



# REDUH

Revista de Educação Histórica

ISSN 2316-7556

Nº 16

jan- jun de 2018

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR.

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n.16 (Jan./Jun. - 2018). Curitiba: LAPEDUH, 2018.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>  
Semestral  
ISSN: 2316-7556

1. Educação - Periódicos eletrônicos. 2. História - Estudo e ensino - Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Educação Histórica. II. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. III. Gevaerd, Rosi Terezinha Ferrarini. IV. Urban, Ana Claudia. V. Oliveira, Thiago Augusto Divardim de. Lourençato, Lidiane Camila. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

---

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



**Reitor:** Ricardo Marcelo Fonseca

**Vice-Reitora:** Graciela Inês Bolzón de Muniz

**Setor de Educação**

**Diretora:** Andréa do Rocio Caldas Nunes

**Vice-Diretor:** Marcus Levy Bencostta

**Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR – Brasil:**

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

**Editora:** Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt  
**Coeditoras:** Ana Claudia Urban, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd

**Conselho Editorial:**

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH  
Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR  
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB  
Geysa Dongley Germinari – UNICENTRO  
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)  
João Luis da Silva Bertolini – LAPEDUH/UFPR  
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)  
Katia Abud – USP  
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH/UFPR  
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH/UFPR  
Luciano de Azambuja – IFSC  
Marcelo Fronza – UFMT  
Maria Conceição Silva – UFG  
Marília Gago – Universidade do Minho (Portugal)  
Marlene Cainelli – UEL  
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)  
Rafael Saddi – UFG  
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná  
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH/UFPR  
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

**Conselho Consultivo:**

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – LAPEDUH/UFPR  
Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Carla Gomes da Silva – LAPEDUH/UFPR  
Cláudia Senra Caraméz – SEED/PR  
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH/UFPR  
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR  
Juliane Nascimento das Neves – LAPEDUH/UFPR  
Juliano Mainardes Waiga – LAPEDUH/UFPR  
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH/UFPR  
Sergio Antônio Scorsato – LAPEDUH/UFPR  
Solange Maria do Nascimento – SEED/LAPEDUH/UFPR

**EDITORA: LAPEDUH**

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

**Coordenadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

**Email:** inscricoeslapeduh@gmail.com

**Coordenação Editorial:** Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira

**Editoração Eletrônica:** Geraldo Becker

**Capa:** Deyvid Fernando dos Reis

**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

É com satisfação que o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) torna público o número dezesseis da **Revista de Educação Histórica (REDUH)**, que tem entre seus objetivos, divulgar e ampliar investigações que assumem o ensino e a aprendizagem da História na perspectiva da Educação Histórica.

Acredita-se que as produções registradas neste dossiê, pautadas na perspectiva da Educação Histórica, representam uma contribuição significativa em torno da prática de sala de aula e também de pesquisas preocupadas com o ensino e aprendizagem em História.

Os trabalhos apresentados mostram cada um de sua forma, a experiência e a possibilidade que a investigação assume na prática de sala de aula, relação entre professores e alunos com o conhecimento histórico e ainda, os possíveis desdobramentos que tais investigações podem suscitar futuras práticas.

Que a leitura inspire a todos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, julho de 2018.

## NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
- Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
- O nome do autor, a instituição de origem e e-mail para contato deverão vir abaixo do título em itálico e alinhado à direita.
- A titulação deverá ser colocadas em nota de rodapé. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé.
- O Resumo deve conter de 100 a 250 palavras em português, fonte Arial 12, espaço simples. Abaixo do Resumo deverá vir até cinco palavras-chave, separadas por ponto.
- Os subtítulos em negrito, minúsculas. Antes e depois de cada subtítulo deixar uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- 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 (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. Antes e depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parênteses. Final da sentença – (AUTORIA, data, página) todos dentro do parênteses.
- Toda a bibliografia utilizada deverá vir com o subtítulo **Referências** no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, com espaçamento simples entre linhas, um espaço simples entre as referências e alinhamento à margem esquerda.
- 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. 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.
- A responsabilidade pelos direitos de reprodução de imagens (fotos, gravuras, quadros, entre outras) será dos(as) autores(as) dos artigos.



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 09 |
| LACUNAS E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA<br>EDUCAÇÃO INFANTIL<br>Andressa G. Pinheiro de Oliveira; Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt.....   | 11 |
| CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DE FONTES<br>HISTÓRICAS E AS MUDANÇAS DE COGNIÇÃO DE PENSAMENTO<br>EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO<br>Antonio Diogo Greff de Freitas; Ana Claudia Urban.....     | 29 |
| USO DO TEATRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PRÁTICA<br>CONSTRUTIVA DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA ARTE<br>Dhyandra Montani Schactai; Geyso Dongley Germinari.....   | 49 |
| <i>BURDENING HISTORY</i> NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE<br>PENSAM AS CRIANÇAS MBYÁ GUARANI SOBRE AS NARRATIVAS<br>DE COLONIZAÇÃO DO BRASIL?<br>Juliane Nascimento das Neves; Ana Claudia Urban..... | 57 |
| TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NAS PROPOSTAS<br>CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL<br>Leslie Luiza Pereira Gusmão; Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt.....                          | 69 |
| A COMPREENSÃO DE JOVENS ESTUDANTES ACERCA DAS<br>FONTES HISTÓRICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO<br>HISTÓRICO ESCOLAR<br>Luana Zucoloto Mattos Moreira; Ana Cláudia Urban.....                             | 82 |
| HISTÓRIA DIFÍCIL: A PRESENÇA DAS EMOÇÕES NAS<br>NARRATIVAS ORAIS<br>Sergio Antônio Scorsato; Maria Auxiliadora Schmidt.....  | 87 |
| <b>RESENHA</b>   |    |
| SCHMIDT, Maria Auxiliadora. <b>Aprender a ensinar</b> : contribuição de<br>materiais destinados a professores. Curitiba: W.A Editores, 2017.<br>Gabriela Sonda Vieira; Ana Claudia Urban.....            | 99 |

## APRESENTAÇÃO

A Revista de Educação Histórica – REDUH apresenta, em seu 16º número, investigação de pesquisadores e professores da Educação Básica que estabeleçam diálogo com as atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná.

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

O primeiro artigo é Lacunas e possibilidades da aprendizagem histórica na Educação Infantil de Andressa G. Pinheiro de Oliveira e Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt apresenta a concepção de criança como sujeito histórico e de direito, mostra também a visão sobre esse sujeito em diferentes documentos e pesquisas. Para além desses aspectos traz “o caminho para avançar no conhecimento sobre as possibilidades e potencialidades da aprendizagem histórica para crianças da Educação Infantil”.

Consciência Histórica no Ciberespaço: Análise de fontes históricas e as mudanças de cognição de pensamento em alunos de Ensino Médio de Antonio Diogo Greff de Freitas e Ana Claudia Urban traz uma reflexão sobre comunicação, História e educação seus pontos convergentes e influencias vindas das novas tecnologias como elementos da construção da consciência histórica de estudantes do Ensino Médio.

Uso do Teatro no Ensino de História: Uma prática construtiva de conhecimento através da Arte de Dhyandra Montani Schactai e Geyso Dongley Germinari os autores apresentam uma intervenção aplicada a partir do subprojeto PIBID-História Irati, no Colégio João XXIII Ensino Fundamental, Médio e Profissional, e tem como foco refletir sobre o uso da arte e a possível ressignificação da aprendizagem de História.

Burdening History na educação escolar indígena: O que pensam as crianças Mbyá Guarani sobre as narrativas de colonização do Brasil? De Juliane Nascimento das Neves e Ana Claudia Urban neste artigo as autoras apresentam o conceito de

Burdening History a partir de Bodo von Borries, trazem também uma rápida discussão sobre narrativa histórica e tem como foco principal a apresentação de resultados preliminares de um estudo exploratório, aplicado em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola indígena e cujo objetivo era investigar as ideias que estes possuem sobre as Narrativas de Colonização do Brasil.

Temporalidade e Aprendizagem Histórica nas Propostas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil de Leslie Luiza Pereira Gusmão e Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt as autoras apresentam neste artigo uma parte da dissertação de Gusmão que reflete sobre como o tempo histórico está ou não visível em documentos curriculares, nesta discussão faz-se necessário apresentar o conceito de tempo histórico a partir de Jörn Rüsen.

A compreensão de jovens estudantes acerca das fontes históricas na produção do conhecimento histórico escolar de Luana Zucoloto Mattos Moreira e Ana Cláudia Urban as pesquisadoras apresentam uma preocupação com a aprendizagem histórica e com o trabalho com fontes. Trazem para a discussão conceitos como cognição histórica situada, fontes e evidências no processo de ensino de História.

História Difícil: A presença das emoções nas narrativas orais de Sergio Antônio Scorsato e Maria Auxiliadora Schmidt discutem a questão da Burdening History e das emoções em narrativas orais são discussões presentes neste artigo, para além também são foco do trabalho as aproximações do pensamento histórico com a neuropsicologia.

Encerrando esse número da revista temos a resenha da obra “Aprender a ensinar: contribuição de materiais destinados a professores” da professora Drª Maria Auxiliadora Schmidt produzida por Gabriela Sonda Vieira e Ana Claudia Urban.

Boa Leitura!

Solange Maria do Nascimento

Julho de 2018

## LACUNAS E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira - UFPR<sup>1</sup>  
profandressagarcia@hotmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR<sup>2</sup>  
dolinha08@uol.com.br*

### Introdução

O reconhecimento das crianças pequenas como cidadãs e a garantia de seu direito a educação são conquistas recentes<sup>3</sup> e estão relacionadas a trajetória de lutas e reivindicações dos movimentos sociais e também dos/as profissionais da educação.

A produção acadêmica e os direitos conquistados no decorrer das últimas três décadas apontam a concepção de “criança”, não mais delimitada a um devir, mas concebida como sujeito histórico e de direitos, que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, não apenas reproduzindo elementos da cultura em que está inserida, mas também interferindo nela, produzindo cultura.

Durante o seminário<sup>4</sup> “Didática da História”, organizado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) em 2012, o historiador alemão Jörn Rüsen apontou para a necessidade de pesquisas sobre a *consciência histórica* das crianças pequenas. Ele citou que “uma família ao ver o álbum de fotografia -a criança vê a foto de si quando bebê e explica: esse sou eu quando era bebê -quem fala sabe que não é mais bebê e sabe que foi bebê na foto. Desta forma indagou:

<sup>1</sup> Mestre e doutoranda pelo PPGE-UFPR, professora de História na SME-Curitiba, integrante do LAPEDUH-UFPR. Professora de história na SME-Curitiba. Financiamento: bolsa CAPES.

<sup>2</sup> Doutora em História pela UFPR, professora do PPGE-UFPR, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

<sup>3</sup> O direito das crianças pequenas à educação foi estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, e “em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil” (ANDRADE, 2010, p. 23). A concepção da criança como sujeito de direitos foi reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), sendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que a Educação Infantil consolidou-se como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996)

<sup>4</sup> O seminário Didática da História foi proferido pelo professor Jörn Rüsen nos dias 10, 11 e 12 de julho de 2012 na UFPR e deu origem a publicação “Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História” (SCHMIDT; MARTINS, 2016).

*“em que momentos se manifesta a consciência histórica formada, a habilidade adquirida de perceber a mudança no tempo? De que maneira as crianças entendem essa diferença?”*

Por um lado, temos o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, perspectivas que permitem compreendê-las como sujeitos concretos -mas não homogêneos-, que apreendem, ressignificam, constroem sentidos e interferem na constituição da cultura em que estão inseridas. Por outro, o que Rüsen apontou sobre um cenário global, foi evidenciado na dissertação de Oliveira (2013) em relação ao Brasil: há uma carência de investigações sobre o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças pequenas e suas possibilidades de aprendizagem histórica.

Torna-se ainda mais relevante reverter essa situação, na medida em que as pesquisas no campo da educação de crianças de 0 a 6 anos, ao privilegiarem a categoria cultura em suas análises, têm indicado que são demandas também da primeira etapa da Educação Básica, a superação de enfrentamentos da sociedade atual como, por exemplo, as relacionadas às questões de gênero, de classe e relações étnico-raciais. Nesse mesmo sentido, em seu texto “Educação Infantil: pra que te quero?”, a pesquisadora Maria Isabel Edelweiss Bujes defende que o processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que se denomina educação,

o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. (BUJES, 2001, p. 18)

Em que medida a aprendizagem histórica se relaciona com essas demandas?

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).

No que diz respeito as possibilidades e potencialidade da aprendizagem histórica na educação das crianças pequenas, é preciso olhar para a historicidade do próprio campo do ensino de história para compreender como se constituíram concepções, que de forma implícita ou explícita, ainda se apresentem como limites. Um fio pelo qual pode ser possível desvelar essa questão é a forma como o desenvolvimento do sentido de tempo tem sido interpretado.

A pesquisadora portuguesa Glória Solé (2004), apresenta percursos pelos quais o ensino de história “sofreu uma contestação, nem sempre com sólidos argumentos, a partir dos estudos de Piaget sobre conceitos de tempo (1925, 1946) e sobre a noção de estágios de desenvolvimento (Piaget e Inhelder, 1966)” (SOLÉ, 2004, p.99). Levando em consideração que as experiências piagetianas nem sempre foram bem interpretadas, demonstra que, ainda assim, assistiu-se um movimento contra a inclusão da história nos currículos, particularmente nos primeiros anos de escolaridade (SOLÉ, 2004, p.99).

O pesquisador brasileiro Alexsandro Carvalho, em seu texto “Infância e ensino de história” (CARVALHO, 2008), também apresenta a relação entre interpretações das teorias piagetianas e as justificativas que afastavam a possibilidade da aprendizagem histórica para as crianças

Ao longo do século XX várias pesquisas, envolvendo vários campos do conhecimento, se preocuparam em conhecer a criança. São clássicos os estudos, no âmbito da Psicologia, de Jean Piaget e seus estágios de desenvolvimento. A partir da teoria de Piaget justificou-se a impossibilidade de trabalhar a história nas séries iniciais, pois os alunos não seriam capazes de dominar conceitos abstratos, particularmente o tempo histórico. (CARVALHO, 2008, p. 54)

De que forma essa premissa ainda encontra eco no campo do ensino de história? Ainda que não haja pretensão de resolver a questão neste artigo, serão

apresentadas algumas questões, como: os pressupostos pelos quais foi possível apresentar possibilidades da aprendizagem histórica para as crianças pequenas; a presença de lacunas relacionadas ao desenvolvimento de sentido de tempo em propostas que orientam a prática pedagógica na educação infantil e a possível relação entre essas lacunas e o deslocamento da natureza da aprendizagem histórica de sua ciência.

### **Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades no campo da Educação Histórica**

A investigação apresentada nesse artigo circunscreve-se em um campo do ensino de história denominado Educação Histórica, no qual busca-se investigar as relações que professores, crianças e jovens estabelecem com as ideias históricas, a partir de processos da cognição histórica situada em sua ciência de referência. A aprendizagem histórica é então compreendida como um processo de desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2001), que permita aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo na perspectiva do tempo.

Na definição de Jörn Rüsen, a consciência histórica é a suma das operações mentais com as quais os seres humanos se orientam 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. O historiador defende que "a autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos" (RÜSEN, 2010a, p. 88).

