os europeus deveriam reparar os danos causados pelo período de dominação.

As respostas se divergiram em vários pontos. Alguns alunos afirmaram que os erros do passado não podem ser resgatados pelos europeus de hoje, pois nada teriam a ver com o ocorrido. Outros alunos apontaram para o fato de que os europeus de hoje de alguma foram beneficiados pelos atos dos seus antepassados, sendo assim teriam que reparar os erros cometidos no passado. Neste momento, apesar da vontade de intervir, o professor-pesquisador buscou manter-se isento deixando que eles argumentassem.

A última atividade foi desenvolvida da mesma forma em que as demais. Foram apresentados aos alunos quatro documentos, também presentes no manual didático, que abordavam as opiniões de diferentes autores sobre as formas de reparação aos povos africanos por consequência dos anos de exploração e sofrimento causados pelo imperialismo.

Os documentos foram extraídos de jornais e revistas que trataram do encontro organizado em 2001 pela ONU (Organização das Nações Unidas) em Durban na África do Sul com o objetivo de discutir questões relacionadas escravatura e o racismo.

Nos documentos, pode-se perceber que o ponto principal era o reconhecimento da escravidão como crime contra a humanidade e que os países que estavam envolvidos nos processos de dominação deveriam de alguma forma auxiliar os povos explorados, entretanto as opiniões quanto a forma de auxílio não foram consenso.

Alguns entrevistados apontaram para uma ajuda econômica aos países em formas de negociações e anulação de dívidas. Um entrevistado, professor da Universidade de Harvard (EUA), defende uma ajuda direta aos povos africanos que sofreram exploração durante o período.

Após a leitura dos documentos, o professor reafirmou com os alunos as ideias contidas nos textos, ou seja, a importância de se reconhecer o erro cometido no passado e assim pensar em possibilidades de reparação.

Os alunos se envolviam na discussão na medida em que reconheciam nos problemas da África elementos presentes em nossa sociedade. Em alguns momentos, os alunos afirmavam que “nós” deveríamos reparar o erro causado pelos “nossos” antepassados. Outras vezes comentavam que “nós” devemos receber ajuda pelo período de dominação. Neste momento o professor realizava a intervenção localizando a discussão.

Ao final do bimestre, foi realizada uma avaliação em forma de narrativa histórica na qual os alunos foram orientados a explicar o conceito de Imperialismo na África, quais problemas decorreram da dominação, como as autoridades africanas apresentam soluções para as mazelas, sempre a partir de fontes documentais. Por fim, os alunos teriam de realizar uma conclusão apontando sua opinião sobre o tema, se concordavam com os autores, se era possível superar os problemas causados pelo imperialismo e como seria esta solução.

A avaliação foi realizada em sala com orientação e permissão para o uso do caderno e do livro. Foi pedido aos alunos, que ao afirmar algo, utilizassem os textos lidos como referência.

O processo de leitura e intervenção didática foi realizado em três nonos

anos totalizando setenta alunos.

As narrativas apresentaram estruturas similares e explicações fundamentadas nos documentos propostos em sala. Foi percebido que nas narrativas dos alunos há uma variação no aprofundamento do conceito substantivo imperialismo e na forma como estes relacionavam os argumentos expostos pela fonte para explicar o tema. Alguns alunos apresentaram uma narrativa histórica com argumentação fortemente fundamentada e sofisticada, relacionando as ideias dos autores com suas opiniões.

Em outras narrativas analisadas surgiram algumas confusões de conceitos e ideias, sendo por vezes isentas de referência. Estas narrativas apresentavam fragmentos dos textos como cópias, apresentando pouca relação entre os parágrafos e suas opiniões.

Um fato que chamou a atenção foi que quase na totalidade dos textos os alunos expressaram opiniões próprias, relacionando o passado imperialista com os problemas presente na sociedade africana. Estas relações variaram de complexidade e de indicativos de possibilidades de reparação no futuro, apontando inclusive soluções não apresentadas pelos autores nas fontes estudadas.

Esta pesquisa nos atenta para a importância do uso de fontes históricas em sala de aula e a necessidade de colocarmos nosso tema, neste caso o imperialismo, em perspectiva apresentando aos alunos a historicidade das experiências humanas no tempo. Ao apresentar diferentes interpretações sobre o tema aos alunos fornecemos aos mesmos elementos para a autonomia de construção, por meio narrativístico, de sua interpretação própria. O momento da avaliação apresenta ainda uma rica oportunidade de desenvolver critérios de cientificidade em seu pensamento, utilizando as fontes como referencia citando-as e não simplesmente copiando fragmentos de textos, porém a orientação do professor ocorreu de forma processual, acompanhando o desenvolvimento das narrativas.

Outro ponto a ser destacado é o papel do professor-pesquisador. Ao refletir sobre sua prática, utilizando elementos teóricos, o professor reflexivo adquire subsídios de re-significação do seu trabalho docente dominando os processos de produção e divulgação do conhecimento científico, tomando de volta para si os rumos de sua prática, consciente das teorias que as cercam.

Referências

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.13-29, 2001.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. **Educação Histórica e Museus.** Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.19-36, 2003.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica**. EDUCAR EM REVISTA.** Curitiba**,** n. especial, p.131-150, Ed. UFPR, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí:UNIJUÍ, 2008. (coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1)

RÜSEN, Jorn. **El Desarollo de la competência narrativa em el aprendizaje histórico**. Propuesta educativa. Año 4, n. 7, octobre, 1992.

_____. **Razão Histórica**. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2007ª.

_____. **História Viva.** Teoria da História III: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2007.b

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávio Batista dos Santos[1] (UEL)[73]

Marlene Rosa Cainelli[2] (UEL)[74]

RESUMO

Este texto faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli. Nossa investigação tem como objetivo compreender como o ensino de História local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rüsen e Paulo Freire estudar-se-á os diferentes atos de consciência, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. Pensando num processo de conscientização (Freire, 1980) ou de consciência histórica (Rüsen, 2001, 2010), alguns questionamentos ou indagações fazem parte do nosso interesse de pesquisa que é a formação da consciência histórica de alunos do Ensino Fundamental a partir do ensino da História local. Num primeiro momento busca-se situar alguns aspectos entre o pensamento de Rüsen e de Paulo Freire no que diz respeito a ideia de consciência. O primeiro trabalha com os conceitos de consciência histórica, localizando-as em quatro etapas: tradicional, exemplar, crítica e genética; o segundo trata da consciência ingênua e sua evolução até uma consciência crítica. Para a realização desse trabalho faremos um trabalho qualitativo, conhecendo os perfis do grupo participante da pesquisa, bem como uma análise do nível de consciência utilizando as narrativas produzidas pelos alunos.

***Palavras chave**:* Ensino de História; Consciência Histórica; História Local.

Esta investigação tem como objetivo compreender como o ensino de História local pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência

[73] Mestrando em Educação – Universidade Estadual de Londrina, PR. Contato: *flaviobsantos@gmail.com*

[74] Doutora em História. Professora de Departamento de História e do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, PR. Contato: *cainelli@uel.br*

histórica que possibilite suprir uma orientação temporal a partir da constituição de uma identidade. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rüsen e Paulo Freire estudar-se-á os diferentes atos de consciência, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. Pensando num processo de conscientização (Freire, 1980) ou de consciência histórica (Rüsen, 2001, 2010), alguns questionamentos ou indagações fazem parte do nosso interesse de pesquisa que é a formação da consciência histórica de alunos do ensino fundamental a partir do ensino da História local. Num primeiro momento busca-se situar alguns aspectos entre o pensamento de Rüsen e de Paulo Freire no que diz respeito à ideia de consciência. O primeiro trabalha com os conceitos de consciência histórica, localizando-as em quatro etapas: tradicional, exemplar, crítica e genética; o segundo trata da consciência ingênua e sua evolução até uma consciência crítica.

Para a realização desta investigação faremos um trabalho qualitativo, conhecendo os perfis do grupo participante da pesquisa, bem como uma análise da consciência histórica apresentada pelos alunos nas narrativas propostas. Percebendo a consciência histórica como um modo de compreender o passado, orientando situações reais da vida presente com reflexos nas expectativas de futuro.

> Se entende por consciência histórica a suma 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. 57)

Observa-se que o pensamento histórico de Rüsen está relacionado com a vida prática, com vistas à constituição de uma consciência que orienta a construção de identidade dos indivíduos com seu grupo social.

Contextualizando a Problemática

Ensinar é um desafio presente no nosso dia a dia como professores. Pensar um ensino de História dentro de uma perspectiva de crítica da realidade constitui uma demanda importante para o trabalho do professor de História, bem como para os estudantes que diariamente estão envolvidos com fatos históricos, que pouco ou muito influenciam suas vidas, mesmo que muitos não tenham isso definido de modo claro e distinto. A escola e seu conjunto de sujeitos são agentes vivos, assim a História ensinada também tem que estar vinculada a processos dinâmicos e não estáticos num passado que pouca representatividade tem para os estudantes.

A forma como o educador realiza o seu trabalho, organiza o conteúdo programático das disciplinas, seleciona as técnicas de ensino e avaliação, estão diretamente vinculadas com pressupostos teórico-metodológicos, implícita ou explicitamente. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Há também aqueles que se deixam influenciar pela última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. Deve-se salientar, ainda que os conteúdos dos cursos de licenciatura, em geral, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

É a partir do reconhecimento de que não há na escola a mobilização de um conjunto de saberes na prática do ensino de História que pensamos esta pesquisa, tendo como busca a viabilidade de práticas que assumem nuances de construção de conhecimentos com base num movimento dinâmico e integrado, tendo como ponto de partida um contexto real, concreto e objetivo. Essa possibilidade se apresenta aos estudantes, conscientes de sua condição, num processo contínuo de apropriação de conhecimento, não factual, mas processual e articulado da sua vivência com outras realidades. Neste sentido,

fomentar uma consciência sobre sua condição de sujeito individual, mas integrado a uma coletividade dimensiona este trabalho.

Ao se desenvolver como parte constitutiva da ciência histórica, o ensino de História busca formas de ensinar situadas na própria natureza da História. Assim o trabalho do professor exige uma constante reflexão sobre sua prática, métodos e atualizações ao longo do tempo. Esses elementos se incorporam aos saberes dos alunos, auxiliando no desenvolvimento de competências de leitura contextualizada do passado a partir de evidências encontradas em diversas fontes permitindo uma narrativa da História, levando em consideração o tempo e o espaço.

Para tanto, a proposta a ser desenvolvida partirá do ensino da História local, não em sentido restrito, mas como ponto de articulação para a pesquisa, analisando como essa seleção de conteúdos poderá contribuir no processo de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de conhecimentos ligados a vida prática, tendo como fontes de análise a produção de narrativas históricas.

A História é uma experiência humana que está relacionada com as experiências vividas por todos os homens independentes do local de onde produzem a História. Assim é importante aprimorar e incorporar em sala de aula métodos que contribuam para o despertar destas experiências e produzir um ensino voltado para as questões vivenciadas nas sociedades.

O trabalho em sala de aula desenvolvido pelo professor permite a produção de narrativas, as quais possibilitam verificar a constituição do pensamento e compreensão histórica dos estudantes, além disso, promove atividades que visam o domínio da temporalidade e do espaço. Pelos elementos elencados é possível uma compreensão sobre o desenrolar das práticas na sala de aula. Para tanto, a escolha de conteúdos substantivos como de segunda ordem, torna-se fundamental nesse processo, pois permite dotar os estudantes de instrumentos e ferramentas relevantes na apropriação dos atributos necessários à narrativa histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica. Assim escolher o que e com que trabalhar, organizar as experiências de aprendizagem, permite ao estudante compreender as temporalidades e elaborar suas próprias narrativas.

O tempo histórico não se limita ao estudo do tempo cronológico sequenciado estabelecido por calendários, deve ser levado em consideração

toda sua complexidade, como os diferentes ritmos de duração, percepção de mudanças e as permanências humanas. Neste sentido, expressa relevância os estudos sobre a História local como ponto inicial das reflexões sobre o tempo e o espaço. Entende-se que o ensino da História local é um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pois possibilita uma articulação com o tempo vivido pelos estudantes e é o local onde ocorrem as relações sociais, sendo o primeiro espaço de atuação dos seres humanos. Assim, vislumbra-se uma proposição de reflexão permanente relacionando a essa prática a construção de sujeitos históricos a partir da escola.

O estudo da História local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional com o nacional, estabelecendo uma relação de identidade por conta de uma memória refletida em acontecimentos próximos e vivenciados pelos sujeitos.

Segundo Le Goff (2000), a memória se remete ao conjunto de elaborações psíquicas no qual os homens guardam suas recordações e sentimentos e buscam atualizar suas impressões e informações passadas. Contar uma História, um acontecimento significa utilizar a linguagem falada ou escrita, que por si já estão armazenadas em nosso cérebro.

Sendo assim, a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente movimento, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações, conforme aponta Pierre Nora (1993).

A História é a reconstrução analítica da memória. A História faz da memória objeto e estuda o desejo de lembrança e esquecimento dos grupos sociais. Liberta a memória por suas operações metodológicas, revela o que está por traz da dinâmica da lembrança e do esquecimento de determinadas memórias. Para trabalharmos com as questões de ordem regional, com as tradições regionais, encontramos as dificuldades de romper com a memória coletiva fundamentada, até mesmo nos livros didáticos, para buscar aquilo que se desenvolve nas realidades sobre o qual esta memória opera.

É notório que a História local é pouco trabalhada na escola, se levarmos em conta os anos finais do ensino fundamental e médio, para isso basta observar os livros didáticos, amplamente usados nesses níveis de ensino. O

passado é uniformizado a fim de estabelecer um parâmetro do desenvolvimento humano desde a antiguidade até os dias atuais, assim, o estudo da História carece para maior parte dos estudantes de um sentido. Desta forma, a História ensinada parece algo distante, pois ocorre uma enorme distância entre a realidade vivenciada pelos alunos e os conteúdos trabalhados, o estudante se torna mero telespectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração.

Segundo Schimdt e Cainelli (2004), o trabalho com a História local pode ser instrumento para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História. Portanto, colabora para um processo de reflexão sobre a realidade se trabalhada numa perspectiva exploratória das possibilidades de compreensão dos acontecimentos do passado a partir da realidade local.

Localizando o Campo Teórico e Objeto da Pesquisa

Os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional como docente na educação básica ajudou a sedimentar a convicção da necessidade de um ensino de História mais integrado à realidade dos alunos, não que isso nos levasse a transformar o ensino de História numa ilha onde se ensinaria determinados conteúdos desvinculados de outros, mas que a aproximação com os estudantes de assuntos relacionados à História poderia resultar em uma maior apropriação do pensamento histórico, de modo a poder fazer inferências em assuntos tanto locais como globais, dando um caráter de familiaridade a conceitos bases que explicam os acontecimentos históricos.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire tem um caráter promissor, pois engaja-se num tempo e realidade histórico-cultural, cujo eixo central é a perspectiva de construção de uma sociedade formada por sujeitos que problematizam e dialogam com sua realidade com vistas a uma análise da sua trajetória, portanto, histórica. Assim a História passa a ser algo vivo, pois é retratada nas condições materiais vividas pelos estudantes. Deste modo, busca a superação de um conhecimento histórico fundamentado exclusivamente no fato, no acontecimento e passa a dar ênfase a uma concepção epistemológica

a partir de uma análise crítica, fundante de uma perspectiva de consciência histórica.

Cabe uma reflexão sobre o papel do professor na construção de alguns conceitos que permeiam o seu trabalho, como da didática, pois, segundo Cerri (2001) a didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino.

Além da didática, o conceito de tempo e de passado também merece uma discussão, pois definir o como sabemos, aprendemos e identificamos o tempo e o passado faz parte de uma análise que pode ser fundamental para o entendimento dos acontecimentos e como os compreendemos, e isso vale tanto para o professor quanto para o aluno. A escrita da História, ou o letramento histórico, superando a ideia de transmissão de conteúdos, baseados numa lista deve ser um dos objetivos, pois o que se busca é a construção de uma identidade, que pode estar ligada a memória individual ou coletiva. Esta relação com a memória ou com o passado deve estar também vinculada com o presente e com o futuro. Hobsbawn (1995) afirma que os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, ou seja, não fazem relação com o passado, mas também não projetam o futuro. Neste sentido cabe o processo de conscientização defendido por Freire, ou mesmo de tomada de consciência, pois, segundo Rüsen, não há um processo evolutivo de consciência, mas sim conjunturas que estabelecem as adequações e os sentidos que os indivíduos dão a cada situação. Ao tratar dos diferentes tipos de consciência, destaca que “implicam-se mutuamente, ou seja: um não pode ser pensado sem os demais. Ademais, sob condições determinadas, a passagem de uns aos outros não se faz de modo arbitrário”. (RÜSEN, 2010, p. 63-64)

Se para Rüsen (2010) não há um processo evolutivo de consciência, ou seja, não necessariamente os indivíduos geram sentidos numa perspectiva tradicional, exemplar, crítico e genético, Freire (2011) ao pensar numa consciência ingênua e seu alcance para uma consciência crítica, mostra certo processo de construção dessa consciência, sendo desenvolvida ao se reconhecer como sujeito dentro de uma determinada realidade. Embora esse

ponto traz certo distanciamento entre o pensamento de Rüsen do de Freire, nota-se uma aproximação ao analisar o que seria a consciência ingênua de Freire, considerando-a simplista nas suas interpretações, valorizando o passado em detrimento do presente, realidade marcadamente estática, passional e segregadora, ao passo que a consciência crítica procura aproximar o passado do presente, questiona os paradigmas e entende que a realidade é mutável, buscando, assim, interpretações racionais, livrando-se dos preconceitos.

A partir daí é possível, nessa aproximação, entre Freire e Rüsen, entender que a consciência crítica de Freire pode ser um caminho para uma narrativa histórica que dê sentido ao tempo, ou seja, caminhe para uma conscientização ou tomada de consciência do seu momento presente, relacionando com o passado, mas não se descuidando do futuro, à medida que consegue se situar cognitivamente como sujeito histórico. Vê-se dessa maneira uma possibilidade de diálogo entre Freire e Rüsen levando em consideração a interpretação da realidade em Freire a partir da construção da consciência crítica com a competência narrativa de Rüsen, determinante na consciência histórica, fatores que expressam dimensões temporais, vinculando a questões empíricas, desta forma, o tratamento das experiências e vivências contribuem para a conscientização.

O pensamento freireano coloca o indivíduo como um ser histórico, que se concretiza na intervenção da realidade, tendo como pressuposto o diálogo em relação ao ato cognoscente, o qual é desvelador da realidade. Assim, se reconhece no sujeito um ser produtor do conhecimento e receptível aos diferentes saberes e culturas. Na concepção freireana, a escola é o local da apreensão crítica do conhecimento significativo, vinculado a um processo dialógico. Seu foco é promover um aluno crítico, articulando o saber popular ao saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo. (FREIRE, 2001)

Compreender que o ensino deve contribuir com o desenvolvimento das capacidades humanas em intervir na realidade, os conteúdos de aprendizagem são tratados como meios de conhecer e responder as indagações postas pelos alunos em função da sua realidade experiencial. Os alunos carregam, pela sua experiência, um saber ingênuo, cabe ao professor exercer a sua formação, dando à experiência dos alunos uma contribuição rigorosa e crítica, superando

o saber ingênuo do aluno através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Neste sentido, o pensamento freireano se concretiza no momento em que se delineia a autonomia do ser humano, conquistada a partir da capacidade de entender e compreender a realidade, sendo esta local, global e por vezes complexa. Assim sendo, nossa compreensão no desenvolver da pesquisa de uma relação experiencial local, mas sem perder de vista as relações existentes com outras realidades, externas ao cotidiano, mas que não deixa de influenciá-lo, principalmente, em momentos de globalização das relações entre os mais diversos segmentos da sociedade.

Procedimentos de Investigação

A pesquisa, que está em desenvolvimento, tem uma abordagem qualitativa, tendo como campo teórico a matriz de pensamento de Paulo Freire e Jorn Rüsen, sistematizados num conjunto de obras que tratam da questão da consciência, tendo como foco a aproximação entre os dois teóricos.

Nossa investigação, decorrente do ensino de histórica local na formação da consciência histórica, se desenvolverá em um colégio que oferta o ensino fundamental anos finais, onde estarão os sujeitos que participarão da pesquisa. Na pesquisa, constará a aplicação de instrumentos que possibilitem analisar tipos de consciências, bem como analisar as operações de pensamento histórico. Para isso, dois procedimentos serão adotados para alcançar os objetivos propostos: num primeiro momento, serão aplicados questionários buscando conhecer os perfis dos grupos de alunos do ensino fundamental que integrarão a pesquisa; num segundo momento, serão produzidas narrativas a partir de temas locais apresentados aos alunos.

Pensar num ensino de História que leve em consideração a temporalidade, o sujeito histórico e a questão de identidade são propósitos que podem ser construídos a partir do ensino da História local. Esse ponto de vista pode ser defendido com base na articulação entre a História vivida e a História percebida, vinculando-se nesse aspecto a uma articulação entre o geral e o local e vice-versa.

A abordagem que se pretende fazer tem como ponto de partida a produção bibliográfica sobre o assunto, materializada em artigos, livros, dissertações e teses que discutem esse assunto. Os conceitos de consciência

histórica e os desafios da didática da História e o ensino de História local e a construção da identidade social darão fundamentação e contribuem para a formatação da ideia contida no título desse trabalho.

O levantamento de dados citados acima colabora na construção de um norte para a realização da pesquisa, pois aborda questões relacionadas a conceitos e procedimentos que clareiam de certo modo o encaminhamento que será dado ao tema proposto. Assim buscar-se-á definir os conceitos pertinentes à pesquisa, relacionado ao ensino de História e sua relação com a vida prática. Para tanto, tratará da relação entre passado, presente e futuro, onde se analisará o ensino de História, formado pelos métodos e conteúdos, permitindo através de imagens, representações e memórias compreender o passado.

Nesta pesquisa, entendemos que a consciência histórica é inerente ao ser humano, independente da época ou do lugar em que esteja, é um fenômeno vital e ligado a vida prática, auxilia na construção de uma narrativa histórica, apontando a partir daí as experiências temporais, as quais permitem descrever o passado, mas também projetando o futuro.

A História local, neste contexto, será nosso ponto de referência para entender o processo de conscientização, buscando entendimentos como o quanto de passado há no presente e que relação isso poderá ser feito com o futuro. Assim, a pesquisa visa discutir a relação presente/passado no âmbito das relações locais e como isso se processa ou se relaciona com a História geral, nacional ou global. Nesta perspectiva, projeta-se um estudo levando em consideração os seguintes questionamentos: entendendo que a consciência histórica não é um processo linear, na teoria de Rüsen, quais possibilidades há para se estabelecer ou mensurar o nível de consciência de um indivíduo? O ensino de História e a seleção de conteúdos colaboram no processo de desenvolvimento da consciência histórica? A História local contribui no desenvolvimento da consciência histórica? No processo de conscientização ou consciência crítica assuntos que tenham uma proximidade com o sujeito favorecem sua construção? Diferente do pensamento de Rüsen, quanto a linearidade da consciência histórica, a consciência crítica de Freire pode ser entendida como um processo linear?

Essas indagações abrem duas perspectivas de análise, quais sejam: o nível de consciência histórica ou de conscientização por parte dos estudantes,

como também a didatização dos conteúdos trabalhados pelos professores. Neste sentido, entendemos que a História local poderia ser um referencial para reflexões sobre o ensino de História, tendo como princípio os dois extremos nesse processo: o professor, com toda sua formação histórica e os alunos, iniciando seu processo de tomada de consciência do mundo que os cerca.

É inegável que o estudo da História local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional, nacional e global. Ao estudar a História e a memória, debatemos com a memória coletiva, que sintetizou os grandes eventos e os heróis nacionais, uma História contada a partir do ponto de vista político, pelo documento escrito, que visava à criação de uma identidade homogênea (ZIMMERMANN, 2006). Não nos esquecemos que vivemos num mundo de profunda integração, principalmente, no campo econômico, mas nem por isso podemos deixar de lado a questão do local, pois segundo Ianni (1999, p. 119)

> É claro que a globalização do capitalismo deve ser vista como um vasto e complexo processo, que se concretiza em diferentes níveis e múltiplas situações. Envolve o local, o nacional, o regional e mundial, tanto quanto a cidade e o campo, os diferentes setores produtivos, as diversas forças produtivas e as relações de produção.

Neste sentido, esta pesquisa discute a relação existente entre a História local e a consciência histórica ou tomada de consciência de alunos do ensino fundamental, a partir do pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire, estabelecendo níveis de apropriação na vida prática dos conteúdos escolares.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem é também ter como marco o processo dinâmico pelo qual se constitui a História. Desenvolver a capacidade de compreensão e de apreensão do movimento da História é fator essencial para fazer a relação do passado com o presente e com as perspectivas de futuro. Esse processo de pensar historicamente passa necessariamente pelo entendimento das mudanças e permanências que observamos no nosso dia a dia. Nesse sentido, a História local tem um papel significativo na construção dessa compreensão do passado e sua relação com o presente, pois o local está mais visível, são eventos mais concretos, onde podemos fazer inferências, com conhecimento de causa.

Não temos a intenção nessa proposta de eliminar a chamada “História geral”, mas possibilitar através das especificidades locais compreender a dinâmica da História através da experiência social e cultural dos alunos, tendo como objetivo estabelecer vínculos ou relações com outros contextos, identificando as similaridades e diferenças observadas num contexto global mas tendo como ponto de partida o local onde cada aluno está inserido. Assim, procura-se dar sentido à História, com vistas a constituir um processo onde os alunos se veem como sujeitos, podendo formular explicações para algumas questões do presente tendo como origem os acontecimentos do passado. A preocupação é que os alunos compreendam a História numa dinâmica temporal, sendo orientados, portanto, dentro das variáveis de tempo e espaço, com vistas a aplicá-la na sua vida prática.

É compreensível que a História local não seja uma redução da História global. Também não quer dizer que é um processo natural de formação da identidade do sujeito. Outros condicionantes podem interferir nesse processo, como a relação com outras localidades e até mesmo outros países. No entanto, pode contribuir num interesse maior dos alunos pela História, fazendo com que ocorram aproximações com suas experiências culturais, vinculados a membros familiares ou outros que tenham conhecimento. Nesse sentido, a possibilidade de um recorte histórico, associado a contextos mais amplos integrariam o conjunto de saberes que seriam apropriados pelos alunos. Desta forma,

> O trabalho com a História local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias Histórias lidas com base em distintos sujeitos da História, bem como de Histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob forma de conhecimento histórico, ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção de consciência histórica. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 114)

A História local pode ser vista como uma proposta pedagógica que visa a compreensão do conhecimento histórico através da inserção do aluno na comunidade para a criação de sua historicidade e identidade e também para a reflexão de sua realidade social. A História local permite o debate da realidade econômica, política, social e cultural, facilitando o estabelecimento de

continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências. Neste sentido, colabora para o processo de formar um pensamento histórico ao analisar o presente através dos acontecimentos passados.

Referências

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, inverno 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **A era do globalismo**. – 4ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Edições 70, 2000.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, no.10, 1993, pp. 07-28.

RÜSEN, J. **História viva: teoria da História**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

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

SCHIMIDT, M. A. CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

ZIMMERMANN, C. A. **Memória e identidade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde.../Dissertacao_final _3 .pdf acesso em 12/01/2011.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL: ALCANÇAR A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

Giane de Souza Silva[75]

Marlene Rosa Cainelli[76]

RESUMO

O presente artigo partiu de uma experiência educativa em sala de aula, com alunos entre 10 e 13 anos, estudantes da 6º ano do ensino fundamental (2009) do Colégio Estadual Tsuru Oguido, Londrina/PR, tendo sido parte do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, programa de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação. O modelo da referência teórica baseou-se na educação histórica, e teve como objetivo conhecer as ideias prévias dos alunos a respeito da História de Londrina. Assim estabeleceu-se as bases da intervenção da professora a respeito do conteúdo . O método utilizado foi da educação histórica com estudo exploratório e produção de narrativa pelos alunos. Dessa forma, através das perguntas levantadas, da reflexão e construção sistematizada por parte dos alunos ocorreu uma modificação nos paradigmas do ensino/aprendizagem a partir da educação histórica.

Palavras Chaves – Educação histórica – ideias prévias – História Local.

Introdução

---

[75] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR (CAPES 3) , Professora Especialista de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Professora Supervisora do PIBID/História da Universidade Estadual de Londrina. Contato: giane@seed.pr.gov.br.

[76] Professora Doutora do Departamento de História e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa: História e Ensino de História. Professora Coordenadora Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, da Universidade Estadual de Londrina . Professora Orientadora do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Contato: *cainelli@uel.br.*

Neste artigo[77] apresentaremos uma experiência educativa em sala de aula, tendo como modelo a referência teórica da educação histórica. Utilizamos o procedimento de estudo exploratório nessa prática educativa com o objetivo conhecer primeiro as ideias previas dos alunos. Através desse procedimento buscamos considerar o saber adquirido anteriormente pelos alunos, bem como todo conhecimento cultural de sua vivência em família, na escola e na sociedade. Optamos por utilizar o conteúdo de História local como estratégia de ensino e assim, através da análise da compreensão dos mesmos sobre a História de Londrina a partir da elaboração de narrativas históricas, como instrumento para análise, foi elaborado dois quadros explicativos: o primeiro apresenta as ideias tácitas (conhecimentos prévios) dos estudantes retiradas de uma primeira narrativa histórica e; o segundo, com as ideias dos alunos, também retiradas de uma segunda narrativa histórica elaborada posteriormente à intervenção da professora na aplicação do conteúdo proposto. Objetivamos, dessa forma, verificar como os alunos aprendem História e alcançam a significância histórica.

Pretendemos com este estudo discutir historicamente conceitos centrais para a aprendizagem da História, utilizando-se de conceitos de significância histórica, os quais Peter Lee (2001) denomina de segunda ordem[78] por serem essenciais para a construção do pensamento histórico. Este trabalho se insere dentro das discussões a importância da História local no ensino de História como estratégia para a construção do conhecimento histórico.

A proposta educativa foi aplicada para a 6º ano do ensino fundamental (antes era denominada 5ª série no ensino de oito anos e atualmente designa o 6º ano no ensino de 9 anos) no Colégio Estadual de Londrina, Paraná em 2009. A turma era formada por 42 alunos, entre 10 e 13 anos. Este trabalho

[77] Este texto é parte do trabalho apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, como formação continuada, realizado entre os anos 2008 e 2009, sendo a conclusão do curso em 2010. A orientação foi da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, da Universidade Estadual de Londrina-PR Entre as etapas cumpridas estão: elaboração de projeto de pesquisa, elaboração de material didático, elaboração de projeto de implementação, aplicação do projeto, elaboração de artigo científico publicado na rede mundial de computadores no site: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf

[78] Os conceitos de segunda ordem, constitutivos da cognição histórica, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da História. Estão incluídos nos conceitos ou ideias de segunda ordem da cognição histórica a construção e utilização de ideias como a da explicação histórica, fontes e evidências históricas, consciência histórica, inferência e imaginação histórica, noções de tempo histórico, interpretação histórica, entre outros.

busca, dessa forma, contribuir para a compreensão da concepção dos alunos sobre a História ensinada. Para tanto, a nossa questão principal que deveremos trabalhar neste artigo é:

Como os alunos do sexto ano do ensino fundamental apresentam suas ideias prévias sobre a História de Londrina e reelaboram seus conhecimentos no decorrer e final do processo da prática educativa proposta através aulas de História ?

1- História Local

Como estratégia de ensino foram privilegiados os contextos ligados à História local, sem perder de vista a relação desse conteúdo no contexto regional, nacional e mundial, demonstrado para os alunos através do material didático: Nos trilhos da modernidade: a ferrovia em Londrina[79]. Foram desenvolvidas nessa experiência educativa, análises das temporalidades para o ensino de História, sendo elas: mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências.

Para Alain Bordain em citação de Gonçalves (2007, p. 177), afirma que "[…] o local se apresenta como um lugar de sociabilidade marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem". E ainda, ao ser " […] articulado ao conceito de comunidade" o local aparece como categoria de análise. Para tanto, ao " […] conceber a História local como campo de produção de uma consciência histórica" passa a ser compreendida como " dimensão de um saber ordenado e ordenador" na vida de seus habitantes. Assim, com essa atividade buscamos também, despertar o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao local, ao lugar em que vivem.

[79] Material didático produzido durante o período da formação continuada e publicado na rede mundial de computadores, no endereço: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-6.pdf , que permite conhecer a História da formação da cidades e dos avanços tecnológicos das ferrovias através da História, buscando a explicação na História geral até chegar à local como maneira didatizada de material para aula para o sexto ano do ensino fundamental.

Através da História local é possível recuperar elementos importantes como a “tríade História-memória-identidade”, conforme afirma Gonçalves, que permite “[...] uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida." (2007, p. 180 -182)

Perceber na localidade a presença de elementos do passado e reinterpretar o objeto como explicativo de um outro tempo, permite tratar as evidências históricas do local como fontes passíveis de análise. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 90-91), podemos definir fonte histórica como “[...] fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser explorada pelo historiador”.

Professores/alunos devem recorrer às fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano. “Partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (SCHMIDT; CAINELLI, p. 53). Assim, trabalhar com a História de Londrina e da ferrovia foi uma estratégia de ensino utilizada para iniciarmos essa prática pedagógica, pois o método da educação histórica permite utilizar todos os conteúdos que são objetos do ensino de História.

2- Problematização

Para o ensino de História faz-se necessário, segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) o método aplicado em sala de aula. Também é preciso considerar que as ideias históricas dos alunos são marcadas pelas suas experiências de vida e pelos meios de comunicação. As ideias históricas são conhecimentos que estão em processo de constante transformação. O professor, ao considerar estas ideias, pode definir os conteúdos específicos e temas a serem trabalhados em sala de aula, bem como problematizá-los. Ao lançar a problematização, aliada à historiografia e ao trabalho com documentos, permite-se ao aluno a compreensão da construção do conhecimento histórico. Problematizar o conhecimento histórico “[...] significa partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não

reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas".

Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) afirma que:

> No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aqueles difundido pelos meios de comunicação.

A problematização pode ser o pontapé inicial da aula de História, uma "maneira de iniciar o planejamento de ensino e de organizar a aprendizagem", tendo como principal objetivo "[...] colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análise do passado." (SCHMIDT; CAINELLI, p.53)

Para tanto, ao trabalhar com a História local como estratégia de ensino de introduzir conteúdos, além dos manuais didáticos articulando conteúdos nacionais e mundiais, pode levar o aluno a desenvolver a consciência histórica e perceber a História da sua localidade e sentindo -se como parte dela. Para Schmidt , a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "[…] revela o tecido da mudança temporal e na qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças." Segundo Rüsen, a consciência histórica relaciona:

> […] ser (identidade) e dever (ação) em uma narrativa significativa que torna os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade ao sujeito a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, confirmando uma expectativa futura a essa atividade atual(apud SCHMIDT, 2007, p. 194)

Segundo Schmidt (2007, 191), o trabalho com História local "[…] pode também facilitar a construção de problematização; a apreensão de várias Histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das Histórias silenciadas, Histórias que não tiveram acesso à História". Pode inserir-se, a partir de um

pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas no espaço nacional e internacional.

Trabalhar com a memória histórica da cidade de Londrina, focalizando na mudança da paisagem urbana com a chegada e permanência da ferrovia e seus espaços construídos, modificados e mantidos como memória coletiva, permite lidar com uma simbologia muito forte para a cidade e seus habitantes. Segundo Cainelli (2008), em se tratando da História da cidade existe um significado apropriado pelos sujeitos que transitam pelos locais chamados históricos e contam aos seus filhos algo sobre a cidade onde moram. Dessa forma, para trabalhar o que restou da ferrovia, do trem através de documentos escritos, mapas, fotografias e das mais variadas vozes, pode :

> [...] possibilitar que os alunos relacionem a fisionomia da localidade em que vivem, oficial da cidade pode suas próprias Histórias de vida, suas experiências sociais e suas lutas cotidianas, bem como experiências sociais e cotidianas de outras épocas. A memória torna-se, assim, elemento essencial na busca da identidade individual e coletiva. (MENEZES e SILVA, 200, p. 220).

Citando Le Goff, Menezes e Silva (2007, p. 220) afirmam: “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje...”

3 - Narrativa histórica

De acordo a historiadora Isabel Barca (2000), “[...] a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas”. Segundo a autora, podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.). A narrativa histórica é o princípio organizador dessas ideias.

O que significa narrar a História? Para Isabel Barca (2000, p. 58):

> Narrar a História é compreender o Outro no tempo. A narrativa histórica constrói-se por argumentos fundamentados em evidências. Para os alunos, esta narrativa precisa ser plausível. Nesse sentido, ele precisa propor um diálogo entre as suas ideias históricas com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim, percebe-se que a natureza da História é interpretativa. Diante disso, os alunos devem conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. As narrativas dos estudantes são constituídas pelas temporalidades e intencionalidades específicas deles, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores.

Assim, a partir da análise das narrativas históricas, elaboradas pelos alunos sobre o tema proposto, em sala de aula , nos permitiu perceber como os alunos organizam sua ideias e constroem explicações interpretativas do passado estudado.

4- Metodologia

O processo de implementação teve a duração de 16 aulas divididas da seguinte forma:

X. 1ª aula: Apresentação da proposta de trabalho e elaboração da primeira narrativa histórica sobre a História de Londrina

XI. 2ª e 3ª aulas: exposição das ideias tácitas dos alunos no quadro a respeito do tema e análise de fotografias da cidade de Londrina, identificando autor, data, comentários.

XII. 4ª aula: duplas os alunos responderam ao questionário a respeito das fotografias e escreveram um texto sobre a cidade de Londrina a partir das fotografias.

XIII. 5ª, 6ª e 7ª aulas: Utilização do material pedagógico produzido: “Nos trilhos da Modernidade, a ferrovia em Londrina” através de leitura, aula expositiva, realização de atividades propostas no próprio material e debate em sala de aula.