Essa ideia refere-se ao processo de cognição histórica humana, onde as carências de orientação da vida prática demandam a interpretação da experiência no tempo, que orientem o agir. O desenvolvimento desses processos do pensamento histórico, a partir dos princípios e formas determinantes da história como ciência, conferem ao direcionamento do saber histórico um valor formativo, ou seja, "um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posicionamento quanto a ele, de utilizá-lo" (RÜSEN, 2010b, p. 101).

Desta forma, a pretensão da racionalidade histórica é eficaz na prática como formação histórica, como desenvolvimento da competência narrativa (experiência - ou percepção-, interpretação e orientação) da consciência histórica. Essas estão

correlacionadas e podem ser compreendidas como as três dimensões de aprendizado da formação histórica (RÜSEN, 2010b, p. 103; RÜSEN, 2010a, p. 114).

Nesta perspectiva a operação que se refere à experiência, ou percepção, deve envolver a busca do conteúdo empírico do saber histórico e a experiência da antiguidade do passado tornar-se consciente, abrindo o potencial futuro do presente. O caráter histórico de algo então não consiste apenas em ter ocorrido no passado, mas numa determinada qualidade temporal que distingue o passado qualitativamente do presente; ele é passado em relação ao tempo presente e de alguma forma permanece como passado, neste. É o desenvolvimento do olhar histórico voltado à alteridade do passado, capaz de sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente (RÜSEN, 2010b, p. 111, 112, 113; 2010a, p.85, 86).

O passado somente será aprendido quando for experimentado historicamente e quando for distinguido o passado do presente. A experiência histórica deixa, ao mesmo tempo, o presente passar pelo passado, e isto se torna presente “histórico”. Esse presente possui uma qualidade temporal própria, que pode ser ressaltada por aqueles que pertencem ao verdadeiro presente (por exemplo, quando as crianças descobrem que o tempo que representava seus avôs, quando contam da sua própria infância, é outro). (RÜSEN, 2012, p. 87)

A dimensão interpretativa no processo de aprendizagem da formação histórica, aumenta a competência para encontrar significado ao transformar o aumento da experiência em uma mudança produtiva do modelo de interpretação

Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo abrangente – ou seja, uma 'imagem da história'. Eles dão aos fatos 'significado' histórico (RÜSEN, 2010a, p.86).

Nesse processo, os modelos de interpretação são utilizados no processamento da experiência e da organização do saber, colocam-se em movimento, tornam-se flexíveis, conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis, colocando o saber histórico em perspectiva, na qual esta pode ser demonstrada e até modificada argumentativamente (RÜSEN, 2010b, p.114, 115).

A competência de orientação através do aprendizado histórico pode ser descrita como a capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu



mundo, reconhecendo as chances de formação existentes em si e em seu agir. Os elementos históricos específicos presentes na interpretação humana que os sujeitos têm de si e de seu mundo, referem-se aos lados diacrônicos internos (identidade) e externos (práxis) de orientar a própria existência, e devem ser aprendidos (RÜSEN, 2010a, p.88, 2010b p. 116,117).

Pelo lado externo subentende-se o significado abrangente do passado, presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas: a este lado pertencem os componentes essenciais da ação intencional –ou seja, as perspectivas de futuro sustentadas pela experiência. Pelo lado interno compreende-se a autoconceituação temporal dos sujeitos pela qual se compreendem e se expressam a respeito das mudanças temporais em suas vidas. Por esse conceito eles permanecem os mesmos, apesar das transformações do seu mundo. A “identidade histórica” é o termo comum para a consistência diacrônica dos sujeitos no curso do tempo. Essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras da sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória. (RÜSEN, 2010a, p.88)

Essa capacidade de gerar sentido se manifesta nas 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. É uma forma da consciência humana onde a partir de operações mentais específicas da cognição histórica, “os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 56, 57).

Desta forma o autor defende que a didática da história não pode ser compreendida como uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica, o aprendizado histórico e a educação formal, “como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2010a, p.23). Ela constitui-se como uma parte da ciência da história, a ciência do aprendizado histórico, trata da “ampla discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana” (RÜSEN, 2010a, p.24).

Ao propor que a Didática da História saia dos limites de ciência da transmissão/transposição do conhecimento histórico para ser a ciência da aprendizagem histórica, Rüsen coloca a aprendizagem histórica em um projeto mais amplo, no qual se perspectiva o desenvolvimento da consciência histórica, em um processo de *formação histórica*.

*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, 2010b, p. 104).

Compreende-se que o desenvolvimento da consciência histórica pela aprendizagem histórica, evidencia a intrínseca relação entre Ciência da história e a vida prática. Ao conferir princípios de racionalidade à interpretação da experiência no tempo, potencializa-se um processo de formação histórica perspectivado pela humanização, que contribua com formas de atribuição de sentido ao tempo que orientem ações mais adequadas aos desafios enfrentados na atualidade. Segundo Rüsen, as qualidades racionais dos conteúdos rememorados pela consciência histórica

consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado. (RÜSEN, 2010b, p. 124)

Para investigar o pensamento histórico das crianças pequenas e as possibilidades de contribuição da aprendizagem histórica, na investigação de mestrado “Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica” (OLIVEIRA, 2013), foi realizada uma interlocução entre a teoria de Jörn Rüsen e as investigações da pesquisadora inglesa Hilary Cooper.

Cooper fundamenta seu trabalho na perspectiva da Educação Histórica desenvolvida na Inglaterra, contribuindo significativamente para os debates nesse

campo. Fundamentando em investigações empíricas, a pesquisadora apresenta uma proposta metodológica de ensino de história para crianças da educação infantil e dos anos iniciais.

Ainda que a teoria da consciência histórica não fundamente seu trabalho, foi possível analisar como a proposta de Cooper envolve a mobilização das dimensões da consciência histórica descritas por Rüsen. Isto, porque propõe o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de processos próprios da cognição histórica, que ela define como “linhas do pensamento que estão no centro da investigação histórica”, considerando também pressupostos que estabelece como “teorias do aprendizado construtivista” (COOPER, 2006, p.176).

Uma delas seria a **produção de inferências a partir de fontes**: sendo as fontes históricas vestígios incompletos do passado, é preciso saber fazer inferências a respeito delas para saber o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e utilizaram.

A segunda diz respeito às **interpretações do passado**: apesar da produção do conhecimento histórico ter compromisso com a plausibilidade, é necessário compreender que este conhecimento é uma interpretação, realizado a partir de determinadas fontes e permeado por diferentes interesses e perspectivas. As crianças podem fazer interpretações sobre o passado, buscando compreender as razões pelas quais, frequentemente existe mais de uma interpretação válida.

A terceira, seria o **desenvolvimento de conceitos de tempo**: que abrangem o desenvolvimento do sentido e mensuração do tempo, causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos.

Através do que Cooper (2006) denomina um “processo ativo de descoberta do passado”, emergem possibilidades de que as crianças aprendam a pensar historicamente ao aprenderem a buscar evidências, realizar inferências para construir explicações sobre o passado, construir e avaliar interpretações sobre o passado tendo como referência o conceito de multiperspectividade, e nesse processo desenvolvam conceitos de tempo que envolvem a utilização da linguagem do tempo, discussão de causas e efeitos, processos de sequencialização e duração. Ela demonstra como é possível desenvolver, mesmo que de forma embrionária, essas linhas do pensamento histórico com as crianças pequenas.

Desta forma, a pesquisadora abre caminhos para que seja trabalhada de forma intencional a relação com o passado, identificando que as crianças se interessam

em conhecê-lo e que é através desta oportunidade que podem se engajar cada vez mais e com mais propriedade para discuti-lo.

O fato levantado inicialmente, sobre a carência de investigações acerca das possibilidades de aprendizagem histórica para as crianças pequenas, de certa forma anuncia que esta seja uma das dimensões inexploradas ou pouco exploradas de forma intencional no campo da Educação Infantil. Essa questão foi analisada em um estudo acerca da aprendizagem histórica realizado nas propostas orientadoras das práticas pedagógicas produzidas pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Curitiba.

### **Tempo e aprendizagem histórica nos documentos que orientam a Educação Infantil em Curitiba –PR –BRASIL**

Durante a investigação de mestrado (OLIVEIRA, 2013), com o objetivo de identificar “se” e “de que forma” as propostas de trabalho pedagógico<sup>5</sup> voltado as crianças da Educação Infantil abarcavam questões relacionadas a aprendizagem histórica, foi realizado um estudo dos documentos<sup>6</sup> elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba–Departamento de Educação Infantil<sup>7</sup>, utilizando a metodologia de análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

A análise destes documentos, não remete à intenção de revelar “o que acontece” nas instituições de Educação Infantil, pois 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, 1989, p.11).

<sup>5</sup> Estabeleceu-se como critério a seleção documentos que apresentassem um caráter *prescritivo*, ou seja, que fossem *orientadores* da prática pedagógica e que estabelecem *objetivos* e *estratégias* de aprendizagem.

<sup>6</sup> Foram selecionados os documentos vigentes no momento da pesquisa, produzidos entre 2006 e 2011, sejam eles: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba –Educação Infantil (2006); “Objetivos de aprendizagem –uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008); Cadernos pedagógicos: “Oralidade” (CURITIBA, 2009a), “Movimento” (CURITIBA, 2009b) e “Arte –Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a); e “Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a) que integra os “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil”.

<sup>7</sup> Sendo a Educação Infantil, responsabilidade atribuída primeiramente ao poder público municipal e que há indicativos de que neste âmbito convergem as normatizações Federais e Estaduais.

Destarte, os documentos são tomados como artefatos da cultura escolar, não referem-se a um retrato do real, mas podem ser elementos significativos na constituição da cultura escolar.

Nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba -Educação Infantil” (2006) e no documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (2008), são apresentadas as “áreas de formação humana” sendo elas: Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens (corpo e movimento, oralidade, linguagens artísticas, leitura e escrita) e Pensamento Lógico-Matemático, e definidos objetivos para dois grupos de faixa etária: crianças de zero a três anos e para as de quatro a cinco.

Os processos de aprendizagem são definidos como formas pelas quais as crianças possam se apropriar da cultura humana historicamente acumulada, concepção fundamentada no pensamento de Vygotsky. A partir deste autor, na área “Identidade” é proposto que a formação identitária seja pensada como um processo de constituição social e histórico onde “o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre com base numa crescente 'apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados'” (OLIVEIRA, 1994, p. 28 apud CURITIBA, 2008, p. 8).

Aponta desta forma, que o processo de desenvolvimento humano é uma relação dialética entre o social e o individual, e que

é importante ter clara a relação entre identidade e cultura, já que todo sujeito faz parte de uma cultura determinada historicamente. Portanto, o sujeito é influenciado por ela ao construir sua identidade pessoal, ao mesmo tempo em que interfere nessa cultura. Essa interação ocorre no trabalho com as **crenças, valores, memórias, festas e ritos, proporcionando o desenvolvimento da identidade, ao mesmo tempo individual, autônoma e coletiva.** (CURITIBA, 2008, p.9) [grifo nosso]

Considera que essas experiências devam ser articuladas em processos que envolvam a brincadeira, o imaginário e a ludicidade, na perspectiva de uma formação integral, que leva em conta a cultura e o contexto histórico e social das crianças, para que seja possível que “ampliemos suas vivências, sua leitura de mundo, compreensão e elaboração de regras de convivência e autonomia, avançando para um conhecimento mais elaborado das culturas e dos conhecimentos construídos pela humanidade” (CURITIBA, 2006, p. 28).

Propõe que a Educação Infantil atue na base da formação humana, na construção de diferentes identidades, respeitando a singularidade de cada criança, mas tendo como um ponto em comum a busca de

uma educação voltada para um sujeito crítico, criativo, autônomo, solidário, cooperativo e argumentativo, que saiba encontrar solução para os diversos problemas do cotidiano. Esse sujeito é o ponto de partida e de chegada da ação educativa. Nesse contexto, compreende-se hoje a criança como sujeito capaz, *que participa ativamente da construção do conhecimento sobre si e o mundo e de sua própria história, o que reflete na cultura do seu grupo social* (CURITIBA, 2008, p. 8). [grifo nosso]

Há convergências entre a concepção expressa nestes documentos e no referencial que fundamenta esta investigação. A perspectiva histórico-cultural, que fundamenta as concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos, não nega a possibilidade de as crianças aprenderem com o passado, pelo contrário, considera que essas experiências fazem parte da constituição identitária. No entanto, as lacunas aparecem no momento em que se propõe a relação com o conhecimento histórico, nas proposições sobre “o que” e “como” trabalhar com este conhecimento e as aprendizagens a ele relacionadas.

Ela pôde ser identificada por exemplo, nos objetivos para crianças de 4 a 5 anos na área de formação humana “Relações Sociais e Naturais”, caracterizada como a que se refere ao trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais (CURITIBA, 2008, p.30). Dos sete objetivos propostos, apenas três abordam a relação com o passado:

4-Analisar hábitos, costumes e formas de organização de diferentes grupos sociais *em outros tempos e espaços*, comparando-os com os do seu;  
5-Conhecer atividades de trabalho, lazer e cultura de alguns grupos sociais *em diferentes espaços e tempos históricos*;  
6-Identificar semelhanças e diferenças nas características de objetos, pessoas e lugares *em relação ao tempo passado e presente*; (CURITIBA, 2008, p. 34,35). [grifos e numeração nossos]

Essa é a proposição que chega mais próximo de uma abordagem *intencional* de aprendizagem histórica. A ambiguidade dos termos “analisar, conhecer e identificar”, podem evidenciar as lacunas sobre as possibilidades e potencialidade da aprendizagem histórica para as crianças pequenas, carência proporcionada também pelo próprio campo do ensino de história.

Diferente do caso de outras áreas de formação humana, a de Relações Sociais e Naturais não recebeu processo de formação continuada ou os denominados “Cadernos pedagógicos”, que tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre áreas específicas ao apresentar referenciais teóricos e experiências práticas desenvolvidas pelos professores, oferecendo então subsídios para a reflexão e orientação das práticas pedagógicas.

Os efeitos da ausência da história enquanto conhecimento específico e a natureza de sua aprendizagem puderam ser percebidos nas proposições de relação das crianças com o conhecimento histórico em outras áreas de formação humana, onde a “apropriação das crianças pela cultura historicamente produzida” é percebida eminentemente como aspectos do presente – no sentido de se apropriem da cultura do seu meio e de que ampliem suas referências pelo conhecimento da diversidade cultural, silenciando as possibilidades de relação com o passado e a aprendizagem a ele relacionada.

Um exemplo é a proposta de relação das crianças com o Patrimônio Cultural. As orientações e concepções são apresentadas no caderno pedagógico “Arte-Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a) em um tópico denominado “Patrimônio Cultural” e nos sub-itens “interagindo com o patrimônio cultural” e “compartilhando experiências educativas”.

Tomando como referência a definição de patrimônio cultural estabelecida na constituição brasileira<sup>8</sup>, é indicado que o processo de “familiarização” e “interação” das crianças com o patrimônio cultural seja um compromisso que deve ter início na Educação Infantil (CURITIBA, 2011a, p. 63).

Há proposições de que a relação das crianças com o patrimônio cultural, seja um meio de sensibilização pessoal, “que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade” (LEITE; OSTETTO, 2005, p.23 apud CURITIBA, 2011, p. 64). Na sequência indica que

---

<sup>8</sup> O “patrimônio cultural” brasileiro é estabelecido pela Constituição Federal, (BRASIL, 1988, artigo 216) como “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem”: I -as formas de expressão; II -os modos de criar, fazer e viver; III -as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV -as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V -os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Nessa perspectiva explorar os espaços e desvelar a arte e a cultura num processo de interação que articule momentos de ***visitas culturais em museus, ruas, praças, parques, entre outros, e provoquem aprendizagens significativas com os costumes, com as tradições, enfim, com o contexto das crianças*** (CURITIBA, 2011, p. 64)[grifos nossos]

A partir de Leite e Ostetto, o documento orienta que os professores planejem “momentos que reflitam em *aprendizagens significativas*, pois é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente” (LEITE; OSTETTO, 2005, p.23 apud CURITIBA, 2011, p. 66)[grifo nosso].

Estes elementos, indicam a concepção de que existe uma relação dialética entre os significados expressos pelos elementos que compõem o patrimônio cultural e a subjetivação pelas crianças. Sobre o processo de aprendizagem que envolve esta relação, o documento apresenta a possibilidade através da educação patrimonial, citando Horta:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa tomar os objetos e expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. (HORTA, 2003, p.1 apud CURITIBA, 2011, p. 65)

Este é um fragmento do pensamento de Horta, que ao se referir aos processos de observação, questionamento e indagação, trata de tomar o patrimônio cultural como fonte primária, vestígios do passado. No entanto, esta perspectiva que abarca a relação com o conhecimento histórico não é apresentada no documento, fato que somado a outras situações semelhantes indicam um “receio” no trabalho que se relaciona com o conhecimento que envolve o passado.

Assim, a proposta do documento municipal, parece orientar as aprendizagens acerca do patrimônio cultural com ênfase na ampliação dos conhecimentos relacionados à linguagem artística visual, apresentando lacunas no que diz respeito à aprendizagem histórica. O que seriam por exemplo, *aprendizagens significativas* quando as crianças tomam contato com os *costumes, as tradições, a partir das visitas a museus, ruas, praças e parques*?



Há nestes espaços o conteúdo empírico da história. Há no patrimônio cultural preservado, uma mensagem, uma imagem sobre “a história” construída em um determinado presente por uma demanda deste em compreendê-lo e projetar suas expectativas de futuro. Assim, o passado que permanece no presente como patrimônio cultural é fruto de escolhas e intenções, do “esforço de uma sociedade de assegurar por meio de recordações coletivas, uma autocompreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica” (RÜSEN, 2012, p. 155). Que relações podem estar sendo estabelecidas com esses elementos da cultura histórica e de que forma esse processo pode influenciar a constituição da consciência histórica das crianças?

Em um dos relatos de experiências apresentados sobre o Patrimônio Cultural, denominado “Curitiba, minha cidade” as professoras envolveram as crianças em uma série de atividades, entre elas uma exposição de fotos antigas da cidade e uma visita ao Centro Histórico. Sobre os resultados as profissionais apresentaram terem ficado muito satisfeitas e expõem “*que as crianças realmente haviam aprendido, pois relacionaram as fotos que viram na Casa Romário Martins e no Memorial de Curitiba com as fotos vistas na escola*” (CURITIBA, 2011a, p. 71) e ainda que “*proporcionou aprendizagens tanto para as crianças quanto para elas mesmas e também para as famílias*” (CURITIBA, 2011a, p. 72).

Qual teria sido a relação que as crianças estabeleceram? Seria o fato de terem percebido que eram as mesmas fotos em ambos os lugares? Na menção à estas observações a lacuna referente ao conhecimento relacionado ao tempo torna a aparecer. O trabalho realizado pelas profissionais tem uma grande potencialidade para o trabalho com a experiência humana no tempo, mas há uma lacuna sobre como o processo de aprendê-la influencia na orientação temporal dos sujeitos.

Parece haver uma lacuna sobre o que seja, como se realiza e qual a potencialidade da constituição de sentido temporal, que corrobora para a já constatada carência nas proposições que envolvem a relação das crianças com o conhecimento histórico.

### **Considerações finais**

Buscando compreender como tem sido compreendida a questão do desenvolvimento da noção de tempo de crianças da Educação Infantil, no primeiro semestre de 2016 foi realizado um levantamento de investigações acerca da

*aprendizagem histórica e do desenvolvimento do sentido de tempo* de crianças entre 0 a 6 anos, na base online de anais da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicados entre os anos de 2000 a 2015. Esse recorte contempla trabalhos de 14 encontros nacionais disponibilizados no site da instituição. Foram selecionadas para a análise, pesquisas publicadas nos seguintes Grupos de Trabalho (Gts): Didática; Educação da criança de 0 a 6 anos, Currículo; Educação matemática e Psicologia da Educação.

Destes trabalhos apenas o artigo “Minha rotina, meu relógio” (EISENBERG; LEMOS, 2009) apresentado no Grupo de Trabalho “Psicologia da Educação” propõe discussão sobre o desenvolvimento de conceito de tempo na Educação Infantil, delimitado a construção de conceitos de tempo das crianças em sua rotina na instituição. Fundamentado na perspectiva da sociologia da infância, o artigo apresenta concepções de criança, cultura, desenvolvimento e aprendizagem que coadunem com as apresentadas nos documentos orientadores da prática pedagógica produzidos pela SME-Curitiba, perspectivados pela abordagem histórico-cultural .

As análises prévias, indicam que os trabalhos produzidos na perspectiva histórico-cultural se preocupam com a “formação de sentidos”, compreendendo portanto, o espaço da educação como meio para uma formação humana e propondo a discussão de temáticas que contribuam para a superação de enfrentamentos da sociedade atual, como questões “étnico-raciais, consumo, preconceito “estético”, gênero,” uma formação “pra cidadania”, para a “participação infantil”, temáticas recorrentes também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/09) e nos documentos analisados da SME-Curitiba.

Estes objetivos sugerem uma preocupação com o desenvolvimento de uma determinada compreensão sobre o presente e de atitudes voltadas a preservação e melhoria das condições da vida humana e do meio ambiente. O sentido de temporalidade, pode ser percebido como algo implícito ou uma possibilidade para o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas as questões apresentadas.

Até o momento foi possível perceber uma consonância entre a documentação e os artigos analisados, no que se refere as lacunas sobre a relação entre o desenvolvimento do sentido de temporalidade e os objetivos propostos. Ao serem identificadas também críticas ou a não utilização de interpretações piagetianas, é possível que a mudança teórica que privilegia uma abordagem histórico-cultural,

tenha ampliado a possibilidade de um trabalho que envolve o conhecimento relacionado ao passado e, no entanto, tenha encontrado um vácuo sobre as possibilidades desse trabalho e de sua relação com o desenvolvimento do sentido de temporalidade, não considerando objetivamente o pensamento histórico.

Há que se considerar também o processo de deslocamento da aprendizagem histórica da epistemologia da História, que pode ter remetido a concepções sobre o “tempo histórico” e formas de “didatizá-lo” que se afastam da relação entre Ciência da História e vida prática, das formas e possibilidades de constituição de sentido as experiências no tempo.

Neste sentido, Schmidt, em uma investigação sobre a construção da História como disciplina escolar no Brasil aponta para esse processo:

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história.

A forma da transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios desta nova disciplina não levou em consideração, neste momento, o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil.” (SCHMIDT, 2012, p.79)

O caminho para avançar no conhecimento sobre as possibilidades e potencialidades da aprendizagem histórica para crianças da Educação Infantil como forma de contribuir com a formação histórica das crianças pequenas, parecem demandar que olhemos para a historicidade de nosso próprio campo e identifiquemos os resquícios de concepções que ainda possam fomentar as lacunas.

## Referências Bibliográficas

BUJES, M. I. E. Educação Infantil: pra que te quero?. In.: Educação Infantil pra que te quero. Org. CRAIDY, Carmem; KAERCHIER, Gládis. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22

CARVALHO, Alexsandro Donato . Infância e Ensino de História. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Marlene Rosa Cainelli; Almir Félix Batista de Oliveira. (Org.). Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008, v. , p. 53-58.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5541/4055>

CURITIBA. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Volume II Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2006.

CURITIBA. Objetivos de Aprendizagem: uma discussão permanente. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2008.: Educação Infantil.

CURITIBA. Arte: área de formação humana Linguagem-Visual e Teatral. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2011.: Educação Infantil.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS Gisele Ribeiro. Minha rotina, meu relógio. Anais da 32ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu –MG, 2009. <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5586--Int.pdf> (acesso em maio de 2016).

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. -Brasília, 2ª edição : Liber Livro Editora, 2007.

OLIVEIRA, A. G. P. Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica. Curitiba, 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: Pesquisa Participante. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores 201 Associados, 1989.

RÜSEN. Razão Histórica –Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. -Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins –Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p. 79-92

RÜSEN, Jörn. História Viva –Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. tradução de Estevão de Rezende Martins. -Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba. W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M.A.M.S. 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.

SCHMIDT, M.A.M.S. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. Revista História da Educação, 2012, disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005>> ISSN 1414-3518

SCHMIDT, M.A.M.S; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Rezende Martins –Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016.

SOLÉ, M.G.P.S. Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria a prática. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis. Portugal; Universidade do Minho, p. 99-130, 2004.

## **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS E AS MUDANÇAS DE COGNIÇÃO DE PENSAMENTO EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**

*Antonio Diogo Greff de Freitas (UFPR)*

*Ana Claudia Urban (UFPR)*

O presente trabalho pretendeu analisar a relevância do ciberespaço para o ensino de história. Dessa forma, pontos de partida como a comunicação, a história, a educação, e suas relações, são temas centrais dessa pesquisa. Dentro dessa perspectiva, trazer reflexões sobre a produção de fontes primárias e, o uso em sala de aula dessas fontes, dentro desse meio a internet. Como, por exemplo, fontes de redes sociais como o Twitter ou mesmo o Facebook, e se aprofundar nas relações entre tempo presente do aluno, cotidiano, comunicação e história. Dado importante para entender como o discente obtém seus conhecimentos no contexto atual de vivência. Assim, trazer ponderações sobre o impacto da cultura da convergência midiática na produção dos sentidos históricos dos estudantes. Pois, o sentido de tempo, ou o processo de consciência histórica, também é influenciado pelo meios em que a interpretação ou a vivência humana é percebida. Para tal feito, o trabalho buscou analisar alguns conceitos de autores como Pierre Levy, Henry Jenkins, Alex Primo, Jorn Rusen, entre outros pesquisadores que relacionam a comunicação, a educação e a história

O trabalho em questão tem como objetivo compartilhar reflexões sobre a comunicação, a história e a educação, suas interconexões e a influência das novas mídias na construção da consciência histórica de estudantes. Estas indagações tiveram como ponto de partida pesquisas desenvolvidas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)<sup>9</sup> ainda enquanto estudante do curso de história da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o trabalho de conclusão de curso desenvolvido na mesma faculdade. Como bolsista do programa de pesquisa PIBID os estudos transpassaram o tema de ensino de história e meios de comunicação. Tendo como base de pesquisa duas escolas públicas estaduais da cidade de Curitiba. Nesses estudos foram desenvolvidas oficinas e aulas sobre os diversos meios de comunicação e sua relação com a história, o que por sua vez, serviram como base para o trabalho de conclusão de curso de história na mesma universidade. Assim partindo desses estudos, esse processo culminou na construção da pesquisa desenvolvida atualmente enquanto mestrando de educação

---

<sup>9</sup>PIBID – O uso em sala de aula de materiais de conteúdo histórico produzido pelos meios de comunicação.

da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e continua em andamento. Deste modo, esse trabalho teve como meta apresentar possíveis problemáticas acerca da relevância do ciberespaço no ensino de história tendo como base os estudos desenvolvidos até o momento.

Para isto, foi necessário transitar em um primeiro momento em leituras que pudessem esclarecer as conexões entre história e comunicação e sua relevância para o ensino histórico. Assim, partimos da reflexão da professora Marialva Carlos Barbosa:

Enquanto a comunicação vê prioritariamente a história como possibilidade de adentrar o passado e recuperar, neste mesmo passado, fontes inteligíveis que podem trazer o passado para o presente, a história considera emblematicamente os meios de comunicação como ferramentas disponíveis para a compreensão de um contexto mais amplo invariavelmente localizado no passado.<sup>10</sup>

Esta reflexão de Marialva Carlos Barbosa sintetiza esse limiar entre os estudos de comunicação e história. Tanto para um campo quanto para outro, os estudos são mais do que de ajuda mútua, são estudos bem estruturados que buscam um entendimento maior sobre a comunicação e sua história, assim como sobre o papel da comunicação na história. No caso para a história, é um dos meios para atingir, buscar e reconhecer a principal matéria prima do historiador, os vestígios, os rastros históricos, as fontes primárias. Essa interconexão possibilita para o pesquisador do passado entender sociabilidades, culturas, eventos, influências dos meios de comunicação na sociedade, representações ou ideias de um dado momento histórico tudo a partir de rastros que personagens do passado deixaram em algum meio de comunicação, que por sua vez pesquisadores do presente garimpam até lapidar uma pesquisa ou o vislumbre do entendimento histórico.

Estes rastros passam a existir em imagens, sons, textos de revistas, periódicos, programas de rádios ou de televisão, entre outros, enfim vestígios que podem trazer o passado para uma análise no presente, como até mesmo afetar o tempo presente. Estes vestígios são ações, processos de atores sociais que em sua existência efetuam ou praticam atos comunicacionais. Em suma, o rastro do ser humano é também um ato comunicacional. Sobretudo após o surgimento da impressão no século XV, ou ao menos quando o ser humano passa de forma mais

---

<sup>10</sup> (FERREIRA, RIBEIRO: 2007. p. 15.)

intensa a registrar o tempo presente num documento duradouro. Dessa forma, se tornam atestados de acontecimentos de lugares e tempos distintos. Não deixando de destacar as inúmeras facetas de produção desse material, que em momentos é visto pelo próprio ato comunicacional de determinada mídia como legitimador, pois no momento da edição ou até na forma que um fato é posto numa primeira página de jornal pode influenciar na interpretação futura deste produto midiático. Assim, não se esquecendo de levar em conta que, apesar de serem atestados do tempo, devem ser analisados profundamente e com rigor.<sup>11</sup>

Devemos considerar alguns momentos históricos que ao longo do tempo demonstraram a importância da relação da comunicação com a história. Como a imprensa, que Robert Darnton usou em sua obra intitulada “O Beijo de Lamourette”, assim como os jornais no século XIX que Benedict Anderson contempla para descrever o que ajuda a moldar uma consciência coletiva e nacional, à “era do rádio”, o qual Peter Burke e Asa Briggs descrevem como de Roosevelt e Churchill, ou de Stalin e Hitler, à invenção do telégrafo, à propaganda na Segunda Guerra Mundial, ou o início da era da televisão na década de 1950, o que, aliás, influenciou no aparecimento dos estudos culturais interdisciplinares na comunicação.<sup>12</sup> Enfim, aos inúmeros exemplos de que a comunicação na história tem um papel de protagonista ao entendermos o passado, o que se confirma nas reflexões de filósofo e historiador Jörn Rüsen ao perceber que, em suas palavras:

“As múltiplas e diferenciadas formatações de sentido do tempo e sua mudança histórica dependem essencialmente dos meios pelos quais a experiência e a interpretação do tempo são transmitidas.”<sup>13</sup>

Dentro desse aspecto, e dos vastos meios ou mídias de comunicação presentes em nossa sociedade, chegamos ao ponto em que ocorre o advento da rede mundial de computadores, sobretudo sua relevância cada vez maior a partir da década de 1990. Assim como visto nas outras mídias, nesse “novo” meio, ou melhor, no ciberespaço, as fontes históricas irreversivelmente acabam sendo construídas. Para Lévy:

<sup>11</sup> (BARBOSA, RIBEIRO: 2011. p. 10- 12.)