XIV. 8ª aula: elaboração de desenho sobre Londrina quando fundada e Londrina hoje.

XV. 9ª a 13ª aulas: visita ao Museu Histórico de Londrina o Padre

Carlos Weiss.

XVI. 14ª aula: A professora de Língua Portuguesa trabalhou com os alunos um resumo sobre a cidade de Londrina, elaborado no grupo de apoio.

XVII. 15ª aula: Elaboração da segunda narrativa histórica sobre a História de Londrina.

XVIII. 16ª aula: Comparação entre a primeira e a segunda narrativa histórica na perspectiva da metacognição.

Logo após a elaboração da primeira narrativa histórica, as ideias dos alunos foram categorizadas para que fossem analisadas.

Esta análise foi feita de forma global separando as respostas por categorias (FERREIRA. et al , 2004) . As ideias dos alunos foram categorizadas como Conceitos Históricos - 'Científicos' (por conter em seu conteúdo a relação presente passado, tempo e espaço, diferenças e semelhanças, permanência e continuidade colocando o aluno como agente ativo na construção do conhecimento). Ideias que foram categorizadas como Conceitos Históricos - Aproximados (por que seu conteúdo contém somente algumas propriedades do conceito Científico e não o todo) Ideias que foram categorizadas como Conceito Alternativo – senso comum (por conter em seu conteúdo ideias criadas pela população ao longo dos anos). Ideias que foram categorizadas como Conceito Alternativo - Subjetivo (por conter em seu conteúdo ideias que se afastam do Conceito Histórico).

5- Apresentação dos resultados

As ideias dos alunos depois de categorizadas permitiram a construção de dois quadros, sendo o primeiro com a apresentação das ideias tácitas e o outro contendo as ideias depois da elaboração da segunda narrativa História.

Dessa forma, a primeira narrativa histórica possibilitou o levantamento das seguintes ideias dos alunos sobre a História de Londrina:

Quadro 1 – Exploração das ideias tácitas dos alunos

Conceitos subjetivos	**Conceitos senso comum**	**Conceitos Aproximados**	**Conceitos Históricos**
Nova praça do japonês As coisas antigas são bregas hoje Índios comiam mandioca Chegavam de barcos A cidade foi crescendo com o passar do tempo Corrupção na política Hoje uso de drogas Violência Melhor no passado, não havia roubos Não sabe sobre o tema	Havia floresta e hoje a camada de ozônio tem buracos Antes não era moderno hoje sim Não tinha asfalto Era barro, Pé vermelho Londrina não tinha prédios O trem está no museu Carros e máquinas não eram modernos Mulheres costuravam e homens trabalhavam na roça Londrina pequena Londres Londrina cidade nova	Terras sem saúva Havia índios antes da ocupação Os portugueses chegaram e dominaram Os índios já estavam aqui Europeus tiveram na região Muitos pés de café Pequenos Ranchos Pedro Álvares Cabral dominou e dividiu o território Londrina era diferente de hoje Museu conta a História de Londrina roxa Terra fértil, Terra roxa Trem hoje	Londrina fundada em 1930 Chegada dos pioneiros Companhia de Terras vendia os lotes Chegada a Três Bocas Portugueses fizeram os índios escravos Chegada ao Marco Zero Propaganda no exterior Londrina tem modernidade

		carrega alimentos Utilizavam carroças, trem e animais	

O processo de levantamento das ideias tácitas dos alunos foi muito importante e essencial para o debate, pois, após a elaboração da primeira narrativa histórica foi colocado no quadro as ideias dos alunos a respeito do tema e realizado um debate sobre o conteúdo, se já haviam estudado, quando, se conheciam os lugares que citavam em seus textos, se os parentes próximos comentavam sobre a História da cidade. Logo após o debate caloroso, foi dado aos alunos algumas fotos que trata de diferentes épocas da cidade de Londrina e aplicado um questionário sobre a História da cidade e sobre as pessoas que viviam na cidade antes e depois da década de 30. como viviam as pessoas do passado e como vivem hoje, existe diferenças, quais e ainda elaborarem em duplas um texto que falasse da História de Londrina a partir das evidências apresentadas: as fotografias. Dessa forma, foi possível preparar as aulas sobre a História da cidade a partir das ideias previas dos alunos.

Percebemos na fala dos alunos que a questão da diferença entre o passado e o presente está marcada na paisagem da cidade, por exemplo: antes era mato e hoje tem prédios; a cidade foi crescendo e os espaços foram sendo ocupados; onde havia floresta não há mais; onde havia casas de madeira há casas de tijolos e; onde não havia tecnologia, hoje há muita. Para os alunos, a medida que a cidade foi crescendo a paisagem urbana foi se modificando: o que servia como estação de trem hoje é usado como museu e onde só havia barro, hoje já possui asfalto. É a modernidade e a tecnologia permitindo que a cidade tenha as características atuais.

Outra pergunta foi proposta: Como viviam as pessoas do passado em Londrina? E hoje?

Temos a afirmação de Mateus e André[80]

> *Algumas pessoas viviam em casas de madeira, e em vez de viajar de avião eles viajavam de ter e hoje modernos*.

[80] O nomes aqui utilizados são fictícios

Jennifer e Sara afirmaram:

> *Elas ficavam doentes porque tinha muito mato e onde tem muito mato, tem cobra, inseto e outros animais e hoje: Muito bem hoje, a tecnologia já avançou e antes quase não tinha esses carros modernos por isso que hoje as pessoas vivem muito bem.*

O passado, idealizado pelos alunos, quando os mesmos consideraram que as pessoas que viviam no passado tinham uma boa vida, somente não tinha acesso à tecnologia de hoje em dia. Durante o debate desta questão os alunos levantaram um problema que os afeta diretamente - o fato de poder brincar na rua livremente, subir em árvores, tomar banho nos rios - que segundo eles era possível no passado e hoje não mais.

Para os alunos, as pessoas do passado não eram diferentes das pessoas de hoje só levavam uma vida diferente. Peter Lee (2001, p.27), ao trabalhar o conceito de empatia histórica, coloca que o ponto crucial para o desenvolvimento da compreensão da História é o fato da explicação de como as pessoas pensavam no passado, dessa forma "[...] muitos alunos compreendem que as pessoas do passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como nós, mas não viam o mundo como nós". O sistema de valores e a situações do passado permite "[...] continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar."

Como as evidências utilizadas (cópias de fotografias) são datadas os alunos Do 6º ano elaboraram um texto onde aparecia uma sequência cronológica e estabeleceram comparações entre o que não existia quando Londrina foi ocupada e o que foi aparecendo no decorrer do tempo: uma análise, partindo do tempo presente para o passado, sobre o mesmo espaço. Foi pedido que os alunos levassem para casa as cópias das fotografias e mostrassem aos pais/responsáveis e debatessem com os mesmos sobre o que estávamos estudando e trouxessem o resultado para a próxima aula.

Nas aulas seguintes foram trabalhados os conteúdos referentes à História Local com a utilização do material pedagógico produzido na fase anterior do PDE: Nos Trilhos da Modernidade: a ferrovia em Londrina, e também houve reforço de outras disciplinas como geografia e língua portuguesa. Foram

elaborados desenhos e realizada uma visita ao Museu Histórico de Londrina, os alunos escreveram um relatório sobre a ida ao museu. E, por fim, foi retomado o mesmo questionário aplicado na primeira aula e solicitado que elaborassem uma segunda narrativa histórica sobre o conteúdo.

Para perceber o nível de mudança conceitual foi feita comparação entre as respostas dos alunos nas Fichas das ideias tácitas dos alunos na primeira e segunda narrativa histórica. As ideias dos alunos contidas na segunda narrativa histórica foram categorizadas da mesma forma da primeira, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Segunda narrativa histórica

Conceitos subjetivos	**Conceito do senso comum**	**Conceitos Aproximados**	**Conceitos Históricos**
Era uma cidade pequena Uso de chapéus Londrina tinha coisas que não são modernas Londrina é Linda Tem a praça do “japonês” No passado havia reis, castelos, príncipes e princesa	O trem foi substituído por autom óveis Muitas árvores Não tinha asfalto Casa de madeira Café Terra fértil - Londrina Capital do café	Trem transportava pessoas e hoje alimentos 1934 – Londrina tinha bastante árvore Onde hoje é museu era a estação de trem Os trens carregavam café Onde tinha árvores hoje tem prédios Londrina História marcante	– Londrina fundada na década de 1930 do século passado - Localização norte do Paraná - Londrina pertencia a Jataizinho -para Londrina vinha gente de São Paulo e outras cidades 1934 – mato e primeiras casas de pau-a-pique - Ferrovia chega em 1935 - 1935 , inauguração da primeira estação de trem - Maria fumaça (locomotiva a vapor)

Londrina é maravilhosa Melhor lugar para morar Londrina foi simples e ficou rica -relatou a visita ao museu, o cachorro, tatu e galinha empalhados, berço de madeira		no Brasil Primeiro nome de Londrina Marco Zero, Londrina tinha mato e hoje Prédios - No passado Londrina era só centro Considerada cidade do café	-1938 , já havia urbanização 1938 – Londrina não era asfaltada, tinha comércio, já não tinha muito mato - 1960 – fundada a segunda estação de trem -Fundada e loteada pela CTNP, Loteada pelos ingleses - A chegada do trem possibilitou o crescimento da cidade - Casas de Pau-a- pique - Casas com chão de terra batida - Lord Lovat inglês - Londrina tinha índios e mato. Os lavradores tiraram os índios - Primeiro era para produzir algodão - Importância do café - Trem considerado modernidade - Geada negra

			- Patrimônio Três Bocas - Pioneiros - Abertura de picadas para chegar em Londrina - As coisas estão preservadas no museu -Primeira Hidrelétrica no Parque Arthur Thomas - Fazia propaganda das terras férteis

Após a análise comparativa dos dados categorizados do quadro 1 e quadro 2 constatamos uma mudança de conceito por parte dos alunos. Na primeira Narrativa histórica, os mesmos apresentavam dificuldades quanto às características do conteúdo proposto, e quando o faziam, as mesmas apareciam de uma forma muito simplista, quase sem conteúdo, sendo os conhecimentos demonstrados muito incipientes. Quando os alunos elaboraram a segunda narrativa histórica percebemos que os mesmos detiveram um maior número de saberes como: periodização, localização no espaço, conceito de colonização, presença indígena. Esse conhecimento que foi, dessa forma, construído ao longo de várias aulas.

Assim Gabriel, 10 anos, em sua primeira narrativa sobre de Londrina escreveu:

> *Quando foi fundada Londrina não tinha calçada. Era terra, não tinha carros igual os de hoje mas tinha carroça, não tinha computador, mas tinha máquina de escrever, as televisões não eram coloridas como hoje. Quem fundou o Brasil foi Pedro Álvares Cabral e daí eles repartiram em territórios e aí surgiu Londrina.*

Na segunda narrativa, o mesmo aluno escreveu:

> *Eu sei que Londrina foi fundada na década de 1930 pela CTNP – Companhia de Terras Norte do Paraná – e que o proprietário era Lord Lovat, um inglês e que Londrina começou a evoluir a partir da década de 1940. Londrina também foi uma cidade do município de Jataizinho, mas hoje é diferente, agora Jataizinho é uma cidade do município de Londrina. E também, Londrina era só mata, então os lavradores tiravam os índios para tirar o mato para expandir a cidade.*

A partir da elaboração da segunda narrativa, percebemos o surgimento de várias características que envolvem a História local e ao mesmo tempo aparece uma preocupação dos alunos em contextualizar o assunto estudado no espaço e no tempo, assim demonstrar sobre a fundação de Londrina e as transformações da paisagem urbana ao longo da História. Também foi possível perceber que os alunos adquiriram um vocabulário novo a partir de novos conhecimentos, o que não aparecia anteriormente. Dessa forma, o segundo texto produzido já aparece com maior complexidade que o primeiro.

Ao longo do processo ainda apareceram narrativas que não se modificaram mesmo com a intervenção da professora trabalhando com o conteúdo proposto.

Como podemos notar na ficha da segunda narrativa histórica:

“Londrina é linda”, “melhor lugar pra se viver” e também “ tinha coisas que não são modernas”. Dessa forma os alunos apresentaram uma compreensão fragmentada (Barca e Gago, 2004), demonstrando uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação ou expressão escrita da mensagem vinculada.

Considerações finais

O fato de aliar o trabalho teórico com a prática no contexto da sala de aula foi uma experiência enriquecedora, tanto pessoal quanto profissionalmente.

O método da educação histórica utilizada no trabalho permitiu ouvir todas as vozes e opiniões envolvidas no processo de reflexão, articulando alunos, professora regente, grupo de apoio da escola e professora orientadora. Ouvir as opiniões, debater as ideias, partilhar situações cotidianas, envolver os alunos em torno de um debate sobre a História local foi um experiência que demonstrou a viabilidade do método para ensinar História. Os registros

construídos são riquíssimos e podem ainda ser explorados. A experiência em questão se revestiu de grande interesse na prática de lecionar e envolveu todos os segmentos da escola. E ainda, permitiu analisar a mudança de conceitos percebida nos alunos em relação a significação histórica do conteúdo proposto.

Dessa forma, uma parte considerável do grupo de alunos alcançaram o que chamamos de literacia histórica que analisa primeiro as ideias dos estudantes sobre os conteúdos da disciplina de História e, segundo, a orientação dos alunos em direção ao passado (tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro) . Assim, a partir do conteúdo estudado, puderam explicar de modo mais completo, por meio do qual refletiram sobre o conteúdo e sobre a metodologia durante o processo.

Ainda percebeu-se que as aulas se tornaram agradáveis devido ao grande interesse dos alunos a respeito do tema. Os alunos tomaram consciência da importância dado as suas ideias prévias para que o projeto fosse tão bem-sucedido. As aulas foram envolventes e os alunos demonstraram grande curiosidade e disposição em participar das atividades propostas.

Também foi possível perceber uma mudança por parte dos alunos quanto à questão dos conceitos históricos, assim como dos professores envolvidos, demonstradas tanto na participação efetivas nos encontros do grupo de estudos, como em sala de aula, quando professores que lecionam na turma demonstraram grande curiosidade quanto ao método por se apresentar de maneira diferente dos utilizados até o momento.

Dessa forma, através das perguntas levantadas, da reflexão e construção sistematizada por parte dos docentes ocorreu uma modificação nos paradigmas do ensino/aprendizagem. A possibilidade da educação histórica se apresentar como um modelo aberto, dinâmico, maleável e incompleto, porque está sempre em construção afasta a forma antes utilizada planejada linearmente e apenas por objetivos.

E, finalmente, com o presente trabalho pretendemos apresentar e compartilhar essa experiência de sucesso em sala de aula e que de alguma forma possa servir para a prática docente de outros professores do ensino fundamental e médio

Referências

ARRUDA, Gilmar**.** ***Cidades e Sertões***. Bauru: EDUSC, 2000. (Coleção História)

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica**: ensinando e aprendendo História no ensino fundamental :Texto Mesa Redonda apresentado no VIII encontro Nacional dos pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Básico, 2008.

GONÇALVES, Maria de Almeida. História local: o recohecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria. et al. (org.) **Ensino de História***:* sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 175-185.

FERREIRA, Arminda. et al . O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º.ano. In. BARCA, I.(org.).**Para uma educação histórica com qualidade***.* Braga: Uminho, 2004,p.147-166.

BARCA, I E GAGO, M. **Uso das narrativas em História**. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. pp 29-39 http://hdl.handle.net/1822/653

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Barca, Isabel. (org). Perspectivas em Educação Histórica. **Actas** das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica*. Univer*sidade do Minho,p.13-29,2001.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista**. Educar, Curitiba: Editora UFPR , 2006 . Vol.1 . Especial. Dossiê: Educação Histórica. p. 131-150

MENEZES, Leila Medeiros de e SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando História nas séries iniciais: Alfabetizando o olhar. In: _____. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007.215-228.

OlIVEIRA Sandra Regina Ferreira de: **O Cotidiano Escolar como categoria central nas investigações sobre o conhecimento histórico** . Apresentado no VIII encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2008

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação de consciência histórica.. In: _____ **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas**.** Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 187 – 198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Giane de Souza. **História Local**: uma experiência em educação histórica. PDE/ 2009. publicado no portal http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf (acessado em 20/03/2012)

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DE CASO LONGITUDINAL COM ALUNOS DO 1.º CEB

Glória Solé[81]

Resumo

Nesta comunicação iniciamos por analisar e discutir a inter-relação entre consciência histórica, memória, identidade e significância histórica, associado ao passado e à História, integrando o contributo de vários investigadores da Filosofia da História e da Educação Histórica. Numa segunda parte apresentamos os resultados de uma investigação realizada com alunos do 1.º CEB num estudo longitudinal realizado em duas turmas de uma escola urbana do Norte de Portugal, no 1.º e 3.º ano, acompanhadas respetivamente no ano seguinte no 2.º e 4.º ano e esta última posteriormente no 8.º ano, após 4 anos do início do projeto. Através de entrevistas semi-estruturadas procurámos analisar o que entendem os alunos por História e passado e qual a finalidade da História em vários momentos do seu percurso escolar, durante os dois anos do projeto "Ensino da História no 1.º Ciclo" e os seus reflexos no 3.º Ciclo (8.º ano), tendo sido estes alunos sujeitos a um ensino de História com recurso a diversas estratégias em contexto de sala de aula realizadas pela investigadora-professora. Procurou-se analisar ainda em que medida o projeto contribuiu para uma melhor aprendizagem de História destes alunos no 2.º e 3.º ciclo, assim como analisar a significância histórica atribuída pelos alunos através dos argumentos que convocam para a seleção de um período histórico, um acontecimento histórico e uma personagem histórica da História de Portugal. Os resultados sugerem que estes alunos no 1.º ciclo valorizam o estudo da História não só para compreender o passado (a nível pessoal, nacional ou mundial), mas também para compreender o presente e preparar o futuro, revelando já a emergência de uma consciência histórica. Reconhecem também a importância da História para a preservação da memória (pessoal ou nacional) assim como para a afirmação da identidade individual e coletiva, reconhecendo importantes marcos da História de Portugal essenciais para a consciência coletiva de um povo (Independência de Portugal, os Descobrimentos, a Restauração da independência, a Ditadura, o 25 de Abril) destacando como figuras significativas da nossa História reis, navegadores, escritores e políticos. Contribuiu este estudo para demonstrar que estratégias pedagógicas de ensino de História diversificadas e inovadoras têm um papel importante para o desenvolvimento da consciência histórica, considerada a meta das metas de aprendizagem em História. É importante por isso proporcionar aos alunos experiências de ensino aprendizagem que lhes possibilite pensar sobre a

[81] Instituto de Educação/Universidade do Minho.

significância para que exista um crescimento do conhecimento histórico e do pensamento histórico que lhes permita compreender o mundo que os rodeia. Por último, apresentam-se algumas conclusões e implicações deste estudo para o ensino da História a crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: Educação histórica; Consciência histórica; Significância Histórica; Ensino da História a Crianças;

Consciência Histórica e significância histórica

Desde 1970 a corrente germânica renovou a historiografia sobre a consciência histórica, dando um grande contributo para a Educação Histórica e a Filosofia da História. Rüsen um dos representantes da corrente germânica, tem contribuído para renovar a historiografia e feito a ponte para a educação histórica. Atribui um significado especial às inter-relações entre passado, presente e futuro. Para Rüsen (2007) o passado é mantido vivo pela memória e a História é também memória “uma forma elaborada de memória." (p. 13).

Na obra *Theorizing historical consciousness* (edited by Peter Seixas, 2004) vários autores discutem o conceito de consciência histórica. Seixas (2004) propõe-nos algumas definições abreviadas de consciência histórica, uma das quais foi apresentado na revista *History and Memory* que refere que consciência histórica é: "a área em que a memória coletiva, a escrita da história, e outros modos de moldar imagens do passado emergem na opinião pública” (p. 10), outras definições surgem relacionadas com o extenso trabalho de consciência histórica europeia, considerando-a como: "A compreensão individual e coletiva do passado, os fatores cognitivos e culturais que configuram o entender, bem como as relações de compreensão histórica em relação ao presente e ao futuro” (p.10). Reconhece também o autor que “ na era moderna, na História emerge a ideia de ligação desta ao passado e ao futuro através das narrativas nacionais” (p.4). Esta ligação ao passado não é apenas realizada por historiadores, outros académicos de várias disciplinas, orientam as suas investigações para o passado, intensificando-se os estudos sobre memória nas humanidades e nos estudos sociais. David Lowenthal, um autor de referência em estudos sobre memória, herança e património, defende

esta mesma ideia: “De repente a herança está em todo o lado – nas notícias, nos filmes, nos mercados- em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p. 3). Investigadores desta área de estudo defendem que há mecanismos que contribuem para valorizar e preservar a memória coletiva, através do património material (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) e património não material (leis, língua, hábitos e costumes) e isto contribui para preservar o passado no presente. Deste modo este autor refere, “[o] passado comum, preservado através de instituições, tradições, e símbolos, é um instrumento crucial na construção de identidades coletivas no presente” p. 5).

Identidade e memória são inseparáveis, uma depende da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo “memória coletiva” no estudo de David Lowenthal é utilizado como sinónimo de consciência histórica, e questiona a necessidade do conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequada para compreender como pessoas comuns, não-historiadores, compreendem o passado. Uma das diferenças importantes que identifica é a ligação do passado não apenas ao presente mas também ao futuro, o que associa à historiografia alemã para a qual “ a compreensão do passado individual e coletiva e fatores cognitivos e culturais contribuem para a compreensão do presente e do futuro” (p. 10).

Rüsen procura discutir a distinção entre memória histórica e consciência histórica. Num capítulo do livro publicado em 2007 e organizado pela CiCe, *History teaching, identities, citizenship (CiCe),* afirma não ser fácil esta distinção entre os dois conceitos, porque os dois se reportam ao mesmo campo. Num outro artigo (Solé & Freitas, 2008, pp. 502-503) analisámos como Rüsen distingue de forma clara memória de consciência histórica: a) a memória é mais ligada a princípios práticos que norteiam a mente humana a consciência histórica é uma representação do passado visto de uma forma mais explícita com o presente, do passado o que é significativo para o presente e mais associado às mudanças temporais e à busca da verdade; b) a relação entre o passado e o presente é imediata na memória e mediada na consciência histórica; c) a memória tem mais a ver com a imaginação, enquanto que a consciência histórica está relacionada com a cognição; d) o passado está preso à memória, enquanto a consciência histórica aponta para o futuro. Alerta,

porém que “estas distinções são unilaterias. É muito mais útil mediar ou mesmo sintetizar essas duas perspetivas em apresentar e representar o passado. (Rüsen, 2007, p.16).

Identificou três tipos (níveis) de memória: 1) *memória comunicativa*, que tem a ver com as diferenças geracionais e as experiências históricas que eventos específicos ou símbolos especiais têm para a representação de um sistema político, 2) *a memória coletiva*, que pressupõe um maior estabilidade social e contribui para um sentimento de pertença a grupo (s), que é muito importante para um mundo em fase de mudança, e 3) *a memória cultural,* que é a memória coletiva que se mantém estável no tempo, que representa o núcleo da identidade histórica e do sistema político.

Rüsen considera a forma como o passado é representado de acordo com critérios diferentes e também a memória, e identificou duas formas desta representação: *a memória sensível*, associada a uma experiência de intensidade ou a eventos traumáticos, o Holocausto é o exemplo mais típico; *memória construtiva* na qual o passado é uma narração e um processo de comunicação, uma história com sentido "e aqueles que se lembram parecem ser donos do seu passado como eles colocaram a memória numa perspectiva temporal dentro da qual eles podem articular suas expectativas, esperanças e medos." (Rüsen, 2007, p. 17).

O autor acrescenta: "A consciência histórica é uma forma específica de memória histórica" (p, 17), e as lembranças têm o poder de manter o passado vivo. O passado torna-se histórico quando há um processo mental para interpretar o passado para compreender o presente e vislumbrar o futuro.

Este processo mental da consciência histórica envolve quatro elementos: "*a percepção* de um outro tempo, diferente (...); *a interpretação* deste tempo como movimento temporal no mundo humano, de acordo com alguns aspetos abrangentes (...); *a orientação* da prática humana através da interpretação histórica - tanto externamente como uma perspetiva de ação (...) e internamente como as conceções de identificação (...) e, finalmente, *a motivação* para a ação que proporciona uma orientação "(Rüsen, 2007, p. 18-19.). O autor defende também as relações entre a cultura histórica, memória histórica e consciência histórica: "A cultura histórica é a memória histórica e a consciência histórica trabalha neste contexto social” (p.22).

Para Rüsen (2010 a) a consciência histórica não pode ser entendida como simples conhecimento do passado. Primeiro, ela dá estrutura ao conhecimento histórico contribuindo para compreender o presente e antecipar o futuro. Implica uma combinação complexa entre o passado, presente e futuro, na medida em que "contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro" (p. 36). Alerta o autor para a necessidade dos historiadores perceberem a conexão entre os três tempos na estrutura da consciência histórica, preocupando-se assim não só com o passado, mas também com a realidade presente e com possíveis reflexos destes no futuro. Segundo, a consciência histórica pode ser entendida como uma operação mental associada à compreensão histórica. Um dos conceitos históricos estruturais (ou de segunda ordem) essenciais que contribui para a compreensão da lógica interna da História é o da significância histórica. A atribuição de significância histórica integra-se numa rede de conceitos, entre eles o de empatia, que contribuem para a formação de uma consciência histórica emergente. A significância histórica é por isso um conceito estrutural complexo, que integra em si outros conceitos estruturais, é um procedimento mental essencial para a compreensão histórica. Monsanto (2009) partindo dos estudos de Seixas (1997) define o conceito de significância segundo dois níveis: "o primeiro, enquanto significado básico e intrínseco que corresponde aos factos particulares, e que são convocados, e o segundo que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica" (p. 10). Neste último sentido, a significância histórica interfere na compreensão da História, na medida em que é um "ingrediente que interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas"(p. 11). A significância histórica é um dos procedimentos mentais usados pelos historiadores, quando confrontados com o que selecionar do passado, avaliam e interpretam os acontecimentos, factos e fenómenos mais relevantes e historicamente significativos para a compreensão do passado humano. Seixas (1997) a partir do estudo que realizou sobre significância histórica com 82 alunos canadianos construiu um modelo das ideias dos alunos sobre significância histórica agrupados em dois tipos de orientações: objetivista/subjetivista, e cada uma delas em duas variantes, a básica e a sofisticada, formando a seguinte tipologia com cinco posições: Objetivista

Básica; Subjetivista Básica; Objetivista Sofisticada; Subjetivista Sofisticada; Narrativista. Este modelo foi adotado em outros estudos nomeadamente em Portugal (Chaves, 2006; Monsanto, 2009 e Oliveira, 2012) com ligeiras adaptações à realidade do contexto dos alunos portugueses e brasileiros.

Rüsen (2010 b) propõe um modelo de desenvolvimento estrutural para a consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico. Apresenta quatro tipos de consciência histórica, organizadas em seis elementos e factores (pp.61-71):

5. *O tipo tradicional*- que valoriza as tradições como elementos indispensáveis na orientação da vida prática, pois "apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado relevante e a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo" (p. 64).

6. *O tipo exemplar*- A História nesta conceção é vista com uma função didática, como uma recordação do passado, que nos dá lições para o presente.

7. *O tipo crítico*- A orientação temporal, que integra o passado, presente e o futuro surge como algo negativo, onde prevalece a noção de rutura na continuidade. A História é vista como uma ferramenta que rompe com esta continuidade, perdendo assim o seu poder como fonte de orientação no presente.

8. *O tipo genético*- Nesta estrutura a mudança (entendida como progresso, rutura ou permanência) é o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, expressa no pensamento histórico moderno. A história faz parte do passado, mas ao mesmo tempo é-lhe concedido o futuro. Há uma transição dinâmica entre o passado, presente e o futuro, no entanto o futuro excede o passado em seu direito sobre o presente. Esta forma de pensamento histórico vê a história humana em toda a sua complexidade temporal, aceitando diferentes pontos de vista "porque se integram em uma perspetiva de mudança temporal" (p. 69).

Para Rüsen esta tipologia desenvolve-se em complexidade em vários aspetos e esse crescimento pode ser especificado e diferenciado seguindo a lógica das pré-condições, por exemplo, verifica-se isso em relação aos padrões de significância histórica, assim como também em relação à identidade histórica. Conclui, com base não em estudos empíricos, mas através de

observações diárias que “demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência; os modos críticos e genéticos, pelo contrário são mais raros” (p. 74). Segundo o autor, a experiência prática do ensino da história nas escolas revela que é mais fácil ensinar e aprender as formas tradicionais de pensamento porque não requerem grande esforço por parte dos alunos e professores, enquanto que o modo crítico e o genético implicam competências que requerem um maior esforço de ambas as partes. O autor afirma que a forma exemplar de consciência histórica é a que domina os currículos de História.

Também em Portugal têm sido realizados alguns estudos acerca da consciência histórica. Pais (1999) defende a relação da consciência histórica na construção da identidade, referindo: “Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados…) não perceberíamos quem somos” (p.1). Identidade para Pais é “ entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros- aparece associada à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez antecipará a de outros” (p.1). Pais defende que a consciência histórica contribui para a memória e identidade- individual e colectiva e é “um símbolo de apropriação da realidade” (p.2). Este projeto procurou analisar as ideias de consciência histórica dos jovens, e as possíveis conexões no modo como os jovens europeus interpretam o passado, percecionam o presente e perspetivam o futuro. Os resultados deste estudo internacional, sugerem que a maioria dos jovens europeus, dá mais importância ao conhecimento do passado do que à orientação para o futuro, ou até mesmo perceber o presente, os três níveis temporais que integram a consciência histórica. Este aspeto é mais evidente nos jovens dos países que valorizam o passado na construção da identidade nacional, por exemplo é o caso dos jovens portugueses.

Importantes contributos têm sido dados neste domínio de investigação em Portugal pela equipa coordenada por Isabel Barca, no projecto *Consciência Histórica: Teoria e Prática I e II,* tendo sido realizado já vários seminários, e produzidas várias comunicações e artigos publicados em várias revistas sobre as investigações realizadas pelos investigadores do projeto, e algum desse trabalho foi também apresentado no seminário *Consciência Histórica: a meta*

das metas de aprendizagem realizado em Lisboa. Integrado neste projeto destacámos o estudo de Gago (2007) que identificou três tipos de perspetivas sobre o passado em estudantes dos 10-14 anos: o passado como algo fixo ou o que já aconteceu; como interpretação dos historiadores; ou como reconstrução, dinâmica com o presente.

Neste enquadramento teórico sobre consciência histórica e significância histórica sobressaí esta inter-relação entre este conceito de segunda ordem, o da significância histórica e outros como o de empatia histórica, como essenciais ao conhecimento histórico, e estruturais para a construção de uma consciência histórica. Nesta linha de pensamento Oliveira (2012) refere que:

> Quando se confere significância a relações entre o Passado, Presente e Futuro inerente à compreensão do desenvolvimento humano, e se entende cada tempo no seu contexto, mobiliza-se a consciência histórica que, por seu lado alimenta uma determinada consciência social (p. 23).

Relacionado com alunos do 1.º CEB, Solé (2009, 2010, 2011) procurou numa parte do seu estudo analisar as conceções dos alunos sobre História e passado e as finalidades da História, procurando percecionar a consciência histórica dos alunos neste nível de escolaridade, e cujos resultados se sintetizam no ponto seguinte. Neste texto integram-se também as ideias dos alunos veiculadas sobre significância história em articulação com a consciência histórica. As entrevistas realizadas aos alunos deste estudo pareceram-nos que apontavam de alguma forma para conceitos de consciência histórica e memória próprios de um pensamento histórico pouco expectável entre crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade (6-10 anos), mas já emergente em alunos do 3.º e 4.º ano, é disso exemplo o pensamento da Anabela do 4.º ano:

> *Se eu estivesse aqui sem saber nada do que tinha acontecido antes era muito esquisito, não sabia nada, porque não sabia nada, porque não sabia nada sobre o passado da minha família, dos outros seres humanos.*

No próximo ponto deste texto apresentaremos o nosso estudo, centrando a nossa análise e discussão sobre ideias de consciência histórica e significância histórica dos alunos do 1.º CEB que participaram no nosso estudo (Solé, 2009), com uma maior profundidade e com novos dados analisados

sobre ideias de significância histórica, relativamente a outros textos apresentados em congressos internacionais, publicados ou ainda no prelo.

A consciência histórica e a significância histórica em alunos do 1.º CEB: um estudo de caso

1. Metodologia

Este estudo é apenas uma parte do estudo realizado no âmbito do doutoramento intitulado, *O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento,* realizado com alunos do 1.º Ciclo (6-10 anos) em Portugal. O estudo foi realizado numa escola urbana de Braga em duas turmas, uma no 1.º e 2.º ano e a outra 3.º e 4.º ano ao longo de dois anos escolares (2004-2005 e 2005-2006). Foram usadas diversas estratégias de ensino de estudos Sociais e História nestas turmas, procurando promover o ensino da história e do passado e desenvolver a compreensão temporal e histórica através de várias atividades implementadas pela investigadora-professora e continuadas algumas delas pelos professores das turmas. Ao longo dos dois anos escolares, cada aluno (24 no 1.º/2.º ano e 25 no 3.º e 4.º ano) foi entrevistado três vezes: no início do 1.º e 3.º ano, no fim do 1.º e 2.º ano ou no fim do 3.º e 4º ano. Quase a totalidade dos alunos do 4.º ano (22 alunos) foram novamente entrevistados ao fim de 4 anos quando frequentavam o 8.º ano (2009-2010).

Através destas entrevistas, principalmente através das entrevistas finais com os estudantes do 8.º ano, procurámos analisar nas respostas as eventuais mudanças na conceção de passado e de história. Procurámos também avaliar o seu conhecimento histórico adquirido ao longo do seu percurso escolar e como este projeto se refletiu no desenvolvimento das suas competências em história.

As perguntas da entrevista deste estudo foram inspiradas nos estudos de Levstik & Papas (1987), Levstik & Barton (1996) e Barton & Levstik (1996), concebidas com objetivos semelhantes- compreender o tempo histórico nas crianças- que podem ser analisadas nas categorias que se apresentam na

secção seguinte. Em relação à questão sobre o ensino da História, principalmente em relação ao com quem e como aprendem, inspiramo-nos no estudo de nos estudos Hoge & Foster (2002).

Este artigo descreve apenas parte dos resultados do estudo realizado através das entrevistas semi-estruturadas, centrado principalmente na relação entre consciência histórica, memória e identidade presente na definição de história e passado e significância histórica apresentada por estes alunos do 1.º ciclo, com foco na comparação dos dados dos mesmos alunos no 3.º/4.º ano e no 8.º ano, 4 anos depois do projeto em que participaram. Alguns destes dados foram já apresentados, nomeadamente na *Tenth Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (Solé & Freitas, 2008), na *12th Annual conference- Lifelong Learning and Active Citizenship* (Solé, 2010) e na *Cice Regional conference "Globalocal citizenship* (Solé, 2011). Na primeira conferência (Solé, 2008) comparamos os dados dos alunos do 1.º/2.º ano (24 alunos) e do 3.º /4.º ano (25 alunos) e nas duas últimas comunicações apresentaram-se já os dados comparativos com o 8.º ano (Solé, 2010, 2011) . Neste texto reforça-se a significância histórica atribuída pelos alunos à aprendizagem da História como resultado do projeto em que participaram.

Procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1994) das entrevistas e categorização das respostas dos alunos. As categorias emergiram a partir da resposta dos alunos e com base nas questões do protocolo da entrevista centradas na noção de história, passado e a finalidade da história: *Para ti, o que é o passado? O que entendes por História? Onde, como, com quem aprendes história? Achas importante aprender história? Para que é que serve?* O mesmo protocolo de entrevista foi utilizado no 8.º ano (2009-2010), mas outras questões foram colocadas para avaliar o impacto deste projeto na sua aprendizagem de História. Para a construção das categorias recorremos ao software NVivo 2.0.

3. Análise e discussão dos resultados[82]

[82]Todos os nomes dos alunos referidos são pseudónimos, para se garantir o anonimato.

Relativamente ao passado os alunos expressam três conceções diferentes: o passado cronológico, o passado pessoal e o passado histórico. Constatámos que a maioria dos alunos (à exceção do 4.º ano) associa o passado ao passado cronológico e a noções temporais referindo-se ao passado a algo que já aconteceu, que já passou e na sua maioria há muito tempo.

Verifica-se em alunos do 1.º e 2.º ano e em alguns alunos do 3.º ano, a associação de passado a diferentes tempos, tempo próximo ou tempo distante. Para a maioria dos alunos do 3.º e do 4.º ano o passado são coisas que já se passaram, revelando uma maior consciência que o passado não é só o que "aconteceu há muito tempo", mas pode ser também próximo. Revelam já uma noção clara de continuidade do tempo, do mais longínquo para o mais próximo, outros dão exemplos de quantificação do tempo. Alguns alunos explicam o passado por oposição aos outros tempos, presente e futuro.

No 8.º ano os mesmos alunos reforçam a ideia do passado associado a diferentes tempos, mas também a um passado temporalmente indiferenciado: "Tudo aquilo que aconteceu, independentemente do ano em que foi" (Rui Manuel). A ideia de continuidade do tempo é reforçada neste ano de escolaridade, associada à ideia que o presente é parte do passado como refere a Mariana: "São as coisas que aconteceram mas que continuam a influenciar a nossa vida. As consequências do passado podem vir no futuro".

A conceção de passado associado ao passado pessoal surge exclusivamente nos alunos do 1.º e 2.º anos, e no início do 3.º ano, mas estes já estabelecem uma relação entre o tempo pessoal e familiar com o tempo histórico localizando esse passado no tempo histórico. A partir do 3.º ano, mas mais visível no 4.º ano, realçam já o que é mais significativo na História, tanto a nível político como da vida quotidiana. A História é vista como parte do passado por um número significativo de alunos do 4.º ano, mas de um passado significativo, construído pelos historiadores a partir das fontes e que está em constante construção através de novas pesquisas e investigações.