<sup>12</sup> (BRIGGS e BURKE: 2006. p. 13 – 23.)

<sup>13</sup> (RÜSEN: 2014. p. 292)



“Aqueles que fizeram crescer o ciberespaço são em sua maioria anônimos, amadores dedicados a melhorar constantemente as ferramentas de software de comunicação, e não os grandes nomes, chefes de governo, dirigentes...”<sup>14</sup>

Dessa forma, a internet, o ciberespaço então são frutos de uma cooperação internacional de um movimento de conjuntura social que começou de baixo. Muito diferente de uma mídia como a televisão, o rádio, o jornal, etc., a internet representa uma prática de comunicação interativa, comunitária no qual qualquer ser humano pode participar e contribuir desde que conectado. Essa grande diferença na verdade é uma contribuição para o estudo do historiador, ou para o ensino da disciplina de história, pois no lugar de termos uma mídia gerenciada, ou seja, tendo um núcleo organizacional onde se dispersaria seus programas e interesses, temos perspectivas, interações, sociabilidades, troca de experiências, formação de comunidades de ideias, das mais variadas origens, principalmente de pessoas comuns no cotidiano.

Esse ciberespaço, segundo Lévy, teria três princípios que ordenaram o seu crescimento inicial, a interconexão, a criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva. A interconexão seria o princípio básico do ciberespaço, pois teria como objetivo ou expectativa um universo de conexões em que cada máquina, computador, ou até mesmo um carro, por exemplo, teriam um endereço de internet<sup>15</sup>. Essa passagem para um mundo conectado daria uma sensação de “espaço envolvente”, pois todo o espaço se tornaria um canal interativo<sup>16</sup>. O segundo elemento recai sobre a ideia de comunidades virtuais os quais se apoiariam no primeiro princípio de conexão. Esta comunidade seria a construção de um “nó” que reuniria a partir de afinidades, interesses comuns de conhecimento, projetos de ajuda mútua, como a cooperação ou troca, etc., o qual podemos exemplificar a partir de páginas no Facebook ou contas no Twitter. Essa comunidade virtual não teria necessidade de relação com o espaço geográfico, com distâncias entre estes usuários, apesar de também unir internautas próximos, também desenvolveria comunidades virtuais de pessoas dos diversos lugares e países. Nessas comunidades virtuais a interação desenvolve as sociabilidades vistas no conceito de cibercultura. O terceiro elemento se dá no conceito de inteligência coletiva, este

---

<sup>14</sup> (LÉVY: 1999. p. 128.)

<sup>15</sup> *Idem*, p. 129

<sup>16</sup> *Idem ibidem*.

também dependente de seu antecessor, a comunidade virtual, pois um grupo humano só se interessaria pelo desenvolvimento dessa comunidade se não existisse um gerenciamento inteligente, e sim um ideal coletivo, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de inventar.<sup>17</sup>

Adicionando ao entendimento destes conceitos de Lévy, e a definição de Web 2.0, veremos que as mídias digitais construídas nessa geração da Web contribuem para uma forma de interação que não somente serve como um meio de comunicação, mas sim se transformara num meio em que os antigos consumidores das velhas mídias se tornam produtores de conteúdo.<sup>18</sup> Esse ciberespaço então acaba dando oportunidade para uma “horizontalização” na comunicação.<sup>19</sup> Como vimos nos princípios do desenvolvimento desse espaço e que se consolidou com a Web 2.0.

Essa grande diferença na verdade é uma contribuição para o estudo do historiador/professor de história, pois no lugar de termos uma mídia gerenciada, ou seja, tendo um núcleo organizacional onde se dispersaria seus programas e interesses, temos perspectivas, interações, sociabilidades, troca de experiências, formação de comunidades de ideias, das mais variadas origens, principalmente de pessoas comuns no cotidiano. Essa ideia é sintetizada na afirmação a seguir por Henry Jenkins:

This shift from distribution to circulation signals a movement toward a more participatory model of culture, one which sees the public not as simply consumers of preconstructed messages but as people who are shaping, sharing, reframing, and remixing media content in ways which might not have been previously imagined. And they are doing so not as isolated individuals but within larger communities and networks, which allow them to spread content well beyond their immediate geographic proximity. Henry Jenkins (1992) coined the term “participatory culture” to describe the cultural production and social interactions of fan communities, initially seeking a way to differentiate the activities of fans from other forms of spectatorship. As the concept has evolved, it now refers to a range of different groups deploying media production and distribution to serve their collective interests, as various scholars have linked considerations of fandom into a broader discourse about participation in and through media.<sup>20</sup>

Dessa maneira, também, segundo Francisco Rüdigier, ao perceber a sociedade em rede de Castells, o que entra em concordância com Jenkins acima, a internet

<sup>17</sup> *Idem*, p. 133

<sup>18</sup> (RÜDIGER: 2011. p 131.)

<sup>19</sup> *Idem ibidem*.

<sup>20</sup> (JENKINS, FORD e GREEN: 2013. Pg.2)

estimula a inclusão e a criatividade, pois os próprios consumidores também produzem a informação da Web. Esse princípio oriundo dessas transformações na internet será também trabalhado por Henry Jenkins, ao destacar uma cultura da convergência decorrente do grande fluxo de informação de diferentes plataformas de mídias, produtores e consumidores desses conteúdos criados<sup>21</sup>. O fato que nos interessa nesse momento é que esse espaço desenvolve uma grande gama de fontes que podem ser lidas pelo historiador ou trabalhadas pelo professor, assim como, pelos alunos.

No lugar de correspondências, documentos de batizo, atas, testamentos, registros oficiais de governos ou processos judiciais, típicos e recorrentes nas análises históricas, passamos a ter fontes como vídeos de sites do Youtube que retratam um protesto na Praça Tahrir<sup>22</sup>, por exemplo, ou fotos, textos, discussões, charges, panfletos, ou “memes”<sup>23</sup>, produzidos em ambiente online que possam registrar rastros históricos ou reflexões históricas. Nesse ponto, em que temos como base a construção de informações por pessoas comuns, é que encontramos aspectos importantes para esse trabalho, aspectos que entram em convergência. Pois, de acordo com Alice Ribeiro Casimiro Lopes, uma das principais problemáticas do ensino recai nas inter-relações do conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

A partir do momento em que os próprios alunos estão construindo informações ao sociabilizarem na internet, podemos fazer relações entre o produto histórico, o conhecimento empírico que pode ser extraído desse meio, e o cotidiano do aluno que vive nessa conjuntura midiática. Dessa forma, então, se aproximar das relações cotidianas do aluno levando em conta os saberes populares, ao mesmo tempo em que se desenvolve um senso crítico e uma perspectiva pluralista de interpretação.<sup>24</sup> Nesse sentido, as reflexões de Furquin, vão ao encontro, pois é necessário darmos importância à realidade do aluno, ao entorno do aluno, de forma análoga, ao espaço envolvente, como diria Lévy, que constrói as identidades e as vinculações do estudante com o seu meio. Ao trabalharmos esses aspectos o aluno passa a perceber mais do que entendimento de como uma fonte histórica é desenvolvida, mas sim, o próprio tempo em que vive. Ou, como Rüsen destacara, a percepção de

---

<sup>21</sup> (JENKINS: 2009. p. 29.)

<sup>22</sup> Protestos ocorridos ao redor do ano de 2011 no Egito no contexto da Primavera Árabe.

<sup>23</sup> Imagem, vídeo, gif ou som, uma mídia de forma geral, construída com o intuito de causar o humor.

<sup>24</sup> (LOPES, Alice R. C.: 1999, p. 28.)

sentido do tempo, os quais passariam pela experimentação, interpretação, orientação e motivação.<sup>25</sup> Importante salientar que esses aspectos desenvolvidos dentro do ciberespaço estão criando e recriando, ao encontro com a perspectiva cultural de Lopes, símbolos, representações e significados, os quais são construídos a partir de um processo histórico.<sup>26</sup>

Assim, partindo do pressuposto de que o professor de história usa também como base de seus estudos principalmente as fontes históricas, ou melhor, as evidências históricas, como poderíamos definir essas novas formas de evidências oriundas da internet? Elas seriam fontes que poderiam ser usadas para o ensino de história? As fontes ditas tradicionais ou comumente estudadas são mais relevantes do que uma informação produzida na web? Indagações desse tipo estão ocorrendo também em alguns outros trabalhos na área de história valendo destacar a pesquisa de Claudia Senra Caraméz em sua dissertação de mestrado intitulada *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica*<sup>27</sup>. Pesquisa esta que tem como foco a visão dos professores e sua relação com as tecnologias da informação. Fato que nos faz perceber a relevância dessa preocupação com as novas fontes desenvolvidas nesse espaço. A pesquisadora percebeu a partir de entrevistas com professores que a internet ampliava possibilidades no ensino de história principalmente no momento que rompe com a ideia de linearidade histórica tão difundida nos materiais didáticos. Além disso, as fontes históricas usadas em materiais didáticos muitas vezes são utilizadas apenas para legitimar ou justificar o que o autor do material escreveu sobre determinado período histórico. O que, por sua vez, poderia ser questionado a partir de várias perspectivas possíveis em fontes da WEB. Esse fator sem dúvida traz uma maior independência do professor de história em relação à produção dos manuais escolares ao ter acesso a inúmeras fontes que o produto didático não tem como proporcionar.

É possível que uma das maiores resistências aos estudos de fontes que estejam no ciberespaço, concordando com o artigo de Fábio Chang de Almeida<sup>28</sup>,

<sup>25</sup> (RÜSEN, *Op. Cit.* p. 267)

<sup>26</sup> (LOPES, *Op. Cit.* p. 68 – 70.)

<sup>27</sup> (CARAMÉZ, 2014, p. 20)

<sup>28</sup> ALMEIDA, Fábio Chang de. O Historiador e as Fontes Digitais: Uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. Disponível em: [academia.edu/424584/O\\_HISTORIADOR\\_E\\_AS\\_FONTES\\_DIGITAIS\\_UMA\\_VISAO\\_ACERCA\\_DA\\_INTERNET\\_COMO\\_FONTE\\_PRIMARIA\\_PARA\\_PESQUISAS\\_HISTORICAS](http://academia.edu/424584/O_HISTORIADOR_E_AS_FONTES_DIGITAIS_UMA_VISAO_ACERCA_DA_INTERNET_COMO_FONTE_PRIMARIA_PARA_PESQUISAS_HISTORICAS) Acesso em: 05/06/2016

está na própria relação histórica do historiador e suas heranças ditas positivistas do século XIX ao ter o documento impresso e oficial como fonte primária. A questão é que esta visão é transformada já nos estudos da Escola dos Annales. Vale então destacar que no texto “Documento/Monumento”, de Jacques Le Goff, temos uma definição sobre o que seriam estas fontes: “Tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.”<sup>29</sup> Nesse sentido, podemos incluir toda a discussão trazida até aqui ao compreendermos o espaço da internet em que Pierre Levy conceituara como ciberespaço e cibercultura nesse mundo de pertencimentos, de relações, dependências, gostos, maneiras, relações sociais e culturais que se dão nesse espaço e cultura a partir do homem.

Outras formas de fontes históricas também são questionadas, como por exemplo, as fontes orais. Para Robert Frank, por exemplo, em seu texto “Questões para as fontes do presente”, os atores vivos que testemunharam um evento específico, ao sofrerem praticamente um inquérito policial ao responderem perguntas ou questionamentos do historiador, estão sendo fontes do tempo presente. Mais do que isso, estão sendo moldadas, em muitas vezes sem intenção, no próprio tempo em que estão sendo entrevistadas. Ou seja, são fontes que estão cedendo a uma transformação simultaneamente à sua análise.<sup>30</sup> Obviamente que ocorrerão técnicas ou métodos para compensar as perdas e falhas desta análise, mas a questão aqui é que esta reflexão também cabe às fontes escritas. Robert Frank deixa claro: “A escritura não é livre e não há pureza específica da fonte escrita”<sup>31</sup>. Exemplifica, do mesmo modo que a fonte oral não é pura ao ser entrevistada, a fonte de um prefeito ao escrever o seu relatório sofre interferências de relatórios que recebera, e dos laços de dependência das pessoas em que convive, etc.. Além disso, enquanto uma fonte escrita dará vazão para informações possivelmente vindas da elite dependendo o período histórico, como um relatório de um major numa guerra, por exemplo, as fontes orais podem trazer informações que geralmente são esquecidas na história. Podemos pensar no caso que Hebe Matos e Ana Lugão Rios trouxeram ao escrever “Memórias do Cativo”<sup>32</sup>. Nessa obra as autoras buscam de fontes orais para descrever a memória coletiva de camponeses

---

<sup>29</sup> (LE GOFF, 2003, p. 540.)

<sup>30</sup> (CHAUVEAU, TÉTART: 1999 p. 106-107)

<sup>31</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>32</sup> (RIOS, MATTOS, 2005.)

negros, ditos descendentes diretos dos últimos cativos no Brasil. Sabemos da falta de documentação ou fontes para analisarmos a voz desses personagens, para isto a fonte oral preencheria as lacunas que eram insuficientemente documentadas pelas fontes escritas.

Nesse mesmo sentido a professora e pesquisadora Ana Catarina Gomes Simão traz a seguinte reflexão:

Assim, em vez de evidência ser uma autoridade, ela é fruto do pensamento autónomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas no passado. Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador – é aquilo que o autor chama de revolução copernicana na teoria da história (1992, p. 236). Não há limite para o que pode ser considerado evidência. A evidência potencial acerca de um assunto é constituída por todas as afirmações existentes a esse respeito<sup>33</sup>.

A partir desse prisma, as fontes que estão e foram construídas no ambiente da internet são passíveis de estudo, análise, e uso em sala de aula. Afinal, a fonte como evidência parte do princípio de como se interpreta esses dados e que, por sua vez, seria de utilidade para o ensino de história por incitar a análise por parte dos alunos, mas, além, instigar a crítica a partir do ambiente cotidiano do discente.

Os questionamentos sobre estes tipos de fontes primárias são evidentemente normais, pois uma nova forma de fonte exige novas formas de abordagem, ou pelo menos momentos de reflexão sobre como proceder. Como organizar, analisar ou absorver a grande quantidade de fontes que são postas na Web pelo Wikileaks, por exemplo. Vale destacar o pensamento de Maynard: “Nos parece agora mais viável adotar uma espécie de “rigor flexível”, como proposto por Carlo Ginzburg.”<sup>34</sup> Aquele caminho fixo de análise não é mais viável, neste momento a flexibilidade de Ginzburg talvez seja mais coerente. Afinal, ao sermos submersos por tamanho número de fontes que alguns momentos parecem demonstrar o todo, e em outros escapam de forma fluída, seria importante entendermos os detalhes reveladores, sinais e indícios para irmos além dos dados, para alcançarmos os usos, as apropriações ou até mesmo as formas de consumo que estas fontes na Web podem revelar.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> (CATARINA GOMES SIMÃO: 2015, pg. 186)

<sup>34</sup> (MAYNARD: 2011, pg. 11)

<sup>35</sup> *Idem*.

Interessante, dentro desse contexto, salientar o estudo que Ana Lúcia Migowski da Silva desenvolveu com relação à memória coletiva destacada no microblog Twitter. Silva buscou entender como a memória de um fato pode ser percebida, usando do caso do aniversário de dez anos do atentado de 11 de setembro nos EUA, e de interações e manifestações compartilhadas no Twitter. Os usuários desse site ao rememorem os acontecimentos de 2001 nos EUA estavam demonstrando a partir de comentários, *retweets* (replicar uma mensagem de outro usuário), ou avaliando mensagens de forma positiva, amplificando a visibilidade da mensagem, qual era em geral a memória coletiva sobre aquele evento, segundo Silva. No campo *Trending Topics*, é possível analisar quais são os assuntos mais comentados de determinada momento, por exemplo.<sup>36</sup> Como esse exemplo poderia ser trabalhado historicamente em sala de aula? Quais aspectos sobre a cultura dos alunos poderiam ser extraídos? É possível o aluno entender o processo histórico, a definição de fonte primária em história, juntando isso com a percepção de tempo presente e sentido de tempo do aluno? Enfim, esse modelo serviu para percebermos que análises já estão sendo feitas e que são de grande relevância para os estudos históricos e sua relação com a educação histórica. Afinal, é preciso construir novas formas de narrar e refletir sobre o passado no presente. Pois, como Schmidt e Garcia também confirmam, é necessário, para um estudo sobre a educação, “análises de mediações como a das linguagens nas formas de captação do mundo pelos sujeitos em processo de escolarização, individualmente ou coletivamente.”<sup>37</sup>. Portanto, e tendo como ponto de partida, que os sujeitos que estão em processo de escolarização estão sofrendo forte influência das transformações midiáticas, sobretudo a internet, é de suma importância a construção de pesquisas que vão ao encontro desse processo. Nessa perspectiva, os alunos que estão praticamente imersos em redes sociais que passam pelo Twitter, Facebook, ou Snapchat, entre várias outras redes, cada vez mais vivem um processo de possibilidade de experimentação sem mesmo ter saído de seu local de origem. Ou seja, a internet que surge a partir da segunda metade da década de 2000 proporciona uma relação sensorial com o mundo em que o aluno vive sem precedentes. Afinal, as interações possíveis no meio online são simultâneas e de diferentes formas o que, por sua vez, permite ao jovem estudante a construir, mesmo que inconsciente, uma multiplicidade

<sup>36</sup> (PRIMO: 2013. p. 160)

<sup>37</sup> SCHMIDT, GARCIA, e HORN: 2008. p. 31.

de raciocínios, ou um raciocínio multifacetado para diferentes estímulos em diferentes contextos. A sala de aula, que poderíamos chamar de clássica ao ter um professor como “autoridade” à frente e seus alunos alinhados em carteiras, não condiz com a realidade de percepções as quais os discentes estão imersos. A ideia de “rede” de pensamentos que ocorrem de forma aleatória na WEB cada vez mais passa a ser um aspecto cultural das novas gerações. Vejamos:

Ora, o mundo atual caracteriza-se por uma série de possibilidades que se estendem além do “presencial” (continuando a ser parte do “real”) e oferecem uma variedade de situações e contextos que nenhum sujeito poderia experimentar em uma única vida “presencial”, atrelada a um lugar e a um tempo histórico. Ambientes virtuais expandem além do imaginável as possibilidades de percepção do mundo, oferecendo ao sujeito mais acessibilidade ao mundo, inúmeras experiências e conquistas novas.<sup>38</sup>

Ou seja, o contexto de vida do discente naturalizou uma forma de vivência que parte das múltiplas experiências simultâneas em seu cotidiano. Esse processo oportuniza uma relação com os estudos de história a partir de interpretações múltiplas de várias fontes sobre um mesmo contexto ou conjuntura histórica. Assim, a linearidade dos livros didáticos, ou mesmo a prática dos docentes em sala de aula ao desenvolver os velhos raciocínios de causa e efeito, ou também a linha do tempo linear e narrativas históricas sem a perspectiva de experimentação múltipla que o cotidiano online permite, faz com que a criação de sentido histórico por parte do discente seja quase impossível de ser alcançada. Nesse contexto vale lembrar uma das qualidades desenvolvidas por Jörn Rüsen acerca da narrativa histórica:

Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.<sup>39</sup>

Nesse sentido, tendo em vista que as novas gerações já nasceram no ambiente online de experimentação e, por sua vez, já naturalizaram a concepção de multiplicidade espacial e temporal, poderíamos levantar a hipótese com base na afirmativa anterior de que a memória ou mesmo a “experiência do tempo passado” como salientou Rusen, também já teria um processo de entendimento histórico ou

<sup>38</sup> (BANNEL, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS: 2016, pg. 110)

<sup>39</sup> (RUSEN: 2011, pg. 97)



mesmo de narrativa histórica com base em raciocínios multifacetados. Até que ponto a narrativa sofre influência desse processo de transformação midiática? A construção da narrativa histórica se daria muito mais pela forma em que a experiência do passado procede? Imagine um contexto que está além de redes sociais, mas jogos virtuais que incluem redes sociais. Essa experimentação permite a simulação de diversas possibilidades de raciocínios sem a necessidade dos riscos em que estas mesmas experiências possibilitariam se ocorressem fora do meio cibernético. Essas experiências ampliam as possibilidades de raciocínios em que os alunos estão imersos. Vale destacar que: “[...] o sujeito envolvido em ações a serem desenvolvidas em uma realidade virtual não percebe a existência de um meio – a tecnologia – que medeia sua experiência com o ambiente e age como se o meio não existisse.”<sup>40</sup> Ou seja, cada vez mais, o meio está deixando de ser percebido em determinadas circunstâncias, principalmente em games, mesmo que esta mídia influencie no modo e na cognição de quem a usa. Nessa perspectiva o meio apesar de influenciar não é percebido, poderíamos dizer com base na afirmação acima, ao usarmos um termo da área de história, que as novas mídias são uma via de mão dupla.

Algumas discussões sobre essas mudanças de cognição de pensamento que estão ocorrendo principalmente entre os jovens em boa parte das vezes levam em consideração um conceito de Pierre Levy já demonstrado há algumas décadas. A ideia de inteligência coletiva. Esse conceito leva em consideração a possibilidade de comunidades virtuais construírem respostas para raciocínios ou problemas de forma coletiva. Nesse mesmo caminho, pesquisadores<sup>41</sup> da área da educação refletem sobre a ideia de sala de aula como uma forma de inteligência coletiva e o professor como um mediador desse processo. Evidentemente, era questão de tempo para que uma prática que já ocorre mesmo que inconscientemente no meio virtual fosse apropriada para o ensino. Talvez, uma das possibilidades para o estudo e análise de fontes históricas produzidas na internet e seu uso em sala de aula sigam o mesmo caminho. Esse trabalho, até este momento teve um estudo teórico sobre essas problemáticas elencadas, e ainda em andamento, busca analisar a partir de questionários e intervenções didáticas algumas possíveis reflexões sobre essas questões acima desenvolvidas.

<sup>40</sup> BANNEL, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS: 2016, pg. 114)

<sup>41</sup> BANNEL, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS.

Quais seriam essas fontes? Algumas já foram exemplificadas acima, como, por exemplo, os “tuítes” sobre o atentado de 2001 nos Estados Unidos. Múltiplas mensagens sobre um mesmo acontecimento que levariam aos alunos a diferentes raciocínios devido às diferentes interpretações que cada discente poderia atingir. Além disso, possibilitaria a construção de uma narrativa sobre aquele momento histórico tudo mediado pelo professor. A ideia de uma construção coletiva de uma narrativa sobre um determinado momento histórico talvez trouxesse um sentido de identificação maior entre os alunos e a historiografia mediada pelo professor. Esse processo de intervenção didática está em construção e tem como objetivo coletar dados com base nas problemáticas já citadas.

A seguir, com base em estudos iniciados já no trabalho de conclusão de curso de história na UFPR exemplificarei mais algumas possibilidades de fontes na internet que trazem informações diversas no caso de protestos que ocorreram no Brasil e na Turquia no ano de 2013.



Figura 1 – Foto de ativistas na Turquia publicada no Facebook

A partir do ano de 2010 movimentos de protestos de amplitude global começaram a se proliferar em inúmeros países, não somente em países com governos ditatoriais, mas como também em países com democracias consolidadas como os EUA, Espanha, Inglaterra, entre outros. Várias explicações tomaram forma para os levantes, protestos e ativismo que facilmente foram comparados com o emblemático ano de 1968. Particularmente no norte da África e Oriente Médio foram chamados de Primavera Árabe ao relembrar a Primavera de Praga ou a Primavera dos Povos de 1848. De fato, eram contestações com um desenho de massa que

ocorreram de forma sequencial, país por país, cidade por cidade, até o ponto de ocorrer protestos de solidariedade de povos de um país para com o outro.<sup>42</sup>. Nessa perspectiva a interação entre manifestantes de diferentes partes do mundo poderiam ser analisadas em aula para reflexões sobre contextos políticos e econômicos de diferentes países? Esse tipo de fonte não apenas leva em consideração uma imagem, mas também comentários com diversas opiniões e comentários pois, foi publicada no Facebook. Porém, boa parte das informações postas nas redes sociais também tem vídeos ou outras mídias que interagem num determinado contexto. Como, por exemplo, no aniversário de 50 anos do evento histórico de Rosa Parks inúmeras formas diferentes de mídias foram postas na internet sobre o evento. Muitas vezes, a relação histórica de Rosa Parks com o contexto dos direitos civis na década de 1950 e 1960 nos Estados Unidos foi relacionada com a criação de ônibus para exclusivos para colonos israelenses e palestinos no oriente médio no século XXI. As relações temporais sobre fatos históricos diferentes poderiam criar discussões e interpretações construídas em sala de aula? A linearidade da linha do tempo não seria levada em consideração, porém, as possibilidades de interpretações de fontes e relações de tempo passado e presente do aluno seriam expandidas.



Figura 2 – Charge de Latuff publicada na conta do Wikileaks no Twitter.

<sup>42</sup> (GELVIN: 2012. p. 32)

O exemplo acima destaca uma charge sobre o processo judicial contra Bradley Mannig/ Chelsea Manning, feita por um brasileiro, Carlos Latuff, e a qual foi publicada no Twitter a partir da conta do Wikileaks. Como é possível perceber são informações de diferentes mídias que se cruzam e entram em convergência sobre um determinado fato histórico. Retweets poderiam ser levados em consideração para contrapor as possibilidades de interpretação sobre um fato implícito, o vazamento de informações da guerra do Iraque.

Assim, ao destacar estes exemplos, podemos trabalhar a relação entre história na comunicação e as possíveis abordagens para o ensino de história. Entendermos as comparações acima com outros fatos históricos, a partir da perspectiva midiática atual, dará vazão para trabalharmos com história de tempos diferentes a partir do prisma e do processo atual da cognição multifacetada que o ciberespaço proporciona e que também afeta a visão de mundo do aluno. Essa visão pode tentar responder questionamentos sobre a relação do cotidiano virtual do aluno com o conhecimento histórico/historiográfico que lhe é passado. De forma convergente, construir processos que unem um olhar de dentro, o aluno em questão, com o olhar historiográfico. Além disso, procurar estabelecer uma linguagem didática que absorve as relações de cognição do tempo presente. Ou seja, na linha desenvolvida por Henry Jenkins (2009), na qual inúmeros formatos midiáticos convergem, construir possibilidades didáticas/temáticas com as vastas formas de fontes e mecanismos que o ciberespaço proporciona para, dessa forma, desenvolver caminhos didáticos mais atualizados para o ensino da história.

Ademais, é importante e necessário que as pesquisas que levam em conta os sujeitos em escolarização, ao dialogarem com a História, procurem extravasar suas potencialidades racionais, de forma cuidadosa e crítica, penetrando no próprio processo de criação de sentidos históricos, contribuindo, também, para fazer face às formas mistificadoras e irracionais de criação de sentidos.<sup>43</sup>

Como Maria Auxiliadora Shmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia dissertam acima, o trabalho em questão procurou de forma concomitante perceber de forma sensível os limites desses processos e sentidos históricos que são propostos aqui. Para tanto, e além disso, e ao encontro Shmidt e Garcia, é necessário se aprofundar no cerne da criação dos sentidos, como, por exemplo, na relação entre o tempo

<sup>43</sup> (SCHMIDT, GARCIA e HORN: 2008, p. 34.)

presente do aluno, cotidiano, comunicação, história, e como o aluno obtém seus conhecimentos no contexto atual de vivência.

Por fim, é imprescindível destacar, apesar de existir um senso comum acerca de relevância dessa mídia, a relevância desses estudos para o contexto educacional. Vejamos as palavras de Luciano Roberto Rocha e Gláucia da Silva Brito:

A discussão sobre os possíveis caminhos que a sociedade tende a trilhar nesse início de século inclui necessariamente a presença das tecnologias de informação e comunicação. Qualquer que seja a posição adotada em discursos sobre os rumos a serem seguidos, vai nos obrigar a estabelecer uma relação com esses mecanismos de produção e difusão de informação e conhecimento.<sup>44</sup>

Assim, esse excerto reflete a amplitude de pesquisas que circundam o meio do ciberespaço, educação, e no nosso caso, educação, comunicação e história. Essa mudança de paradigma afetou áreas que vão da política de países, de estudos sobre a pesquisa escolar, como no exemplo acima, como também, à própria historiografia e a comunicação. No mesmo sentido, a autora Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, se encontra em concordância, pois, afirma que as novas tecnologias da informação ditam opiniões, costumes, necessidades de consumo, e até mesmo, modelos de felicidade e de prazer<sup>45</sup>.

Mais que entender possíveis caminhos “didáticos” usando esses meios, entender a influência dessa mídia na transformação cultural do aluno e do professor, assim como, das linhas de pensamento que são desenvolvidas nos estudos históricos para o ensino básico a partir desse novo paradigma.

De uma maneira geral, a grande questão que se coloca é a de analisar como a escola (professores e alunos) está lidando com a presença hegemônica dos meios de comunicação de massa na sociedade brasileira e de que maneira essa presença se manifesta nas suas práticas cotidianas e interfere ou não no processo de ensino aprendizagem.<sup>46</sup>

Concordando com a autora em questão está o aumento da democratização desses novos meios nas escolas em nosso país. O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, o qual é responsável por coordenar e integrar as

<sup>44</sup> (*idem*, p. 285.)