No 8.º ano a noção de passado é reforçada pela oposição ao presente, faz parte do presente, contribuindo para compreender melhor o presente como refere o Bruno: "Acho que existe passado para compararmos como éramos e como somos agora" mas também perspetivar o futuro, procurando evitar

cometer-se os erros do passado, ideia reforçada pela Anabela: “Através do passado podemos ‘tomar precauções em relação ao futuro”. As respostas destes alunos refletem de certa forma um dos tipos de consciência histórica, *o tipo exemplar*, associado à ideia de perceção de horizonte temporal. Neste tipo consciência histórica “a história é vista como uma recordação, como uma mensagem ou lição para o presente” (Rusen, 2010b, p. 65).

Só no 8.º ano foi-lhes colocada diretamente a pergunta: *Qual a diferença entre passado e História?*, considerando já que esta não está diretamente relacionada com a diferença cronológica, embora alguns ainda a refiram, mas não associada já à ideia de História relacionada com o passado longínquo, como se depreende na resposta da Catarina: “Pode haver história na atualidade”. Essa diferença parece mais relacionada com a relevância e significância, referindo que o passado integra tudo indistintamente, enquanto que a História se refere aos acontecimentos mais importantes da humanidade como constatámos na resposta do Isidro: “O passado é o que já aconteceu. A História estuda os factos mais importantes que aconteceram”, contribuindo a história para a construção do conhecimento do passado através da interpretação das fontes.

Tal como Levstik & Papas (1987) e Hoodless (1998) constatam, também pela análise das respostas dos alunos se depreende que a partir do 2.º ano estes distinguem perfeitamente história e passado em termos cronológicos, considerando que a História diz respeito ao que aconteceu há muito tempo atrás e o passado é um tempo mais recente. Esta ideia gradualmente vai sendo substituída pela relevância, selecção e significância dos factos históricos que caracterizam a história, por oposição ao passado que é tudo.

Da análise das respostas dos alunos à questão *O que entendes por História*? Alguns de entre os mais novos associam a História ao conto/narrativa, isto pela própria ambiguidade do termo história, que em português tem também este significado. No entanto, tal como Levstik & Papas (1987) o referem, verificámos que alguns alunos mais novos, do 1.º e do2.º anos, já associam a História à cronologia, utilizando termos relacionados com tempo para explicar o que é a História e a sua relação com o passado como por exemplo, História é “o passado”, é “de há muito tempo”. Os do 3.º e 4.º anos continuam a usar expressões semelhantes, mas alguns realçam a datação como imprescindível

na História como refere o Roberto “A História trata do que se passou ao longo de todos estes séculos”. No 8.º ano os alunos têm já uma clara definição de História, integrando explicitamente a dimensão temporal diacrónica, associada a acontecimentos históricos como podemos constar em algumas respostas dos alunos: “É o que se passou ao longo da vida dos humanos, desde a pré-história até à atualidade. São os vários acontecimentos que foram ocorrendo” (Carolina). A conceção de passado humano surge diluída noutras conceções, mas bem evidente na definição dada pelo Tiago: “Estuda o passado desde a existência do homem, da existência da escrita”.

É a partir do final do 3.º ano e principalmente no 4.º ano que surge de forma mais evidente a associação da História ao passado significativo, identificando o que é realmente importante na História, realçando e dando exemplos de acontecimentos importantes da História de Portugal, não só associados à História política, mas também da vida quotidiana, que foi muito trabalhada ao longo do projeto. No 8.º ano vários alunos salientam mesmo alguns factos importantes estudados pela história, inseridos em temáticas que estudaram ou estavam a estudar, como se depreende na justificação dada pela Guilhermina: “A Histórica é quando por exemplo a revolução industrial, a época renascentista, a descoberta do fogo, foram todas pequenas coisas que foram importantes para História, que foram importantes para a humanidade”.

Antes de uma aprendizagem formal de História alguns alunos do 2.º e 3.º ano entendem a História como preservação da memória e identidade pessoal e familiar, referindo palavras e expressões como “lembrança”, “recordação”, “o que passa de geração em geração”. Os alunos após estudarem História reconhecem a História como importante para a preservação da memória não só pessoal mas também nacional, e como essencial para a construção da identidade individual e coletiva.

Alguns alunos associam a História aos três tempos, relacionado com *o tipo tradicional* da tipologia proposta por Rüsen (2010 b) da Consciência histórica, por exemplo quando o José Marco do 4.º ano afirma: “A História pode ser passado, presente e futuro. Neste nível de consciência histórica, a História valoriza o passado, o que é significante e relevante para o presente, e que terá reflexos no futuro, em termos de continuidade ao longo dos tempos das tradições culturais e modos de vida.

A consciência histórica surge no 8.º ano mais expressa quando explicam a finalidade da História mais do que na definição de História, afirmando por exemplo o Rui Miguel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhores do que o que éramos”.

Se alguns alunos do 4.º ano reconheciam a importância da construção do conhecimento histórico a partir da interpretação das fontes, da procura de evidências para a produção de inferências históricas, no 8.º ano tendem a realçar a História como ciência, pela preocupação com o rigor científico pelos métodos usados, como se depreende por exemplo na afirmação do José Marco: “É na mesma o que se passou mas é provado cientificamente. Aquilo que é cientificamente comprovado”. São poucos os alunos que revelam ideias acerca da construção do conhecimento histórico, expresso no *tipo crítica* da tipologia de consciência histórica (Rüsen, 2010 b).

Quanto à função da História, analisada a partir das respostas dadas pelos alunos à pergunta: *Achas importante aprender História? Para que serve?* Em todos os anos de escolaridade analisados os alunos destacam que é importante para saber, conhecer e aprender, em que se evidência o papel da história como conhecimento escolar, integrado na cultura geral. No 4.º ano há alunos que refletem nos seus comentários a importância do estudo da História como preparação para uma posterior aprendizagem de História ao longo do percurso escolar, nas suas opções académicas e posteriormente profissionais. No 8.º ano a maioria dos alunos consideram que a História é importante para a “cultura geral”, “se manterem informados sobre o que se passou” (Bernardete). A História é fonte de conhecimento, de saber e por isso deve-se procurar esse conhecimento do passado.

Os mais novos valorizam a História pela sua função de preservação da memória e identidade associada principalmente ao passado e à história da família e na transmissão desse património familiar. Os mais velhos (3.º e 4.º anos) embora se refiram à sua importância para a preservação da memória familiar, revelam já consciência da importância da história para a identidade pessoal, familiar mas também nacional. No 8.º ano é valorizada a memória coletiva e nacional que contribui para a formação da identidade nacional de um povo, bem expressa pelo Bruno: “nós temos que saber como é o nosso país,

saber como é que já fomos. Também viver num país e não sabermos como é que evoluímos, como é que fomos antes e somos agora".

Tínhamos verificado que um ou outro aluno do 2.º ano parecia já evidenciar um sentimento de consciência histórica mesmo sem terem ainda estudado História, provavelmente mais por repetição de expressões que ouvem dizer do que de uma consciência efetiva dessa finalidade da História de esta contribuir para estudar o passado para melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. A ideia veicula pelos alunos do 4.º ano que a História contribui para se evitar cometer os erros do passado é bastante reforçada por alguns dos mesmos alunos no 8.º ano, dando mesmo exemplos de erros cometidos no passado mais longínquo (ex. Escravatura, Inquisição) ou mais recentes associados mesmo a catástrofes naturais como refere o Ricardo Manuel: "Estas coisas que estão a acontecer no Haiti e na Madeira, a maior parte delas pode ser da natureza, mas outras podem dever-se a erros do homem no passado". Verificámos que alguns dos alunos quando identificam erros do passado, como por exemplo a escravatura ou a inquisição, evidenciam já um nível elevado de compreensão empática de acordo com o modelo de progressão das ideias sobre empatia histórica proposto por Ashby & Lee (1987) procurando problematizar e relacionar estas práticas no contexto da época, como podemos verificar no discurso da Anabela: "por exemplo na altura da inquisição, certas coisas que nós agora achamos absurdas temos que tentar compreender como é que naquela época aquilo fazia sentido".

Esta inter-relação entre o passado, o presente e futuro, reflete também implicitamente valores de cidadania, na medida em que os cidadãos conhecendo o seu passado compreendem melhor o presente, quem somos, e procuram ser melhores e agir melhor no futuro, ideias presentes no discurso do Ricardo Manuel: "A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhor do que o que éramos". A ideia de que a História contribui para percecionar e compreender as mudanças presente nos alunos do 4.º ano é reforçada pelos mesmos alunos no 8.º ano, afirmando mesmo, uma das alunas que a História é importante "para conhecermos a História de Portugal e assim sabermos a História do nosso país e podermos ver as diferenças entre o passado e agora" (Paula) ou mesmo partir do presente para o passado, identificando semelhanças mas também

diferenças, ideias de mudança, bem explícitas no discurso da Sílvia: “Nós somos o reflexo do passado, (A História), é importante para nos conhecermos mediante aquilo que se passou e ver as diferenças, o que foi mudado”. Prevalece nestes alunos a noção de História associada mais à mudança do que ao progresso assemelhando-se estes alunos mais às crianças Irlandesas (Irlanda do Norte) de acordo com o estudo realizado por Barton (2001) em que estas revelam uma conceção de História associada à ideia de mudança enquanto que as crianças americanas tem mais uma conceção de progresso. Poderemos relacionar esta conceção de história com *o tipo genético*, o quarto tipo pensamento histórico da consciência histórica proposto por Rüsen (2010b), associado a uma visão dinâmica de tempo, associado à ideia de mudança.

Decorridos quatro anos após o términus do projeto, em 2010 procurámos averiguar o impacto e o contributo do projeto, realizado entre 2004-2006, na aprendizagem de História ao longo do percurso escolar dos alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) , tendo-lhes sido colocado cinco novas questões:

- Em que medida o projeto sobre o Ensino da História em que participaste nos anos letivos de 2004-2005 (3.º ano) e 2005-2006 (4.º ano) contribuiu para uma melhor aprendizagem de História no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos e no 3.º ciclo (7.º e 8.º anos)?

Que nota tiveste a História no 5.º, 6.º, 7.º e 8.º (1.º período)?

-Que período da História Gostaste mais e porquê?

-Indica um acontecimento histórico importante na História de Portugal. Por que razão o escolheste?

-Indica uma personagem histórica que achas importante na História de Portugal. Por que razão a escolheste?

Quanto aos reflexos do projeto na aprendizagem de História ao longo do seu percurso escolar todos os alunos foram unânimes em reconhecer os enormes benefícios que este projeto lhes trouxe relativamente à aprendizagem de História, não só a nível dos conhecimentos históricos que adquiram, mas também das capacidades desenvolvidas ao nível da compreensão histórica e temporal, mas também na valorização, interesse e motivação que sentem no estudo por esta área disciplinar. Revelaram que no 5.º e 6.º anos, na disciplina de História, já possuíam conhecimentos históricos que estavam a ser lecionados e compreendiam melhor os temas e assuntos históricos por já terem

alguns conhecimentos, aplicavam também os conhecimentos adquiridos e relacionavam com novos conteúdos lecionados, evidenciavam uma preparação diferente em relação aos seus colegas de turma, que se evidenciava também ao nível da compreensão histórica. Vários alunos afirmaram que os professores, ficavam admirados não só com os conhecimentos históricos que possuíam mas também com as capacidades ao nível da compreensão histórica. A Guilhermina na sua entrevista refere isso mesmo:

> *"A mim ajudou-me porque eu relacionava muito as coisas com o que tínhamos aprendido no 3.º e 4 anos (….) Foi relacionar o que tínhamos aprendido com o que estávamos a aprender. Já podia ter termo de comparação e uma maneira diferente de interpretar… ".*

Destacam várias das experiências e estratégias pedagógicas, como por exemplo a utilização e construção de linhas de tempo, genealogias, exploração de imagens, narrativas e visitas a museus, que os marcaram e que contribuíram para desenvolver competências específicas em História, relacionadas com a compreensão histórica ao nível da contextualização, espacialidade e temporalidade, mas também competências na interpretação de fontes e ao nível da comunicação, na construção de relatos e ideias sínteses históricas. O Roberto Manuel realça a componente didático-pedagógica da importância das várias estratégias utilizadas referindo: "Como éramos crianças a maneira como eram abordados os assuntos era de grande importância (…) por exemplo foi importante usar linhas de tempo, colocar lá as imagens por ordem cronológica". Outros alunos realçam o papel das linhas de tempo no desenvolvimento da compreensão temporal.

Estes alunos no 8.º ano revelaram-se participativos nas aulas de história, intervindo ativamente nas aulas, questionando, discutindo, argumentando e contra-argumentando. Eram alunos sempre interessados, motivados, como o destaca a Catarina: "Estávamos mais interessados, às vezes (a professora) ficava admirada porque estávamos sempre com o dedo no ar, comparávamos com o que tínhamos dado anteriormente". Vários alunos afirmaram que a História era das disciplinas que mais gostavam e que este projeto os marcou e contribuiu para gostarem de história e que se irá manter ao longo da sua vida independentemente das suas opções académicas e profissionais no futuro.

Relativamente ao aproveitamento escolar pudemos verificar que o impacto do projeto também se refletiu nas classificações, principalmente nos dois anos seguintes ao do projeto, com tendência para uma ligeira descida destas no 7.º e 8.º anos. A maioria dos alunos, obtiveram a classificação 4 (Muito Bom), decrescendo ligeiramente do 5.ºano (64%) para o 6.º ano (60%), e mais acentuadamente no 7.º (41%) para o 8.º ano (27%). Os alunos justificaram esta diminuição nas notas, apontando principalmente duas razões: 1) maior quantidade e complexidade de conteúdos históricos a aprender; 2) diferenças pedagógicas dos professores, que se refletem também indiretamente no seu rendimento escolar. Um número significativo de alunos revelaram-se excelentes a História, com nível 5, mantendo esta classificação ao longo dos quatro anos e no 8.º ano dos 6 alunos excelentes, 4 deles já obtiveram esta classificação no 1.º período, o que efetivamente comprova o elevado nível escolar destes alunos. Apenas dois alunos obtiveram nota negativa a História, um deles no 5.º e 7.º ano e outro no 7.º e 8.º ano. A classificação 3 só no 8.º ano é a nota dominante neste grupo de alunos. Ficámos satisfeitas com o impacto do projeto, não só pelos êxitos académicos dos alunos, que se confirmaram através das boas classificações obtidas na disciplina de História, mas pela destreza e gosto com que os alunos falam de História, nas capacidades que o projeto lhes proporcionou não só ao nível da compreensão histórica, mas também pelo desenvolvimento de competências de carácter transversal.

Conclusão

A consciência histórica acerca do “nosso” passado e antepassados é importante para sabermos quem somos e para onde queremos ir. Esta dimensão temporal, que interrelaciona o passado, o presente e futuro deverá ser entendida como relevante no ensino da História desde os primeiros anos de escolaridade. A consciência histórica surge também associada à “memória coletiva”, à identidade e à cidadania, pois esta integra também estas dimensões.

Procurámos neste artigo, articular o contributo da investigação ao nível da epistemologia sobre consciência histórica, a partir dos contributos da corrente germânica, destacando os estudos de Rüsen e outros estudos sobre significância histórica, com os resultados de investigação empírica de um estudo de caso realizado com alunos do 1.º ciclo sobre as conceções de passado, história e a sua finalidade (Solé, 2009).

Os resultados deste estudo permitem afirmar que o sentimento de consciência histórica parece evidenciar-se já em crianças de 6-7 anos, mesmo antes de uma aprendizagem formal da História, embora ainda de forma emergente e mais evidente a partir dos 8-10 anos, quando começam aprender História no 3.º ano (História local) e no 4.º ano (História Nacional). Sugere por isso este estudo que os alunos do 1.º CEB têm já uma perceção da relevância e importância do estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade, apresentando ideias emergentes de consciência histórica (Rüsen, 2010b). Encontramos nestes alunos diferentes tipos de consciência histórica de acordo com a tipologia de Rüsen (2010b), tendo sido o *tipo tradicional* e o *tipo exemplar* os mais frequentes entre os mais novos. No final do projeto, alguns de entre os mais velhos, revelaram pensamento histórico mais complexo em relação à consciência histórica, que poderemos relacionar de certa forma ao *tipo crítico* e *genético* da tipologia de Rüsen (2010b).

Os alunos envolvidos no projeto reconheceram que a História é importante para o conhecimento histórico de quem somos, para a construção da nossa identidade a várias níveis, é importante para conhecer o passado para compreender o presente e projetar caminhos para futuro. Contribui também para desenvolver competências específicas de carácter cognitivo diretamente relacionadas com o pensamento histórico, assim como promover competências transversais. A história revela-se também importante para uma cidadania mais responsável e participativa, pois só conhecendo o passado, podemos compreender o presente e perspetivar um futuro melhor. Assim, o modo como se concebe o tempo em História e as suas inter-relações temporais pode refletir-se na consciência histórica e na tomada de decisões.

O estudo permitiu revelar a importância de se realizar com os alunos um tipo de ensino que privilegie o construtivismo no ensino da História, através do recurso a estratégias diversas e metodologias diversificadas que promovam o

desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e o interesse pelo estudo da História, tendo-se constatado isso nos alunos que participaram neste estudo no 3.º e 4.º ano, demonstrarem no 8.º ano as capacidades e competências que desenvolveram nesta área curricular. Também verificámos que a significância que os alunos atribuem aos acontecimentos históricos, personagens históricos e períodos históricos, indicia a aprendizagem, que estes realizam da História. Este estudo sugere também que o curriculum e determinadas estratégias pedagógicas de ensino da história são importantes para a construção de uma consciência histórica ativa e interventiva na sociedade do presente.

Referências

Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições,70.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal, 33*(2), 419-454.

Barton, K. C. (2001). History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities. *Theory Into Practice*, 40 (1), 48-63.

Chaves, F. (2006). A significância histórica de personagens na perspetiva dos alunos portugueses e brasileiros. Dissertação de Mestrado em Educação-Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*: *Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.

Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. Currículo sem Fronteiras, 7(1), 127-136. (on-line) www.curriculosemfronteiras.org - accessed on 15-12-07).

Hoge, J. D. & Foster, S. J (2002). *It's About Time: Students' Understanding of Chronology, Change, and Development in a Century of Historical Photographs.* Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.

Levsik, L.S., & Papas, C. (1987) 'Exploring the Development of Historical Understanding', *Journal of Research and Development in Education*, 21: 1-15.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996). "They Still use some of their Past': Historical Salience in Elementary Children's Chronological Thinking". *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.

Ministério de Educação- *Metas de aprendizagem* on-line: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/ (acedido em 17 de Março de 2011)

Monsanto, M. (2009). Conceções dos alunos sobre significância histórica. In, Barca, I. Schimidt, M. *Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil. Universidade do Minho.

Oliveira, C. (2012). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade.* Dissertação de Mestrado em Educação- Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu.* Oeiras: Celta.

Rüsen , J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani and A. Ross (Eds), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.

Rüsen , J. (2010a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Rüsen , J. (2010b). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 51-77). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), pp. 22-27.

Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
Solé, M. G. & Freitas, M. L. V. (2008). History as identity construction and fostering of "memory" preservation. In A. Ross & Peter Cunningham (Ed.), *Proceedings of the thenth Conference of Children's Identity and Citizenship in*

Europe Thematic Network)-Reflecting on Identities: Research, practice and innovation (pp. 501-510). London: CICE.

Solé, M. G. (2010). Student's conceptions of history and history teaching in lifelong learning. Paper present at *CiCe's 12th Annual conference- "Lifelong Learning and Active Citizenship"*, realized in Barcelona, Spain, at 20 to 22 May, 2010 (in press).

Solé, M. G. (2011). Historical consciousness, identity and citizenship: a longitudinal case study teaching history. Comunicação apresentada na *CiCe Regional Conference "Globalocal Citizenship"*, realizada em Coimbra, em 18 de Janeiro de 2011 (in press).

USO DE FONTES PATRIMONIAIS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES PORTUGUESES

Helena Pinto[83]

Isabel Barca[84]

Resumo

Apresenta-se uma reflexão sobre os resultados de uma investigação realizada em âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, onde se procurou analisar o uso de fontes patrimoniais como evidência histórica, por alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em Portugal, e das perspetivas de professores de História quanto a esse uso em atividades de ensino e aprendizagem. Num estudo empírico, descritivo e numa abordagem essencialmente qualitativa, pretendeu-se investigar de que forma os alunos inferem com base em objetos, edifícios e sítios históricos, em atividades de ensino e aprendizagem de História realizadas no exterior da sala de aula e da escola. Os dados aqui apresentados reportam-se ao estudo principal de investigação que procurou relacionar a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, e no qual instrumentos específicos foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (40 alunos do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade) de cinco escolas do município de Guimarães, no norte de Portugal, e aos respetivos professores de História. A análise dos dados, fundada na *Grounded Theory*, seguiu um processo de categorização progressivamente refinado no sentido de encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e tipos de consciência histórica. Sugeriu diversos perfis conceptuais relativamente ao modo como os alunos inferem a partir do suporte material da evidência ("uso da evidência") e lhe dão sentido em termos de "consciência histórica", e também quanto a perspetivas de professores tendo em conta dois construtos: "uso de fontes patrimoniais" e "finalidades de ensino e divulgação do património". Da reflexão sobre estes resultados de investigação salienta-se a necessidade de realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos e professores, segundo critérios metodológicos, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais relacionadas com a história local – em articulação com a história nacional e mundial – pois a progressão no pensamento histórico envolve, acima de tudo, aprendizagens significativas, em contexto.

[83]Doutora em Ciências da Educação - História e Ciências Sociais; investigadora externa do CIEd, U. Minho. Contato: mhelenapinto@gmail.com.

[84]Professora Associada com Agregação, Instituto de Educação, U. Minho. Contato: *isabar@ie.uminho.pt*.

Palavras-chave: fontes patrimoniais em Educação Histórica, evidência histórica, consciência histórica de alunos e professores.

Introdução

No âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, procurou-se contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica inspirada na reflexão filosófica de Jörn Rüsen (2001, 2004) e Peter Lee (2002, 2003, 2005) na área de investigação de Educação Histórica e Social e da discussão epistemológica sobre as relações da História com as decisões na vida prática que têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História. Este estudo, integrado no Projeto *HiCon* "Consciência Histórica: teoria e práticas II", coordenado por Isabel Barca, procurou contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica na perspectiva patrimonial, defendendo que uma reflexão aprofundada sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial é essencial ao desenvolvimento, de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, de atividades educativas relacionadas com o uso de fontes materiais.

Reafirmando o interesse do uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, como já se defendeu em anteriores comunicações apresentadas nas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (Pinto, 2011a; Pinto & Barca, 2011), nomeadamente que os professores podem desempenhar um papel fundamental para que os alunos deem sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação. Para isso, a investigação sobre como os alunos interpretam vestígios materiais do passado enquanto evidência histórica pode também contribuir para uma formação adequada em ensino a partir de objetos, edifícios e sítios históricos.

Consciência histórica e património

O desenvolvimento de uma consciência histórica é fundamental para vida em sociedade. Os indivíduos ao estabelecerem relações num contexto social necessitam de uma orientação para a sua ação (Rüsen, 2001), que é concedida em parte pela memória do passado. Nesse sentido, a História, como processo de reflexão sobre a temporalidade, desempenha uma função essencial na orientação da vida humana.

Com base nas reflexões de Rüsen (2001) pode resumir-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se, por isso, de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra – para o que concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. Mas é sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e (re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História (Barca, 2007).

A consciência histórica tem a função prática de fornecer uma orientação temporal que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. Quer a memória quer a história constroem-se a partir de vestígios físicos, os quais garantem uma proximidade que nos leva a assumir que ali existiu efetivamente um passado. Porém, Lowenthal (1999) adverte que a história difere da memória não só na forma como o conhecimento do passado se adquire e é validado, mas também no modo como se transmite, preserva e transforma: “aceitamos a memória como uma premissa do conhecimento; inferimos a história pela evidência que inclui as memórias de outras pessoas” (p. 213).

O património é geralmente apresentado como construção material e simbólica do passado. A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Lowenthal (1999) considera que conhecemos o passado porque lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e vivemos entre vestígios de tempos anteriores. Os vestígios tangíveis constituem, por isso, “pontes essenciais entre

o passado e o presente", pois simbolizam "laços coletivos ao longo do tempo, e oferecem metáforas arqueológicas que iluminam os processos da História e da memória" (p. xxiii). Cada ação retém conteúdo residual de outros tempos, mas não podemos evitar refazer o passado, pois "só alterando e acrescentando àquilo que se preserva, se poderá manter real, vivo e compreensível o nosso património" (p. 411). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável.

Educação Histórica e Patrimonial

A aprendizagem histórica advém da necessidade de se desenvolver a competência de dar sentido, o que pressupõe um processo dialógico e não passivo do conhecimento histórico, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. É sobretudo a interpretação (analisando as diferenças de temporalidades) que permite traduzir as experiências passadas em compreensão do presente e expectativas do futuro (Rüsen, 2001). Por sua vez, a orientação permite a utilização do todo temporal como guia de ação na vida quotidiana.

O estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997), que procurou investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico por jovens europeus, ou seja, a sua "consciência histórica", revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Todavia, as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas concentraram-se em duas dimensões: a *factual* – "procuramos conhecer os principais factos da História" – e a *regionalista/patrimonial* – "aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas" e "aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade" (Pais, 1999, p. 54). Os resultados desta investigação permitiram o alargamento do campo de ação da Educação Histórica, pois reforçaram a necessidade de se pensar e analisar os conhecimentos históricos num contexto social que extravasa o escolar e as articulações que se estabelecem entre este e o saber académico. Isto implica que se compreenda

a Educação Histórica como um processo que não pode ser encarado simplesmente dentro da redoma da sala de aula: os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas instituições que frequentam e pelos meios de comunicação a que acedem.

Cooper (2007) lembra que o processo de pesquisa histórica foi clarificado por Collingwood na sua autobiografia, publicada em 1939, onde o autor partiu de "questões específicas sobre as fontes, para o significado e função que os objetos, quer fossem botões, habitações ou acampamentos, teriam para as pessoas que os produziram e usaram" (p. 6). A sequência procedia do que podia ser conhecido acerca do objeto, para o que se podia supor e, por fim, o que se gostaria de saber de modo a suportar, alargar ou contradizer as suposições. Muitas das ideias defendidas por Collingwood, nomeadamente acerca da relação das questões com a prática histórica, e não apenas com significado literal, tiveram reflexo em estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos alunos em História.

O conceito de evidência é central em História pois só através do seu uso a História é possível (Lee, 2005). Como afirma Ashby (2003), a evidência histórica situa-se "entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)" (p. 42). É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que poderá ter para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. Também Chapman (2006) salienta que os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos[85] podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos.

Mattozzi (2001) equipara a interpretação à divulgação do património, diferenciando esta última da didática do património (que inclui na didática das Ciências Sociais), cuja intervenção no âmbito do património deverá seguir

[85]Chapman (2006) sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos 'factos', a identificar as conjeturas realizadas e a discuti-las em grupo. Desta forma pode-se ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjeturas mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas.

também com especial atenção os contributos do campo da divulgação e, sobretudo, os da interpretação e da museologia interativa. Na mesma linha, Prats (2003) sugere os seguintes espaços de desenvolvimento comunicativo da didática patrimonial, cuja abordagem insere no âmbito da Didática das Ciências Sociais: (1) configuração, caracterização e ativação de recursos didáticos para a explicação e interpretação do património; (2) adequação (restauro, reconstrução, musealização, etc.) dos bens patrimoniais, sejam eles museológicos, arqueológicos, urbanísticos, monumentais, etnológicos, ambientais ou outros; (3) estudo de públicos: atitudes, hábitos, aprendizagens, motivações, inquietudes; (4) elaboração e avaliação de propostas didáticas (métodos, materiais, processos) para utilização formativa dos espaços de representação patrimonial entre os diversos grupos de possíveis utilizadores; (4) análise da função social, educativa e ideológica das atividades de ócio cultural; (5) estudos sobre a função dos bens patrimoniais na formação de adultos e na educação para a cidadania.

Estepa e Cuenca (2006) consideram que a principal finalidade da didática do património é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Para tal, salientam que a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico de cada uma das disciplinas envolvidas, destacando ainda o papel das fontes patrimoniais no "conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos mais abstratos como mudança/permanência e evolução temporal" (p. 54). Estepa e Cuenca (2006) consideram que a didática do património deve integrar-se no processo educativo, dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Segundo estes autores, devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo, "partindo de para quê educamos em património, que

formação patrimonial devemos promover, como a desenvolvemos e a avaliamos" (p. 53).

A Educação Histórica pode assumir um papel essencial na educação patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, como mostram os estudos de Cooper (2004), Cainelli (2006), Levstik, Henderson e Schlarb (2005), Nakou (2003), Pinto (2009, 2011a, 2011b), Pinto & Barca (2011) Schmidt e Garcia (2007), Solé (2009), entre outros. E, perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (enquanto enfoque deste estudo), na sua implementação e aplicação em atividades escolares.

Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, e que resulta da heterogeneidade inerente ao património (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel…), parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades no âmbito da Educação Histórica. Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola.

Os objetos, em museus ou sítios históricos, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem de História não se realiza somente na sala de aula, pois como sugere Ramos (2004, p. 48) "a pedagogia do objeto pode usar-se em muitos outros territórios". Neste contexto, as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados.

Em Portugal, as orientações curriculares e os programas escolares da disciplina de História – nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – conferem um importante lugar à utilização e interpretação de fontes, mas continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas, seja nos manuais escolares ou em apresentações multimédia. São mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto. Este estudo pretendeu dar um contributo para essa reflexão.

Uso de fontes patrimoniais e consciência histórica: método do estudo

O principal enfoque deste estudo foi a articulação entre a evidência e a consciência históricas no que respeita a conceções de alunos e de professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado. Isto implicou não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, sobre a conceptualização de património e de consciência histórica, e na investigação já existente em Educação Histórica – nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de "segunda ordem" em torno da consciência histórica, como os de mudança, de empatia e de significância – assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitiu o desenvolvimento sistemático da pesquisa. No cruzamento das diversas vertentes deste quadro conceptual, definiu-se o problema inicial deste estudo: De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?

A reflexão sobre o problema acima formulado revelou a necessidade de se responder às seguintes questões de investigação, relativas a conceções de alunos e de professores:

- Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?

- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?

- Que conceções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), procurou aprofundar, numa perspetiva transversal em termos de anos de escolaridade, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. Apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal, participaram 87 alunos[86] (40 de 7º ano e 47 de 10º ano a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e ainda 6 professores das 7 turmas participantes. Os instrumentos consistiram num 'guião-questionário' para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso, em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior), tendo como objetivo a resposta à terceira questão de investigação. Realizaram-se, ainda, entrevistas de seguimento a 33 alunos no sentido da clarificação de algumas respostas escritas.

[86]A amostra participante no estudo principal distribuiu-se, no 7º ano de escolaridade, entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 12 anos; no 10º ano de escolaridade, distribuíam-se entre os 15 e os 18 (ou mais) anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 15 anos de idade.

O guião-questionário, com tarefas escritas a realizar pelos alunos – colocando questões que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade – estruturou-se tendo em atenção um percurso por alguns locais do centro histórico de Guimarães e zona envolvente. Procurou-se eleger um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local e nacional (e também internacional), permitindo o seu enquadramento curricular, e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos. Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, mesmo quando já não se encontram no espaço original (Nakou, 2003; Ramos, 2004), como acontece com os objetos observados no Museu de Alberto Sampaio, situado no centro histórico de Guimarães.

Análise de dados

Procedeu-se gradualmente a uma análise qualitativa e indutiva, inspirada na Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo empírico. A categorização dos dados foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases exploratória, piloto e principal, no sentido de identificar perfis conceptuais e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial.

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos – “Uso da evidência” e “Consciência histórica” – e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual, como se exemplifica a seguir.

1. Uso da evidência

Conceções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da leitura das fontes patrimoniais. Estas ideias são indiciadas

quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjeturas.

Alternativa

Alguns alunos revelaram indefinição ou confusão na leitura que fizeram da fonte, ou inferiram com base em ideias de senso comum, extrapolando para a situação observada:

O que posso saber a partir daqui é que a pessoa que fez e pôs [a lápide] *na igreja queria apresentar o seu trabalho para quem gosta de saber.* (Alcina, 7º ano, 13 anos, Questão 1.1)

[O loudel] *Parece uma espécie de robe, parece ser confortável.* (Fausto, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 2.2)

Inferência a partir de detalhes concretos

Descrição reportando informação a partir de elementos das fontes. Diversas respostas apresentaram uma descrição simples e outras, maior elaboração, onde veicularam apenas informação com base numa interpretação superficial. As conjeturas que vários alunos levantaram reportaram-se a detalhes factuais ou funcionais:

Foi um rei que mandou construir esta igreja. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

Como é que este loudel foi encontrado? Onde? (Flora, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Não [tem a mesma função], *pois no azulejo está escrito 'antiga albergaria-hospital'. Depois passou a ser albergue de S. Crispim – ceia do Natal*. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.1)

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto

A contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social. As conjeturas levantadas por alguns alunos indiciaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais:

Consigo observar que é uma peça de vestuário militar que parece ter sangue. (Fábio, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Este objeto [lápide] *comparado com o outro é muito mais trabalhado, contém símbolos de Portugal interiorizados em flores ao lado, a margem é trabalhada na forma vegetalista, está escrita em forma gótica, a outra na forma do século 17* [XVII]. (Plácido, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 2.1)

Qual seria o espírito que os costureiros tinham no momento em que fizeram o loudel? (Vasco, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Problematização

Inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência (com base no cruzamento de elementos políticos, militares, sociais, económicos, de um mesmo contexto), ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas (fazendo conjeturas sobre vários contextos em termos de relações temporais), como revelaram as respostas de um pequeno grupo de alunos:

O Albergue foi construído antes desta casa [da rua de Egas Moniz], *mas diz-se que esta casa é a casa mais antiga de Guimarães. Ganhou um prémio por essa causa*. (Ivone, 7º ano, 12 anos, Questão 4)

Posso saber que é uma peça muito frágil, está rompida, mas eu acho que este poderá não ser o loudel de D. João I. (Patrício, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Que materiais hospitalares utilizavam neste hospital? Que necessidades passavam? Iam para a guerra ajudar os cavaleiros e o rei? (Alexandra, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.3)

O que era para o povo daquela época uma igreja, pois se a construiu e não um centro comercial? Agora seria. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3)

Relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação. Nas suas respostas predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano.

2. Consciência histórica

Conceções de alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente. Tipos de compreensão que os alunos revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, em termos de significância social – compreensão das ações humanas no passado – e de significância pessoal – ideias acerca da relação passado-presente quanto a características sociais, económicas e culturais.

Consciência a-histórica

A um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos:

Transmitir uma mensagem, ou os seus pensamentos. Talvez não consigamos perceber o que eles queriam transmitir. (Adelina, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2 a/b)

Interessante, bonita. Andamos muito. (Plínio, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Consciência de um passado fixo

As atitudes das pessoas do passado são avaliadas à luz de valores do presente. O passado, em termos genéricos, é visto como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos. Para um grupo numeroso de alunos, o passado é concebido à imagem do presente para simples conhecimento:

Sim, pois o loudel é feio e vê-se que é antiquado. (Tatiana, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 2.3b)

Não vejo muitas referências que possamos identificar. Será preciso conhecer bem o local. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2b)

Consciência de um passado simbólico

A forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado (Rüsen, 2004; Seixas e Clark, 2004) ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional.

Diversas respostas indiciaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no

passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local:

A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV marcou muito os vimaranenses, influenciou muito na vida que levamos hoje. É uma cidade linda e única e todos os vimaranenses orgulham-se da sua cidade. Guimarães o berço de Portugal. (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 6)

Um número expressivo de respostas, baseando-se na informação disponível em termos de significância social, reconheceu o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional. Revelaram também uma conceção do passado como 'lição' ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente:

Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 2.3b)

Consciência histórica emergente

A relação passado-presente é compreendida de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora se proceda à sua contextualização revelando uma orientação temporal emergente, como revelaram as respostas de diversos alunos:

Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.2b)

Era importante para os sapateiros pois eram cavidades onde se curtiam as peles para depois serem utilizadas para o trabalho destes. (Mara, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2a)

Consciência histórica explícita

Um número mais restrito de respostas revelou um sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação como essenciais à compreensão histórica:

A importância era terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2 a/b)

Penso que na maioria das vezes não nos damos conta da história que a nossa cidade tem. Tantos aspetos que podem ser reconhecidos e aprofundados. Neste percurso vimos construções na cidade, como as casas, orgulho nas construções (lápide), atividades económicas que sempre caracterizaram a cidade e "simples" objetos de proteção. Várias coisas de que nos vamos apercebendo e que tornam esta cidade o que ela é, um centro de cultura para ser explorado por grande parte da população, se não por toda. (Luísa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, em termos de significância social e de significância pessoal, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento. No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, nalguns casos, conceitos próprios da metodologia da História.

Embora os professores tenham respondido ao questionário prévio e posterior à atividade, este texto, por determinações de espaço, focalizou as respostas dos alunos ao respetivo questionário e os resultados dessa análise de dados. Quanto às conceções de professores, também emergiu um modelo conceptual em torno de dois construtos: "Uso de fontes patrimoniais" (com os padrões conceptuais: uso tácito, do contexto para a fonte, cruzamento de fontes em contexto, das fontes para o contexto) e "Finalidades de ensino e divulgação do património", por sua vez organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma delas envolvendo também padrões conceptuais específicos[87].

[87]Relativamente aos professores, constatou-se, quanto ao uso de fontes patrimoniais, uma predominância do padrão conceptual "cruzamento de fontes em contexto"; em termos de finalidades de ensino e divulgação do património, na dimensão Aprendizagem predominaram os padrões "consolidação do conhecimento" e "construção do conhecimento", na dimensão Consciência Histórica destacou-se o padrão "conhecimento em contexto" e na dimensão Consciência Patrimonial, o padrão "sentido de identidade local".

Breves reflexões finais

O modelo conceptual de progressão, por níveis de elaboração, ao permitir conhecer os modos como os alunos exprimem a sua compreensão do passado inferindo a partir de fontes patrimoniais e como tomam consciência da sua orientação temporal (menos ou mais fundamentada historicamente), pode contribuir para uma maior reflexão sobre as formas como os professores podem implementar abordagens melhor sustentadas do processo de ensino e aprendizagem. É possível, através da seleção de conteúdos relacionados com a história local, por exemplo, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos. Além disso, ao considerarem a evidência na interpretação de elementos reveladores de determinados contextos históricos, os alunos compreendem que, ao longo do tempo, as funções dos objetos e dos edifícios ou a organização urbana, podem mudar, e reconhecem a sua relação com o presente.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a ‘leitura’ de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral – sem perder de vista a sua inserção num processo. Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

Referências

ANGVIK, M. & BORRIES B. (Eds.). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, p. 37-57.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras, 7(1)*, 115-126, 2007. Consultado em março 7, 2011, em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm.

CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, número especial, Curitiba: Editora UFPR, p. 57-72, 2006.

CHAPMAN, A. Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, p. 6-13, 2006.

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade*. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p. 55-74.

COOPER, H. *History 3-11: a guide for teachers*. London: David Fulton, 2007.

ESTEPA, J. & CUENCA, J. La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, 2006, p. 51-71.

LEE, P. '*Walking backwards into Tomorrow': historical consciousness and understanding History,* 2002. Consultado em Março 7, 2011, em http://www.cshc.ubc.ca.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, p. 31-77.

LEVSTIK, L.; HENDERSON, A. & SCHLARB, J. Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: recent research in History Education.* London: Routledge Falmer, 2005, p. 37-53.

LOWENTHAL, D. *The past is a foreign country.* Cambridge: C. University Press. 1999.

MATTOZZI, I. La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. In J. Estepa; C. Domínguez & J. M. Cuenca (Eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2001, p. 57-96.

NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003, (pp. 59-82.

PAIS, J. M. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO, H. O triângulo Património-Museu-Escola: que relação com a Educação Histórica? In M. A. Schmidt; I. Barca (Org.), *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 271-302.

PINTO, H.. A melhor forma de conhecer a história de Guimarães é ir explorar': compreensão histórica de alunos portugueses sobre evidência patrimonial. In M. A. Schmidt & M. Cainelli (Org.), *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2011a, p. 167-192.

PINTO, H. *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.* Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, apresentada à Universidade do Minho, 2011b.

PINTO, H. & BARCA, I. "Leitura" de fontes patrimoniais como evidência histórica: perspetivas de alunos. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização.* Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Associação de Professores de História, 2011, p. 79-96.

PRATS, J. Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. História & Ensino, *Revista do Laboratório de Ensino de História* (UEL), 9, 2003.

RAMOS, F. R. *A danação do objecto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

RÜSEN, J. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 63-85.

SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Curitiba: UFPR, 2007, p. 52-57.

SEIXAS, P. & CLARK, P. Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. American Journal of Education, 110(2), p. 146-171, 2004.

SOLÉ, M. G. *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança - Estudo do Meio Social, Universidade do Minho, Braga, 2009.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory.* Thousand Oaks: Sage, 1998.

Compreensão Histórica em estudantes brasileiros e portugueses

Ronaldo Cardoso Alves (UNESP)[88]

RESUMO

A comunicação apresentará um estudo feito entre estudantes brasileiros e portugueses que possibilitou a verificação de diferentes níveis de compreensão histórica gerados pela mobilização das operações mentais do pensamento histórico. Para isso, utilizou um repertório epistemológico oriundo da Educação Histórica portuguesa e Didática da História alemã com o objetivo de compreender como os alunos interpretam narrativas historiográficas com a finalidade de constituir sentido à sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico.

Palavras-chaves: História, Educação Histórica. Compreensão Histórica.

O artigo trata de uma das quatro análises apresentadas no corpo do trabalho da tese de doutoramento intitulada *"Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses"*[89], recém defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Trabalho que teve como objetivo discutir as formas pelas quais

[88] É Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras – Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – campus da cidade de Assis – São Paulo), na área de "Prática do Ensino de História". Contato: ronaldocardoso@assis.unesp.br, ronaldoc_br@yahoo.com.br.

[89] O artigo se origina de pesquisa realizada com financiamento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação do Brasil) no estágio de Doutoramento feito em Portugal (entre novembro de 2009 e dezembro de 2010). A tese pode ser acessada, em sua totalidade, na página: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/pt-br.php

grupos de estudantes do ensino médio/secundário[90] de escolas brasileiras e portuguesas constroem consciência histórica com o fim de refletir acerca das demandas de orientação da cultura histórica contemporânea. Para tanto, fundamentou-se numa epistemologia com relação dialógica entre autores oriundos da Didática da História (alemã) e da *History Education* (inglesa, portuguesa e brasileira).

O estudo comparativo teve início com a recolha de informações de jovens brasileiros (mais especificamente, em São Paulo) e portugueses (da região Norte de Portugal) com o fim de constituir os diferentes perfis de caráter socioeconômico e cultural dos grupos pesquisados. Após essa ação foi aplicado um segundo instrumento que apresentou duas narrativas relacionadas a um tema histórico comum aos dois países - a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Seu objetivo foi verificar como os estudantes constroem e aplicam o raciocínio histórico para a interpretação de um problema historicamente constituído.

Para ensinar e aprender História conceitos são mobilizados. Inicialmente, pensamos nos conceitos que se apresentam diretamente nas narrativas dos fatos ou na análise de um processo histórico. Democracia, feudalismo, revolução, liberalismo, e tantos outros, fazem parte deste repertório. Muitos professores se dão por satisfeitos em sua tarefa de ensinar História quando seus alunos conseguem reproduzir em narrativas, ou mesmo em questões objetivas, esses conceitos conhecidos como "substantivos". Entretanto, a qualificação do raciocínio histórico e sua consequente aplicação na práxis cotidiana ocorrem quando outros conceitos são mobilizados. Conceitos que dão consistência ao aprendizado da disciplina, pois são geradores da capacidade de rememorar, interpretar e externar ao mundo, por meio da narrativa, a orientação produzida pela aplicação das competências do pensamento histórico. Em outras palavras, trata-se de conceitos estruturadores que estão subsumidos às operações mentais do pensamento histórico sem os quais é impossível desenvolver esse conhecimento e, consequentemente, sua aplicação na vida prática. A esses conceitos, os pesquisadores britânicos da

[90] Denominação usada em Portugal para o que chamamos no Brasil de Ensino Médio.

History Education (Educação Histórica) chamaram “conceitos de segunda ordem”, também conhecidos como “meta-históricos”.

As duas primeiras perguntas do instrumento cognitivo versaram sobre dois conceitos meta-históricos – a **explicação histórica** (“Você acredita que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?”) e a **evidência histórica** (“A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião? Por quê?”). Elas intentaram perceber como os estudantes mobilizaram seus conhecimentos prévios e se apropriaram das fontes historiográficas como evidência histórica em suas narrativas. Após estas análises, uma terceira se constituiu a partir de uma questão que visou relacionar os conceitos anteriores como meio para avaliar a **compreensão histórica** dos estudantes.

Questão 3: As explicações dadas ao fato, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

Evidência e explicação histórica são conceitos meta-históricos fundamentais para que o estudante possa não só compreender a narrativa construída pelo historiador como também constituir sentido à sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico. Em outras palavras: a relação entre esses conceitos meta-históricos possibilita a análise da incidência de outro conceito nas narrativas dos estudantes: a **compreensão histórica**. Tal modelo analítico se constituiu a partir do diálogo entre os modelos de análise de narrativas (construídos com base em dados empíricos junto a alunos do ensino básico e secundário em Portugal) originados dos trabalhos de Isabel Barca (2001), Marília Gago (2006) e Ana Catarina Simão (2008). Seu objetivo é constatar os diferentes níveis de compreensão histórica concebidas pelos alunos a partir da mobilização de operações mentais com a finalidade de constituir uma explicação baseada na interpretação da variância de fontes. Dentro dessa linha de raciocínio, seis níveis de compreensão histórica foram criados a partir de um exercício analítico que levou em consideração as seguintes categorias (critérios):

- o uso da fonte histórica: em que medida os estudantes compreendem o papel do historiador na utilização das fontes como evidência histórica? Como eles próprios aceitam ou rejeitam fontes que lhe são apresentadas para validar sua argumentação?

- a qualidade da explicação histórica: que tipos de explicações os alunos criam ao se depararem com diferentes narrativas históricas a respeito de um mesmo fato?

Os níveis serão apresentados do mais simples ao mais complexo para que se possa perceber a qualificação do uso da fonte, por parte do aluno e, consequentemente, a atuação crescente das operações mentais do pensamento histórico constituídas para discutir o objeto de estudo.

Nível 1 – A História é uma só

O primeiro nível de compreensão dos alunos apresenta a utilização das fontes como provedoras de acesso à literalidade do passado histórico. Não há mobilização para a comparação das convergências e divergências. Elas servem apenas para informar algo que já está posto, afinal o que muda é a motivação, mas todas convergem para um mesmo significado. As dificuldades de interpretação dos alunos os levam à compreensão de que a evidência atua como cópia do passado.

> *- Não, pelo que eu entendi os dois querem dizer a mesma coisa.* (Andrezza, 16 anos, Escola B1 – T8)[91]
>
> ---
>
> *- Não são tão diferentes, pois apesar de os pontos de vista variarem, o tema é o mesmo, portanto não há como as informações serem completamente diferentes. A primeira narrativa conta de modo mais "desesperado", enquanto que a segunda, de modo como se tudo estivesse "de acordo com o plano". Mas o contexto não é tão divergente*. (Elis, 16 anos, Escola B2 – T45)
>
> ---
>
> *- Não pois ambos relatam os motivos levados a corte abandonar Portugal.* (Edileuza, 16 anos, Escola B1-T25)
>
> ---
>
> *- Os fatos são exatamente o que está nos textos.* (Anísio, 18 anos, Escola B2 - T54)

[91] - Todos os nomes de alunos citados são fictícios. A denominação "P" e "B" se refere aos países dos estudantes - Portugal e Brasil, respectivamente. A denominação "T" se refere ao instrumento "Transferência da família real portuguesa para o Brasil". Os números se referem à ordenação seja para as escolas, seja para os alunos que participaram da pesquisa dentro dessa escola.

- As explicações são diferentes mas não são discordantes, pois mostram diferentes casos de deslocação da família real. Por outro lado, a forma como alterou o equilíbrio econômico. (Cleber, 17 anos, Escola P4 – T5)

- Sim, são explicações diferentes, mas com o mesmo significado. (Luma, 17 anos, Escola B1 - T28)

Nesse nível de compreensão a História é conduzida por motivações conjunturais, não existe a percepção de estruturas políticas, socioeconômicas ou culturais que poderiam mobilizar os seres humanos a construírem a História, tampouco o historiador utilizará seus pressupostos de pesquisador, localizado num contexto histórico, para construir sua narrativa.

Só há uma História. Ela poderá ser contada com palavras diferentes, até mesmo com diversas emoções ("*mais desesperado"/"de acordo com o plano*") e se são apresentadas diferentes versões, elas servem apenas para complementarem-se entre si com vistas a apresentar a unicidade histórica. Dentro desse contexto, a explicação do aluno é dada de maneira descritiva, fragmentada ou de forma simples, direta, com conteúdos históricos mínimos, sem interferência crítica alguma. Em suma, não há maior reflexão e sim adesão à única história possível de existir.

- As explicações dadas ao acontecimento nos textos não são diferentes, aliás, completam-se um ao outro, dado que no primeiro texto fala da fuga da família real e no segundo texto a informação completa-se, uma vez que relata novamente a fuga, porém de forma estratégica. (Anita, 16 anos, Escola P2 – T1)

- Não considero que sejam diferentes, pois um complementa o outro. Acho que dão informações necessárias para o nosso conhecimento, complementando o nosso conhecimento histórico sobre o assunto. (Ingrid, 16 anos, Escola P1 - T17)

- Não, porque os dois textos estam dizendo coisas que se encaixam. (Gualberto, 17 anos, Escola B1 – T18)

A subjetividade do historiador, de acordo com esta perspectiva, não existe, pois sua função é apenas a de contador de história, ou seja, é mero reprodutor de algo que a própria História já relegou. A objetividade reside única e inteiramente na fonte, levando o historiador a uma espécie de neutralidade

porque somente o objeto de estudo é doador do conhecimento e, portanto, incorpora a função de sujeito da História. Esse tipo de atuação do historiador remete à concepção de história do sagrado na qual os textos de origem mítica e/ou religiosa podem até apresentar versões diferentes, no entanto convergirão sempre para o objetivo sagrado ao qual se propõe. Exemplos como os citados revelam os mesmos mecanismos apresentados na ideia de que a História é uma só e deixam claro uma forma de pensamento histórico que conduz o indivíduo a apenas reproduzir irrefletidamente algo transmitido ao longo do tempo, com motivações e valores morais nele presentes (RÜSEN, 2007). Numa linguagem Koselleckiana, a experiência do passado é imutável e não pode ser questionada, pois serve para orientar as ações do presente que conduzem às mesmas expectativas de outrora. Experiência e expectativa se tornam uma só na compreensão de que a História é uma só (KOSELLECK, 2006).

Nível 2 – As Histórias são diferentes

Nesse nível de compreensão ocorre maior envolvimento do aluno em direção à fonte. Essa mobilização, entretanto, se limita ao mapeamento das informações obtidas a partir da leitura dos documentos. Os estudantes percebem que existem diferenças entre as fontes, mas não se posicionam diante dessa constatação. Para eles, os historiadores contam histórias diferentes simplesmente porque se basearam em informações diferentes. Nesse contexto, o estudante ao analisar narrativas historiográficas entende que lhe cabe tão somente reproduzir as informações nelas descritas. A fonte histórica é compreendida como doadora de informações a respeito do fato histórico discutido e, por isso, não suscita juízo de valor ou crítica. Todas as informações são relevantes para saber do fato, pois não existe a preocupação de utilizá-las ou rejeitá-las para fortalecer ou enfraquecer um argumento. O importante é descrevê-las. O mapeamento de todas as informações seria a forma criada pelo estudante para se aproximar da melhor explicação.

Identificar apenas que histórias são diferentes, sem realizar qualquer esforço analítico acerca das narrativas historiográficas ou sobre as fontes nas

quais os historiadores se basearam para construir suas versões, torna estanque a relação da História com a práxis de vida. Não há a mobilização de raciocínio crítico, nem o interesse em investigar qual a proveniência de tais narrativas ou mesmo em entender que mecanismos de subjetividade estão nelas incorporadas. Nessa perspectiva, a objetividade ocorre no acesso ao passado informado pelas fontes, não importando se se trata de algo que comporta o todo ou somente uma parte da realidade. Para os estudantes que reproduzem essa forma de exercer o pensamento histórico, acessar as informações de narrativas diversas acerca do tema de interesse, mesmo que essas sejam completamente opostas, os aproximam da verdade do acontecimento, da realidade. As narrativas dos alunos brasileiros e portugueses confirmam essa ideia:

> *- Sim, são, pois na narrativa I é defendida a ideia de a fuga ter sido espontânea e desorganizada, rápida, enquanto que a narrativa 2 sustenta que esta transferência sempre foi uma opção, e, embora não totalmente planificada, já era pensada*. (Janaína, 17 anos, Escola P1 – T2)
>
> ---
>
> *- Em parte dos textos sim, o primeiro mostra que a fuga de Portugal para a América foi por necessidade, o segundo mostra que foi uma decisão já planejada.* (Fabíola, 16 anos, Escola B1 – T3)
>
> ---
>
> *- Sim, penso que sim. Pois na primeira a corte foi para o Brasil devido à pressão que sofria tanto de Inglaterra como de França e foi a única forma do rei salvar a sua vida. No segundo texto, a ida da corte para o Brasil dá-nos a ideia de que já era algo planeado antes mesmo de Portugal sofrer a pressão de que foi alvo*. (Mariana, 17 anos, Escola P1 – T7)
>
> ---
>
> *- Sim. O primeiro afirma ser apenas uma sugestão para solução do problema da família real. Já o segundo menciona o interesse português em estabelecer seu poder no Brasil uma vez que é o parte mais rico.* (Cibele, 18 anos, Escola B2 – T66)

Os dois primeiros níveis de compreensão histórica discutidos representam a denominada “constituição de sentido tradicional de consciência histórica” (RÜSEN, 2007). Reconhecer uma única história como real ou assumir que histórias diferentes a respeito do mesmo assunto não precisam,

necessariamente, serem avaliadas, apenas conhecidas, conduz a uma lógica de pensamento permeável à reprodução de tradições no tempo gerando uma síntese entre o horizonte de expectativas e o espaço de experiências. Se de um lado essa situação, de certa forma, facilita a construção da identidade individual e coletiva por meio do engajamento em tradições prescritas pela cultura histórica; de outro relega os indivíduos à pecha de ser terreno fértil para a manipulação ideológica por não favorecer a conscientização acerca dos mecanismos de construção e permanência dessas mesmas tradições. Não se trata aqui da discussão da valorização ou desvalorização das tradições, mas de como uma concepção de pensamento, sem a constituição reflexiva de sentido histórico, pode levar o indivíduo a ser conduzido por uma História sobre a qual não consegue refletir.

Nível 3 - A História Correta

Nas narrativas desse nível, as operações mentais que dizem respeito a construção do conhecimento histórico dos alunos se movem em nova direção. Os estudantes não se limitam apenas a recolher as informações transmitidas pelas fontes, passam também a avaliar sua veracidade. Tem início uma dinâmica de transformação da fonte em evidência histórica, pois o mosaico de informações por ela apresentada já não se mostra suficiente para dotá-la de credibilidade. Em busca da História Correta, os alunos utilizam as fontes para validar suas próprias perspectivas a respeito do fato.

- Na primeira narrativa é defendida a ideia de que "o governo britânico sugeriu uma alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil [...]'; enquanto que, na segunda; se afirma: "a transferência da corte para a colônia americana não era uma ideia nova [...]".Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica.(Antonina,16 anos,Escola P2–T10)

- São, no texto I vemos uma família real egoísta levando todas as riquezas consigo e deixando o país sozinho para se poderem livrar de dois eventuais ataques, de Inglaterra e França. No texto II verificamos uma versão

que afirma que tudo já estava planeado para melhorar economia portuguesa, mas penso que é uma desculpa. (Cláudio, 17 anos, Escola P1 – T1)

- São sim, a narrativa 1, explica mas o conflito, a Narrativa 2 dá mais detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro. A Narrativa 2, tem mais detalhes sobre os fatos da época. (Lenine, 17 anos, Escola B2)

- Sim. A narrativa II está mais detalhada e para mim foi mais fácil o esclarecimento do assunto. (Guilhermina, 17 anos, Escola B2 – T70)

Nesse nível de compreensão histórica ainda não existe um raciocínio de historicidade da produção da fonte, mas já se estabelece a ideia de que versões menos credíveis são tratadas como hipóteses que precisam de fontes consistentes para tornarem-se evidências históricas (*Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica*). Aparece a concepção de que as explicações históricas produzidas pelos historiadores surgem de focos diferentes de pesquisa. Para esses alunos, a percepção do nível de detalhamento de uma narrativa histórica já não se limita somente à sua carga informacional, antes é dirigida por parâmetros históricos em diversas frentes. Como exemplos dessa prática observam-se explicações simples e emergentes que sublinham, em maior ou menor grau, parâmetros geopolíticos *(detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro*), temporais *(tem mais detalhes sobre os fatos da época*) e econômicos (*planeado para melhorar a economia portuguesa [...])*.

No entanto, a crítica à versão menos credível da história não ocorre porque se questiona a fonte primária utilizada pelo historiador ou os aspectos inerentes à historicidade do sujeito ou do objeto da produção histórica. O aluno admite que o historiador se apoia em fontes para criar suas narrativas, mesmo que estas sejam superficiais ou resumidas. Em outras palavras, o estudante não questiona o método usado pelo historiador, mas compreende que ele foi usado porque fontes foram utilizadas para a criação daquele argumento. Cabe-lhe somente escolher qual versão mais lhe apetece a partir da análise das informações descritas nas narrativas que coadunam ou não com seu repertório de conhecimento e experiência no tempo. Dentro dessa ótica a objetividade

ocorre na utilização da fonte e, por sua vez, da narrativa dela originada, como testemunho que confirma algo que o aluno já conhece, ao menos em parte. A fonte histórica se transforma em evidência por referendar a versão que confirma seus pressupostos. Para esses alunos, o historiador atua como alguém que tem a incumbência de avaliar as fontes existentes de forma que estas sejam portadoras da evidência de uma História verídica. Somente assim eles poderão tomá-las como testemunho de um conhecimento adquirido e reproduzi-las ao longo do tempo como exemplo a ser seguido.

Surge a ideia no aluno de que o posicionamento diante da diferença de narrativas, fundamentada numa parametrização mínima metodológica, poderá trazer maior correção para sua resposta em questionamentos relativos ao fato estudado. Esse tipo de pensamento histórico que gera no aluno a busca pela "narrativa correta" (GAGO, 2006, p. 61) dota-o da capacidade de construir sentido para sua orientação na vida prática por meio do desenvolvimento de argumentos mínimos para o exercício do julgamento em situações cotidianas. E essa capacidade de julgar é mediada pelos exemplos históricos nos quais se apoia por entendê-los como credíveis, pois foram testados historicamente dentro de seu repertório cognitivo e no que compreendeu como método histórico. A História se apresenta para ele inserida na concepção ciceroniana (*Historia magistra vitae*) e tem poder, com seus exemplos verdadeiros, de atuar como geradora de sentido nas situações que exigem decisões no cotidiano. A experiência do passado serve de exemplo para a expectativa decorrente da decisão a ser tomada. Do ponto de vista do processo histórico, tal raciocínio se reproduz em modelos com regras gerais do agir humano, independentemente das questões culturais e temporais implicadas.

Nível 4 – A História depende do autor

O penúltimo nível de compreensão histórica apresentada pelas narrativas dos alunos pesquisados revela a presença da subjetividade do historiador. São as questões de autoria da fonte histórica que aparecem nas narrativas dos alunos:

- Sim são diferentes pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também. (Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4)

- Sim, as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual. Enquanto um praticamente chamou os portugueses de covardes, o outro, meio que tenta "defender", dar uma justificativa para sua fuga. (Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1)

Nota-se que a constatação, por parte do estudante, de que a opinião do autor interfere diretamente na produção da narrativa está posta. E ela se apresenta de maneira crítica. Crítica que aparece na percepção de que existe intencionalidade do autor em influenciar o leitor com sua ideologia: *("pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também" - Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4);* ou simplesmente na verificação de que as ideias são diferentes porque as *"as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual" (Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1).*

A construção da História dependeria diretamente da subjetividade do autor e esta, por sua vez, dirigiria ideologicamente a opção e utilização das fontes para evidenciar sua narrativa. Nessa forma de constituição do sentido da História, a lógica de sua utilização como transmissora de tradição ou como amalgamadora de exemplos advindos da memória histórica que devem sempre ser revisitados passa a ser criticada e rejeitada. A simples percepção de que existe um autor atrás de uma narrativa histórica, abre espaço para a valorização e autonomia do sujeito produtor do discurso histórico. Esse movimento cognitivo, por mais simples que possa parecer numa análise de narrativas de alunos acerca de diferentes textos sobre o mesmo fato, guarda em si outra maneira de construir e aplicar o raciocínio histórico, o qual atua em franca oposição às constituições de sentido geradoras de prescrições à orientação temporal. Dentro dessa concepção de História, o aluno compreende que a utilização da fonte histórica como portadora da evidência é importante, mas é a autonomia do trabalho cognitivo de inferência realizado pelo historiador que dotará a narrativa histórica do poder de persuasão.

Este nível de compreensão revela a complexidade que existe na relação intrínseca e no estabelecimento de limites entre subjetividade e objetividade da produção histórica, algo que proporciona maior densidade às explicações históricas. Se a História depende do autor, claro está que as características individuais dessa produção, ou seja, as especificidades inerentes à capacidade de ele conceber e apresentar esteticamente suas ideias pode ser fundamental para a transmissibilidade de suas narrativas. Nesse sentido, a plausibilidade e credibilidade da produção histórica não dependeriam somente da qualidade das fontes utilizadas para evidenciarem a versão veiculada, pois elas estão imersas num passado histórico construído e, portanto, transitório, mas também (e principalmente) na estética de construção do argumento que criará empatia no receptor. Nessa linha de pensamento, a plausibilidade da narrativa histórica também englobaria aspectos estéticos, pois o alcance de seu discurso dependeria de sua qualidade literária. Num mundo no qual as narrativas de cunho histórico (que não necessariamente são históricas na acepção científica) aparecem, a todo instante, nos mais diferentes meios de comunicação e em diversas linguagens (escrita, visual, sonora, material, oral), não há como fugir ao debate sobre a influência estética na concepção da produção histórica. Tal debate evidencia a necessidade de criar parâmetros de plausibilidade das narrativas com vistas a resolver o problema da dicotomia veracidade-ficcionalidade existente, pois, como afirma uma das narrativas dos alunos:

> *- Cada pessoa interpreta os fatos conforme suas ideias. É isso que faz a interpretação mudar tanto de uma pessoa para a outra.* (Natasha, 17 anos, Escola B2 – T85)

O relativismo na compreensão histórica pode contaminar a importância que deve ser dada à criação de habilidades e competências nos alunos no que concerne à historicidade das narrativas históricas. A conquista cognitiva presente nas ideias dos estudantes que percebem a necessidade de se considerar os aspectos de autoria pode sucumbir diante do relativismo promovido pela concepção pós-modernista de metodologia historiográfica. Como afirma Peter Seixas (2000, p. 27):

> Nessa descrição [pós-moderna] a historiografia é tida mais como literária ou como um ato poético e menos como um ato social científico. O historiador faz essas escolhas (consciente ou inconscientemente) com base em critérios linguísticos, estéticos, ideológicos e morais. Nesse contexto, na construção da narrativa (em oposição à inclusão de fatos) o historiador é limitado, de acordo com os pós-modernistas, apenas pela linguagem e não pelo registro do passado. (Tradução Própria) [92]

Se de um lado a compreensão de que a História depende do autor suscita nos alunos um potencial crítico, pois os fazem rejeitar a constituição tradicional de sentido ou mesmo a concepção exemplar de que existe uma História Correta, a não utilização de regras metodológicas exequíveis que permitam o aprofundamento da compreensão da historicidade do fato e da produção histórica, somada à superestimação dos atributos estéticos narrativos, podem retirar a potência histórica da evidência e conduzir a uma relativização total na orientação temporal.

Somente sob esses parâmetros, a constituição crítica de sentido tratada por Rüsen, que se caracteriza por um uso restrito da evidência e a supremacia da subjetividade do autor, terá importante contribuição na construção da consciência histórica dos alunos. Isso se dá na medida em que possibilita crítica aos princípios de concepção do saber histórico, baseados num passado canônico ou no positivismo da evidência, proporcionando aos estudantes a compreensão de que as particularidades (políticas, ideológicas, socioeconômicas, culturais) do construtor da narrativa são importantes para a compreensão histórica. De igual forma, favorece o surgimento de narrativas dos mais diversos grupos da sociedade e a oportunidade de minorias e culturas se estabelecerem como sujeitos históricos por se colocarem como autores autônomos da História por rejeitarem tradições ou modelos culturais prescritos. As experiências do passado passam pelo crivo do autor que, a partir de sua visão, criará o argumento para a construção de novas experiências em oposição ou rejeição aos modelos culturais contidos nas experiências

[92] No original: "*In this account, historiography becomes more a literary or poetic act less a social scientific act. The historian makes these choices (consciously or unconsciously) on the basis of linguistic, aesthetic, ideological, or moral criteria. At this level – in the construction of the narrative (as opposed to the listing of facts) – the historian is constrained, according to the postmodernists, only by language, and not by the record of the past.*"

anteriores. A ação do autor como protagonista em relação às fontes históricas possibilitará a geração de um novo horizonte de expectativas. Em outras palavras: a consciência de que existe a perspectiva do autor na construção das narrativas históricas é importante, pois conduz à concepção de que é preciso relativizar criticamente uma produção histórica. No entanto, gera novo problema ao deixar de estabelecer limites à subjetividade do autor, a qual pode transitar entre a veracidade e a ficcionalidade na construção de suas narrativas. Empresa que coloca em perigo não só a instância da plausibilidade histórica, mas principalmente, cria implicações sociais sérias ao não prover condições claras de orientação no tempo e construção de identidade às pessoas. Ora, se na constituição tradicional e exemplar de compreensão histórica a sacralização do objeto e do método, respectivamente, criam implicações evidentes na orientação temporal e na criação de identidade dos indivíduos, a sacralização do autor, gerada na constituição crítica de compreensão histórica, não passaria incólume aos questionamentos da consciência histórica.

Nível 5 – A História depende das Evidências e de seu Contexto de produção"

Objetividade perspectivada. Esse é o resultado das operações mentais mobilizadas no último nível de compreensão histórica apresentado. Instância que revela a particularidade de alguns alunos em criar ideias provenientes do exercício competente do raciocínio histórico a fim de gerar, com autonomia, explicações históricas densas a partir da análise de narrativas históricas ou historiográficas a eles apresentadas.

Este nível de compreensão não se alimenta do ato de superestimar a importância do sujeito, do método ou do objeto, antes procura extrair a importância de todos esses elementos existentes na produção histórica para oferecer sentido à História.

- As explicações dadas aos acontecimentos nos textos são diferentes, na medida em que podemos distinguir alvos notórios – uma vertente

político/social e [outra] vertente econômica. Contudo é importante realçar que não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação. (Frederico, 17 anos, Escola P1 – T3)

- Sim, porque são pontos de vista diferentes de duas pessoas diferentes, com pensamentos e valores diferentes ou seja, duas pessoas que estudaram e viram perspectivas no mesmo facto histórico. (Irina, 16 anos, Escola P3 - T2)

Nos exemplos acima se verifica a preocupação dos alunos no que concerne à análise das narrativas criadas pelos historiadores com base em parâmetros relacionados ao contexto temático de produção da narrativa (qual vertente foi escolhida pelo historiador para dar sentido à sua narrativa – a política?; a socioeconômica? a cultural?). De igual modo percebem que as diferentes vertentes não se excluem mutuamente desde que sejam bem avaliadas em seu contexto *(não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação).* Diferentemente do nível de compreensão *A História é feita pelo autor,* as variantes intrínsecas às opções do autor no trato com as fontes e em sua construção narrativa não são compreendidas pelos alunos como resultado de uma intencionalidade na utilização da produção histórica. Ao entenderem que *A História depende das evidências e de seu contexto de produção*, os estudantes põem em prática a concepção de que o autor e o produto de sua autoria devem ser avaliados a partir de seu *Sitz in Leben*. Em outras palavras, consideram as especificidades inerentes ao contexto vital do autor, à relação que este estabelece com sua produção, à temporalidade do fato narrado e/ou da redação da narrativa histórica, ao público receptor do trabalho, dentre outras variantes. Incorporam, portanto, uma significância mais abrangente do trabalho do historiador.

As pouquíssimas explicações que apresentaram esse nível não centraram seus esforços simplesmente na reprodução do conteúdo histórico das narrativas historiográficas ou na total autonomia do historiador, mas preocuparam-se em combinar essas duas perspectivas. Para que essa dimensão se apresentasse em suas produções, estes alunos precisaram tratar as evidências num outro patamar ao percebê-las como produto cultural de

determinado contexto no qual o autor também está inserido. Ora, se a mesma temática é abordada por outro historiador e este utiliza fontes e teorias alternativas para realizar seu trabalho (como pode se observar na narrativa de Irina, 16 anos, Escola P3 - T2) é necessário que se analise esse material enquanto evidência de seu determinado contexto. Entretanto, essa operação não pode se limitar somente a uma espécie de mapeamento de evidências em contexto, senão incorrerá na mesma dinâmica limitada do mapeamento de histórias diferentes ou na concepção relativista de que todas as histórias produzidas são credíveis. Para o estudante desenvolver por completo a compreensão perspectivada das narrativas históricas, necessariamente deverá realizar o esforço cognitivo de se entender também como intérprete que está em determinado contexto vital. Em curtas palavras, a qualificação da compreensão histórica ocorrerá em sua plenitude quando a perspectiva do trabalho histórico for avaliada também sob uma ótica perspectivada fundamentada numa responsabilidade metodológica. Daí a dificuldade de se obter explicações que atinjam esse nível de compreensão histórica.

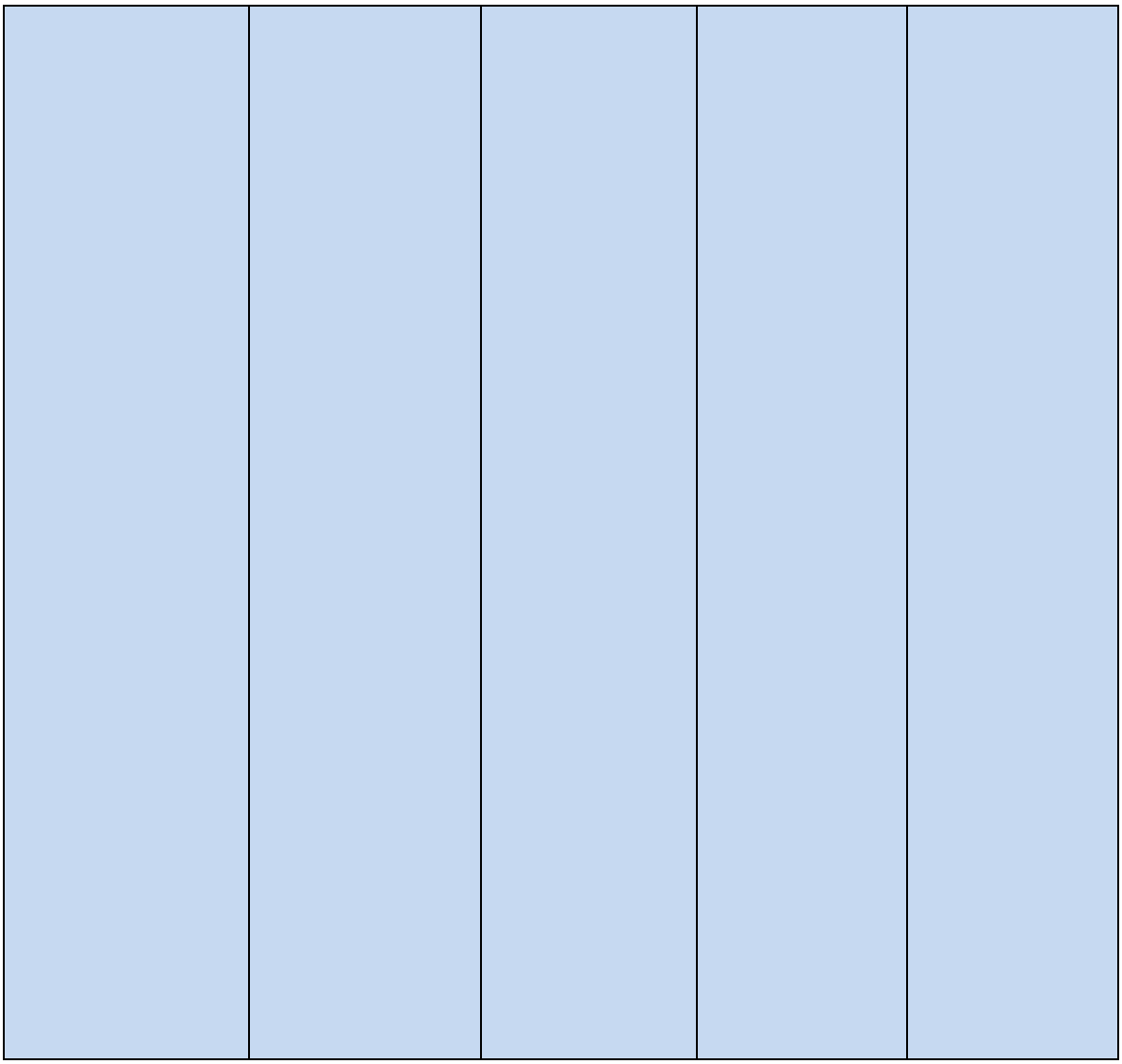
Com essa dinâmica o sentido da História se constrói não somente como compreensão, mas também como “autocompreensão” (RÜSEN, 2007, p. 61) na medida em que emerge a possibilidade de diálogo, (re)conhecimento e, sobretudo, acolhimento das diferentes perspectivas discursivas. Dessa forma, possibilita novos caminhos para responder ao desgaste imposto, por exemplo, ao conceito de tolerância que, infelizmente, não se mostrou suficiente para responder a todos os problemas culturais e socioeconômicos existentes na contemporaneidade. Não basta saber da existência do outro e conhecer, tolerar suas narrativas. É fundamental reconhecê-las, acolhendo seu direito de existência. Mas é imperativo, estabelecer parâmetros claros de análise das evidências e autores em seus contextos de forma que o relativismo e a manipulação da memória não acabem por criar histórias que gerem o distanciamento da dignidade humana e da convivência em harmonia das diferentes culturas.