<sup>45</sup> *Idem*, p. 96

<sup>46</sup> *Idem*, p. 110.

iniciativas e serviços da Internet no país confirma esse fator, relatando em uma de suas pesquisas que em dezembro de 2013 quase 50% dos professores e alunos de escolas públicas do país já usavam a internet em sala de aula.<sup>47</sup> Enfim, fatores que comprovam a relevância e, de certa forma, a necessidade de estudos sobre o tema para contribuir com o entendimento dessa via de mão dupla que é o ciberespaço no ambiente educacional. Afinal, como destacado por Peter Burke e Asa Briggs: “*É inadequado tratar o ciberespaço em termos de ilusão, fantasia ou escapismo. Ele tem economia interna, psicologia e tem a sua história*”<sup>48</sup>.

Por fim, após os estudos teóricos com base na comunicação, história e educação histórica, partindo da premissa que o trabalho está em andamento, será apenas levado em consideração a forma com que os questionários foram feitos e, como também, informações sobre qual instituição de ensino e perfil de alunos que estão sendo investigados acerca desse tema. Num primeiro momento o objetivo central dos questionários foi perceber o contexto de vivência dos alunos em relação ao ciberespaço. Assim, a primeira questão buscou criar uma chuva de ideias a partir da expressão “história na internet”. A segunda questão buscou identificar a proporção dos alunos que tem em seu cotidiano na web se relacionado com memes. Pois, já percebido, os memes são usados de forma a interagir entre usuários para buscar o humor, mas, muitas vezes usando referências históricas para tal. O terceiro ponto buscou perceber se os alunos já criaram seus próprios memes. Seguindo, se os alunos já haviam visto em seu cotidiano algum meme com referências históricas. A partir disso, uma questão para perceber se o aluno tem a ideia do que é fonte histórica e se já se deparou com alguma na internet descrevendo qual seria essa fonte, caso a resposta fosse afirmativa.

De forma a aprofundar a reflexão inicial a seguinte questão teve como objetivo analisar se o aluno já havia se deparado com alguma informação de conteúdo histórico que buscava fazer uma crítica ao presente. Continuando, uma questão para inferir se o aluno havia visto em aula alguma fonte histórica. Finalizando, uma questão com objetivo de perceber se o professor do aluno já havia usado referências históricas que estavam no Facebook ou no Twitter, assim como em outra rede social, em sala de aula. Já a intervenção didática busca levar em consideração

<sup>47</sup> Disponível em: <http://www.nic.br/imprensa/releases/2014/rl-2014-22.htm>. Acesso em: 05/09/2015. A pesquisa destaca que 95% das escolas públicas possuem internet, sendo o mesmo em 99% nas escolas privadas. Como também, que 71% das escolas públicas possuem internet WIFI (sem fio).

<sup>48</sup> (BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. *Op. cit.* p 328.)

algumas fontes na internet que transpassam os critérios de mudanças temporais e possibilitam a interpretação coletiva em sala de aula com vias de desenvolver um espaço envolvente mediado pelo professor. A partir desse fator, relacionar tempos históricos e a interpretação de fontes a partir de questões respondidas na intervenção didática. O perfil dos alunos investigados nesse processo é do ensino profissionalizante e tecnológico do Instituto Federal do Paraná, ensino vinculado ao Ministério da Educação e situado na cidade de Curitiba. Mais precisamente os alunos do último ano do ensino profissionalizante e que possuem fácil acesso aos ambiente da internet.

### **Considerações finais**

O estudo aqui proposto e em desenvolvimento teve como objetivo principal até esse momento criar um suporte teórico sobre os três principais eixos de estudo que servem como base para a esta pesquisa. Estes, os estudos teóricos sobre a educação histórica, sobre as teorias da comunicação e, por sua vez, sobre as definições e reflexões acerca das fontes e evidências em história. A partir desses fatores foi possível refletir primeiramente sobre os principais conceitos que servem como norteadores da pesquisa tanto para o estudo de como o ciberespaço se estrutura, se modifica, ou mesmo se alimenta, assim como, para associar com as possibilidades cognitivas relacionadas com a educação a partir da ideia de inteligência coletiva desenvolvida como conceito por Pierre Levy, como, por sua vez, usadas na área da educação na ideia de mediação desenvolvida pelo professor em sala de aula. Esses fatores influenciaram, também, na construção de critérios para a construção dos questionários, assim como, para o desenvolvimento da intervenção didática. Afinal, somente após estes estudos foi possível estruturar os caminhos da pesquisa.

De forma geral, o trabalho se propôs muito mais em demonstrar questões teóricas sobre a relação entre o ciberespaço e o ensino de história. E, por fim, demonstrar algumas possibilidades de fontes oriundas de páginas do Facebook, ou mesmo do Twitter, sobre eventos contemporâneos, e suas possibilidades de usos em sala de aula por parte dos professores tendo em vista as relações de interpretação de fontes e as relações do tempo passado com o tempo presente do

aluno. Em suma, elencar problemáticas sobre a relação do ensino de história linear e as diferenças de pensamento e cognição que estão se naturalizando no ambiente de ensino de jovens estudantes brasileiros. Portanto, no lugar de buscar resistências à influência dos meios de comunicação no ambiente dos alunos, como é muito percebido em escolas nas inúmeras proibições de uso de celulares ou outros suportes tecnológicos por parte dos professores, desenvolver e trazer à tona questionamentos que vão ao encontro desse processo cognitivo de modo a auxiliar um avanço na construção das novas narrativas, e no próprio processo de consciência histórica.

### **Referências:**

BARBOSA, Marialva Carlos; RIBEIRO; Ana Paula Goulart. Comunicação e história. Partilhas Teóricas. Florianópolis: Insular, 2011.

BRIGGS, Asa. BURKE, Peter. Uma História Social da Mídia: De Gutemberg à Internet. 2º ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BANNEL, DUARTE, CARVALHO, PISCHETOLA, MARAFON e DE CAMPOS. Educação no Século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

FERREIRA, Lucia Maria Alves; RIBEIRO, Ana Paula Goulart. Mídia e Memória: a produção de sentidos nos meios de comunicação. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GELVIN, L. James. The Arab Uprisings . What everyone needs to know. New York: Oxford University Press. 2012.

HARVEY, David. Occupy. Movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, FORD e GREEN. Spreadable media : creating value and meaning in a networked culture. New York University Press;. 2013

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999

LOPES, Alice R. C. Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PRIMO, Alex. Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, 2013.



RÜSEN, Jörn. Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. História Viva: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora, UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduino. (Org). Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008

### **Fontes:**

Figura 1 - Foto de ativistas na Turquia publicada no Facebook.  
<https://www.facebook.com/realcarloslatuff>

Figura 2 – Charge de Latuff publicada na conta do Wikileaks no Twitter.  
<https://www.facebook.com/realcarloslatuff>.

## USO DO TEATRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PRÁTICA CONSTRUTIVA DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA ARTE

*Dhyandra Montani Schactai - PIBID/ CAPES- UNICENTRO<sup>49</sup>  
dhy\_andramontani@hotmail.com*

*Geyso Dongley Germinari – Unicentro<sup>50</sup>  
geysog@gmail.com*

**Resumo:** Ensinar o conteúdo de História simplesmente com fatos e datas, sem desenvolver a criticidade dos alunos torna o ensino com uma função apenas reprodutiva e irreflexiva. Como professores, devemos ressignificar a prática fazendo com que se desperte através da educação de História a reflexão e consciência histórica. Quando o professor faz uso do teatro, uma arte milenar, como ação de aprendizagem abre aos estudantes, novas possibilidades de desvendar a História. A construção do conhecimento histórico com metodologias que façam ler e agir o mundo de alunos e professores é uma prática transformadora. Partindo desta proposta foi desenvolvido no Colégio Estadual João XXIII de Irati- Paraná pelos bolsistas do PIBID uma pequena peça teatral com participação dos alunos do 2º ano, o palco histórico foi a Revolução Americana. Utilizando-se do teatro procurou construir-se uma nova filosofia de educação que conduzisse o aluno a um processo de autonomia na construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino; PIBID; Teatro;

### Introdução

Uma das maiores adversidades enfrentadas na atualidade pelas escolas públicas e particulares é a incessante falta de motivação e interesse dos alunos em relação às aulas. Os alunos vivem em um mundo de profundas transformações nos diversos vieses: sociais, econômicos, tecnológicos, políticos, e ao adentrarem a sala de aula sedentos por expectativas que essa realidade seja problematizada, encontram na escola um ambiente que inibe sua vontade de aprender pela forma tradicional extremamente metódica e disciplinada que se construiu ao longo dos séculos.

O ambiente escolar necessita urgentemente de práticas transformadoras que possibilitem aos alunos a fascinação, invenção, criticidade, não sendo este lugar que

---

<sup>49</sup> Acadêmica do 4º ano de História da Universidade Estadual do Centro Oeste campus de Irati, bolsista do PIBID.

<sup>50</sup> Professor Adjunto do Departamento de História Universidade Estadual do Centro-oeste (DEHIS)- UNICENTRO- Irati, PR, coordenador do subprojeto PIBID- História.

inibe, muitas vezes, as vontades de aprendizagem. É dentro das escolas através do ensino que podemos transformar realidades, despertar a estima pelo conhecimento.

Desta maneira o teatro que é uma arte milenar diretamente ligada a vida do homem e a própria história da comunicação humana, envolvendo literatura, encenação é expressão máxima das formas de pensar agir e ver o mundo. É uma arte que transcende ao caos da vida e pode ser utilizado como uma ação pedagógica de ensino que estimula o raciocínio crítico, compreensão dos conceitos referentes ao conteúdo, capacidade de debater assuntos interligados, pensar e repensar sua realidade. Abre possibilidade ao protagonismo do aluno o que finda as aulas tradicionais mecânicas e mnemônicas.

O objetivo principal do PIBID<sup>51</sup> está diretamente unido com a possibilidade de uma formação mais qualificada no tocante do ensino aos futuros docente, frente as adversidades e sucateamentos que este campo vem sofrendo o PIBID abre-se como uma esperança de ressignificar as práticas tradicionais assim como uma oportunidade de mostrar que o ensino tem a capacidade de transformar a vida de alunos, professores e futuros educadores. É neste espaço formativo que o subprojeto PIBID História está centrado, buscando na experiência das supervisoras e na dinâmica do cotidiano escolar, ressignificar competências e habilidades voltadas exclusivamente ao ensino de História.

Desta maneira as práticas desenvolvidas dentro de sala de aula são pensadas para que os alunos desenvolvam reflexão crítica, consciência histórica e um senso mais perspicaz frente aos acontecimentos cotidianos de sua realidade. Logo o PIBID se apresenta como um laboratório de ensino onde as mais diversas metodologias ativas de aprendizagem podem ser testadas.

“É com o intuito de mapear os caminhos, as opções, as intervenções e os sentidos atribuídos à prática docente – por meio de orientações, de supervisões e da execução de atividades de ensino e de pesquisa realizadas nas escolas (...) procura traduzir ou exprimir o sentido ressignificador da formação dos futuros profissionais do ensino de História a partir do programa PIBID.” (SCHNEIDER, 2013, p.2)

O aluno é o centro principal do processo desenvolvido pelo subprojeto, para isso o futuro docente torna-se fundamental, pois, proporciona um ambiente de ensino em que a História deixa de ser apenas um processo mecânico de decorar

---

<sup>51</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

datas, nomes, lugares e fatos, e passa a ser relacionada a uma matéria que desenvolve a criticidade do aluno e o desenvolve como protagonista da História, um agente transformador e não apenas um mero agente passivo. Uma simples ação pode desenvolver nos alunos a consciência crítica sobre o seu papel de cidadão.

Sendo o presente artigo fruto de uma intervenção aplicada pelo subprojeto PIBID-História Irati, no Colégio João XXIII Ensino Fundamental, Médio e Profissional, que buscou através do uso da arte ressignificar a aprendizagem de História. A arte do teatro é uma dramatização que vem sendo utilizado em vários andares da educação, do fundamental, ensino médio, superior e de pós-graduação.

Entretanto, ao fazermos uso desta forma de ensino devemos ter alguns cuidados necessários como aponta Olga Reverbel (1996) o teatro não deve ser usado como forma de espetáculo ensaiada previamente e que atenda a uma necessidade de comemoração de datas nacionais importantes, mas, sim deve ser um mecanismo usado dentro de sala de aula com objetivo de desenvolver as capacidades de expressão dos alunos, comunicação, imaginação.

“O prazer na aprendizagem é um elemento fundamental no processo da construção do conhecimento. É aliando este prazer que o teatro torna-se ferramenta pedagógica de valor, além de ser uma linguagem interdisciplinar, que possibilita trabalhar diferentes temas para diferentes públicos.” (SANTOS e CHIAPETTI, 2011, p.69).

Portanto o teatro apresenta-se como um instrumento importantíssimo para o desenvolvimento pessoal dos alunos, sua relação com seus colegas e a construção de sua cidadania. Para Torres (2007, p.40) dramatizar o ensino de História facilita um aprofundamento maior dos temas discutidos em sala, o que cria possibilidades aos professores de adaptarem os conteúdos científicos à realidade e à linguagem do cotidiano dos alunos, estabelecendo maior dinamicidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

## **Materiais e métodos**

Partindo do pressuposto da organização do PIBID em que a professora supervisora direciona o conteúdo a ser trabalhada, com qual turma, a equipe do subprojeto de História organiza seus planos de aula, reuniões e debates para

produzir da melhor forma possível uma intervenção diferenciada e interessante aos alunos.

O conteúdo direcionado pela professora supervisora Fabiana de Godoy foi o processo de Independência ou Revolução Americana bem como a Guerra de Secessão. A equipe de pibidianos pensou a prática da aula toda através do uso da arte como um mecanismo que despertasse o empenho dos alunos como produtores do conhecimento para eles e seus colegas.

Deste modo a turma do 2º A do Ensino Médio que conta com aproximadamente 35 alunos foi subdividida em dois grupos que representariam as colônias Sul e Norte dos Estados Unidos da América, pois, mesmo não tratando do processo colonizador em si era necessário fazer esta ponte para elencar as diferenças e similaridades dos dois polos de colonização dos EUA, para que a partir desse quadro conceitual delineado pudesse se pensar quais práticas artísticas poderiam ser abordadas.

A respectiva turma responsável pelas colônias do Sul desenvolveu a musicalidade com paródias, produção de figurino histórico, e recortes referentes a filmes que abordam o período estudado. Já a turma encarregada pela representação das colônias do Norte optou pela abordagem do conteúdo através do teatro, com leituras dirigidas sobre personagens como Abraham Lincoln, produção de figurino histórico e houve a junção de aspectos atuais dos EUA incorporados ao teatro. Foi esclarecido aos alunos que não era apenas uma mera reprodução dos fatos ocorridos, mas, que havia a necessidade de posicionamentos dentro do teatro de suas formas de pensar aquela realidade, tais temas como escravidão, abolição, preconceito, participação feminina, representações e construções sociais referentes a mitos fundadores dos EUA, correlação com outros países como Brasil, e suas próprias realidades.

Deste modo o teatro encaminhou-se em cinco atos. O primeiro responsável pela desconstrução e problematização dos mitos fundadores que norteiam a cultura estadunidense como a narrativa das 'peripécias' de Pocahontas e as inverdades contadas e reafirmadas pelo filme da Disney em 1995.