A “constituição genética de sentido” (RÜSEN, 2007, p. 58) se apresenta aqui, ao ser resultado da mediação dinâmica “compreensão/autocompreensão” das narrativas históricas perspectivadas, a qual propõe aos seres humanos a constante reflexão e ação de acolhimento para com a alteridade, criando,

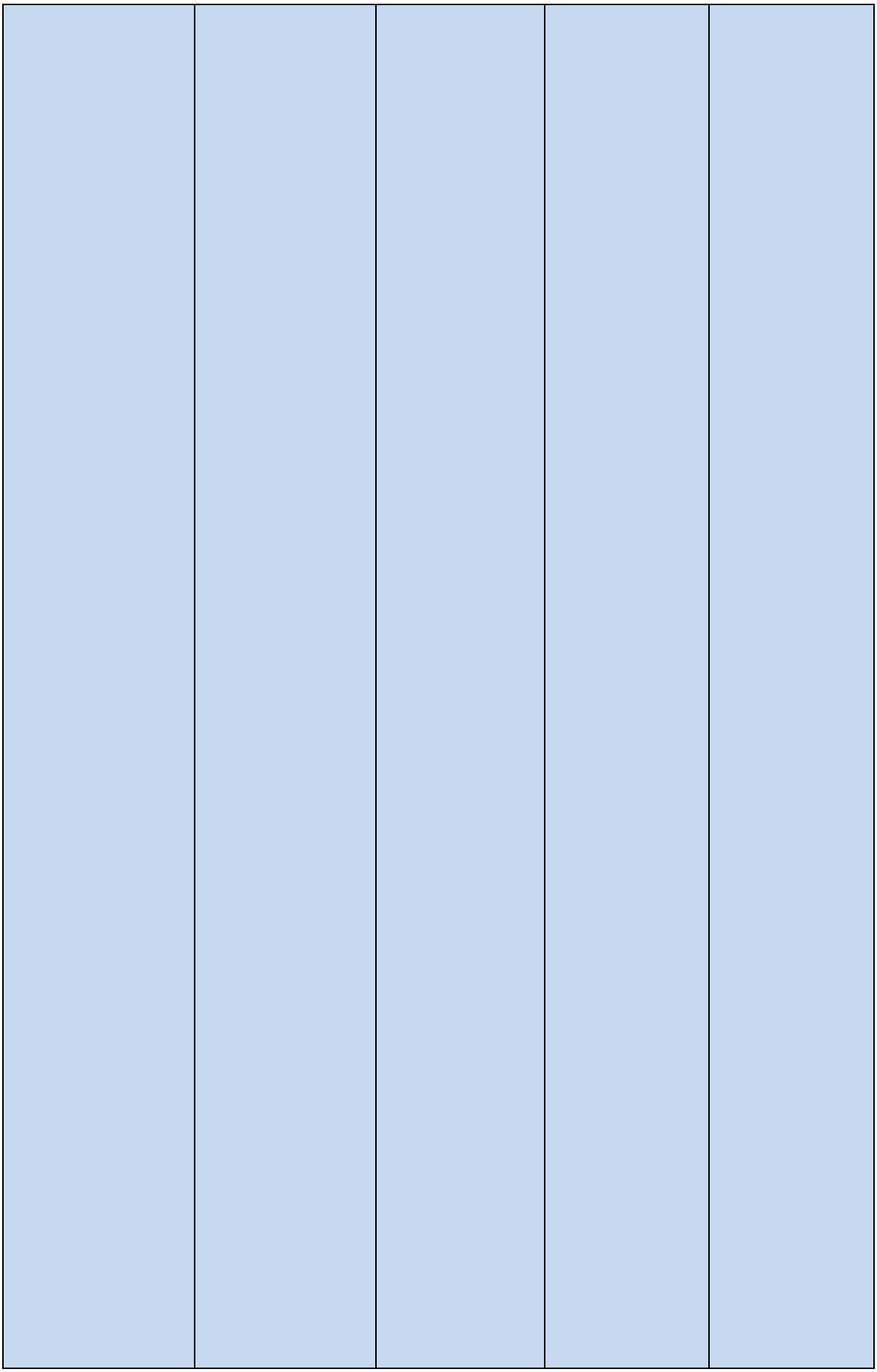
assim, formas contemporâneas e humanas de orientação temporal, em sua plenitude. Nesse sentido, experiências passadas de diferentes grupos apontarão para um novo horizonte de expectativas ao serem mediadas por uma reflexão que considera aspectos de historicidade e diversidade perspectiva com a finalidade de perceber aproximações entre narrativas diferentes, gerando novas experiências que lhes sejam comuns.

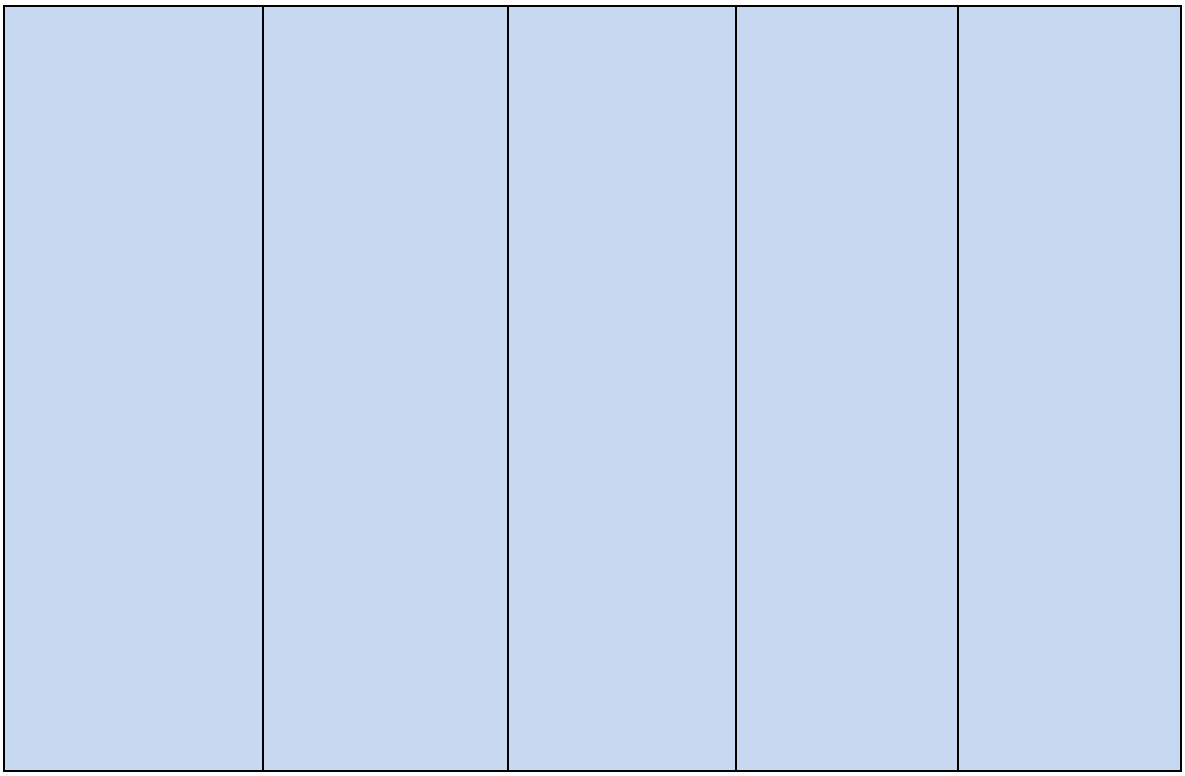
A figura abaixo apresenta um quadro que resume a análise apresentada neste artigo, relacionando os diferentes níveis de compreensão histórica e as categorias de consciência histórica criadas por Rüsen e Koselleck:

Figura 1 – Relação entre os niveis de Compreensão Histórica, a tipologia da consciência histórica de Rüsen e as categorias de Koselleck



Kosell eck				





REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel**.** Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações em História. In. BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.

GAGO, Marília. O Olhar dos Alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. In. **Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2006, p.55-71.

SIMÃO, Ana Catarina. A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º. ciclo de ensino básico e secundário. In. BARCA, Isabel. **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008, p. 75-92.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SEIXAS, Peter. Schweingen! die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives.** New York and London: New York University Press, 2000, p. 19-37.

A ideia de África como conteúdo escolarizado

Prof.ª Ms. Adriane de Quadros Sobanski (UFPR)[93]

RESUMO

Com uma reivindicação histórica, sobretudo do Movimento Negro brasileiro, a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, a existência de uma legislação não garante a sua efetiva aplicação. Enquanto conteúdo curricular a ser ensinado/aprendido, o ponto de partida para uma pesquisa nesse âmbito procurou entender quais ideias que os professores de História apresentam sobre o conceito de África. Para tanto, as pesquisas em Educação Histórica foram fundamentais, em especial na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das ideias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Considerando os fortes laços históricos que unem Brasil e Portugal com a África busquei conhecer como os professores de História dos dois países identificam esse conceito e como influenciam na consciência histórica dos jovens estudantes das séries finais do Ensino Fundamental nos seus respectivos países. Passou a ser relevante também investigar as ideias apontadas pelos alunos desses países. A abordagem teórica foi amparada na historiografia tradicional sobre a África, sobretudo de Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*, que ainda predomina na construção desse conhecimento no universo escolar e, portanto, também sobre a consciência histórica dos sujeitos envolvidos. Em contrapartida, como uma visão alternativa com relação à África, a referência foram os Estudos Culturais a partir dos sociólogos Stuart Hall e Paul Gilroy, os quais discutem a perspectiva da diáspora africana e a formação de uma nova identidade nacional a partir dessa cultura. O trabalho empírico foi realizado a partir de um questionário aplicado em professores de História e alunos brasileiros e portugueses, identificando as ideias, ou Conceitos Substantivos, que apontassem a relação com a África, procurando sempre entender como o conhecimento da historiografia pode interferir no desenvolvimento dessas ideias.

Palavras-chave: África – Ensino - Educação Histórica - Conceitos Substantivos

[93] Professora da Rede estadual e particular de ensino de Curitiba. Contato: drisobanski@gmail.com

Segundo Collingwood o historiador pode ser comparado a um detetive. Provar a autoria de um crime encerra em si mesmo todo o universo de significados que o detetive busca. Para ele, o trabalho do historiador é semelhante a este. Mas enquanto o detetive tem de descobrir um autor, já é de supor que o historiador conheça a autoria e deva buscar as motivações.

Entendendo que todo professor de História precisa da pesquisa histórica para realizar sua prática diária em sala de aula, é impossível não entendê-lo, aqui, enquanto historiador, portanto, detetive que está constantemente em busca das motivações das ações desenvolvidas ao longo do processo histórico.

Com a criação da Lei Federal 10.63994 que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas, está claro o peso sobre os professores de História, qual seja o de entender o processo desse trabalho e das possibilidades de colocar a legislação em prática.

Da forma como foi formulada, a legislação enfatiza em vários momentos o papel fundamental dos professores como mediadores nesse processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira e de valorização da identidade dos afro-brasileiros. No entanto, embora sejam os professores comparados com detetives, nessa história nem a autoria nem as motivações estão muito claras.

Ao entender o papel do professor de História enquanto historiador, detetive que deve conhecer as motivações do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, esta pesquisa se embasou numa metodologia específica, a Educação História. Para sua realização e devido à forte ligação entre os dois países, foram investigadas a partir de um questionário, as ideias apresentadas pelos professores de História de Portugal e Brasil.

Da leitura e análise das respostas desses professores houve a necessidade de ir mais além e investigar a relação das suas ideias com a

---

94 Durante a elaboração da pesquisa que deu origem à dissertação de Mestrado “Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África” (UFPR -2008), a Lei 11.465/08 foi criada, alterando um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) substituindo a Lei nº 10.639/03, que previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino. Agora, todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem conferir o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. De acordo com a nova lei, todas as disciplinas, especialmente História, Geografia e Literatura, devem incorporar a contribuição dos negros e indígenas à cultura brasileira.

construção das ideias dos alunos, sobretudo das séries finais do Ensino Fundamental de Brasil e Portugal. Assim, partindo das ideias apresentadas nas respostas dos professores brasileiros e portugueses, foram formuladas questões que deram origem a um instrumento de investigação, novamente um questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado a jovens alunos brasileiros e portugueses.

Com relação aos professores, um critério que se estabeleceu é que deveriam trabalhar com a disciplina de História no Ensino Fundamental. Com apenas uma exceção no caso brasileiro, em que um dos professores investigados é formado em Filosofia, todos os outros são formados em História. Da mesma forma, embora os professores brasileiros trabalhem em escolas públicas e privadas, os professores que devolveram os questionários respondidos trabalham em escolas públicas, tanto aqui no Brasil como em Portugal.

A investigação realizada com os alunos tomou como critério o fato de serem alunos da última série do Ensino Fundamental, no caso, 8ª série no Brasil e 9ª série em Portugal, todos com idade entre 13 e 15 anos. Os alunos brasileiros frequentam uma escola privada da cidade de Curitiba, enquanto os portugueses são alunos de escola pública de uma cidade próxima do espaço rural.

Os fundamentos teóricos dessa investigação foram baseados nos trabalhos de Jörn Rüsen, que entende a História enquanto uma ciência que tem uma função didática. Segundo ele, ao entrar em contato com a história, esta deve dar ao sujeito um significado para a experiência no tempo que está estudando, competência de interpretação, uma vez que o conhecimento histórico não é cumulativo e capacidade de ampliar a orientação no tempo. Essa capacidade de orientação no tempo, ou seja, a relação que o sujeito mantém com o passado e que serve para situá-lo no presente, fundamental para a compreensão histórica, Rüsen define como sendo a “consciência histórica”, categoria bastante utilizada nas investigações em Educação Histórica.

Das ideias de Rüsen (2001) e da racionalidade histórica, parte a teoria desenvolvida pelo inglês Peter Lee (2005) com a formulação de categorias como “Conceitos substantivos”, relacionados aos conteúdos da História

(Renascimento, Escravidão, Reforma, por exemplo) e “Conceitos de Segunda Ordem”, aqueles que se remetem à epistemologia da História.

De acordo com essa perspectiva, o aluno passou a ser percebido como agente de sua própria formação, com ideias prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações.

De acordo com Isabel Barca, não interessa apenas saber História, mas o uso que se faz dela. Existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente. A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da “consciência história”, ideia que dialoga com o conceito desenvolvido por Rüsen (2001), e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores. É o que Lee identifica como sendo a *Literacia Histórica*, ou seja, a capacidade de “ler o mundo historicamente”. (LEE, 2006).

Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que crianças e jovens em idade escolar fazem a leitura histórica do mundo, entendendo a existência das ideias prévias como ponto de partida para qualquer intervenção nas aulas de História. De acordo com Melo,

> os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas para compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos. (MELO, 2000).

Igualmente significativo é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre seu ensino. O professor, entendido nesse processo também como um investigador, passa a ter uma participação ainda mais importante na relação entre as ideias tácitas que os alunos possuem e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas de História.

De acordo com Peter Lee (2006), a capacidade de pensar historicamente é o fator fundamental que desenvolve uma cognição histórica mais aperfeiçoada, possibilitando aos professores a competência de educar também historicamente. O professor de história, portanto é, ao mesmo tempo, historiador e “ensinante”. Ele deve produzir conhecimento e fazer com que o aluno escreva e leia o mundo historicamente por meio da narrativa. Assim, os alunos devem entender a história como compromisso de indagação, com características e vocabulários próprios: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança”.

Isabel Barca utiliza o conceito de perspectivação para caracterizar a capacidade que se deve ter para ver, perceber a autoridade em outras fontes, em outras interpretações da História que não sejam apenas aquelas dos manuais didáticos. É assim que essa perspectiva de ensino determina aos professores certas competências para dar aulas de História, como contextualizar, problematizar o passado e criar pressuposições a respeito do presente.

De acordo com Rüsen existe, normalmente, uma historiografia orientando a cognição e a *consciência histórica*, ou seja, 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. 57).

Partindo dessa perspectiva, a consciência histórica é um fenômeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral. Ninguém, nem mesmo os professores de História estão destituídos dessa consciência, uma vez que é inerente ao pensamento humano.

Nós somos determinados historicamente, portanto não podemos pensar que nossa orientação está distante da História, nem de uma historiografia que colaborou para construirmos uma determinada consciência. Ao nos encontrarmos com o agir humano precisamos recuperar de forma objetiva as intencionalidades do agir ali presente para ser observada a consciência histórica. É aqui que surge o papel da Educação Histórica, buscando nas ideias

dos professores as suas experiências no tempo. Experiências interligadas com as ideias que possuem sobre a África e a cultura africana, as quais orientam uma determinada racionalidade na sua vida prática. De acordo com Rüsen, essa racionalidade é a força de todo o pensamento histórico, “O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência (RÜSEN, 2001, p. 101).

Ao contrário da consciência histórica, a cognição histórica não é algo natural, inerente às pessoas, mas um produto da própria história. Neste caso, transparece a importância dos conceitos substantivos como ponto de partida para a investigação prévia dessa cognição. Os conceitos substantivos são, portanto, as teorias e noções já construídas por um sujeito para um campo específico do conhecimento.

Os *Conceitos Substantivos,* investigados por Peter Lee, surgiram a partir de uma categoria desenvolvida por Rüsen (2007) e definida como *Conceito Histórico.* De acordo com Rüsen, esses conceitos são recursos linguísticos utilizados como forma de definir como o pensamento histórico científico se realiza. Tais conceitos são sempre referidos por nomes próprios e têm qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas.

> Conceitos históricos são o recurso linguístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. Designam, pois, a relevância que os estados de coisas referidos possuem, no contexto temporal, em conjunto com outros estados de coisas, e que não são designados por nomes próprios. (RÜSEN, 2007, p. 94).

Foram os conceitos substantivos, portanto, que direcionaram os rumos desta pesquisa em busca das ideias que os professores de História e os jovens estudantes, tanto do Brasil como de Portugal, apresentam sobre a História da África.

Enquanto um nome próprio, a África não é entendida como um conceito histórico. De acordo com Rüsen (2007), os nomes próprios são designações linguísticas que apenas designam estados de coisas em sua ocorrência singular, referindo-se a eles diretamente.

No entanto, a partir do momento em que lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, a África passa a ser entendida como um conceito histórico.

Autores como Gilberto Freyre e Oliveira Viana tornaram-se fundamentais para entender o olhar que o Brasil passou a ter, já no século XX, sobre a África e a cultura africana. Nina Rodrigues aparece como referencial para saber como essa temática começou a ser pesquisada e incorporada num interesse científico crescente de entender a formação da sociedade brasileira. Os Estudos Culturais colaboraram no sentido de investigar outras possibilidades de entendimento da temática e numa análise mais abrangente na pesquisa.

Os estudos sobre essa temática passaram a ser mais intensos a partir do século XIX, sobretudo a partir de 1860, quando as teorias racistas obtêm o aval da ciência e a aceitação por parte dos líderes políticos e culturais dos Estados Unidos e da Europa. No Brasil, se iniciam os estudos científicos sobre a presença do negro na sociedade brasileira. Da Antropologia partiram os primeiros estudos que buscavam situar o negro e a cultura africana no contexto brasileiro, bem como o que se entendia como contribuições, negativas ou não, dessa presença. Assim, a escolha dos autores e estudiosos da presença negra no Brasil recaiu, basicamente, sobre as produções de Oliveira Viana, Gilberto Freyre e Nina Rodrigues. Estes realizaram estudos que mais se aproximam do entendimento obtido a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nina Rodrigues foi o primeiro estudioso brasileiro, na virada do século XIX para o XX, a colocar a situação do negro brasileiro enquanto um problema social, importante referência para a compreensão da formação racial da população brasileira. Embora pese em seus estudos uma mentalidade fortemente influenciada por ideias racistas, nacionalistas e cientificistas, seu trabalho tem colaborado para classificar como manifestações culturais os ritos e costumes da população negra brasileira. Com sua obra "*Os Africanos no Brasil"*, Nina Rodrigues contribuiu com uma vasta e rica coletânea de informações e dados a respeito do universo cultural das comunidades negras no Brasil.

A partir da década de 1920, Oliveira Viana buscava explicar o país a partir de teorias racistas, ainda muito comuns no pensamento da época. Segundo ele, o Brasil seria o resultado da vontade e da energia das elites brancas, racialmente superiores.

Seu pensamento se organizava a partir de três eixos: a influência das relações e do meio social forjados em nosso processo de colonização; a psicologia do nosso povo e a questão racial. Esta, em especial, fazia refletir sobre como poderia uma população racialmente miscigenada como a do Brasil preservar sua unidade nacional e desempenhar um papel no mundo moderno. Em sua tentativa de resposta, os mestiços apareciam como seres "inferiores". Nos seus argumentos fica evidente a transição de uma nova mentalidade frente à população negra no Brasil, revelando a substituição de um racismo de dominação por um racismo de exclusão.

Ao contrário das teorias racistas que imputavam a negros, índios e mestiços a razão maior do atraso nacional, Gilberto Freyre fez sua reputação com uma interpretação de caráter mais otimista, uma vez que afirmava que a nação brasileira era o resultado de uma grande miscigenação.

Em pleno apogeu das teorias racistas, como as de Viana, o autor celebra o papel essencial das etnias dominadas na formação do país, sobretudo da presença negra vista por ele como de suma importância pra a formação cultural do país. Para Gilberto Freyre, é impossível separar o negro de sua condição de escravo, defendendo atitudes consideradas imorais por causa, justamente, dessa condição desumana. Sempre vinculado à condição de escravo, o africano se tornou um agente patogênico no seio da sociedade brasileira. Neste ponto realiza uma crítica com relação ao trabalho de Nina Rodrigues, afirmando que aquele não se preocupou em reconhecer no negro a condição de escravo, minimizando sua análise.

Fugindo da tendência de tomar a historiografia brasileira tradicional como única perspectiva de orientação para o estudo da história da África, os Estudos Culturais surgem como possibilidade de gerir uma nova racionalidade com relação a essa problemática. Integrante dos Estudos Culturais, o jamaicano Stuart Hall (2003) utiliza a categoria da *Diáspora*[95] para afirmar que não é o

95 A palavra *diáspora* vem-nos dos antigos gregos, para os quais "diáspora" (dispersão, ou semear) estava associada a ideias de migração e colonização na Ásia Menor e

espaço territorial que determina uma cultura. Afirma que diáspora é um conceito baseado fundamentalmente nas noções de alteridade e diferença.

Integrante da segunda geração do Centro de Estudos Culturais, o sociólogo britânico Paul Gilroy (2002) discute a importância de romper com a ideia de que a cultura brasileira apresenta um mundo sem raças e também trabalha com a categoria da *Diáspora*, afirmando que a transferência de um número significativo de africanos ao Brasil produziu um movimento de intensa influência cultural naquilo que denomina de "universo do Atlântico". Também utiliza a concepção da diáspora judaica para analisar as formas como a cultura negra, africana, se expandiu pelo Oceano Atlântico.

De acordo com esse autor, torna-se difícil colocar em prática a inclusão de uma "cultura africana", porque segundo ele não existe uma essência africana que possa, magicamente, conectar entre si todos os negros. Se essa ideia de pertencimento se dilui pela não necessidade de um território específico, a crença de que temos no Brasil uma população afro-brasileira com características culturais "tipicamente" africanas, poderia colocar em xeque a própria identidade dessa parcela da população brasileira.

É importante ressaltar que as Diretrizes, ao longo de todo o seu texto, fazem uma diferenciação entre uma cultura negra de uma cultura branca. Em diversos momentos há essa distinção, a de que existe uma cultura tipicamente negra e, outra, branca, sobretudo quando se enfatiza a necessidade de valorização da história e da cultura dos afro- brasileiros e dos africanos.

Trata-se de um viés culturalista a partir do qual o ponto de vista abordado pela legislação se apoia em elementos culturais, tais como religiosidade e comportamento, e que aparece com muita intensidade nas palavras que norteiam toda a proposta das Diretrizes, colocando a questão da História da África dentro dessa categoria. Embora visando à recolocação da população afrodescendente na sociedade com pleno direito à cidadania, principalmente por meio da escola e da cultura escolar, a lei não consegue romper com uma razão histórica dominante, mantendo a mesma cognição com relação a essa passagem da história, demonstrando que existem diferenças entre os

---

no Mediterrâneo na Antiguidade, de 800 a 600 a.C. Na tradução grega alexandrina do *Septuaginto* (Deuteronômio 28:25) a palavra designava a dispersão dos judeus exilados da Palestina depois da conquista babilônica e da destruição do Templo no ano de 586 A.C. como uma maldição: "Serás disperso por todos os reinos da terra!"

brasileiros brancos e aqueles que são “descendentes” dos povos africanos, tendo uma cultura particular devido a essa questão basicamente genética.

A função dos professores, tão salientada pelas Diretrizes, nos faz buscar as orientações da Educação Histórica com relação à indagação de quais ideias substantivas eles possuem acerca da História da África e da cultura afro-brasileira para atingir os objetivos sugeridos pela Legislação. A qualificação dos professores é um critério que fica bem evidente como sendo a forma primordial para que a valorização da cultura afro-brasileira e da população negra aconteça.

Dubet (1997) afirma que esse professor é um sujeito que possui uma capacidade individual de ação, de subjetivação de suas próprias atitudes. Ao não conceber mais a escola enquanto instituição esse professor passa a demonstrar que existe uma interação mais dinâmica da escola com seus alunos, revelando experiências particulares na sua prática e no seu discurso.

> A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem). (WAUTIER, 2003, p. 180).

Alunos e professores não são vistos mais apenas nos aspectos pedagógicos, mas através de uma multiplicidade de relações e ação. Os escolares são percebidos enquanto alunos e crianças, alunos e adolescentes, alunos e jovens. Aprendem a crescer em todas as dimensões de sua experiência. Embora diferentes, professores e alunos têm semelhanças na experiência: desencanto, cansaço, decepções, expectativas.

Segundo Oliva (2003) a África tem aparecido em relatos de viajantes desde a Antiguidade, mostrando o quanto aquele continente já atraia olhares e povoava a ideia de diferentes povos e em diferentes situações. A representação ou reconstrução da história, durante anos, foi feita pela narração, por um relato que expunha em sua sequência temporal uma ordem de acontecimentos, sujeitos a uma *trama,* a uma relação inteligível, de forma que figurava um processo que supostamente “reproduzia” um mundo externo ao próprio discurso, ao próprio texto, neste caso o mundo dos acontecimentos humanos do passado. O princípio da narrativa passou a ser tema do debate

teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico e de uma explicação científica. Para Rüsen (2001), “a especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”.

O princípio da narrativa e as formas como se explica a história passaram a ser tema do debate teórico quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico, promovendo a necessidade de realizar uma explicação científica da história. Foi criado, então, um sistema de explicação que assegure sua “inteligibilidade” através do discurso histórico. “A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 357).

O que podemos constatar é que essa narrativa sobre África ainda está embasada nas referências culturais idealizadas e defendidas por teóricos como Oliveira Viana, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre orientando as interpretações de um passado tido como único e verdadeiro. As Diretrizes, quando se baseiam na necessidade de resgatar os valores da cultura afro-brasileira, se mantêm ligadas a uma ideia de formação de identidade nacional sob o ponto de vista de uma contribuição “externa”, entendendo os negros a partir da sua inserção no Brasil por meio da escravidão moderna e seus descendentes como pessoas com características próprias do povo africano, desconsiderando a África como um continente de múltiplas características. De acordo com Stuart Hall, o próprio termo “África” é uma construção moderna, cujo principal ponto de origem comum se situa no tráfico de escravos.

De modo geral, fica perceptível que falta para os professores um referencial teórico da historiografia, sendo que em suas ideias acerca da África aparecem interferências de outros meios, como da mídia e de manuais didáticos. Os professores desconhecem o caminho percorrido na construção histórica, interferindo na forma como os alunos se aproximam do conhecimento.

As ideias dos professores apresentam a África enquanto um “conceito-gênero”, categoria que Rüsen (2007) define como sendo um conceito da linguagem dos historiadores que não são especificamente históricos, como acontece com palavras como *trabalho* e *economia*, por exemplo, “Eles

designam, nos estados das coisas, complexos de qualidades que eles têm em comum com os outros estados de coisas, independente de sua relevância nos processos temporais". (RÜSEN, 2007, p. 92).

A África só se torna um conceito histórico porque lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. Quando a relevância do conceito é designada, tornasse um conceito histórico, como "cultura africana".

Nas respostas dos alunos foi possível perceber as interferências deixadas pelos professores. Os alunos dão conceitos que não são históricos, mas "conceitos-gênero", aqueles apontados por Rüsen (2007) como sendo apenas elementos da linguagem, como África, e utilizados pelos historiadores.

Todos os alunos apresentaram uma "proto-narrativa" (Rüsen, 2001), aquilo que a Educação Histórica classifica como "conhecimentos tácitos", ou seja, todos sabem história e, portanto, conhecem algo sobre a África. Esse conhecimento, no entanto, não é científico, mas baseado em senso-comum.

Ficou claro, com esta pesquisa, que o professor de História deve promover o contato dos alunos com a produção historiográfica, fazendo com que saibam como a História é produzida e pensada, sendo entendida enquanto uma ciência que domina técnicas de investigação e de análise. Sem uma qualificação específica dos professores de História, estes continuarão a apresentar uma consciência histórica distante da historiografia especializada, bem como poderão ter dificuldades em lidar com as fontes históricas que colaboram para a investigação e análise dessa temática.

Como consequência ficou evidente que a consciência histórica dos jovens estudantes, sejam brasileiros ou portugueses, é elaborada a partir da interferência dos seus professores. Se estes não têm uma relação direta com as fontes, o mesmo acontecerá com seus alunos que, portanto, passam a reproduzir um conhecimento apreendido pela explicação de seus professores.

O próprio entendimento da lei deixa claro que pretende a inclusão da História da África, mas durante toda a pesquisa tentei demonstrar como a preocupação está muito mais pautada, na prática, com uma perspectiva culturalista da África. Do mesmo modo, as respostas dos professores foram claras ao demonstrar aproximação muito maior com o "legado cultural" da África do que propriamente de um entendimento dessa História ou de uma

historiografia onde possam buscar informações consistentes para trabalhar com essa temática.

Referências

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociologia de la experiência escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: Modernidade e Dupla Consciência. Rio de Janeiro: Editora 34/ UCAM. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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. Tradução de Clarice Raimundo.

_____. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n° especial, 2006. P. 131-150.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel, org. – **Perspectivas em Educação Histórica**: atas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, 1, Braga, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n° 3, set./dez. 2003, p. 421-462.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

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

VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Sociologias.** n°. 9. Porto Alegre Jan./Jun. 2003.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE DE MUSEU

Alamir Muncio Compagnoni

RESUMO

Este trabalho tem como tema as "aulas-visitas" aos museus, a partir das aulas de História. Procedeu-se, em um primeiro momento, a uma análise de projetos que escolas e professores enviaram à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Paraná, Brasil, cujo objetivo era levar os alunos aos museus ou espaços históricos. Os projetos tomados para análise foram relativos aos anos de 2005, 2006 e 2007, de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, Classe Especial e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Na leitura e análise procurou-se mapear e entender as ideias históricas de professores e crianças/alunos, como e por quê? As escolas, e os professores levam aos museus. Discute-se, também, a organização da aula-visita na escola antes de ir ao museu, a ida ao museu, bem como a volta deste. Por fim, apresentam-se os resultados da pesquisa com crianças/alunos na escola e a análise das narrativas das crianças/alunos, procurando-se detectar indicativos da presença da consciência histórica nestes com base nos estudos de Rüsen (1992). O trabalho se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica.

Palavras-chave: Museu. "Aula-visita". Sujeitos. Consciência histórica.

INTRODUÇÃO

"A Formação do Pensamento Histórico de Crianças em Ambiente de Museu" nasceu no contexto de discussões da educação histórica e de vontade de investigar o interesse que as crianças/alunos têm pelo museu. Seguidas

vezes, no início do ano, quando eu me apresentava como professor de história, as crianças/alunos da 5.ª série perguntavam: *"Professor, vai levar a gente no museu?"*. Isto me estimulou a pensar: "Por que as crianças/alunos associam aula de história com museu?" Assim, foi deste interesse dos alunos que nasceu o projeto da pesquisa.

O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Procedeu-se a um estudo em que foram analisados os projetos de aula-visita aos museus. Todos os projetos foram enviados pelos professores de história à Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Um dos objetivos da pesquisa dos projetos era selecionar a turma que havia ido ao museu, para realizar o primeiro estudo. E estava-se no decurso do ano letivo de 2007, quando foi decidido aplicar o instrumento aos alunos. Assim, foram selecionados e analisados somente os projetos do primeiro semestre de 2007 (gráfico 1), pois eram estes os que estavam disponíveis ao pesquisador na Secretaria Municipal de Educação de Araucária e possibilitaram a realização da pesquisa.

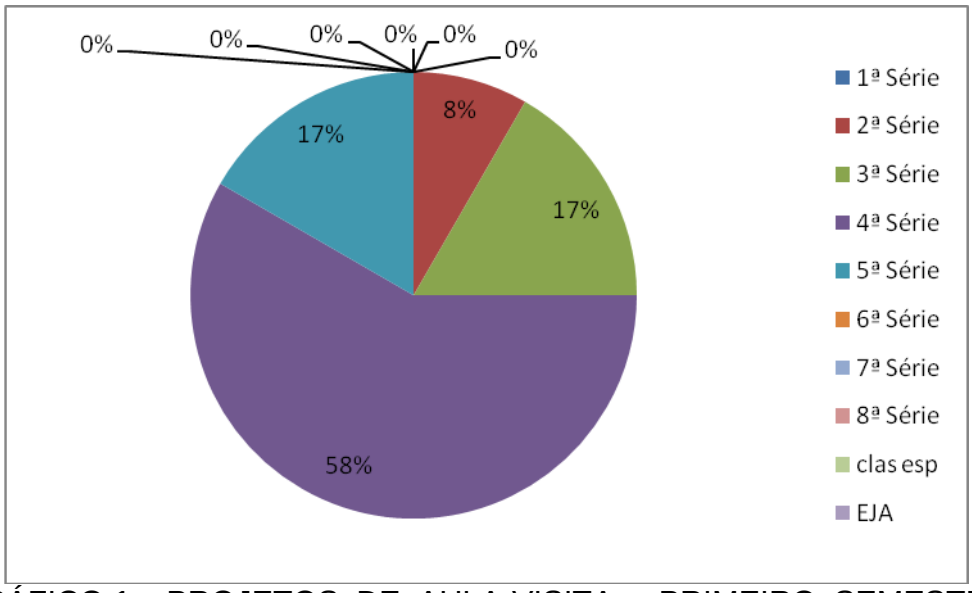


GRÁFICO 1 - PROJETOS DE AULA-VISITA - PRIMEIRO SEMESTRE DE 2007.

Ao se analisarem os projetos dos professores apresentados no gráfico acima, chamou a atenção o fato de existirem apenas dois projetos de 5.ª a 8.ª séries do ensino fundamental. Assim, após a análise decidiu-se que o estudo seria realizado com uma das turmas que participaram dos projetos de aula-visita destinados à 5.ª série. A opção de realizar o estudo partindo dos dois

projetos de aula-visita se deu pela estranheza que nos causou o fato de serem os únicos entre as turmas de 5.ª a 8.ª séries do ensino fundamental. "A investigação interpretativa permite um distanciamento, ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: o lugar-comum transforma-se em problemática." (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2004, p.43).

PRIMEIRO ESTUDO DA 5ª SÉRIE: "AULA-VISITA" AO MUSEU ROSA CRUZ

O primeiro projeto escolhido para aplicação do questionário apresentava como objetivo levar os alunos da 5.ª série D do ensino fundamental da "Escola A",[96] da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, ao Museu Rosa Cruz. No projeto aparece a turma com 36 alunos.

Após a leitura e análise do projeto de aula-visita, nos seus vários aspectos (justificativa, objetivos, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação), foi elaborada a proposta do questionário.

Para os alunos, as questões tomaram o seguinte encaminhamento: "A partir do que vocês observaram, ouviram, discutiram e perguntaram durante a aula-visita, por gentileza, respondam às seguintes questões: 1) O que você aprendeu de história a partir da visita ao Museu Rosa Cruz? 2) Que documentos históricos você conheceu no Museu? 3) A partir do que você aprendeu em sua aula-visita ao Museu, 'escreva uma carta a um amigo, narrando sobre a história do Egito'".

A aula-visita dos alunos ao Museu Rosa Cruz se deu no dia 16 de maio de 2007, e o questionário aberto foi aplicado no dia 09 de outubro de 2007.

A população-alvo do primeiro estudo é constituída por alunos na faixa etária dos 10 aos 14 anos, da 5.ª série do ensino fundamental.

Para categorizar as ideias históricas manifestadas nas narrativas dos alunos da "Escola A", tomou-se o conceito de consciência histórica, tendo como referência os estudos de Rüsen (1992) sobre as competências das narrativas (experiência, interpretação e orientação) e os tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e ontogenética.

---

[96] A escola foi assim chamada ("Escola A") para garantir o sigilo da pesquisa.

Na leitura das respostas à questão: "Que documentos históricos você conheceu no Museu Rosa Cruz[97]?", foram classificadas 23 respostas, as quais reconhecem a "múmia"[98] como documento.

Entre as respostas[99], cabe citar:

> *A Múmia Tothmea, o papiro.* [Ana[100], 11 anos]
> *Eu conheci o documento histórico múmia Tothmea.* [Júlia, 13 anos]
> *Eu conheci uma múmia que se chamava Tothmea, quando eu entrei na sala que ela ficava, eu fiquei com medo porque era a primeira vez que eu tinha visto*. [Maria, 10 anos]
> *O nome da múmia e Tothmea.* [Aladino, 12 anos]

Num total de 31 alunos que estava na sala de aula, 28 responderam, 02 deixaram em branco, 01 não respondeu à justificativa, porque na época da visita não se encontrava na escola e nunca tinha estado naquele museu. Entre as 28 respostas, encontram-se 23 em que a múmia aparece como documento. Um total de 05 narrativas identificou somente "réplicas"[101] como documentos.

Entre as 23 respostas com justificativas, 16 se referiam somente à "múmia" como documento; as outras 07, além de descreverem a múmia, mencionam também as réplicas como documentos.

> *Não me lembro bem, mas a múmia é um documento histórico, os símbolos egípcios, os que têm na parede etc.* [Dirce, 11 anos]

Outras 05, as quais totalizam as 28 respostas, reconheceram como documentos apenas as réplicas:

---

97 Museu Rosa Cruz, inaugurado no dia 17 de outubro de 1990, organismo da Ordem Rosacruz (AMORC) que tem por objetivo divulgar e difundir a cultura e, mais especificamente, servir de apoio audiovisual à clientela escolar.

98 Múmia egípcia conhecida como Tothmea, foi levada para os Estados Unidos e doada ao Museu Rosa Cruz no ano de 1995 e trazida para Curitiba, Paraná, onde se encontra atualmente.

99 Fonte: Narrativas apresentadas pelos alunos.

100 Os nomes dos alunos são todos fictícios, no sentido de garantir-lhes sigilo e privacidade.

101 O Museu Rosa Cruz tem um acervo constituído por "réplicas" de peças do período Pré-dinástico até a época Ptolomaica.

> *As armas como machado, que hoje ainda é utilizado, os vasos, que hoje em dia utilizamos para enfeite*. [Aluízio, 11 anos]

Concluindo a análise da questão: "Que documentos históricos você conheceu no Museu Rosa Cruz?", construiu-se o gráfico que se segue, onde se observa que a maioria das crianças/alunos reconhece o documento como a evidência para narrar, no seu presente, o entendimento da história do Egito.

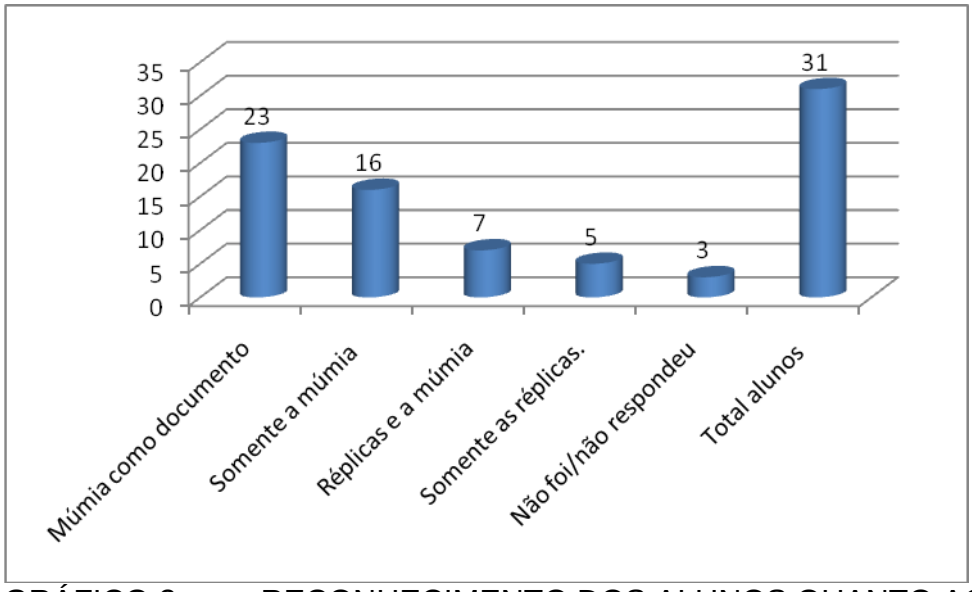


GRÁFICO 2 - RECONHECIMENTO DOS ALUNOS QUANTO AOS DOCUMENTOS DO MUSEU ROSA CRUZ.

É recorrente o fato de os alunos tomarem um dos documentos do museu como referência para as suas narrativas. Num total de 30 alunos, 29 responderam, em suas narrativas, tendo como ideia central o documento "múmia", chamada de Tothmea. Eles se identificaram com o documento (múmia Tothmea) e, a partir dele, elaboraram suas narrativas. Para a maioria, este documento tornou-se, no presente, a bússola para pensar a história. Este documento é muitas vezes usado, na narrativa, como prova da existência de que há um passado, uma história.

SEGUNDO ESTUDO: 4.ª SÉRIE – AULA-VISITA AO MUSEU HISTÓRICO DA ERVA-MATE

O segundo projeto selecionado de aula-visita para a pesquisa foi "Projeto de Aula-visita ao Parque Histórico do Mate". O conteúdo do projeto faz

referência à história do Paraná e o tema é a erva-mate, atividade econômica do Paraná nos séculos XVIII e XIX.

O Museu do Mate, como é chamado popularmente, está localizado no município de Campo Largo, situando-se, portanto, fora das imediações territoriais e educacionais de Araucária, onde a "Escola B" está localizada. Oficialmente o museu é chamado de Parque Histórico do Mate.

População-Alvo da Aula-Visita ao Museu da Erva-Mate

As crianças/alunos que participaram da pesquisa formam um total de 43. Destes, 15 são meninos e 28 meninas. Entre os meninos, 03 têm 10 anos de idade, 04 têm 11 anos, 04 têm 12 anos e 04 têm 13 anos de idade. Entre as meninas, 11 têm 10 anos de idade, 10 têm 11 anos, 04 têm 12 anos e 03 têm 13 anos de idade. Concluindo, pode-se dizer que a idade dos alunos que participaram da pesquisa fica entre 10 e 13 anos de idade.

Os resultados da análise das cinco questões da segunda investigação serão apresentados em quatro gráficos e em um quadro de redução de dados. O gráfico 6, a seguir, faz menção à questão 1; o gráfico 7 à questão 2; o gráfico 8 à questão 3; o gráfico 9 à questão 4; e o quadro 3 se refere à questão 5.

Com a questão 1, abaixo, procurou-se analisar se os alunos reconhecem o museu como espaço histórico.

Questão 1

Você já foi a um museu?

Sim ( )

Não ( )

Se você respondeu sim, qual? _____

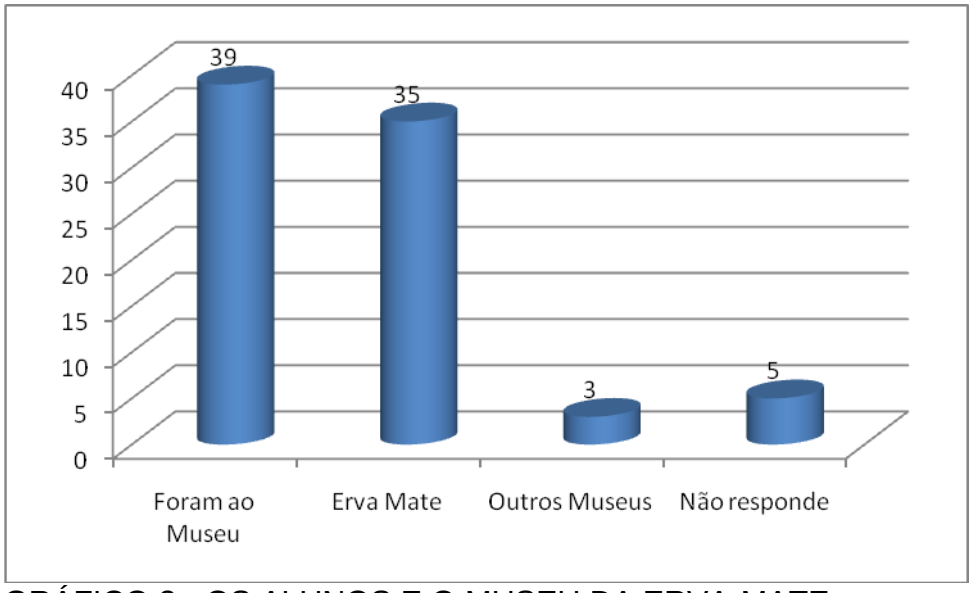


GRÁFICO 3 - OS ALUNOS E O MUSEU DA ERVA-MATE.

Em sua maioria, as crianças/alunos afirmam que foram ao museu, e apenas quatro responderam que não. Quando relacionamos os 39 alunos que responderam 'sim' com o conteúdo estudado do projeto, para a aula-visita ao Museu do Mate, 35 dos 39 alunos responderam 'Museu da Erva-Mate', 03 escreveram 'outros museus' (Museu Tingüi-Cuera e Museu Paranaense) e 04 deixaram em branco.

A seguir, tem-se a descrição da questão 2, cujas respostas resultaram nos dados apresentados no gráfico 4, logo abaixo.

Questão 2

Assinale com um X.

a) Onde você gosta mais de aprender história?

( ) Na escola

( ) No museu

b) Onde você acha que aprende melhor a história?

( ) Nos documento dos museus

( ) Na escola, na sala de aula, com o livro didático

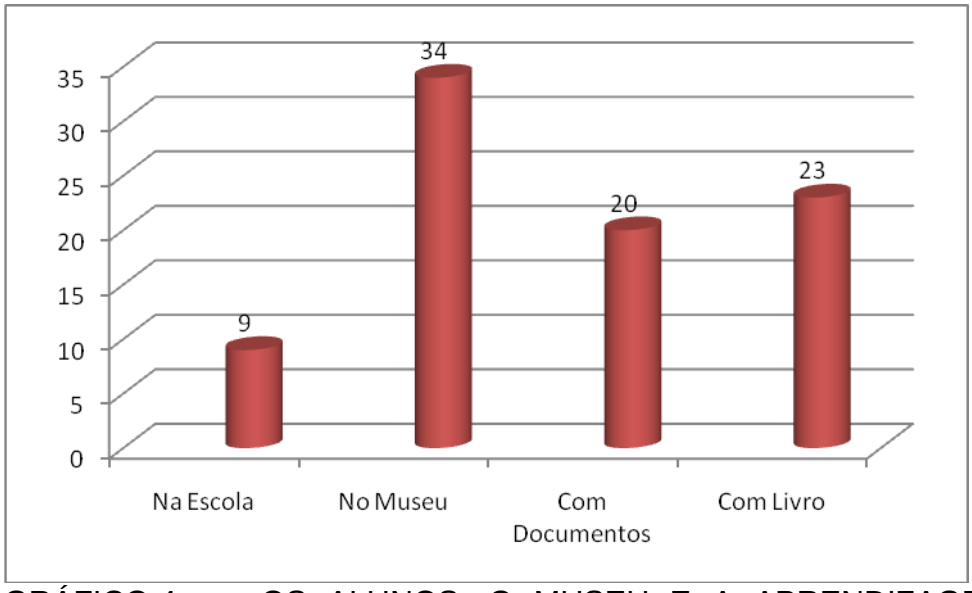


GRÁFICO 4 - OS ALUNOS, O MUSEU E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.

Durante a leitura e interpretação das respostas das crianças/alunos à questão 2, algumas ideias históricas em relação à cognição histórica e à aula-visita ao museu foram reconhecidas. A primeira é de que a maioria gostaria de aprender história com as aulas-visitas aos museus, pois dos 43 sujeitos que participaram da pesquisa 34 responderam afirmativamente e 09 gostariam de continuar aprendendo história na escola. Mas, quando indagados sobre onde aprendem melhor história, a sala de aula e o livro didático aparecem para 23 deles, e a aula-visita ao museu para 20.

Questão 3

Nos museus, você viu algum documento?

Sim ( )

Não ( )

Se você respondeu sim, quais deles você considera importantes para explicar a sua história? _____

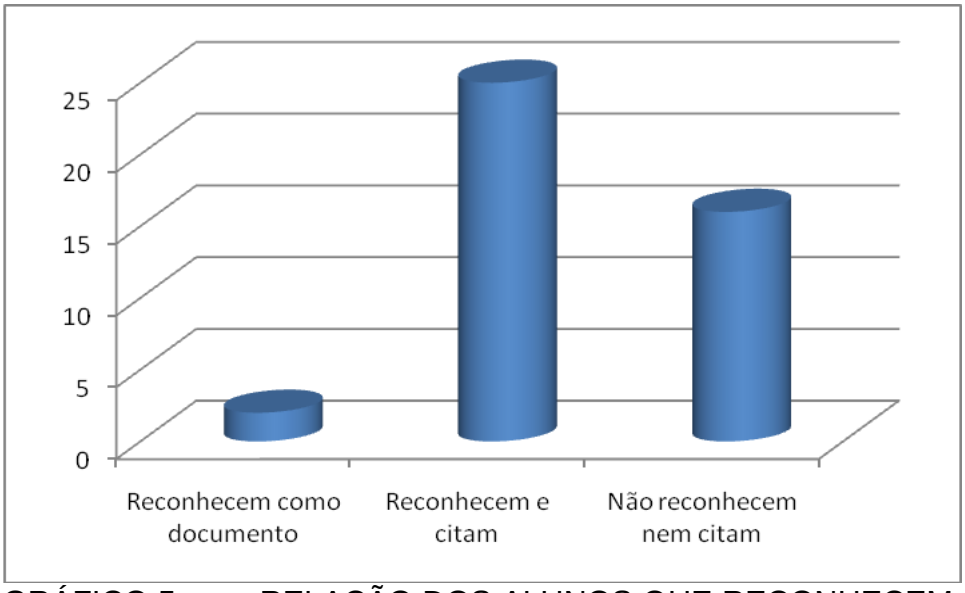


GRÁFICO 5 - RELAÇÃO DOS ALUNOS QUE RECONHECEM OS OBJETOS NOS MUSEUS COMO DOCUMENTOS.

Essa questão tinha como objetivo analisar a capacidade cognitiva das crianças/alunos em reconhecer os documentos dos museus como documentos históricos, durante o aprendizado da história. A primeira percepção que se faz, ao analisar as questões e ao elaborar o gráfico, é que a maioria das crianças/alunos reconhece os objetos dos museus como documentos, pois, do total dos 43 sujeitos que participaram da pesquisa, 25 reconhecem e citam o nome de objetos que consideram como documentos. Dezesseis alunos não os reconhecem como documentos, e dois responderam 'sim', mas na justificativa deixam em branco; portanto, há 18 respostas que não fazem menção a documentos. Observa-se que algumas respostas transformam o documento em fonte, quando dela extraem as informações do passado. A seguir, têm-se algumas respostas das crianças/alunos que reconhecem os objetos de museus como documentos históricos, e algumas transformam o documento em fonte:

> *Sim. Museu da Erva-Mate*. [Rui, 12 anos]
>
> *Sim. Achei mais interessante que eles faziam o trabalho da erva-mate era feita manualmente com espécies de facões*. [Pablo, 10 anos]
>
> *Sim. Os quadros da erva-mate*. [Rafaela, 11 anos]
>
> *Sim. As fotos e as máquinas*. [Lisa, 11 anos]

Questão 4

a) _____

_____

_____

b) _____

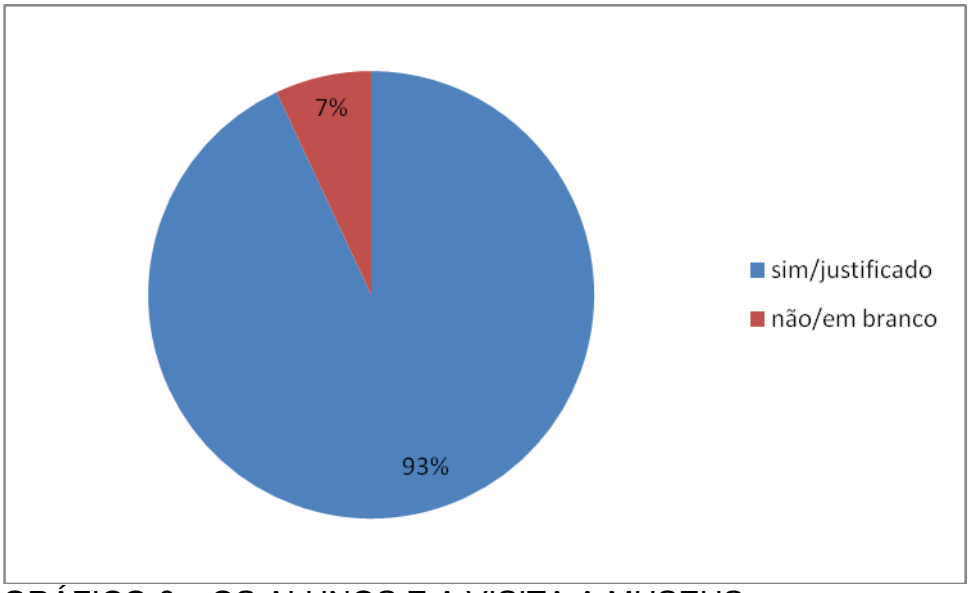


GRÁFICO 6 - OS ALUNOS E A VISITA A MUSEUS.

Nesta questão, o objetivo era conhecer o olhar das crianças/alunos na relação de reconhecimento ao museu: como espaço histórico e como lugar de aprendizagem histórica. Quando se observa o gráfico, verifica-se a percepção cognitiva das crianças/ alunos de que o museu é um lugar onde se aprende história. Entre os 43 sujeitos que participaram da pesquisa, 40 responderam que querem que as escolas os levem aos museus, porque lá se aprende melhor a história. O qualitativo das respostas é que todas as crianças/alunos justificam suas respostas pelo *aprender história* e não pelo passeio, como expressam algumas de suas falas:

> *Sim. Porque incentiva as crianças a estudar mais*. [Elis, 10 anos]
>
> *Sim. Porque na escola a pessoa aprende história da erva-mate, e daí tem que ir ao museu para ver as máquinas*. [Vladimir, 11 anos]
>
> *Sim. Porque a gente pode aprender mais fora da escola*. [Ana, 11 anos]

Sim. Porque assim as crianças aprendem melhor e têm mais conheci-mento. [Gustavo, 10 anos]

Procurou-se fazer uma análise comparando o estudo da aula-visita ao Museu Rosa Cruz com o da aula-visita ao Museu do Mate, tomando o resultado dos dois projetos enviados pelas Escolas "A" e "B" à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, já que os dois projetos estudados ocorreram em ambientes diferentes de museus e envolvendo séries diferentes. Observa-se, nas respostas de ambos os projetos de aula-visita, que, ao narrarem a história do conteúdo proposto pelo professor, os alunos transformam o documento em fonte, a partir da qual extraem as informações sobre o passado.

Uma diferença está no profissional que trabalha com a turma. O profissional que trabalha com a 4.ª série, chamado generalista, não possui formação específica em história. Aquele que trabalha com a 5.ª série, por sua vez, é um profissional com formação específica nesta disciplina. No entanto, constatou-se que ambos procuram trabalhar de forma integrada com outra disciplina.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Plano curricular de história - 1992**. Araucária: Prefeitura de Araucária, 1992.

BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En La Escuela**: sociologia de la experiência escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Distribuidora Curitiba Papéis e Livros Ltda., 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RÜSEN, Jörn. El desarollo de la competência narrativa em el Aprendizaje histórico. Uma hipótesis Ontogenetica relativa a la consciência moral. **FLACSO, Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36, octobre 1992.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

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

_____. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UNB, 2007b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo a relação conteúdo método no ensino de história**. Texto fornecido pela autora em curso aos professores de História da Rede Municipal de Araucária. Curitiba, 1999.

_____. ; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Claudia Urban[102]

RESUMO

O presente texto integra as discussões realizadas por meio da pesquisa de doutoramento intitulada "Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha", defendida em 2009, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Auxiliadora M.S. Schmidt. A tese buscou investigar a constituição do código disciplinar da Didática da História, levou em conta a existência de elementos do código disciplinar da História por meio da análise de ementários, programas e legislação voltados aos cursos de Licenciatura em História. Esses considerados os "textos visíveis", na esteira do pensamento de Fernandez Cuesta (1998). O texto que segue apresenta argumentos que consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção do texto é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nas propostas dos cursos de formação de professores. A Legislação analisada trata de elementos relacionados à formação de professores, sendo destacado nesta análise aspectos voltados à formação pedagógica dos professores de História. Os "textos visíveis" analisados permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de

[102] Professora do DTPEN- UFPR, doutora em Educação pela UFPR, pPesquisadora da LAPEDUH (UFPR). Contato: claudiaurban@uol.com.br

professores. As reflexões apresentadas são ancoradas nas pesquisas sobre a constituição do código disciplinar, investigações estas sistematizadas por Raimundo Cuesta Fernandez (1998).

Palavras-chaves: Didática da História – Educação Histórica – Ensino de História

A intenção do texto é apresentar elementos da natureza do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nas propostas dos cursos de formação de professores. A Legislação analisada trata de elementos relacionados à formação de professores, sendo destacada nesta análise aspectos voltados à formação pedagógica dos professores de História.

Em 1993, Nadai publicou um texto intitulado “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva” pela Revista Brasileira de História, no qual recupera o lugar da História como disciplina escolar em um momento marcado por intensas discussões associadas às disciplinas e ao seu lugar nos currículos escolares. Destaca também a autora a relação entre a trajetória do ensino de História e a formação do professor.

O momento era de discussão tanto em relação à volta da História nos currículos de 1.º Grau, como também quanto ao alcance desse retorno no interior dos cursos de formação de professores. Em meio a esse movimento, Nadai (1993) aponta “perspectivas” para o ensino de História, afirmando que era necessário reconhecer:

> [...] que ensinar História é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente. [...]
>
> Superação da dicotomia ensino e pesquisa. [...]
>
> Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da historia; são agentes que interagem na construção do movimento social. (NADAI, 1993, p. 159-160)

Corrobora com esta afirmação que não bastava recolocar o ensino de História na educação básica, era necessário que tais "perspectivas" alcançassem, na mesma proporção, a formação do professor.

Para esta análise, sobre a formação do professor de História, foram escolhidas três fontes: o Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas, o material divulgado em maio de 1986, intitulado "Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final" e as Diretrizes Curriculares do Curso de História, publicadas em 2001 pelo Ministério da Educação.

Como categoria de análise foi utilizado o conceito de código disciplinar, elaborado por Fernández Cuesta (1998), que é assim sistematizado:

> [...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9).

Nesta direção, a presente reflexão considera a existência de um código disciplinar da Didática da História, ou seja, procura levar em conta que a Didática da História pode ser analisada como uma disciplina que agregou, no decorrer de sua existência, ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como - "ensinar e aprender História". Muitos desses elementos podem ser percebidos por meio da legislação, dos documentos, dos currículos e dos manuais voltados à formação do professor, o que para Fernández Cuesta são os "textos visíveis".

Desta maneira, na reflexão sistematizada sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História nas propostas dos cursos de formação de professores, encontram-se evidências de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, o que para o citado autor são elementos constituintes do seu código disciplinar.

O código disciplinar da Didática da História na legislação para cursos de formação de professores

Dentro das possibilidades de análise sobre as Legislações voltadas à formação de professores, considerou-se inicialmente relevante a análise do Parecer nº. 292, aprovado em 14 de dezembro de 1962 que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas.

O Parecer foi tomado, como um documento oficial relacionado às questões pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, que tornou obrigatório um conjunto de disciplinas com objetivos relacionados à formação pedagógica do professor.

Compreende-se que todas as disciplinas de um curso de Licenciatura precisam ter como preocupação a formação pedagógica do futuro professor, mas a relevância desse Parecer reside no fato de que ele instituiu legalmente disciplinas voltadas a uma formação pedagógica, valorizando ou destacando a necessidade de que os cursos de Licenciatura privilegiassem um espaço (carga horária), voltado à especificidade da prática do professor. Este Parecer, publicado em 1962, destacou que o curso de formação do futuro professor, por meio das disciplinas pedagógicas, deveria ocupar-se com discussões e reflexões em relação ao aluno e ao método.

Esclarece também que, para que o futuro professor tenha conhecimento acerca do primeiro item – o aluno – é indispensável que tenha conhecimentos da Psicologia da Adolescência, pois, por meio desta ciência, o futuro professor adquire conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos estes necessários, tendo em vista que o futuro profissional atuará com alunos nesta faixa de idade.

Quanto ao método, diz o Parecer:

> [...] deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isso aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente (BRASIL, 1981, p.34).

Com tal indicação fica destacada a preocupação com um método e, com o conhecimento sobre o aluno, que, segundo o Parecer, a Psicologia da Adolescência seria a disciplina que poderia instrumentalizar o futuro professor.

O texto do documento destacou ainda, com certa estranheza, o fato de que até a sua publicação (1962), a prática de ensino ainda não se configurasse entre as disciplinas obrigatórias do curso de formação do professor, como se percebe na citação:

> É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica [...] esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno (BRASIL, 1981, p.34).

Fica expresso que a prática de ensino era pensada como um conjunto de procedimentos com os quais, o futuro profissional, estaria apto para assumir seu papel como professor e, entre os “instrumentos” estava a Psicologia e a Didática. Fica enfatizada, desta maneira, a importância atribuída ao método e consequentemente à prática de ensino como ferramenta indispensável à formação do professor.

O Parecer destacou a necessidade da realização de atividades de Estágio Supervisionado, em que os futuros professores iriam aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro de um espaço real, que era uma escola da comunidade. Desta forma, segundo o relator, o futuro professor estaria executando as três tarefas características do ato de ensinar, que são: o planejamento, a execução e a verificação.

Em síntese, o Parecer afirma que a preparação pedagógica de um futuro licenciado deveria abranger:

- Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem.

> – Elementos de Administração escolar.
> – Didática.
> – Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1981, p.35).

O exercício da análise deste Parecer forneceu argumentos que evidenciaram uma valorização da tarefa do “ensinar”, isto é, o destaque posto pelo documento reside na preocupação de que o futuro professor tenha sido instrumentalizado e treinado para ser professor.

> A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente [...] (1981, p. 34)

Em síntese, infere-se que o documento destaca dois aspectos:

1.º A preocupação com o aluno – que é o foco de ação do futuro professor. Segundo a concepção da época, conhecer os estágios de desenvolvimento do aluno representa mapear as suas possibilidades de aprendizagem, pois, com certeza, esse seria um fator de interferência no planejamento das aulas. Assim, o aluno, que é o “alvo” da ação do professor, não foi visto como um sujeito objetivamente situado, mas como o que apregoa a Psicologia, em relação as suas possibilidades de aprendizagem.

2.º O valor atribuído à Didática, demonstrado quando o relator aponta como imprescindível a necessidade de instrumentalizar o futuro professor em relação a um método de trabalho, concretizando-se no cumprimento do Estágio Supervisionado, prática esta comparada ao processo de formação de um médico, que durante sua formação realiza uma “prática prévia” sob a tutela de um responsável. Assim também, o professor, segundo o relator, necessita desta “experiência tutelada”, para que “[...] não fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se estirparão mais tarde”. (BRASIL, 1981, p.35).

Nesse sentido aluno e método são as palavras chaves que nortearam a Legislação mencionada, onde a prática de ensino, aliada à Didática e somada

à Psicologia constituíram-se em um tripé fundamental, capaz de instrumentalizar eficientemente o futuro professor quanto a sua futura prática.

Como se argumenta sobre a forma pela qual se constituiu historicamente uma preocupação didática em torno de ensinar e aprender, nos cursos de formação de professores, conhecer e analisar o Parecer Nº. 292/62, que trata oficialmente da primeira criação de disciplinas voltadas à formação pedagógica do futuro professor, possibilitaram na reflexão sobre como se constituiu uma forma de pensar uma preocupação didática do ponto de vista da própria Legislação.

Assim, o período mencionado (década de 1960) e o questionamento em torno da formação de professores envolveram, entre outras questões, a Prática de Ensino, como confirmam Barreiro e Gebran (2006):

> [...] considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos. (2006, p. 43)

Em meio a questionamentos e discussões, a Legislação pertinente apontava que o curso de formação do professor deveria garantir uma preparação concreta, acrescentando e destacando as atividades de prática de ensino, o curso estaria aproximando o acadêmico das suas futuras atribuições: dar aulas.

Não é intenção realizar uma profunda investigação acerca da Legislação educacional no que se refere à formação do professor, mas por meio de alguns aspectos desta Legislação, apresentar argumentos que comprovem historicamente a existência de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem e, em nossa compreensão, o Parecer Nº. 292/62 trouxe elementos que por certo sistematizam esta preocupação, pois institucionalizou, na formação do professor, disciplinas responsáveis por essas discussões.

A natureza epistemológica dessas disciplinas não pode ser analisada por meio do Parecer, no entanto ficou evidenciada uma necessidade de "formação pedagógica" que foram institucionalizadas por meio das disciplinas: Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem; Elementos de Administração escolar; Didática; Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Além dos documentos oficiais, como o Parecer Nº. 292/62, outras publicações oficiais foram produzidas pelo Ministério da Educação em relação à formação de professores.

Destaca-se um material divulgado em maio de 1986, intitulado "Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil – documento final".

Trata-se de uma análise e avaliação dos cursos de História feita por um grupo de consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC. A proposta do material foi a realização de um diagnóstico dos cursos de História em relação ao alunado, à estrutura dos cursos, às disciplinas, à questão Bacharelado e Licenciatura, a articulação com outros níveis de escolarização, entre outros aspectos.

O diagnóstico e avaliação realizados tiveram como metodologia a observação e parecer dos consultores, bem como a utilização de instrumentos sistematizados para esse fim[103].

> O documento final foi publicado em maio de 1986 e condensou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Consultores, o qual produziu um primeiro documento, explicando os objetivos do trabalho, que foi encaminhado aos diversos Cursos de História, sendo adotada, como estratégia para alcançar um grupo sempre mais representativo desses Cursos, a utilização de todas as atividades desenvolvidas pela ANPUH. (OLIVEIRA, 2003, p, 198)

Vários pontos de reflexão e discussão foram destacados neste diagnóstico, como aspectos referentes à prática de ensino e à concepção de História. Para a presente pesquisa foram analisadas questões pertinentes às disciplinas relacionadas à Metodologia do Ensino de História.

Registra a análise:

---

103 Para ver análise sobre este diagnóstico e a forma pela qual repercutiu junto às organizações acadêmicas ver Capítulo 3 "A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços" da tese O Direito ao Passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História) (2003) de Margarida Maria Dias de Oliveira.

> Não é suficiente que a "**prática de ensino**" seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa matéria. (MEC/SESu, 1986, p. 14 – grifo nosso)

> [...] Há necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação (debates, encontros, seminários, presença recíproca de docentes nos Departamentos), pois há um longo caminho a percorrer ainda em função do conflito entre as **concepções de História** vigentes entre os historiadores e os pedagogos (MEC/SESu, 1986, p. 15 – grifo nosso).

O documento aponta aspectos interessantes, pois chama atenção para dois pontos: o primeiro é a formação do professor que trabalharia com a prática de ensino e, o segundo, é a "localização" da disciplina de Prática de Ensino, bem como as implicações que este "lugar" poderia trazer para o curso.

Segundo o documento, os aspectos relacionados com a formação do professor formador e o lugar desta disciplina são significativos, pois interferem na forma pela qual as relações entre ensino e aprendizagem podem ser discutidas com os acadêmicos. Percebeu-se que, ainda hoje, este é um dos aspectos não definidos nos cursos de História, pois encontrou-se cursos em que a disciplina Prática de Ensino está alocada nos Departamentos de Educação e, em outros, alocada no Departamento de História. Ainda, situações diferentes, ou seja, nos dois departamentos.

Não se trata de somente localizar geograficamente a disciplina, mas definir um fio condutor para o trabalho pertinente à Prática de Ensino, isto é, sistematizar uma proposta que considere uma formação pedagógica do futuro professor que contemple, além de aspectos voltados em como dar aulas, também se discuta a função didática da História.

Também a análise apresentada no documento, em suas conclusões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos indica que:

> O que se verifica, de modo geral, é que os futuros profissionais do magistério não estão sendo instrumentados para criar suas próprias técnicas e utilizar os recursos de que dispõem de

> acordo com a diversidade de situações por eles encontradas nas escolas. No geral, o que se aprende na universidade está de tal maneira desvinculado das diferentes realidades, que bem se pode diagnosticar que, neste mister, o que se tenta passar é um "modelo" de "como dar aulas", caracterizando um reducionismo inteiramente ineficaz (MEC/SESu , 1986, p. 30).

Continuam as conclusões:

> [...] seria necessário, por exemplo, que o 1.º.e o 2.º Graus fossem objeto de estudo, de análise e de reflexão nos cursos de graduação. E o importante é que esse estudo fosse realmente feito ao longo de todo o curso e não se limitasse apenas a estágios finais, quando todas as disciplinas do curso já foram desenvolvidas.
>
> [...] Haveria que discutir-se um pouco mais sobre o significado do ensino de História, entendido sempre como produção de conhecimento, para que se pudesse também refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em instrumentação do profissional. (MEC/SESu ,1986,p. 30)

Levando-se em conta que essa análise foi realizada em 1986, o que chamou a atenção foi a preocupação com a formação do acadêmico em relação à sua prática, enquanto futuro professor de História. Destaca-se a análise de que não somente o ensino de técnicas pode garantir "boas aulas" e pode revelar-se ineficaz na formação do professor.

O que se constatou foi que os cursos de História não podem preocupar-se em preparar somente os futuros professores com técnicas de como dar boas aulas, mas que devem levar em conta a relação social, ou a realidade, na qual esses futuros professores iriam atuar. Parece que a sugestão é a de que não existem técnicas ou aulas ideais, se não houver uma preocupação com o contexto e a realidade na qual o futuro professor irá executar a prática de ensino e também atuar.

Ficou evidente, neste documento, que o futuro professor precisa levar em conta o aluno com o qual irá trabalhar. Não somente o conjunto de recursos ou técnicas é relevante, mas também o aluno e a realidade são aspectos que, por

várias vezes são destacados como “pontos falhos” ou ausentes nos cursos de História, investigados por meio deste diagnóstico.

O diagnóstico e a avaliação realizados em 1986, por consultores convocados pela Secretaria de Educação Superior-SESu/MEC, constituiram-se junto com o Parecer N.º 492/2001 em importante documento sobre os cursos de formação de professores de História.

Assim como na década de 60, a publicação do parecer do consultor Valnir Chagas sobre a instituição das disciplinas pedagógicas, nos cursos de formação de professores, mostra a presença de leis e normatizações para os cursos. Atualmente, início do século XXI, tais princípios permanecem, pois os cursos de formação de professores em nível superior são normatizados pelo Ministério da Educação.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Superior, publicou o Parecer N.º 492/2001[104] aprovado em 04/4/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Estas Diretrizes Curriculares tem a função de normatizar e orientar os cursos em relação à sua estrutura, objetivos, perfil do egresso, composição curricular, carga horária e também à composição das disciplinas que possuem caráter de obrigatoriedade. Desta forma, o documento é portador de indicativos que revelam uma concepção e uma forma de entender a formação do professor[105].

Um dos pontos destacados no documento diz respeito às competências e habilidades específicas para a Licenciatura. É registrado que o curso deve proporcionar o:

> A. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino– aprendizagem no ensino fundamental e médio;

[104] Parecer CNE/CES 492/2001 - homologado em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

[105] Além das Diretrizes Específicas, o curso de História deve ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 009/2001.

> B. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.08)

Também afirma o texto, em relação aos conteúdos curriculares para a Licenciatura:

> No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. [...] (BRASIL, 2001, p. 09)

Quanto aos Estágios:

> As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. (BRASIL, 2001, p. 09)

Desta forma, o documento evidencia a necessidade de discussões de caráter pedagógico, mas não aponta a obrigatoriedade de uma disciplina especifica, ou seja, os cursos de Licenciatura deverão contemplar os conteúdos da educação básica e as didáticas ou a metodologia dos respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico, que também deve seguir orientações específicas, a saber:

> Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:
>
> a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
>
> b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
>
> c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura

> d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
>
> e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
>
> f) o formato dos estágios;
>
> g) as características das atividades complementares;
>
> h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002, p. 1)[106]

A intenção, com a análise dos documentos, foi demonstrar a existência de um debate em torno da formação pedagógica do professor. Este debate, por sua vez, é ancorado numa forma de pensar a formação do professor que, no Parecer 292/61 foi dominada pela preocupação com o conteúdo e com o aluno. Percebeu-se que na atual Diretriz Curricular para os cursos de Licenciatura em História, destaca-se a relação entre a prática pedagógica e o conteúdo.

O documento que atualmente orienta a organização do curso de formação de professores de História deixa transparecer uma preocupação em torno do "domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio", e também dos "métodos e técnicas" que favoreçam a transmissão do conhecimento. É evidente que cada instituição de ensino superior, com base nessas considerações e nas orientações quanto à organização do projeto pedagógico do curso, vai sistematizar essas Diretrizes. Pode-se concluir, portanto, que o documento oficial aponta para uma necessária formação pedagógica, mas que cabe às Instituições de ensino superior, respeitando as determinações legais, sistematizarem um curso que contemple, entre as disciplinas de conteúdo específico, disciplinas que tenham uma preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e não exclusivamente um inventário de prescrições técnicas.

Os "textos visíveis" analisados permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores.

---

[106] Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**. 4 ed. Brasília, 1981.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (2001). **Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História**. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clío en las aulas** – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal, 1998.

MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº 26/26. set 92/ago/93. p.143-162.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O Direito ao Passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife. 2003. 291 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco.

MANUAIS DIDÁTICOS, FONTES E ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR: QUESTÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Anne Cacielle Ferreira da Silva – UFPR[107]

RESUMO

Toma como referência os elementos de um manual didático ideal para o Ensino de História, com apoio em Jörn Rüsen. Reconhecidos os avanços nas pesquisas sobre os livros didáticos de História, aponta-se ainda a necessidade de realizar investigações tanto para compreender o próprio livro, como para estudar suas relações com as aulas e com a aprendizagem dos alunos, na perspectiva da Educação Histórica. Neste trabalho, apresentam-se resultados de investigação de natureza exploratória, que incluiu a análise do volume III da coleção "História em Documento – Imagem e Texto" de Joelza Ester Domingues, manual didático que é destinado aos alunos do oitavo ano da escola fundamental. Para discutir a utilidade do livro para a "percepção histórica" a partir dos elementos apresentados por Rüsen, busca-se analisar aspectos relativos à apresentação dos materiais históricos no livro didático, entre os quais as imagens. Busca-se verificar se a autora, no manual destinado ao professor, orienta-os na proposição e desenvolvimento de atividades didáticas com as imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório, como indica o guia do PNLD; e, ainda, se na perspectiva apontada por Rüsen, as orientações ao professor sugerem estratégias que estimulam interpretações, possibilitam comparações e desafiam uma compreensão interpretativa.