A abordagem seguiu pela lógica de mostrar como são construídos estereótipos como o de Pocahontas que em alguns momentos é apresentada como índia má que não queria se casar com John Smith, sua resistência que desencadeou sua morte, e como as narrativas se aproveitam para criar no imaginário das pessoas em outros

momentos Pocahontas como a índia boa, salvadora de John Smith, tornando-se deste modo o acontecimento mais conhecido, e uma forma de entretenimento que perpetua um mito falso sobre a nação Powhatan, a qual Matoaka, verdadeiro nome de Pocahontas foi obrigado a passar.

O seguinte ato trata do processo de Independência ou Revolução Americana, retrataram de forma lúdica as principais leis empregadas pela Inglaterra aos EUA, tais como: lei do selo, lei do chá, leis intoleráveis. Representou as influências do Iluminismo, bem como alguns personagens principais do processo como Thomas Jefferson e Benjamin Franklin.

Já o terceiro ato abordou de forma extremamente significativa a Guerra de Secessão ou Guerra Civil Americana, elencando as principais características das colônias do Sul e do Norte, seus embates políticos, o movimento de abolição que ganhava cada vez mais força no Norte e dentro das colônias do Sul era sustentado como forma de garantir a economia. Foi desenvolvida uma forma de debate político, com replica, tréplica, mediado por uma aluna, em que Abraham Lincoln e uma senhora de terras do Sul contrária a abolição da escravidão, dialogavam questões sociais, econômicas, territoriais o que possibilitou a clareza do conflito ocorrido através deste ato.

O quarto ato retratou a participação feminina em todos estes processos acima mencionados como agentes transformadoras da História, desconstruindo ideais criados pela História tradicional de que os grandes heróis são apenas homens.

Para finalizar o teatro no quinto ato os alunos apresentaram suas impressões acerca do conteúdo abordado, assim como fizeram um paralelo com a atualidade dos EUA e do Brasil, frente às questões como preconceito, machismo, conflitos territoriais com envolvimento norte-americano.

Nas aulas seguintes foi realizada uma revisão do conteúdo através de aula dialogada e prova aplicada cujo o resultado foi satisfatório, em relação a forma como o conteúdo foi apreendido e a aclamação por novas atividades deste calibre, pois para os alunos foi uma forma interessantíssima de ter contato com a História além dos monólogos e de ações mecânicas relacionadas a pergunta e resposta a qual o conteúdo foi e ainda é submetido.

## Resultados e Discussão

Diante dos trabalhos realizados com a turma, pode-se dizer que se obteve um retorno positivo, uma vez que os estudantes tiveram a oportunidade de não só estarem fora de um aprendizado que consideramos comum e tradicional, de uma História, quase que em sua totalidade, focada em grandes acontecimentos e datas específicas, que seguem a uma linha do tempo cronologicamente demarcada e que serve apenas para preparação dos estudantes para processos seletivos e vestibulares em que a criticidade e produção de consciência histórica fica em último plano. Devemos preparar nossos alunos sim para que obtenham êxito em sua futura tentativa de ingresso nas universidades, mas não podemos deixar que essa seja a única função da História.

O que evidenciamos em nossa prática docente é que não existe apenas uma forma de História plausível e muito menos apenas um modelo universal de aprendizagem. Deve haver inovação pela parte do professorado, para que o ensino de História deixe de ser decorado e tradicional e passe a ser libertador e motivador possibilitando uma construção de pensamentos críticos frente à adversidade social. O teórico cabe à rotina de sala de aula, entretanto, deve ser manejado de forma dinâmica e reflexiva.

Esta forma de aprendizagem foi de grande importância, pois a partir do momento que os alunos perceberam que as diferentes abordagens sobre os fatos são válidas, e que há determinadas construções dentro da ciência História, contribuiu na visão de personagens, datas e acontecimentos que eles observam de forma desconstruída.

O conteúdo foi abordado considerando as várias perspectivas de História, sobre tudo em seu âmbito cultural, fazendo uma ponte entre a atualidade e o passado na medida em que atuavam explorando características do cotidiano dos homens e mulheres pertencentes ao cenário histórico abordado.

“O professor deve usar o conteúdo de forma que propicie a problematização do presente e do passado trabalhando de forma comparativa à produção histórica de várias sociedades, produção material, poder imaginário, cotidiano, etc. Indicando a multilinearidade da História relacionando a História dos indivíduos com o coletivo dos grupos, classes sociais entendendo a História como ação de todos os homens.” (PASTRO; CONTIERO, 1996, p. 65).

Partindo também das exposições iniciais, puderam assimilar o conhecimento prévio sobre o tema com questões sociais, políticas e econômicas como a escravidão, o tradicionalismo, religião, a guerra, o mundo do trabalho, moldando uma discussão ainda mais estimulante sob o pano de fundo da Guerra de Secessão.

### **Considerações Finais**

Os métodos didáticos utilizados priorizaram desconstruções, principalmente da noção de História de grandes heróis masculinos e de um conteúdo extremamente maçante que afugenta muitos alunos. Foram métodos fundamentais nesse sentido, pois o uso do lúdico despertou o interesse em se aprender História, de forma que o incorporar dos personagens (no teatro) mesmo que de forma elementar, gerou espaço para o posicionamento dos estudantes diante de situações que a atuação e o aprendizado proporcionaram.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, R. C. História e vida: O encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v.19, nº1, p.49-69, 2013.

CERRI, L.F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v.6, nº2, p.93-112, 2001.

COSTA, A.S da. Teatro – Educação e ludicidade novas perspectivas em educação. **Revista da FAGED**, Bahia, nº8, p. 95 -108,2004.

MIRANDA J. L, ELIAS R.C, FARIA R. M, SILVA V.L, FELICIO W.A de S. Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. **Revista CEPPG**, Minas Gerais, ano XI, nº 20, p. 172-181, 2009.

PASTRO, Sonia M. G; CONTIERO. Diná T. Uma análise sobre o ensino de História e o livro didático. Londrina, **História & Ensino**, v.8, edição especial, p.59-66, 2002.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

SANTOS, R. C. E.; Chiapetti, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Revista de Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.3, p. 167-164, 2011.

SCHNEIDER, C.I. **O ressignificar da prática docente no cotidiano escolar: experiências de formação a partir do subprojeto PIBID História/I**,2013.



TORRES, M. A. **O uso da dramatização para o ensino de História e Geografia de 1ª. a 4ª. Série na sala de aula.** 2007. Disponível em: [www.educacional.com.br/revista/0307/pdf/Na\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://www.educacional.com.br/revista/0307/pdf/Na_sala_de_aula.pdf).

VASCONCELOS, C.P. O teatro como linguagem e fonte de Ensino de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, 2011.

## **BURDENING HISTORY NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS MBYÁ GUARANI SOBRE AS NARRATIVAS DE COLONIZAÇÃO DO BRASIL?**

Juliane Nascimento das Neves - UFPR<sup>52</sup>  
juliane.neves@live.com

Ana Claudia Urban - UFPR<sup>53</sup>  
claudiaurban@uol.com.br

**Resumo:** À luz da *Burdening History* ou a “história difícil”, o presente texto<sup>54</sup> apresenta reflexões de uma pesquisa em estágio avançado sobre as narrativas de *Colonização*<sup>55</sup> do Brasil no Ensino de História em contexto escolar indígena. Uma educação escolar que segundo os dispositivos legais se pensa ‘específica’ e ‘diferenciada’. Fazendo parte do currículo escolar, tanto das escolas indígenas como das demais, as narrativas que se referem à *Colonização* do Brasil compõe o currículo do Ensino de História em todo território nacional. Trabalhar essa temática com os estudantes indígenas requer, além do olhar pedagógico e histórico, um olhar antropológico em relação ao ensino e a aprendizagem. A história sobre a *Colonização* do Brasil está presente na memória coletiva e cultural da comunidade Mbyá Guarani e mais recentemente a temática também é discutida em âmbito escolar por meio das aulas de história e do uso dos manuais didáticos. Sendo um tema controverso da história a *chegada* dos europeus no *Novo Mundo* e consequentemente o genocídio das populações nativas configura-se como *Burdening History*, ou seja, uma história difícil, traumática, pesada -, o fardo da história (Von Borries, 2011). A pesquisa intenciona investigar o pensamento histórico das crianças da etnia indígena Mbyá Guarani sobre este tema. Tendo como aporte teórico os estudos sobre a *Burdening History* do historiador e didaticista alemão Bodo Von Borries (2011; 2016) e também a epistemologia da história e a teoria da Consciência Histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2011; 2014). Outros autores também fundamentam as reflexões, como Bittencourt (2010), Lopes da Silva (2001), Lopes da Silva; Grupioni (2004), Medeiros (2012), Ribeiro (2015), Schmidt (2015), Schwarcz (2015) e Urban (2011).

<sup>52</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná – *Campus Paranaguá* (UNESPAR) e Pedagogia pela mesma instituição de ensino. Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR). Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e bolsista da CAPES.

<sup>53</sup> Orientação: Professora Doutora Ana Claudia Urban, Mestre em Educação pela UEPG e Doutora em Educação pela UFPR, professora do DTPEN/UFPR e pesquisadora do LAPEDUH (UFPR).

<sup>54</sup> O presente texto é parte da dissertação de mestrado em andamento, por enquanto intitulada “*Burdening History* na Educação Escolar Indígena: o pensamento histórico de crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guarani sobre as narrativas de Colonização do Brasil”.

<sup>55</sup> A palavra colonização aqui é apresentada em itálico devido ao amplo sentido que a palavra hoje pode significar nos estudos de História. Uma vez que no contato entre *dois mundos* [europeu e indígena], os “índios se ocidentalizaram, fagocitaram o *ser* europeu, apropriando-se e dando novo sentido a ele. ‘Branços’ se indigenizaram, (...) - embora, em geral não o reconheçam” (Medeiros, 2012).

**Palavras-chave:** *Burdening History*. Colonização do Brasil. Ensino de História. Educação Escolar Indígena. Pensamento Histórico.

### Referencial teórico metodológico

O principal referencial teórico metodológico utilizado no presente texto fundamenta-se nas pesquisas desenvolvidas pelo historiador e didaticista alemão Bodo Von Borries<sup>56</sup> e também na epistemologia da história e na teoria da consciência histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen<sup>57</sup>.

A *Burdening History* - ou a *história difícil* -, são as histórias identificadas como as histórias tensas, pesadas, traumáticas, vergonhosas, é o fardo da história. Essas experiências históricas trazem consigo uma carga emocional muito grande, incluindo os sentimentos de culpa, de luto e de vergonha.

Tais acontecimentos históricos são classificados pela *Burdening History* como a história dos perdedores ou a *underground history*.

O conceito *Burdening History* foi utilizado pela primeira vez pelo historiador e didaticista alemão Bodo Von Borries em trabalho intitulado *Coping with burdening history* publicado em 2011. Esse conceito também “foi utilizado como principal referencial teórico, bem como os princípios da aprendizagem histórica e da didática humanista de Jörn Rüsen (2012; 2015).” (SCHMIDT, 2015, p. 10).

No entanto, “[...] o próprio conceito apresenta-se multifacetado [...]”, (SCHMIDT, 2015, p. 24). No Brasil essa característica é ainda mais acentuada, pois vários são os episódios históricos controversos e que por muito tempo permaneceram obscurecidos tanto na literatura quanto na produção científica como a questão negra e a questão indígena por exemplo. Questões presentes no dia a dia e nas relações interpessoais do povo brasileiro, sendo muitas vezes marcadas pela discriminação e pelo racismo.

<sup>56</sup> Formado em História, Língua e Literatura alemã, e ciências sociais. Doutorou-se em História Econômica e Sociais pela Universidade de Bonn (Alemanha). Lecionou como professor de História e de Língua Alemã do Ensino Médio e participou de reformas educacionais na Alemanha. Também realizou pesquisas a partir da ideia desenvolvida por Jörn Rüsen (2001, 2010) de que a aprendizagem é uma função da consciência histórica. É conhecido no Brasil e no mundo inteiro, particularmente pelos seus estudos acerca da consciência histórica de jovens.

<sup>57</sup> Professor emérito da Universidade de Witten/Herdecke (Alemanha), foi professor nas universidades de Braunschweig, Berlim, Bochum e Bielefeld. É autor de obras fundamentais nos campos da teoria, da metodologia e da didática da História, assim como da história dos direitos humanos e das ciências da cultura. No Brasil, sua obra tem grande e fundamental repercussão, no campo da teoria da história e do pensamento histórico.

Teórico e pesquisador da *Burdening History*, Von Borries ampliou as discussões sobre a aprendizagem histórica realizando pesquisas em 2011 com jovens e seus professores nos países europeus de língua alemã, cujos objetivos estavam identificar como esses jovens se relacionavam e qual era a consciência histórica que estes possuíam sobre os temas Nazismo e Holocausto.

Nas suas pesquisas, Von Borries (2011) observou o quanto esses assuntos são traumáticos, e o quanto “a herança negativa que o período nazista e o Holocausto trazem para a consciência histórica alemã insere jovens num processo que não é apenas intelectual, mas carrega questões identitárias, culturais e emocionais.” (SOUZA, 2015, p. 6).

Tendo como colaboradores da pesquisa os jovens estudantes de língua alemã tal fato possibilitou que a proposta de investigação de Von Borries se tornasse ainda mais interessante, pois esses estudantes são descendentes daqueles que vivenciaram os episódios históricos Nazismo e Holocausto.

Sobre esses episódios, Rüsen (2014, p. 129), afirma que “até hoje a cultura histórica alemã é marcada pelo esforço para processar e fazer valer a experiência histórica do nazismo e seus crimes numa concepção produtiva e indicativa do futuro do autopoicionamento histórico dos alemães”.

Se para jovens estudantes alemães temas como Nazismo e Holocausto são temas difíceis e controversos, no Brasil, para crianças e jovens estudantes indígenas o tema *Colonização* também pode ser identificado como tal.

Sobre os temas controversos da nossa história, as autoras Lilia M. Schwarcz<sup>58</sup> e Heloisa M. Starling<sup>59</sup>, em entrevista<sup>60</sup> concedida à revista TRIP apresentam os temas que consideram as sete maiores vergonhas do Brasil, onde o genocídio da população indígena aparece em primeira posição.

Quando as histórias traumáticas envolvem povos, comunidades e etnias, a concepção de identidade acaba sendo abalada e através dos sentimentos de culpa,

---

<sup>58</sup> Lilia M. Schwarcz é professora titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), pesquisadora do CNPq e *global scholar* na Universidade de Princeton. É autora de *O espetáculo das raças* (1993) e *As barbas do imperador* (1998), entre outros livros.

<sup>59</sup> Heloisa M. Starling é professora titular do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É autora de *Os senhores das Geraís* (1986), *Lembranças do Brasil* (1999) e *Uma pátria paratodos* (2009).

<sup>60</sup> A entrevista concedida à revista TRIP encontra-se disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>>. Acesso em: 19 de abril de 2017.

de luto e de vergonha é possível perceber a nocividade desses fardos mentais em relação à própria compreensão de identidade por um indivíduo.

### **As narrativas sobre a *Colonização* do Brasil**

À luz da Educação Histórica, as Narrativas Históricas podem ser compreendidas como um “[...] sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. [...] A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.” (RÜSEN, 2011, p. 95).