Palavras-chave: Educação Histórica – manuais didáticos – apresentação das imagens nos livros de História

[107] Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atualmente é mestranda do curso de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (bolsista REUNI). Esta vinculada ao NPPD (Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas) sob a orientação da professora Drª Tânia Maria F. Braga Garcia. Seus estudos estão relacionados a área de Educação, com ênfase na Educação Histórica e livros didáticos. Contato: annecacielle@bol.com.br.

Porque as pesquisas sobre os manuais didáticos se justificam?

Na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar[108] e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino-aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e objeto de pesquisas desenvolvidos por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o NPPD[109], com diferentes focalizações e abordagens.

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como salientam Chaves e Garcia (2011). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do nosso país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares. (CHAVES; GARCIA, 2011).

No Brasil, existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares[110], o que coloca o debate sobre os livros didáticos como uma questão política e educativa da maior relevância,

---

[108] Sobre o conceito de "cultura escolar" ver FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

[109] Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, que, em ações conjuntas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma universidade, são orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas. Maiores informações sobre o NPPD podem ser obtidas no site: www.nppd.ufpr.br.

[110] Em especial, o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Mais informações no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article.

como afirma Garcia (2010). Altos recursos públicos são aplicados pelo PNLD e isto impõe aos pesquisadores a necessidade de aproximação com os sujeitos escolares, em especial, professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas, na dimensão do ensino e da aprendizagem (CHAVES; GARCIA, 2011).

Em outra dimensão, o PNLD garante a presença de um tipo específico de recurso para apoiar o trabalho dos professores em suas aulas (GARCIA, 2010). Como é um material que apoia os professores nas aulas, será que as pesquisas explicam o que pensam os professores a respeito destes materiais? Que espaço os livros didáticos podem ocupar nas aulas dos diferentes conteúdos curriculares? Que função os manuais didáticos cumprem no aprendizado dos alunos? São perguntas que não são fáceis de serem respondidas, pois para isso, faz-se necessário que o pesquisador adentre o cotidiano das escolas, uma vez que nesse âmbito os manuais didáticos são disponibilizados para o uso dos professores e dos alunos.

Nos estudos realizados sob a coordenação do NPPD/UFPR têm sido privilegiadas pesquisas que adentram o universo escolar (TALAMINI, 2008; CHAVES e GARCIA, 2011 entre outros). São estudos de natureza qualitativa, utilizando observação participante, entrevistas e questionários, e também análise documental. A produção agrega trabalhos no campo da Didática Específica, em particular na Didática da História. A análise das pesquisas já produzidas evidencia a importância da aproximação da pesquisa com o cotidiano escolar, tanto para preencher as lacunas deixadas pelas pesquisas existentes como para modificar estereótipos sobre o que pensam professores e alunos a respeito do manual didático. Desta forma, como salienta Garcia (2010), os manuais didáticos devem ser tomados como tema e objeto de investigação, em abordagens específicas, especialmente sobre seu uso nas aulas, pois já se sabe que eles afetam a estrutura do ensino em suas várias dimensões, e conhecer melhor este elemento da cultura escolar e sua presença nas aulas pode contribuir para uma maior compreensão do próprio processo de ensino (GARCIA , 2010, p. 369).

Os livros didáticos de História: pesquisando a presença e uso das

fontes.

A historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História.

A utilização exclusiva do documento escrito como única fonte a ser considerada sobre o passado foi superada pela ampliação do conceito de fonte, pois tudo o que foi e é produzido pela humanidade pode ser tomado como referência para o trabalho do historiador. A sociedade contemporânea tem tornado cada vez mais complexa essa realidade, devido à expansão e à sofisticação das novas tecnologias da informação. Mas acima de tudo, é importante ressaltar o fato de que um ensino de História que se pretende renovado, não pode prescindir do trabalho com as fontes históricas nas aulas.

Em seu texto intitulado “O livro didático ideal”, Jörn Rüsen distingue quatro características que tornariam um livro didático ideal, no caso aqui, especificamente, um livro didático ideal para a disciplina de História. São elas: 1) um formato claro e estruturado; 2) uma estrutura didática clara; 3) uma relação produtiva com o aluno; 4) e uma relação com a prática da aula. Em toda a sua estrutura, o livro deve levar em conta as condições de aprendizagem dos discentes; deve estar de acordo com a sua capacidade de compreensão, ou seja, deve estar atento ao nível da linguagem utilizada (RÜSEN, 2010, p. 116).

Segundo Jörn Rüsen, um bom livro didático de História deve conter documentos (fontes históricas) para que possa ser considerado um livro didático ideal. Este critério, estabelecido por Rüsen, coincide com os aspectos que são levados em consideração na avaliação do PNLD. Com relação à disciplina de História, o edital de 2011 do PNLD traz várias considerações, entre elas a necessidade da presença das fontes nos manuais didáticos. No guia de Livros Didáticos do PNLD do mesmo ano estão listadas todas as coleções didáticas que foram aprovadas e também suas respectivas

resenhas.[111] Uma das coleções aprovadas pelo PNLD de 2011 foi a de Joelza Ester Domingues, " História em Documento – Imagem e Texto", da editora FTD. A coleção trata, de modo integrado, a História Geral, do Brasil e da América tomando por referência a exposição cronológica dos conteúdos por uma abordagem multicultural.[112] A coleção é composta por páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas, fontes estas que, como se destacou, são uma exigência do edital.

Com estas considerações, pode-se anunciar a questão que orientou a investigação aqui relatada: as indicações para a utilização de fontes estão sendo atendidas nos livros didáticos de História? Que tipos de fontes são incluídas pelos autores? Como são exploradas as fontes? Os professores são orientados para trabalhar com as fontes em sala de aula? De que forma isso se faz? A investigação, de natureza exploratória, pretende contribuir para ajustar o foco da pesquisa empírica com livros didáticos que está sendo realizada para a dissertação, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Neste trabalho serão apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção referida, que é destinada aos alunos do 8º ano. Considerando-se que o título explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos, entende-se que esta obra é um material empírico privilegiado para responder as perguntas formuladas acima. Buscou-se, portanto, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD. Em particular, o interesse da pesquisa é verificar como a autora incorporou as imagens em seu livro. Busca-se verificar se a autora, no manual destinado ao professor, orienta-os na proposição e desenvolvimento de atividades didáticas com as imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da

[111] O Guia de Livros Didáticos do PNLD visa ser um instrumento que ajude os professores a conhecer a avaliação de outros profissionais que, por sua ligação com a educação básica – seja no ensino, seja na pesquisa –, emitiram pareceres, a partir dos critérios estabelecidos pelo edital que foi publicado pelo MEC. O Guia do PNLD 2011 e de outros anos, encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

[112] Informações extraídas do Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129.

história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório, como indica o guia do PNLD; e, ainda, se na perspectiva apontada por Rüsen, as orientações ao professor sugerem estratégias que estimulam interpretações, possibilitam comparações e desafiam uma compreensão interpretativa.

Para fazer a análise do livro de Domingues, buscou-se como apoio as considerações de Schmidt e Cainelli no livro “Ensinar História”, em que abordam o tema “As fontes históricas e o Ensino de História”. Segundo as autoras, o ensino de História, comumente denominado de “tradicional” ou “positivista” se preocupa fundamentalmente em apresentar o documento histórico como prova irrefutável da realidade passada. Nos livros didáticos, os documentos nesta perspectiva são utilizados para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 90-91).

A partir da difusão de princípios e métodos da pedagogia da “escola nova”, a forma de usar o documento em sala de aula teve algumas modificações (SCHMIDT e CAINELLI (2009, p. 93). As autoras atentam para o fato de que apesar da mudança no tratamento didático, o lugar do documento na relação de ensino-aprendizagem, permaneceu com o mesmo significado de antes, ou seja, continuou sendo uma prova irrefutável do real.

A historiografia contemporânea, como já exposto, provocou uma renovação no conceito de documento histórico. Os historiadores contestaram a ideia de documento como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram. O documento passou a ser considerado como vestígio deixado pelos homens e passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 93-94). Agora rechaçado como prova do real, o documento passou a ser visto à maneira de indício, testemunha do passado, o qual fala quando é questionado.

Com esses elementos, foi-se ao livro didático de Domingues com o intuito de analisar como aparecem os documentos. Os documentos aparecem como fim em si mesmos? Os documentos respondem as indagações e às problematizações de alunos e professores com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente? O documento aparece somente como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição? Estes questionamentos e

os outros expostos neste texto nortearão a análise do material empírico.

As fontes no livro didático: apresentando e discutindo resultados da análise

O volume III da coleção “História em Documento - Imagem e Texto” contém 287 páginas e 19 capítulos distribuídos por 5 unidades. Neste trabalho, será privilegiada somente uma unidade do livro, que trata de temas relativos à História do Brasil. Além do livro do aluno, foram analisadas também as orientações destinadas ao professor sobre como trabalhar com as fontes históricas presentes no manual didático.

Análise da Unidade III

A unidade III contém 55 páginas e trata dos seguintes assuntos: a vinda da família real para o Brasil; o Primeiro Reinado; A crise Regencial; o Segundo Reinado; e o Parlamentarismo. Nesta unidade, várias fontes foram privilegiadas pela autora, entre elas fontes imagéticas, fontes legislativas, memórias, mapas da época e jornais. As fontes que aparecem com maior frequência nesta unidade são as fontes legislativas, quadros e gravuras, que foram objeto de maior interesse nesta análise.

Como já foi dito anteriormente, toda a coleção “História em Documento – Imagem e Texto” possui páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas. Em geral, a autora faz questionamentos sobre as diferentes fontes presentes no manual didático, por meio de perguntas que deveriam levar o aluno à interpretação da História. Na página 123 a autora traz três fontes históricas, duas são fontes visuais e a outra é uma fonte legislativa. Como são exploradas estas fontes pela autora? Nas pinturas, Domingues faz alguns questionamentos, buscando relacionar as duas fontes: “Que situações históricas diferenciam os dois momentos representados por essas pinturas? Por que a Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil? Identifique nas duas

imagens o Príncipe Regente D. João". (DOMINGUES, 2009, p. 123). As perguntas feitas por Domingues direcionam a interpretação dos alunos, interpretação esta que não pode ser feita sem a leitura dos textos-base das páginas 120, 121 e 122.

Com relação à fonte legislativa presente também na página 123, a autora utiliza o mesmo procedimento para levar o aluno à interpretação da fonte. O documento trazido pela autora é um trecho da Carta Régia de 1808: "O que estabelecia este decreto? O que isso significava para o Brasil? Por que, anteriormente, eram proibidos o comércio e a navegação entre o Brasil e os países estrangeiros? Quem se beneficiava com esse decreto? Quem era prejudicado?" (DOMINGUES, 2009, p. 123). Novamente se observa que sem os textos-base fica impossível uma interpretação apropriada dessa fonte histórica, visto que o trecho da fonte escolhido pela autora não possibilita responder todos as questões.

Na página 125, encontra-se uma gravura de Jean Baptiste Debret[113]. Para levar o aluno à interpretação da gravura, a autora faz uma breve contextualização, alguns questionamentos que necessitam do texto-base para serem respondidos e pede para que os alunos descrevam a situação retratada: "**Funcionários públicos.** As decisões de interesse geral eram anunciadas à população por autoridades municipais, vestidas a caráter e acompanhadas de comitiva. **Quem ocupava os cargos públicos? Como essas pessoas eram pagas? Descreva a situação retratada"** (DOMINGUES, 2009, p. 125).

Na página 129, a autora coloca duas litografias de Debret. No entanto, estas fontes não são problematizadas pela autora, nem há indicações da justificativa para estarem na página. Nota-se a mesma posição na página 137, onde Domingues opta por colocar três documentos históricos: um documento legislativo, um relato de memória e uma pintura. Novamente a fonte imagética não é problematizada e aparece no livro somente como uma ilustração, sem ao menos uma indicação do motivo dela estar presente ali. Esta não problematização das fontes imagéticas pode ocasionar uma confusão entre os alunos, uma confusão no sentido da importância destas fontes para o ensino e

[113] Todas as fontes utilizadas pela autora no manual didático possuem logo abaixo uma identificação. Por exemplo, abaixo da gravura de Debret, se lê: "O bando (proclamação municipal), *gravura, Jean Baptiste Debret* (1816-1831).

aprendizagem histórica.

A autora trabalha na página 153 com uma tabela sobre os principais produtos de exportação do Primeiro Reinado e do Período Regencial. A atividade proposta por Domingues com base na fonte é bastante interessante, pois leva os alunos a observarem a partir das informações dadas pela tabela quais os produtos tiveram diminuição nas exportações e qual era o principal produto de exportação nos dois períodos. Segue os questionamentos da autora: "**O poder econômico dos grandes proprietários baseava-se na agricultura de exportação.** Quais produtos tiveram significativa diminuição nas exportações do Período Regencial? Qual era o principal produto de exportação nesta época?" (DOMINGUES, 2009, p. 153)

Nas páginas 167 e 169, a autora recorre às caricaturas para levar os alunos ao passado que está sendo estudado. Na primeira página, Domingues utiliza-se de duas caricaturas, uma de Ângelo Agostini do século XIX e outra de Rafael Mendes Carvalho, do ano de 1840. Para levar o aluno a uma interpretação da fonte, primeiramente a autora faz uma breve introdução e logo em seguida faz alguns questionamentos aos alunos.

> DOC 1. **" Na loja improvisada, vendem-se cédulas eleitorais (votos), porretes, revólveres, espadas e rifles. Para os compradores interessados, o cartaz informa que, neste "bazar eleitoral", "não se fia", isto é, não a crédito.** Que sátira o caricaturista faz das eleições do Brasil monárquico?"
>
> DOC 2. " **Um candidato tenta conquistar o voto de um sapateiro, e este lhe aponta desenhos que mostram a conduta dos políticos eleitos.** Interprete esses desenhos. O candidato pertenceria à mesma camada social do sapateiro? Explique. O que isso faz pensar? Como era o voto na época? (DOMINGUES, 2009, p. 167).

Na página 169, a autora apresenta 3 caricaturas, duas retiradas do jornal *O Mequetrefe,* ambas do ano de 1878, e outra de Ângelo Agostini. A estratégia utilizada por Domingues para a análise e interpretação das fontes pelos alunos, é praticamente a mesma utilizada na página 167, ou seja, primeiro a autora faz uma breve introdução para contextualizar a fonte e em seguida pede para que os alunos as interpretem e a expliquem. O que se destaca nesta página, e que não foi um procedimento usual nas outras atividades, é o pedido para que os alunos interpretem a caricatura e também a expliquem, o que poderia significar

a tentativa de criar uma situação didática para que os alunos expressem sua compreensão a respeito das fontes.

Análise das orientações para o professor

No livro do professor, a autora traz algumas orientações, sugestões de livros, filmes e sites para o trabalho do docente em sala de aula. Destacam-se, nesta análise, as orientações sobre como trabalhar com as fontes presentes no manual didático. Domingues faz uma interpretação destas fontes e chama a atenção dos professores para a importância da análise também com os alunos. No entanto, a autora não orienta os professores a identificar qual o tipo de fonte é o documento, por exemplo, se é uma fonte primária ou se é uma fonte secundária.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 96) atentam para o fato de que o professor deve fazer com que o aluno formule questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?”, “Até que ponto posso acreditar no que ela diz”? e “De que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que esta sendo apresentado”? A análise da unidade evidenciou que o procedimento sugerido por essas autoras, no sentido de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, não é o caminho escolhido por Domingues. Ao explorar as fontes apresentadas, é a autora que formula as questões, que se caracterizam como um exercício de correspondência entre as informações do texto-base e as fontes apresentadas. Nas orientações para os professores, também é a autora que formula as respostas sobre os questionamentos feitos às fontes. Vale a pena ressaltar que as respostas constituem-se a partir do ponto de vista da autora.

Na página 139, a autora traz duas fontes legislativas. O primeiro documento diz respeito a uma fala de D. Pedro I em 3 de maio de 1823, e o segundo documento é um decreto de D. Pedro I, de novembro de 1823. A autora pede para que o aluno comente a fala do personagem na abertura da Assembleia Constituinte e solicita também que o aluno julgue a atitude política de D. Pedro, julgamento este que deve ser feito com base nos dois

documentos. Nas orientações para os professores, a autora diz o seguinte sobre a interpretação destes documentos: "**Atenção professor:** A última questão deve estimular uma discussão livre em classe. Ressalte o caráter autoritário de D.Pedro em não admitir limites ao seu poder e a importância da independência entre os três poderes". (DOMINGUES, 2009, p. 55).

A questão proposta pela autora é bastante interessante, pois solicita a opinião dos alunos sobre a fonte e os coloca também como construtores do conhecimento histórico. Outro ponto importante na questão é a análise conjunta de dois documentos, onde o aluno pode comparar dois documentos que dizem respeito ao mesmo personagem histórico. Nas orientações para o professor, a autora ressalta a importância de se estimular uma discussão na sala de aula, fazendo com que os alunos participem da disciplina e esta se torne mais dinâmica. Contudo, observe-se que neste caso também ela dá uma resposta "correta" para a questão, quando sugere que o professor "ressalte o caráter autoritário".

Na página 245, Domingues traz três fontes diversas: uma foto de um embarque de italianos para o Brasil em 1909; um passaporte de um imigrante italiano com carimbo de entrada no Brasil marcando "Santos, 9/ 7/ 1992"; e um trecho de um contrato de parceria que foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça. A autora não faz nenhuma referência as duas primeiras fontes, não sugere nenhuma análise para elas, nem ao menos indica a importância destas fontes para a aprendizagem histórica. Com relação ao contrato de parceria, Domingues direciona o olhar dos alunos, através de questões que buscam uma interpretação da fonte.

> DOC 2 – **Contrato de parceria**
> **" Esse contrato de parceria foi publicado na íntegra em um livro lançado na Suíça.**
> Qual a possível intenção do autor com essa publicação? Que artigo confirma tratar-se de um contrato de parceria? Na obra, o autor afirma que os colonos chegavam a Santos endividados; que artigo do contrato confirma a denúncia? O colono era livre para deixar a fazenda? O fazendeiro podia se desfazer do colono?". (DOMINGUES, 2009, p. 245).

Ao perguntar para o aluno qual seria a possível intenção do autor com a publicação do Contrato de Parceria, Domingues tenta fazer com que o aluno se coloque no "lugar" do personagem histórico, estimulando desta forma uma

empatia histórica. Por outro lado, destaca-se a presença da expressão “ confirmar” por duas vezes nas perguntas formuladas, o que reforça a compreensão de que as fontes são usadas pela autora predominantemente com a intenção de comprovar as informações apresentadas nos textos-base. Nas orientações para o professor, Domingues comenta cada artigo da fonte e diz que o docente pode pedir para que os alunos tragam outros tipos de contratos de trabalho e assim pode-se fazer uma discussão das cláusulas em classe. (DOMINGUES, 2009, p. 84).

Na análise realizada, pode-se perceber que o livro de Domingues atende as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte das considerações da avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História, incluindo-se a abordagem da Educação Histórica, na perspectiva do filósofo da História Jörn Rüsen. No material empírico analisado, observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e fontes legislativas. Contudo, na unidade analisada, notou-se uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual e a narrativa do professor.

Através das orientações presentes no livro do docente, os professores foram “orientados” para trabalhar com as fontes em sala de aula, no entanto, não há indicações da necessidade de se dizer para os alunos qual é a natureza do documento, por exemplo, se é um documento oficial, se é um documento que exprime uma opinião, ideia e gosto, ou se é um documento religioso. A necessidade de informar para os alunos qual é a origem do documento (onde e quando o documento foi encontrado), a data de sua produção e o autor do documento (autor conhecido ou não, individual ou coletivo) também não foi encontrada nas orientações dadas para o professor por Domingues.

Considerações finais.

A análise e a discussão da unidade selecionada do livro didático

escolhido - cujo título coloca em evidência os documentos históricos - permite afirmar, como conclusão, que as pesquisas sobre os manuais didáticos ainda se justificam por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam dois. Em primeiro lugar, no Brasil, a justificativa destas pesquisas se dá pelo fato de que a presença de livros didáticos nas salas de aula é resultado de uma política pública nacional, que representa um alto investimento de dinheiro público, e cabe aos pesquisadores compreenderem se tal investimento traz resultados benéficos para o aprendizado dos alunos. Outra justificativa para estas pesquisas está no fato de que, muitas vezes, os manuais didáticos são o único material impresso que professores e alunos recebem nas escolas. Em muitas escolas brasileiras, os manuais didáticos são a principal fonte de informação utilizada por alunos e professores, desta forma, as pesquisas que os tomam como objeto se justificam e podem se constituir em um elemento que contribua para análises mais amplas e plurais dos livros disponibilizados para a escolha dos professores.

Neste trabalho foram apresentados resultados da análise realizada no volume III da coleção “ História em documento: imagem e texto, 8º ano” de Joelza Ester Domingues. Na análise realizada observou-se que a autora valoriza a presença dos documentos em sua obra, utilizando-se ao longo de todo o livro diferentes tipos de fontes históricas. Através da análise, pode-se verificar também uma forte presença da história tradicional no tratamento que a autora dá aos documentos, pois estes muitas vezes aparecem somente para dar credibilidade aos textos presentes no manual.

Ao lado das investigações que tomam o livro como material empírico ou como objeto de análise - que permanecem sendo necessárias – deve-se buscar a aproximação da pesquisa com o universo escolar, para se compreender, por exemplo, o que pensam os professores a respeito dos manuais escolares e qual a relação que os docentes estabelecem com eles. Ainda, é necessário avançar na compreensão de como os alunos, usuários privilegiados, respondem à presença dos livros nas aulas e no seu processo de aprendizagem. Estas e outras questões só podem ser respondidas, se o pesquisador adentrar no cotidiano das escolas, pois é lá que os manuais didáticos encontram-se em uso pelos professores e alunos.

Referências

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens.** In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR. p. 1-12.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento – Imagem e Texto, 8º ano/** Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente.** In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361-371.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In: SCHIMIT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério). p. 89-110.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL). Itajaí, SC: ANPED, *Anais...*2008. v.1. p.1-10.

DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICO-GENÉTICA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Thiago Augusto Divardim de Oliveira[114]

RESUMO:

A sistematização proposta neste artigo foi desenvolvida tendo como respaldo teórico um diálogo entre a epistemologia da História de Jörn Rüsen e a teoria educacional de Paulo Freire, cruzando os dois campos teóricos pertencentes a educação histórica: o campo da teoria da história e o campo da educação. O artigo discute alguns resultados da dissertação de mestrado "A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores" (OLIVEIRA, 2012) que apontou perspectivas de um humanismo caracterizado por ações reflexivas e comunicaticas que foram percebidas nas respostas dos professores entrevistados. O artigo propõe que essas falas caracterizam formas pensar a aprendizagem histórica que vão ao encontro da consciência histórica crítico-genética (SCHMIDT, 2009, 2010, 2011) e ao superar a relação com a História proposta por Rüsen (2010) como forma ontogenética, abre possibilidades para pensar o ensino-aprendizagem em História de acordo as necessidades detectadas pelos próprios professores, necessidade de se apropriar dos meios de produção do conhecimento histórico e sobre o ensino-aprendizagem em História com o objetivo de alcançar intervenções mais adequadas nas realidades em que atuam. Pensando nessas realidades, sem esquecer a contribuição do humanismo filosófico presente nos referenciais principais da discussão é que procurei em Freire (1987, 1996, 1997) contribuições pertinentes a educação brasileira e em Schmidt (2009) contribuições relacionadas ao ensino de História nas condições históricas do presente.

Palavras-chaves: Educação Histórica. Paulo Freire. Jörn Rüsen. Ensino de História.

DIÁLOGO ENTRE JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE

As aproximações possíveis entre o pensamento de Jörn Rüsen e Paulo

114 Licenciado e bacharel em História, especialista em Mídia Política e Atores Sociais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); atua como pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) e como professor de História no colégio Novo Ateneu, em Curitiba (PR). E-mail: thiagodivardim@yahoo.com.br

Freire ocorreram na tentativa de identificar caminhos para o ensino de história, que estejam pautados na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com a perspectiva de um mundo mais justo, humano e igual. Nesse sentido, o conceito humanização apareceu como finalidade para o ensino de História, tanto nos referenciais estudados, quanto no estudo empírico nas respostas dos professores.

Os primeiros passos desta caminhada foram traçados no volume IV dos Cadernos Paulo Freire (SCHMIDT & GARCIA, 2006). O texto "Consciência histórica e crítica em aulas de História", tem como referência o projeto Recriando Histórias[115], que desenvolveu trabalhos com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, em que utilizavam fontes históricas em estado de arquivo familiar, para produção de conhecimento histórico nas aulas de história. Permitindo a discussão sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

> *Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças"(RÜSEN, 1992, p. 29). Essa concepção molda os valores morais em um "corpo temporal", transformando esses valores em "totalidades temporais", isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta sobre se a humanização é possível. (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.12 -13)*

As autoras aproximaram Freire e Rüsen, e demonstraram que a consciência histórica relaciona identidade e orientação, que envolve perspectivas morais relacionadas à história, e que o ensino, nessa perspectiva,

115 "O Projeto Recriando Histórias é desenvolvido desde 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e Prefeituras de municípios da Região Metropolitana de Curitiba (PR). Entendido como projeto de ensino, extensão e pesquisa, envolve alunos bolsistas de graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais. Voltado ao objetivo principal de renovação do Ensino de História nas séries iniciais, desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular e de produção de materiais didáticos para o ensino de História." (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.20). Nota copiada do caderno citado – onde diz "terceira série", deve ser lido como 4º ano [quarto ano] na nomenclatura atual.

possui funções práticas. Schmidt & Garcia puderam perceber princípios, que ajudam a nortear novas práticas para o ensino de História no sentido apontado, a formação da consciência histórica e crítica. Tal forma de consciência, como afirmam as autoras, indica a desumanização como parte da história da humanidade e questiona a possibilidade necessária da humanização. Funciona como o anúncio-denúncia das formas mais complexas de consciência, ao mesmo tempo que se anuncia a desumanização, anuncia-se a possibilidade de uma realidade histórica mais humanizada (FREIRE, 1987).

O primeiro princípio, é que a relação com as fontes ligadas a história das famílias, auxiliou na articulação entre história vivida e percebida, tarefa difícil para o ensino de história. Segundo, colocou os alunos em relação metodológica com a História, e o aprendizado gerado a partir dessa relação transborda para outras formas de apresentação do conhecimento histórico. E terceiro, que a experiência apreendida não se restringe ao aluno e sua família, mas se articula com outras experiências, mesmo que de outros tempos e lugares.

A partir disso, elaboraram uma aproximação entre a consciência histórica de acordo com Rüsen e a consciência crítica de acordo com Freire:

> *Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de História tem de formar a consciência crítico-genética: crítica, porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas; genética, porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências (RÜSEN, 1992). (SCHMIDT & GARCIA, 2006)*

O que as autoras apontaram como consciência crítico-genética, é fruto de uma inter-relação entre a proposta de Paulo Freire e de Jörn Rüsen para o desenvolvimento das formas de consciência. Para Paulo Freire, o ensino deve colaborar para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Significa que mediante esse processo, os alunos e professores em relação de ensino aprendizagem, adquirem formas mais complexas de compreensão sobre o mundo. Rüsen indica que a forma mais adequada de atribuição de sentido à experiência humana no tempo é a forma genética ou ontogenética.

Nessa, ocorre a aceitação de diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente, para o desenvolvimento comum, onde a mudança é a principal característica da História, e serve a temporalização dos valores morais.

Em 2007, durante a realização do meu trabalho de conclusão de curso (OLIVEIRA, 2007), utilizei a teoria da consciência histórica e a discussão sobre a competência narrativa de Rüsen, para identificação de possíveis “bons” professores de História, de acordo com a didática da História. Para diferenciar os vários professores observados naquele momento, a opção foi realizar uma aproximação entre os referenciais da didática específica da história, em Rüsen, com os “saberes necessários a prática educativa”, presentes na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Os professores considerados “bons”, de acordo com este parâmetro, foram aqueles que apresentavam a competência narrativa (RÜSEN, 2010), e ainda demonstravam formas de engajamento que iam além do cumprimento do programa. Professores preocupados com perspectivas de orientação, na relação com o ensino de história.

Além do IV volume dos Cadernos Paulo Freire, a professora Schmidt (2010) no texto, “Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?”, fez aproximações entre Rüsen, Freire e Mèszáros. Na introdução do livro “Jörn Rüsen e o ensino de história”, organizado por Schmidt, Garcia e Barca (2010, p. 13), há uma citação sobre a possibilidade de aproximação entre Rüsen e Freire no mesmo sentido comentado anteriormente.

Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) é uma das obras em que o autor explicita suas crenças a respeito da educação de forma mais concisa e madura, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa, está dividida em três capítulos: 1) Não há docência sem discência, 2) Ensinar não é transferir conhecimento, e 3) Ensinar é uma especificidade humana. Nesse texto, me chamou a atenção a convicção de Freire no item em que defende que ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996, p. 29). “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho e intervindo educo e me educo”. É possível aproximar a afirmação de Freire, ao que Rüsen defende sobre a relação entre o conhecimento e a vida prática, que esquematiza na matriz disciplinar da ciência da história, onde a produção do conhecimento e as motivações da vida prática se inter-relacionam (RÜSEN, 2001, p.164). Leva em consideração as

necessidades de pesquisa, e seu contexto no seio da sociedade. Freire defende, que a curiosidade humana faz parte do fenômeno vital que leva o ser humano em busca de novas formas de entendimento e conhecimento, fenômeno vital, portanto histórico e socialmente construído e reconstruído (FREIRE, 1996, p. 31).

Sobre a passagem da consciência ingênua a consciência crítica, Freire afirma o seguinte:

> *Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).*

Mesmo sem diferença entre o que motiva a curiosidade nas diferentes formas de buscar o aprendizado, é possível perceber desenvolvimento no indivíduo que pensa, o que leva o aprendizado a conseguir formas mais satisfatórias de conhecimento sobre a realidade, que por sua vez, possibilita a busca de formas mais complexas de entendimento. O criticizar-se de Freire remete ações mais conscientes e dotadas de uma perspectiva de mudança qualitativa da realidade. Para Rüsen, o conhecimento histórico nasce em relação a vida prática e envolve sempre perspectivas de orientação.

Sobre a Consciência Histórica, Rüsen esclarece:

> *As formas de aprendizado diferenciadas por tipos de narrativas deixam-se interpretar (ainda muito hipoteticamente) como níveis no processo de aprendizado, quando este for projetado sobre o desenvolvimento ontogenético como processo de individualização e socialização. (...) A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individuação) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação da existência (RÜSEN, 2010, p. 46 - 47)*

O processo de intersubjetividade dos sujeitos em sua relação com a sociedade, também é comentado por Freire:

> *Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)*

Tanto Freire quanto Rüsen, comentam sobre o desenvolvimento do pensamento, raciocínio, aprendizado e consciência, mas os dois fazem ressalvas quanto a preconceitos pejorativos relacionados às formas de atribuição de sentido. Uma vez que a curiosidade para Freire é um fenômeno vital, assim como as carências de orientação em Rüsen são inerentes à vida humana em sociedade, cada forma de consciência é precedente da outra, na visão freireana, a consciência crítica é a melhor forma de relação com a realidade, e a maneira como Freire explica tal criticidade, é muito próxima da preferência de Rüsen, em relação a forma ontogenética. Vale ressaltar, que de acordo com Rüsen (2010), as formas de consciência coexistem, sendo possível atribuir sentido de maneira tradicional em alguns aspectos da vida humana, e em outros momentos atribuir sentido crítico ou genético, ou outras variações possíveis.

Com a frequência de ideias semelhantes, e mesmo diferenças entre os autores, durante as reflexões da dissertação citada anteriormente, foi preciso realizar apontamentos mais aprofundados sobre as características da produção de cada autor, para então realizar as aproximações que poderiam gerar contribuições relacionadas a discussão sobre professores e ensino de história. Essa tarefa foi realizada no quarto capítulo da referida dissertação. No entanto, no presente texto partirei para algumas das análises que tornaram possivel apontar aspectos de uma forma de atribuição de sentido que possivelmente supere as formas atualmente discutidas. Antes ainda, é necessário pontuar rapidamente em que sentido foram compreendidos os limites e as possibilidades dessa aproximação.

JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE: QUEM SÃO, DE ONDE FALAM, E EM QUE SE APROXIMAM?

O historiador e filósofo da História, Jörn Rüsen, defende uma formação histórica que possibilite a humanização filosófica dos indivíduos, para que na ação social, priorizem as formas mais adequadas de convivência. Rüsen apresenta uma noção de aprendizagem histórica, que influencia na formação das capacidades de interpretação e geração de sentido a experiência no tempo. A consciência histórica, segundo o autor, é inerente aos seres humanos e apresenta formas diferenciadas de orientação. A produção do conhecimento histórico para Rüsen é cientifica, possui uma razão filosófica e é envolvida por questões morais. Seus posicionamentos vieram como resposta a uma série de autores com produções que questionaram a cientificidade e razão da História. As formas de atribuição de sentida apresentadas por Rüsen em suas reflexões não são únicas e terminantemente definidas. Além disso são resultados da análise da historiografia alemã.

Enquanto a obra e pensamento de Paulo Freire, são caracterizados pela perspectiva de mudança da realidade através da educação. O autor produziu grande parte de sua obra, acompanhando os mesmos acontecimentos da história da humanidade que influenciaram as produções filosóficas da segunda metade do século XX, mas suas preocupações estavam voltadas aos excluídos, condenados da terra e esfarrapados do mundo (FREIRE, 1996, p. 14 e 15).

As preocupações que levaram Paulo Freire a criar suas categorias de consciência, estão muito mais ligadas ao ensino e as ações dos seres humanos na vida em sociedade. As características de seu pensamento se relacionam diretamente a educação como prática dialética de emancipação dos seres humanos em relação a vida, em um mundo caracterizado pelas desigualdades geradas pela exploração do homem pelo homem. Prescreve uma formação ontológica, que passa pela progressão das formas de consciência. Progressão que leva a novas formas de organização da sociedade que superem o capitalismo. A educação é entendida em Freire como um ato político.

A aproximação entre Rüsen e Freire, ocorre pela compreensão de que ensinar História diante das realidades educacionais da atualidade, exige o comprometimento de formar historicamente os seres humanos na perspectiva da educação histórica, e que, além disso, esta formação envolve questões éticas e morais que necessitam da ação transformadora, proposta pelo pensamento freireano. A princípio, o ensino de história deve ser pensado para que as pessoas aprendam a se relacionar com a História, que adquiram a *literacia* histórica, mas é necessário vislumbrar além do aprendizado histórico.

Propõe-se com este texto, que os professores realizem intervenções nas formas de consciência, e que estas intervenções sejam pautadas por *ações reflexivas* que comunicam a possibilidade de um mundo mais justo.A partir desses referenciais e das respostas obtidas pela pesquisa empírica, é que se tornou possível realizar essa discussão. De acordo com as respostas dos professores as entrevistas foram encaminhadas com algumas diferenças, mesmo assim, a estrutura que norteou todas as sete entrevistas foi a mesma, e pode ser encontrada na dissertação citada anteriormente. Todas levaram a identificação de ideias referentes a essa didática humanística como orientadora de suas práticas no trabalho da produzir conhecimento histórico através da relação de ensinar-aprender História.

RELAÇÃO CONSIGO MESMO E COM O OUTRO EXPRESSA NA E PELA NARRATIVA

O subtítulo acima refere-se a um dos princípios temáticos que foram discutidos no trabalho de dissertação(OLIVEIRA, 2012). As discussões da educação histórica, assim como as reflexões sobre a aprendizagem histórica realizada pelos entrevistados, e ainda, as aproximações entre Jörn Rüsen e Paulo Freire foram possíveis depois de um processo de pesquisa com o campo empirico definido para a pesquisa. Os professores entrevistados são trabalhadores do município de Araucária e formam um grupo de formação continuada chamado “grupo Araucária”. O histórico do grupo foi relatado dissertação mas, vale ressaltar, que o grupo entrevistado detém a posse do seu meio intelectual de produção (GONZÁLES, 1984).

O professor Armando[116], por exemplo, relatou de maneira bastante completa a forma como estava iniciando um trabalho relacionado às carências de orientação que vinha detectando nos alunos. O município de Araucária em 2011 recebeu uma grande leva de migrantes que foram para lá trabalhar em uma gigantesca obra da Petrobras. Com a vinda destes trabalhadores o professor Armando percebeu o início de um processo de discriminação relacionada ao que os alunos vinham chamando pejorativamente de “baianos”. O termo refere-se não unicamente a trabalhadores vindo do estado da Bahia, mas a todos os outros trabalhadores, que vieram de outros estados, de várias regiões do Brasil. Pensando nisso, o professor Armando resolveu trabalhar a História da exclusão com seus alunos. E realizou um levantamento das ideias históricas prévias de seus alunos:

> *“Então eu fiz o levantamento dos conhecimentos prévios deles de forma oral, (...) Então no caso da cidadania, primeiro eu pegunto se eles sabem sobre o assunto se eles sabem quais são os direitos das pessoas, se esses direitos sempre foram assim, se eles conseguem perceber uma historicidade no tema que a gente vai trabalhar.” (...) “eu vou sistematizar, e esse trabalho que eu vou fazer agora sobre exclusão, a História da exclusão na sociedade, eu comecei com um levantamento prévio das idéias dos alunos sobre o que que era exclusão, e quais as formas que eles conheciam de exclusão , as causas, como isso está na sociedade” (Professor Armando)*

É possível perceber, neste caso, além da relação com a vida prática, que o professor está preocupado com as formas em que os conhecimentos históricos estão na consciência histórica dos alunos. Essa relação com vida prática está perspectivada pela detecção de uma carência de orientação, pois os alunos estão reproduzindo preconceitos, mas ultrapassa os limites da relação entre presente-passado-presente, a medida que o professor abre um horizonte de expectativa em que o preconceito não ocorra mais. Estudar as histórias da exclusão serve como experiência que alimenta as capacidades de interpretação e orientação histórico-existencial.

O professor Valdecir demonstrou que sempre realiza o levantamento inicial das ideias históricas prévias dos alunos:

---

116 Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses, foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos de sua trajetória, características pessoais, relação com o ensino de História, ou mesmo relacionado a algo dito durante as entrevistas, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos.

> *“Sempre antes de abrir qualquer conteúdo eu costumo, por escrito, ou outras vezes entregando uma folhinha, rapidinho ali uns cinco minutos ou dez antes da aula, então cada um se manifesta sobre aquele conteúdo, o que que ele já sabe, o que que ele ouviu falar, que os alunos escrevam sobre o que eles sabem disso. (...) a partir daí dessas ideias a gente começa a colocar para os alunos qual é o objetivo daquele conteúdo daquela história. E com as ideias dos alunos é que você as vezes faz o trajeto do seu trabalho. Não, isso aqui precisa de um texto, a partir disso nós vamos precisar de um texto para discutir” (Professor Valdecir)*

A partir da fala do professor Valdecir, é possível perceber mais um elemento de aproximação com a ciência e teoria da História. Fica esclarecido que a utilização da fonte histórica sofre interferência dos resultados desse levantamento inicial. Quando indagado sobre o encaminhamento das aulas nessa perspectiva, o professor Valdecir apontou:

> *“Já na pré-seleção do conteúdo e dependendo das ideias dos alunos a gente seleciona um documento, da mídia por exemplo, pode ser um filme, pode ser imagens, e aí depende do andamento” (...) “E uma coisa que funciona muito bem, já que estamos usando como documento histórico, tanto a imagem quanto o filme”(Professor Valdecir)*

Isso demonstra que a continuidade de sua intervenção está condicionada aos resultados do levantamento das ideias históricas dos alunos. O professor Armando comentou sobre como seria a continuidade do seu trabalho relacionado a história da exclusão:

> *“Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes” (...) “E eu quero ver como vai ser esse embate a hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda.” (Professor Armando)*

O fato do professor Armando adiantar seus pensamentos sobre um trabalho que ainda estava em andamento demonstra a forma como o referencial da educação histórica auxilia os professores no encaminhamento de suas aulas. Não há preocupações relacionadas a dar conta de todo o conteúdo, e sim tornar mais complexa as formas de atribuição de sentido dos

alunos referentes a carências de orientações relacionadas a suas experiências em sociedade no tempo.

As preocupações dos professores sobre a forma como os alunos pensaram enquanto pensam historicamente não aparecem apenas ligadas a narrativa escrita. O professor Armando explicitou preocupações semelhantes as preocupações presentes na fala acima, mas, neste caso, essas expressões do pensamento foram percebidas a partir de outras formas possíveis de narrar a história:

> *"Tem que ser em forma de narrativa, mas não precisa ser uma narrativa oral, pode ser uma narrativa escrita, no caso das séries dos anos iniciais uma narrativa em forma de desenho, gráfica, porque as vezes eles não conseguem articular as ideias em palavras, no caso das quintas séries, por exemplo, muitas vezes o desenho que eles fazem, eu peço em provas que eles desenhem, que eu acho que eles conseguem demonstrar mais a ideia deles, a consciência deles no desenho do que em palavras. Então um exemplo, eu pedi para eles desenharem depois da aula sobre cidadania na Grécia, e educação na Grécia, em Esparta e Atenas, pedi para eles fazerem um desenho sobre a educação em Esparta e a educação hoje como seria, dois quadrinhos para eles desenharem. Então ali no desenho dos alunos você percebe que eles colocam armas de fogo, e eles não escreveram isso na resposta deles, e aparece no desenho. E você percebe que existe ali uma carência de orientação, nesse aspecto de projetar o presente no passado. Uma educação violenta que é o que eles entenderam, que era uma educação militar, então eles projetam o que é o militar hoje como o que era o militar do passado e eles levam armas de fogo, tanques de guerra para o passado, na escrita você não verifica isso. Então através da escrita da narrativa oral, do desenho você consegue perceber as ideias históricas dos alunos." (Professor Armando)*

Os professores apontaram que a partir das relações dos alunos com as fontes históricas, e, as relações de evidência e inferência, torna-se possível detectar a aprendizagem histórica. Essas observações são realizadas a partir das narrativas dos alunos, seja de formal oral, escrita, ou mesmo através de desenhos. Cada professor explicou a forma como detecta o pensamento históricos dos alunos, e esse processo envolve operações processuais e substanciais do pensamento e da pesquisa histórica.

Como havia apontado anteriormente, toda atividade de tornar o passado presente ocorre através de uma atividade intelectual compreendida como narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149). Os trechos a seguir demonstram que os professores entrevistados compreendem a narrativa como a "materialização" dessa atividade cognitiva quando analisam as narrativas históricas dos alunos.

> *“Ao final de um trabalho, é difícil falar ao final de uma aula, porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. É eu acho que verificar como que ele narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula, seria uma forma de você qualificar essa aprendizagem, verificar como que ele se coloca em relação com o conhecimento se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso” (...) “E depois que eu trabalho esses documentos eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. E minha avaliação é exatamente essa progressão das ideias. ... Então a própria avaliação serve como um instrumento.” (Professor Armando)*

Quando os professores foram indagados sobre a forma como detectam a aprendizagem histórica dos alunos através das narrativas foi possível perceber a clareza com que a narrativa é percebida enquanto expressão do pensamento histórico. Além disso, foi possível perceber que os professores utilizam a narrativa como forma de avaliação em suas aulas, o que acaba por instrumentalizar o cotidiano do professores e otimiza suas intervenções relacionadas as preocupações com as carências dos alunos ligadas a vida prática.

Como forma de avaliação, as narrativas dos alunos servem como forma dos professores perceberem os resultados de suas intervenções. Além disso, os professores apontaram que utilizam essas narrativas para perceberem novas carências de orientação, o que vai influenciar e gerar suas novas intervenções.

> *“É possível fazer se você pegar contínuas redações da mesma forma ... eu acho que quando você faz um diagnóstico antes e um diagnóstico depois das intervenções e você compara depois, já é possível perceber isso. E se for o caso depois desse diagnóstico depois, se ainda demonstrar ideias que podem novamente ser consideradas iniciais, aí é o caso de mais uma intervenção, e novamente... E por isso cai a ideia de currículo, porque o currículo pode existir, mas não pode ser engessado.” (Professor Marcos)*
>
> *“Aí a gente sempre encerra o conteúdo trabalhado e a aula, observando com os alunos o que e como e quando e aonde, como é que isso se dá e pode ser usado isso na nossa vida. Como é que se dá na nossa vida, como se dá no nosso mundo e como é que a gente continua com essas ideias históricas no nosso mundo, o que ela vai contribuir oque é possível e o que não é. As possibilidades e tudo isso. E Sempre no fechamento eles fazerem uma narrativa nessa perspectiva, que aí vai servir como avaliação do processo” (Professor Valdecir)*

A narrativa é percebida, dessa forma, como a expressão do pensamento histórico, e os professores podem a partir das narrativas perceber como os alunos pensam historicamente, e, como relacionam os conhecimentos históricos, ou utilizam o pensamento histórico em relação a vida prática.

Quando foi perguntado aos professores sobre os seus ideais relacionados a aprendizagem histórica dos seus alunos, e com isso, o que pensavam sobre os significados de formar historicamente, houve vários posicionamentos.

> *"Eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos, eu percebendo uma atitude preconceituosa, e a gente ao longo da História percebeu que atitudes preconceituosas levam a atitudes desumanas, eu quero mostrar para ele a partir da História, que essa perspectiva dele através da História, de não entender o outro, ou de tentar entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade" (Professor Armando)*

O professor Armando, refere-se ao tema da exclusão, pois estava desenvolvendo um trabalho específico sobre o assunto com os alunos, como foi comentado anteriormente. Os professores de Araucária, demonstraram preocupações objetivas com a formação histórica dos alunos, e essa formação, está perspectivada por princípios de humanização. Os momentos finais, da última entrevista realizada para essa investigação, foram categóricos nesse sentido.

O professor Valdecir demonstrou a síntese entre a experiência de anos no chão da sala de aula, a militância sindical e a pós-graduação. Na relação com as operações do pensamento histórico – experiência, interpretação e orientação – o professor Armando, deu exemplos surpreendentes sobre a compreensão da narrativa como expressão do pensamento histórico. Mas quase ao fim dessa investigação, acredito, que o professor Valdecir concentrou em uma fala o tema discutido aqui:

> *"Essa é uma preocupação de dizer o seguinte, seja o lugar onde você estiver você tem que tentar a partir das suas ideias criar um mundo onde a palavra que nos tornou seres como, que teríamos um comportamento, uma vida melhor, humanos. humano, um mundo de humanos, que essa humanidade seja uma humanidade política,*

> *ética e artística, enfim. Que ele consiga pensar e participar dessa forma, que é uma humanidade que vai se tornar cada vez mais humana pelos humanos. (...) História é uma produção humana, de vivência e de interpretação. E essa interpretação tem que ajudar a melhorar essa vivência, (...) É uma das coisas que ela contribui. Por que? Porque ela vai me ajudar a pensar o passado, o meu presente, e as minhas perspectivas de futuro (...) (Professor Valdecir)*

A fala de Valdecir, assim como a dos outros professores, demonstra a clareza da necessidade de formar historicamente para a humanização, e que os alunos formados dentro dessa perspectiva irão criar as condições mais adequadas para a vida em sociedade, pautados nos princípios da razão humana.

As falas dos professores entrevistados, demonstraram uma relação praxiológica entre ciência, experiência, preocupações com os alunos enquanto sujeitos, com a escola, com as estruturas da sociedade e também com as possibilidades e limitações das ações deles enquanto professores. Os professores se inscrevem em um contexto e pretendem colaborar para a melhoria da realidade, porque aceitam que não detém todo o conhecimento capaz de criar a formação histórica que pretendem, mas não renunciam à possibilidade de intervir na realidade, influenciando no desenvolvimento de consciências cada vez mais complexas, racionais, coerentes, e principalmente, fundamentadas no movimento do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aproximação entre Rüsen e Freire que se tentou construir e das análises dos materiais coletados entre os professores, é possível perceber uma forma de atribuição de sentido e também de ação reflexiva com características semelhantes as que foram discutidas anteriormente por Schmidt. A característica principal dessa forma de atribuição de sentido é que na práxis da vida, os professores entrevistados ultrapassam a atribuição de sentido que se dá na consciência histórica individual, mas procuram estabelecer inter-relações que anunciam a necessidade de superar as

limitações da vida prática, a exemplo do trabalho relatado pelo professor Armando.

Indício de uma experiência do tempo em que a compreensão dos modelos culturais e de vida alheios se dá pelos princípios da alteridade, no entanto, estabelece padrões de expectativa que impedem a aceitação eterna de valores desumanos. O fato desse professor detectar carências de orientação relacionadas ao preconceito e a exclusão sobre a figura do “baiano”, leva a crer que há indícios empíricos de uma consciência crítico-genética (SCHMIDT, 2009, 2010, 2011). Em vários momentos das falas desses professores, foi possível perceber que estão engajados na realização do *inédito viável* da *ação transformadora* (FREIRE, 2007 pág. 110 e 156).

Essas características devem ser discutidas para lém do que foi possível na dissertação e neste artigo. Para ampliar esse debate é necessário perseguir outras aproximações, a exemplo de Schmidt (2009, 2010, 2011) que procurou em Mészáros (2007) a perspectiva de formação da constraconsciência para além do capital. A autora trouxe, a partir do autor, o questionamento: “será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capitalismo?” (MÉSZÁROS, 2007, p.208).

Essa é uma ótima questão, principalmente quando utilizamos a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen para discutir um humanismo promissor à melhoria da sociedade, enquanto somos financiados pelo dinheiro público das universidades. A formação histórica é aquela capaz de levar os seres humanos “a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia” (RÜSEN, 2007, p. 124). Como professor-pesquisador ligado ao ensino-aprendizagem em História percebo a grandiosidade e a nobreza desses horizontes. Dentro do meu grupo de identificação na academia, na esteira do pensamento de Schmidt (2009, 2010, 2011), e na práxis, percebo a necessidade de pensar a formação histórica e a intervenção na consciência histórica no sentido crítico-genético, com um ensino de história que colabore com uma educação como “transcedência positiva da auto-alienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2008).

Retornei as salas de aula depois de pesquisar professores de História que

estão inseridos na lógica da educação pública brasileira com características diferenciadas, conquistadas na urgência da melhoria das condições de trabalho, e que permite outras condições de relação com o conhecimento e com o ensino de História. Há urgência em explorar essas novas relações e, na esteira das aproximações entre Jörn Rüsen, Mészáros e Paulo Freire realizadas por Schmidt, desenvolver essa constraconsciência e ir além do capital. Pois como ressaltou Mészáros:

> se estivermos à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada *alienação do trabalho*: um processo de autoalienação escravizante. Mas, precisamente porque estamos preocupados com um processo *histórico*, imposto não por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica (caracterizada como inevitável "dilema humano"), tampouco por uma "natureza humana" imutável – modo como muitas vezes esse problema é tendenciosamente descrito – mas pelo próprio trabalho, é possível *superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de "toda nossa maneira de ser". (MÉSZÁROS, 2008 p. 60)

É conhecido que a citação de Mészáros possa ser criticada por não adequar-se epistemológicamente as matrizes da pesquisa aqui discutida. Conserva, assim mesmo, a provocação de pensar o ensino de História e a superação do capitalismo a luz das necessidades sociais do presente, e a tarefa de construir possibilidades práxicas para a pesquisa e o ensino de História que atendam tais necessidades. As reflexões aqui propostas estão relacionadas a pragmática do conhecimento histórico. Mais do que isso, na urgência de discutir que tipo de formação histórica se pretende construir com professores e alunos, que no dia a dia em sala de aula enfrentam discussões sobre os sentidos da História. Escrevo do sul da linha do Equador, mas sei que não é apenas aqui, que as relações de classe ainda precisam ser enfrentadas, seja na educação de jovens e adultos, na educação do campo, na educação pública e particular, nas escolas, nas universidades e em outros possíveis lugares em que a prática social da aprendizagem histórica possa ou deva ocorrer.

Em tempos de crise estrutural do capitalismo um evento internacional que reúne sujeitos preocupados com o ensino de História é uma boa oportunidade

para ampliar essa discussão e ir além do que está colocado. Os professores de História possuem uma árdua terefa e um papel tão importante quanto o dos pesquisadores que permitiram que a discussão chegasse até aqui. Pois, a *supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia* e ou para a emancipação, como orientações para o futuro, assim como o pensamento histórico, só podem começar no imediato.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo : Paz e terra, 1996

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

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo : Paz e Terra, 2007.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. La prática educativa escolar como proceso de trabajo intelectual. **Revista Mexicana de Sociologia**. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006. 366p.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. – Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____ (b). **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 – 100.

_____(c). **História viva Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estatevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender História**: Perspectivas da Educaçao Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. **Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

_____. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. In: Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

_____.; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RESENHA

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas (com a contribuição de Ingetraud Rüsen).* Curitiba: W. A. Editores, 2012.

MARCELO FRONZA[117]

Lançado recentemente e publicado pela editora W. A. Editores em julho de 2012, o livro *"Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas"* é uma obra escrita pelo historiador alemão Jörn Rüsen, com a colaboração da historiadora Ingetraud Rüsen, sobre a relação entre a formação da consciência histórica e o ensino e aprendizagem da ciência da História.

Jörn Rüsen é um dos mais conhecidos especialistas de teoria e didática da história. Catedrático de teoria da história e de didática da história na Universidade de Bochum, e depois, nas Universidades de Bielefeld e Witten-Herdecke, na Alemanha, publicou importantes obras de referência nestes campos das quais, o livro aqui resenhado é um de suas últimas produções revistas. Ingetraud Rüsen é uma importante professora de história da educação básica na Alemanha e, também, artista plástica.

É relevante destacar o ineditismo da edição brasileira dessa obra, pois é a primeira tradução vertida diretamente da língua alemã. Tendo como tradutores Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino, este livro marca a sua relevância e exclusividade para os professores de História e o público em geral no Brasil, em Portugal e nos países lusófonos nos continentes africano e asiático. Participaram da revisão do livro Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, Estevão C. de Rezende Martins, Solange Maria do Nascimento, Rosi Therezinha Ferrarini Gevaerd e o autor desta resenha.

Esta obra apresenta os fundamentos e os paradigmas que estruturam critérios para a construção de uma didática da história, que tem como objetivo a aprendizagem histórica ao levar os estudantes e professores historiadores a desenvolverem narrativas históricas complexas que expressem sua consciência histórica. A atualidade e a importância da didática da história são

[117] *Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto de Prática do Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso.*

enfatizadas por Rüsen ao indicar a necessidade de se colocar as discussões relativas ao ensino e à aprendizagem da História no âmbito dos critérios racionais e objetivos da produção do conhecimento histórico ligadas à constituição da consciência histórica dos sujeitos. Isso, tendo como base a cultura histórica que é o *locus* da articulação entre as dimensões cognitiva, política e estética, nas quais a memória histórica se apresenta na escola e na sociedade que a institui.

A obra é dividida em duas partes precedidas por uma apresentação: a primeira, denominada *Fundamentos*, que contem cinco capítulos relativos à constituição e princípios da didática da história, e a segunda, intitulada *Paradigmas*, composta em seis capítulos sobre as mais variadas articulações entre a didática da história e a cultura histórica.

Na apresentação deste livro, nomeada *Aprendizagem histórica: desafio e projeto,* o historiador Estevão Rezende Martins indica sucintamente as preocupações que levaram Jörn Rüsen a produzir uma obra que busca compreender como acontece a formação da identidade histórica dos sujeitos e de suas sociedades, e como o aprendizado da história se constitui nesse processo a partir do princípio de que a didática da história investiga todas as dimensões da cultura histórica no conjunto da vida social, seja no âmbito da cultura escolar, seja nos demais usos públicos da história.

Pertencendo a parte 1, chamada *Fundamentos*, o capítulo 1, denominado "*Iluminismo e Historicismo: premissas históricas e opções da didática da história"*, indica que Jörn Rüsen conceitualizou a didática da história à luz da história da ciência da História. Os fatores ligados às carências de orientação no tempo, das formas historiográficas de interpretação e as funções de orientação existencial são elementos da didática da história que estruturaram historicamente a sua relação com os fatores da matriz disciplinar da ciência da história.

Com isso, o processo de modernização levou a um "dar-se conta" da temporalização da relação humana com o passado. Essa temporalização do humano é, para Rüsen, a própria dinâmica da formação da consciência histórica. Mas modernização, também significa a cientificização do pensamento histórico construída pelo Iluminismo, com seu pendor racional por uma *história vitae magistra*, ou pelo Historicismo, com o desenvolvimento rigoroso do

método histórico. Nesse sentido, a didática da história busca uma síntese desses dois movimentos da modernização sob a forma da investigação dos princípios que levam à formação da identidade histórica dos sujeitos. Isso a partir da "unidade da humanidade na multiplicidade das culturas" (RÜSEN, 2012, p. 31).

No capítulo 2 intitulado *"Consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história"*, o autor defende que narrar é a forma de apresentação que pode aproximar emocionalmente os jovens estudantes das experiências históricas do passado, mas, que para isso seja possível, é imprescindível que a didática da história seja fundamentada nas operações mentais da narrativa histórica, a partir de critérios advindos da ciência histórica.

Nesse, sentido, narrar é a forma da estruturação do processo da consciência histórica e isso gera quatro consequências teóricas para o desenvolvimento da didática da história. A primeira é que a aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica por meio da narrativa. Isto diz respeito à tematização e a construção de uma unidade de conteúdo histórico específica a cada operação da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação). À luz da teoria da narrativa histórica, o sujeito é o foco da aprendizagem histórica, entendida como o espaço da formação da identidade histórica no processo de socialização dos jovens estudantes. A segunda consequência se refere à competência da objetividade da narrativa, porque conteúdos da aprendizagem histórica dependem de critérios científicos de interpretação para que formem significado histórico e sentidos de orientação no tempo; não se trata de transmissão de conhecimento, mas um compromisso responsável com a história.

A terceira consequência é que existem hipóteses para o desenvolvimento da consciência histórica ligadas ao processo de individualização e socialização histórica. Essas hipóteses só podem ser aventadas à luz da teoria da tipologia do narrar histórico expressa nas quatro formas da narrativa que orientam as formas de aprender história: as disposições tradicional, exemplar, crítica e genética. A quarta consequência está ligada às múltiplas perspectivas das narrativas em aulas de história. Nesse aspecto, objetividade diz respeito ao ultrapassar a biografia dos professores e estudantes ao se disporem no confronto com outras experiências

do passado, outras interpretações e outras formas de orientação no tempo. Isso só acontece de uma forma viva pela atualização libertadora atualizada do passado por meio de diferentes perspectivas.

No capítulo 3 da obra, chamado *"Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria"*, Jörn Rüsen apresenta os princípios teóricos que fundamentam a didática da história. Para isso, afirma que sua tarefa é dar relevo à relação entre a consciência histórica e seu papel na vida prática a partir do autoentendimento humano. Para isso, o historiador alemão retoma a tipologia da narrativa histórica para representar as diferentes formas de aprender história. Além disso, busca dialogar com as ideias relativas às formas de desenvolvimento da aprendizagem histórica defendendo uma ontogenia no processo de formação da consciência histórica. Com isso, indica os problemas e as possibilidades nas investigações empíricas da didática da história e nas orientações normativas relativas à aprendizagem da história.

"O que é e com que finalidade praticamos (ainda) hoje a didática da história", é o quarto capítulo do livro em que Rüsen desenvolve a ideia de que diante da crise da didática da história dominante na cultura escolar, os investigadores devem voltar-se para o que é fundamental: a reflexão sobre os princípios e a formação teórica dos historiadores e professores de história e também dos estudantes. Tendo como referência a teoria da didática da história, Rüsen diagnostica os limites e possibilidades da atual crise no ensino de história. Com isso, aponta as necessidades de investigar empiricamente a ontogenia da consciência histórica e de superação da arrogância acadêmica em relação à aprendizagem histórica escolar.

O quinto capítulo deste livro, intitulado *"No caminho para uma pragmática da cultura histórica"*, é o texto onde Rüsen aponta a relação da didática da história com as três dimensões da cultura histórica. Esta é o nexo prático da consciência histórica onde o processo de internalização acontece pela didática da história. Sob esse aspecto, a didática da história é a ciência do aprendizado histórico articulada ao processo de aprendizagem a partir da constituição da memória histórica configurada nas dimensões estética, cognitiva e política da cultura histórica. Com isso, a didática da história deve ser investigada teórica, empírica e normativa e pragmaticamente por meio das operações mentais da competência narrativa do aprender histórico.

Na segunda parte do livro, intitulada *Paradigmas* está o capítulo 6, denominado *"O bom permanece – ainda bem! Modelos interpretativos históricos no ensino inicial"*, escrito por Ingetraud Rüsen. É uma instigante investigação empírica realizada pela pesquisadora com crianças do ensino fundamental na Alemanha. A novidade desse estudo está em ser uma das primeiras utilizações metodológicas dos quatro modelos interpretativos da teoria da consciência histórica na análise das respostas dos estudantes. A investigadora selecionou imagens publicitárias devidamente orientadas para orientações tradicionais, exemplares, críticas e genéticas. Os resultados advindos dos dados empíricos apontam o predomínio de interpretações tradicionais e exemplares e, mesmo genéticas por parte dos estudantes.

"Para uma didática dos museus históricos: contra um estreitamento na controvérsia acerca da cultura histórica" é o título do sétimo capítulo. Nele, Jörn Rüsen apresenta uma importante análise de como os museus são ótimas oportunidades para que seja desenvolvida uma didática da história de qualidade, por serem lugares da memória histórica que expressam a cultura histórica de uma sociedade. Inicialmente discute que, apesar desta potencialidade, os museus não contam, em comissões e curadorias, com profissionais ligados à didática da história. Isso acontece devido ao descompasso entre as formas de argumentação da didática especializada na formação da identidade e consciência históricas, de um lado, e o conflito político e científico nas discussões dos temas que devem ser expostos nessas instituições, por outro lado. É, portanto, uma questão ligada ao uso público da história.

Rüsen entende o museu histórico como um *medium* que interfere diretamente na percepção histórica dos sujeitos; daí esse conflito de discursos. Nesse sentido, os museus históricos são meios de percepção fundamentais para a formação da identidade histórica dos sujeitos e da sociedade. Aí está a importância de se relacionar museus com a categoria da cultura histórica, pois nestas instituições os objetos são apreendidos não somente pela dimensão cognitiva, mas também pelas emoções ligadas ao prazer da dimensão estética e às paixões da dimensão política. Só é possível evitar a instrumentalização de uma dimensão sobre a outra quanto o critério a ser usado é a competência narrativa desenvolvida pelos sujeitos.

Os museus históricos são também um espaço próprio para o desenvolvimento da intersubjetividade comunicativa entre os sujeitos ligada à compreensão da autonomia da apropriação interpretativa da experiência histórica. É uma autonomia que reconhece, comunicativamente, a autonomia do outro. No que se refere à aprendizagem histórica nos museus, Rüsen defende que a didática da história deve aprofundar a investigação da interpretação e da função de orientação de sentido no tempo articulados ao processo real de aprendizagem. Isso ao relacionar narrativamente a subjetividade do aluno com as experiências de mudança temporal.

No capítulo 8, chamado *"Sobre a utilidade e a desvantagem da ciência para o livro didático: o exemplo da história"*, Rüsen mantém o argumento de que a ciência fornece critérios de análise para a avaliação de livros didáticos de história, principalmente porque estes artefatos abordam temas que envolvem lutas políticas pela opinião e pelo poder na sociedade contemporânea. Nesse caso, a ciência pode ser um antídoto contra a instrumentalização política da história.

O historiador alemão apresenta a experiência do Instituto Georg-Eckert, que produziu, por meio de critérios científicos, e de modo bem sucedido, um livro didático com as interpretações da história da Alemanha e de da Polônia, permitindo a aceitação de acordos em relação ás feridas do passado comum entre esses dois países. Esses acordos foram possíveis por causa da racionalidade metódica utilizada pelos historiadores envolvidos no projeto. No entanto, Rüsen defende que a ciência deve se abrir para as dimensões não-cognitivas da consciência histórica quando o assunto é o processo de aprendizagem dos sujeitos. Nos livros didáticos, o aprendizado histórico deve estimular a relação entre ciência e vida. Isto porque a ciência é uma forma de preparação para a vida. Esse é o papel da memória histórica, pois ela traz vida ao passado ao indicar suas relações com o presente e a formação da identidade histórica dos sujeitos.

Por fim, nos três últimos capítulos Rüsen apresenta três aspectos distintos ligados à dimensão política e ética na construção da didática da história. No capítulo 9, denominado *"Progresso: reflexões da didática da história sobre o caráter dúbio de uma categoria histórica",* o historiador alemão afirma que a categoria de progresso está profundamente enraizada na

sociedade contemporânea, em que pese a força do movimento anti-progressista. Rüsen entende que o progresso é uma categoria fundamental para a construção de uma orientação da vida prática de forma viável. Isso não quer dizer que esta categoria não contenha sérias quebras e fragmentações quando se investiga as experiências do passado, sem contar nos efeitos colaterais como as crises econômicas e, até, ecológicas. Rüsen apresenta uma história desse conceito e as relações do progresso com a vida prática no interior do debate sobre a modernidade. Com isso afirma que a universalidade da humanidade por meio da liberdade e da igualdade são os critérios, por excelência, de uma orientação progressista de autocriação humana em trabalho, poder e cultura. Estes também são os critérios para a construção de uma aprendizagem histórica que permita os jovens se orientarem no tempo de um modo ético.

Na esteira deste capítulo, o próximo, chamado *"Direitos humanos e civis como orientação histórica: sugestões para interpretação e para análise didática"*, indica as implicações éticas de uma orientação histórica que possa ser mobilizada sob os princípios da didática da história. De início, Rüsen apresenta a experiência do Centro Federal de Educação Política na Alemanha Ocidental que oferecia prêmios para a produção de trabalhos com direitos humanos na sala de aula, mas com a pouca presença desse tema nas aulas de história. No entanto, os direitos humanos aparecem nas aulas de história, mas estão presentes em conteúdos em que os professores e os estudantes menos suspeitam. Isso ocorre devido ao déficit de um fio condutor que ordene as temáticas sob a égide da função de orientação da consciência histórica. Para construir esse fio condutor, Rüsen apresenta o modo como o tema dos direitos humanos está inscrito na tradição humanista e a maneira como eles se constituíram em princípios para a orientação da aprendizagem histórica. Ao se perguntar quais histórias são necessárias para a aprendizagem, o historiador alemão apresenta algumas possíveis respostas que surgiram na perspectiva europeia, socialista ou comunista, das outras culturas. Mas no processo comparativo entre essas perspectivas ele constata o reconhecimento de uma universalidade na diversidade; e na relação dos homens com a natureza. A partir disso, Rüsen articula a aprendizagem histórica dos direitos humanos com a tipologia da teoria da consciência histórica.

Por fim, no capítulo 11 intitulado *"Consciência histórica europeia como desafio à didática da história"*, Jörn Rüsen busca conceitualizar o que seria uma consciência histórica europeia vinculando-a à ideia de identidade histórica, pois esta pode fornecer as bases para a construção da primeira. Ele propõe que sejam definidos elementos centrais de um currículo com conteúdos e temas que digam respeito ao processo de unificação europeia. Isso, tendo como critérios as formas e as funções de constituição da consciência cultural, pautadas no reconhecimento do Outro, no processo de aprendizagem histórica.

Extrapolando este princípio para além da consciência europeia, podemos afirmar que a ideia da criação de uma função de orientação histórica baseada na igualdade, entendida como princípio de humanização — baseada em um novo conceito de humanismo defendido por Jörn Rüsen —, pode ser o fundamento ético para a transformação das aulas de História no espaço por excelência da formação da consciência histórica das crianças e jovens a partir do reconhecimento e conhecimento mútuo de suas memórias das experiências do passado, seus modos de interpretá-las e suas carências de orientação no tempo. O reconhecimento de suas narrativas, e sua respectiva responsabilidade, é a nova exigência voltada para os profissionais da História que os ensinam.

DISSERTAÇÕES

NARRATIVA LITERÁRIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Solange Maria do Nascimento – UFPR

RESUMO

A investigação tem como objetivo compreender como narrativas literárias presentes em manuais didáticos de História estão sendo trabalhadas por seus autores, entendendo, segundo Fourquin (1993), que o manual didático é um artefato da cultura escolar, no qual são organizados os conteúdos escolares de modo didatizado. Com a finalidade justificar a relevância da pesquisa e buscar referências sobre o tema foi elaborada uma pesquisa em duas bases de dados, Além de, anais de congressos e revistas da área de Educação e de História, disponíveis *on line*. Os resultados encontrados mostraram uma incidência baixa de trabalhos sobre a relação entre ensino de História e Literatura. Uma pesquisa sobre quais obras foram aprovadas pelo PNLD 2013 – História mostrou que trinta e cinco coleções foram aprovadas. O critério estabelecido foi selecionar as aprovadas sem restrição. Quatorze coleções de 2º ao 5º ano do ensino fundamental entraram nesse critério. O próximo passo foi entrar em contato com as editoras para ter acesso às coleções, e das quatorze foram disponibilizadas nove. Procedeu-se a leitura do manual do professor das coleções com a intenção de responder as duas questões norteadoras da pesquisa "Como os autores de manuais didáticos têm apresentado e trabalhado com a Literatura em suas obras?" E a segunda "Qual é o significado da presença da Literatura em manuais didáticos de História nos anos iniciais do ensino fundamental?". A leitura do manual do professor orientou como critérios de seleção para análise as coleções que a) utilizam textos literários, mas não o exploram como fonte; b) utilizam textos literários

sem fazer indicação metodológica para o professor e c) utiliza textos literários como fonte, orientando metodologicamente o professor. Três coleções respondem aos critérios. A partir dessa nova e última seleção, as coleções foram analisadas seguindo os pressupostos teóricos da Educação Histórica. Para conceituar narrativa histórica foram utilizados os trabalhos de Rüsen (2001, 2010a, 2010b e 2012). A narrativa literária foi apresentada a partir de Candido (1972 e 1978). O conceito de fontes, bem como pesquisas e exemplos foi subsidiado por Cooper (2002, 2004, 2006 e 2012) e o trabalho com evidências foi balizado principalmente em Ashby (2006) e Cooper (2012). Consciência histórica foi discutida a partir de Rüsen (2001 e 2012), Schmidt (2008, 2010), Barca (2001 e 2006). As questões referentes à literacia foram apoiadas em Lee (2006). O resultado da pesquisa demonstra a possibilidade teórica de aproximação entre os conceitos e concepções da História e da Literatura. Aponta, ainda, que os manuais didáticos disponibilizam uma diversidade de textos literários, isto representa um avanço. Considerando, contudo, a forma como são encaminhados os trabalhos será necessário aprimorar as discussões sobre o tema, cabendo ao professor olhar com cuidado como os encaminhamentos teórico-metodológicos são propostos no que se refere ao tratamento do texto literário como fonte histórica, pois ainda existem alguns equívocos entre os conceitos trabalhados em alguns manuais de professores.

Palavras-chave: Narrativa histórica; Narrativa literária; Educação Histórica, Ensino de História; Literatura.

TESES

JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS A PARTIR DO TRABALHO COM A CANÇÃO POPULAR

Luciano de Azambuja

RESUMO

Na tripla perspectiva do campo da educação histórica, da experiência concreta da cognição histórica situada (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009), e da disciplina científica da didática da história que teceu a tríade teórica e empírica circunscrita na matriz disciplinar da ciência da história (RÜSEN, 2001; 2007a, 2007b, 2012), o objeto da tese em educação consistiu na investigação de protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor-pesquisador, e da subjacente constituição da consciência histórica originária e identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana. Os sujeitos da investigação foram jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis, Brasil, e Vila Nova de Famalicão, Portugal. A partir dos desdobramentos do objeto, foram aplicados os instrumentos de investigação do estudo principal: Narrativas de vida; Gostos musicais & Aulas de História; Aula-Audição; e as Protonarrativas da canção. Os conceitos e categorias estruturantes do quadro teórico foram definidos, articulados e sintetizados a partir dos referenciais de Rüsen (2001; 2007a; 2007b); Marx (2002; 2012); Heller (2008); Forquin (1993); Snyders (1988); Pais (1993); Margulis (1994); Dubet (1996); Medrano (2007); Dias (2000); Zumthor (1988); Le Goff (1975); Topolski (1985); Martins (2011), Simão (2011), dentre outros autores. A metodologia da pesquisa empírica procurou distinguir, articular e sintetizar as perspectivas dos métodos da pesquisa histórica, métodos de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica, mediados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica. (FLICK, 2004). Os resultados extraídos, categorizados e interpretados das fontes narrativas,

indicaram que a escritura de protonarrativas a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens, pode mobilizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária e a subjacente constituição da identidade histórica primeira dos alunos, configurando um ponto de partida motivador para o subsequente processo de formação escolar da consciência histórica e da identidade histórica de jovens alunos do ensino médio.

Palavras-chave: Canção popular. Jovens alunos. Ensino e aprendizagem histórica.

A SIGNIFICÂNCIA DO CONCEITO DE PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos

RESUMO

Investigação de cunho qualitativo sobre as relações existentes entre o conceito denominado de Segunda Ordem, Significância Histórica e o de Passado. A pesquisa parte do pressuposto de que os professores são sujeitos importantes dentro do contexto escolar e que o entendimento de suas ideias e suas crenças auxilia o entendimento do processo de aprendizagem histórica. Estuda as formas como eles entendem a epistemologia da ciência de referência. Os sujeitos desta investigação são dezessete professores de História de dez colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba, atuantes no quadro próprio do Magistério, participantes do processo de seleção do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – (PNLEM) e que receberam o livro escolhido em 2008 para utilização entre os anos de 2008 e 2011. Questiona qual a significância do conceito epistemológico de Passado para os professores de História. No caso dos professores de História do Ensino Médio, pergunta o que torna um fenômeno histórico significativo e como esses professores definem a Significância Histórica dos fenômenos passados importantes para o entendimento da História. Para os professores, sujeitos participantes desta pesquisa, questiona as ideias relacionadas ao conceito de Passado por eles perceptíveis nos dois livros didáticos escolhidos e recebidos através do PNLEM/2008. O universo foi sendo definido durante o andamento da pesquisa exploratória, inicialmente de natureza documental e em fase subsequente, empírica. Inicia o processo de construção da pesquisa com a análise da legislação, passando pelas informações identificadas e selecionadas como pertinentes nos sites do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e SEED-PR, pela construção do “Questionário Preliminar”, “Questionário Piloto 1” e pela realização de entrevistas semiestruturadas. Constrói a tese sobre suportes teóricos de análise e investigação desenvolvidos por Michael Oakeshott (2003)

e David Lowenthal (1989, 1998) que fundamentam as análises sobre o conceito de Passado. Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) é o autor responsável pelo referencial teórico sobre a Educação Histórica e consciência histórica. Peter Seixas (1994, 1997, 2005), Keith C. Barton (2001), Mimi Coughlin (2001), Keith C. Barton e Linda Levstik (2001), Alaric Dickinson e Peter Lee (1978), Tim Lomas (1990) são os referenciais teóricos para a análise do conceito de Segunda Ordem e Significância Histórica. Apresenta e discute a categorização desenvolvida sobre as ideias de Passado dos professores de História. Categoriza as respostas dos professores em cinco grupos: passado estático, passado para criar empatia, passado como memória ou memorização, passado exemplar e passado para orientação. Nas considerações finais apresenta os resultados da tese de doutoramento que podem contribuir para a discussão sobre como o professor de História compreende a epistemologia da História e como o entendimento do conceito de Passado apresentado pelos professores pode interferir no ensino e aprendizagem histórica. Apresenta também sugestões para novas pesquisas relacionadas com as ideias e as relações que os professores estabelecem com a epistemologia da ciência histórica.

Palavras-chave: Passado. Significância. Professores de História. Ensino Médio.