A validade da narrativa histórica, a partir da teoria elaborada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, é marcada pela possibilidade de orientação da vida prática no curso do tempo. Sendo esta orientação o *sine qua non* para que indivíduos encontrem seu caminho, ou seja, é uma orientação “[...] sem a qual torna-se impossível para os seres humanos encontrar o seu caminho.” (RÜSEN, 2011, p. 97).

Enquanto que nas aulas de História, o papel das narrativas históricas é

[...] uma forma de relatar o passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser consideradas fundamentais nessas aulas. (GEVAERD, 2009, p. 03)

As narrativas históricas, além de fundamentais para o ensino e na aprendizagem em História, também é parte constituinte dela, dessa forma, é indissociável a aprendizagem histórica sem a narrativa.

As narrativas sobre a *Colonização* do Brasil se referem às histórias controversas da historiografia brasileira e de acordo com os critérios pontuados pela *Burdening History*, ou a *história difícil*, temáticas como essas são identificadas como a história dos perdedores ou *underground history*.

Ademais, são histórias classificadas como histórias controversas a(s):

a) Histórias hostis em um sistema de vingança e rivalidade de sangue (inimizade herdada), estudos empíricos na cultura da história (autobiografias, romances, entrevistas, narrativas históricas); b) A história dos vencedores e perdição/esquecimento dos perdedores (cinismo do poder); c) A história oculta de perdedores e esperança por uma inversão (heroísmo de recordação); d) Perda da história hostil descartada devido à irrelevância (prioridade de sobreviver). (VON BORRIES, 2016, p. 32)

Compondo uma das temáticas que abarcam a *Burdening History*, ou a *história difícil*, a *Colonização* do Brasil no âmbito historiográfico trata-se de uma temática produzida e reproduzida, sobretudo pelo viés do europeu e o que essa historiografia nos conta é que “procuramos nos conhecer conhecendo como a Europa conhece o Brasil. [...] Desse lugar vazio fazemos falar as outras vozes que nos dão uma identidade. As vozes que nos definem.” (ORLANDI, 1990, p. 19).

O que se percebe nas narrativas de cunho eurocêntrico é a invisibilidade do sujeito indígena, sobretudo na historiografia seiscentista produzida pelos missionários e aventureiros, que quando não legavam a figura do índio à invisibilidade, retratavam-no de forma estereotipada.

Essa invisibilidade e estereótipos se perpetuaram na historiografia produzida nos séculos seguintes, e talvez por esse motivo o sujeito indígena tenha sido muitas vezes abordado de forma tão estereotipada tanto nas escolas quanto fora dela, e recorrentemente sendo retratado como *índio genérico*<sup>61</sup>.

A historiografia que é um produto da cultura histórica também pode ser compreendida como uma política de história e uma comercialização de história, pois “a cultura histórica sempre tem um lado político e um econômico” (VON BORRIES, 2016, p. 27). E equivocadamente, de modo geral a historiografia – sobretudo a brasileira – “tem reservado ao índio o papel de figurante mudo ou de vítima passiva dos processos coloniais que o envolviam.” (MONTEIRO, 1992, p. 476).

Dessa maneira, por muito tempo o que prevaleceu na cultura histórica foi uma historiografia redigida exclusivamente pelo olhar do europeu, ou seja, através dos valores morais, culturais e econômicos vigentes no Velho Mundo.

Para os europeus “o índio encontrava-se no limbo; como um pagão, era um ser decaído, capaz de ver a luz divina apenas por intermédio da palavra revelada.” (RAMINELLI, 1996, p. 55). A visão do indígena explicitada na historiografia, principalmente a produzida durante o século XVI pode ser justificada pelo próprio projeto de Colonização, pois “a relação entre os projetos coloniais e as representações do índio constitui a pedra angular para se compreender a iconografia européia dedicada aos ameríndios.” (RAMINELLI, 1996, p. 55).

---

<sup>61</sup> Expressão cunhada pelo antropólogo, escritor e político brasileiro Darcy Ribeiro, e se refere à equivocada ideia de que todos os índios partilham dos mesmos costumes, falam a mesma língua e praticam os mesmos rituais por exemplo. (RIBEIRO, 2015).

Com exceção dos aventureiros, cientistas e artistas que transitaram pelo solo brasileiro durante a *Colonização*, a descrição do Brasil e de como vivia seus habitantes possui uma única autoria: a do invasor.

Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. O que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador. (RIBEIRO, 2015, p. 26)

Concordando com Ribeiro, no tocante à produção histórica narrada pelo viés do vencedor, Von Borries (2016, p. 38) afirma que, “[...] conquistadores espanhóis e portugueses tentaram forçar suas histórias de vencedores sobre os americanos nativos”. Em contrapartida, o mesmo autor também expressa que

[...] o oficial, escrito, a chamada versão científica é defrontada e desvalorizada por variantes orais de característica pré-moderna, mítica entre os “aborígenes”, em particular quando vivem longe das grandes cidades em áreas remotas e falam suas línguas pré-hispânicas e pré-portuguesas. (VON BORRIES, 2016, p. 38)

Porém, mais recentemente a temática também passou a ser narrada pelo viés da Etnohistória<sup>62</sup>, ou da Nova História Indígena<sup>63</sup> que busca “levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história.” (WITTMANN, 2015, p. 17). Entretanto,

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira. É significativo que dois eventos fundamentais – a gênese do homem branco e a iniciativa do contato – sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como o produto de sua própria ação ou vontade. (CUNHA, 2012, p. 24)

Os indígenas são agentes da história, e para eles, nas narrativas que se referem à *Colonização*, termos como *Descobrimento* do Brasil são desconsiderados<sup>64</sup>. Nessa perspectiva, para Martins (2017), vale pensar se naquele

<sup>62</sup> Estudo que se dedica à reconstituição da história dos povos não letrados recorrendo, para isto, a tradições orais, evidências arqueológicas e dados linguísticos, além de documentação histórica, também pode ser compreendida como a história indígena escrita pelos próprios indígenas, ou seja, uma Etnociência.

<sup>63</sup> “A Nova História Indígena busca conhecer ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da História do Brasil.” (WITTMANN, 2015, p. 13-14).

<sup>64</sup> MIRIM, Ataíde Vherá. **Projeto: Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da Guerrilha do Vale do Ribeira**. Mesa-Redonda do II Colóquio Internacional de Educação Histórica: Temas REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH

momento existia Brasil? Era esse o nome atribuído ao território? E mais, sobre a data 22 de abril de 1500 que é uma data do calendário gregoriano, a questão a ser analisada é justamente se naquele momento o calendário gregoriano era válido para os nativos de *Pindorama*? (informação verbal)<sup>65</sup>.

Para os portugueses que aqui desembarcaram “perdidos nesse local que recebera um nome mas era ainda desconhecido em suas fronteiras e sertões, os indígenas seriam entendidos como a personificação do novo: uma nova e estranha humanidade.” (SCHWARCZ, 2015, p. 49).

### **Educação Escolar e Ensino de História para as populações indígenas**

A história da experiência escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases, que vai do período colonial aos processos de educação formal como conhecemos hoje. Na primeira fase,

[...] a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos, notadamente jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto-gerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p. 72)

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a Educação Escolar Indígena torna-se uma realidade no Brasil. Porém, uma reflexão sobre o papel que a Escola representa para os povos indígenas se faz necessária.

Segundo Assis (1981, p. 30),

Por ser a Escola um espaço criado pela sociedade dominante, para forjar homens que aceitem a relação de dominação/submissão, mantendo os quadros situacionais em favor do ‘progresso’ e da ‘civilização’; por ajudar, muitas vezes, a ‘demolir’ suas tradições culturais, substituindo-as por outras; consideramos a Escola e todo o aparato que a compõe como tendo um caráter de ‘Frente’ de conteúdo ideológico. (ASSIS, 1981, p. 30)

---

controversos da história memória, identidades e Educação Histórica. Curitiba, 2017. Informação verbal.

<sup>65</sup> MARTINS, E. R. **Desafios da Educação Histórica**. Mesa-Redonda do XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática. Foz do Iguaçu, 2017. Informação verbal.



Por outro lado, após muito tempo de encontros e confrontos com a sociedade nacional, a Escola entre os indígenas hoje pode servir como um instrumento de luta e de resistência.

Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta. (FERREIRA, 2001, p. 71)

Dessa forma, por mais que a escola reproduza injustiças, ela “concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças. As elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las.” (CORTELLA, 2009, p. 136).

Enquanto Escola que se pensa específica e diferenciada, a Educação Escolar Indígena no tocante ao direito à diferença “ainda depara-se, perversamente, com a realidade do acesso desigual ao conhecimento.” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 12). Para o professor Bruno Ferreira, que é professor e pesquisador da etnia indígena Kaingang, em seu trabalho de especialização intitulado *Políticas Públicas para uma Educação Escolar Indígena*, as escolas indígenas “ainda reproduzem os conhecimentos ditos ‘universais’ e não abrem espaços para os modos de ser, ensinar e aprender indígenas.” (FERREIRA, 2010, p. 7).

E para que o direito à diferença, o ensino formal e ensino específico sejam garantidos, é necessário que os próprios sujeitos indígenas conduzam os processos de escolarização e, de forma autônoma associem “verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro.” (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 161).

Ao pensar sobre o Ensino de História em contexto escolar indígena, uma reflexão sobre a própria concepção de Escola e da ciência/disciplina História se faz necessária. Pois tanto uma quanto a outra foram concebidas no mundo europeu, ou seja, no mundo ocidental/moderno, um mundo que em vários aspectos se contrapõe ao mundo indígena.

Como inserir então, um ensino de história para as populações indígenas? Sobretudo, um ensino específico sobre a história de seu povo, bem como a história das demais etnias que vivem no Brasil?

Pois o Ensino de História para as populações indígenas apresenta algumas fragilidades com relação a certas temáticas, como a *Colonização* do Brasil por exemplo.

No currículo, a *Colonização* do Brasil é uma temática que se faz presente no Ensino de História das escolas indígenas e não indígenas.

Entretanto, segundo Bittencourt (2010, p. 185), a temática *Colonização* do Brasil está profundamente relacionada com a constituição de uma identidade nacional, porém “muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo.”

### **Primeiras análises acerca do pensamento histórico das crianças Mbyá Guarani sobre as narrativas de *Colonização* do Brasil**

Objetivando investigar as ideias históricas que as crianças indígenas da etnia Mbyá Guarani possuem sobre as Narrativas de *Colonização* do Brasil, um estudo exploratório foi realizado na Escola Estadual Indígena *Pindoty* com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I.

A Escola Estadual Indígena *Pindoty* situa-se na Ilha da Cotinga, no município de Paranaguá-PR.

Sem intervenção da pesquisadora, foi solicitado aos estudantes que registrassem suas ideias sobre a temática *Colonização* do Brasil. Sendo explicado anteriormente que as essas ideias poderiam partir dos seus conhecimentos prévios sobre o tema, como os conhecimentos adquiridos pelos mais velhos da comunidade ou o conhecimento adquirido no espaço escolar.

Ao elaborar uma narrativa, os estudantes demonstram a Competência Narrativa<sup>66</sup> que possuem para explicar sobre um determinado conteúdo histórico, e isso implica em ir além do processo de memorizar os conteúdos, pois “pressupõe uma explicação mais complexa, mas que represente não uma modificação de conteúdo, mas principalmente outra relação com a experiência dos sujeitos envolvidos.” (URBAN, 2011, p. 102).

As narrativas apresentadas foram transcritas preservando a identidade dos estudantes, constando apenas as iniciais de seus respectivos nomes em Guarani, bem como a série (ano) e a idade.

---

<sup>66</sup> É através da Competência Narrativa que de fato ocorre a Aprendizagem Histórica. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011).

A atividade proposta aos estudantes no estudo exploratório teve como objetivo investigar as ideias que estes possuem sobre as Narrativas de *Colonização* do Brasil.

Com base nas ideias apresentadas pelas crianças indígenas, estudantes do 5º ano, algumas considerações preliminares podem ser apontadas:

*O Brasil pertencia aos indígenas e esse direito foi tirado de nós. Os brancos trouxeram doenças, desmatamento das florestas.*

Narrativa 1 (Y. M., 5º ano, 12 anos. Grifo da pesquisadora).

Na narrativa 1 prevalece a concepção de que os indígenas são os povos originários da América mas que hoje o direito à terra lhes foi retirado, além de uma concepção ecológica sobre o impacto da colonização, que segundo a estudante causou o desmatamento das florestas. O impacto das doenças trazidas pelos brancos também foi pontuado por esta estudante.

*Essa é a nossa terra nós vivemos aqui, o lixo está matando os peixinhos nossa comida e com a chegada dos portugueses acabaram com a nossa natureza.*

Narrativa 2 (A. P., 5º ano, 10 anos. Grifo da pesquisadora).

Na narrativa 2 também prevalece a concepção ecológica em relação a chegada dos portugueses e as consequências de tal episódio histórico.

*Os portugueses chegaram ao território brasileiro em 1500, acabaram a nossa natureza.*

Narrativa 3 (K. M., 5º ano, 10 anos. Grifo da pesquisadora).

Aqui novamente se verifica uma concepção ecológica, onde através da chegada dos portugueses a natureza passa a ser prejudicada.

Com base nas ideias apresentadas pelos estudantes indígenas neste estudo exploratório, foi possível verificar a predominância de uma concepção histórica onde após a chegada/invasão dos portugueses a natureza passou a ser prejudicada, seja com a poluição das águas resultando na escassez dos peixes, seja com o desmatamento das florestas, e assim por diante.

Também prevaleceu a concepção de que o território ocupado pelos nativos, ou seja, por aqueles que foram denominados índios, foi roubado. Bem como o próprio

genocídio indígena, este, também foi ocasionado pelas doenças trazidas pelos portugueses.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?** Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 1981.

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil: Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas** / Leandro Karnal (Org.). – 6. ed., 1ª Reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2010, p. 185-204.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania** / Manuela Carneiro da Cunha. 1. ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, Bruno. **Políticas Públicas para uma Educação Escolar Indígena Diferenciada**. 39 f. Trabalho de Especialização (Educação, Diversidade e Cultura Indígena) – Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

GEVAERD, R. T. F. Narrativas históricas: o uso em aulas de história. In: VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Ensino de História, Cidadania e Consciência Histórica, 2009, Uberlândia – Minas Gerais. **Anais ...** Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU, 2009. v. 1. p. 1-9.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed – São Paulo: Global, 2004.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI - XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil** / organização Manuela Carneiro da Cunha. – São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista! : discurso do confronto: velho e novo mundo** / Eni Pulcinelli Orlandi. – São Paulo: Cortez; / Campinas, SP / : Editorada da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira** / Ronald Raminelli. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil** / Darcy Ribeiro. 3. ed. – São Paulo: Global, 2015.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) / **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

\_\_\_\_\_. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã** / Jörn Rüsen. Traduzido por Nélcio Schneider. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Título original: Kultur macht Sinn: Orientierung zwischen Gestern und Morgen.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdening history”**: desafios para a educação histórica. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan. / jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Revista de humanidades.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Brasil: uma biografia** / Lília Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling - 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica: Relações complexas entre aprendizagem conceitual e orientação temporal a partir de filmes históricos**. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, 27 a 31 de julho de 2015, Florianópolis, SC.

URBAN, A. C. **Didática da história: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.

VON BORRIES, Bodo. Coping with burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II**. Bielefeld: Transcript – Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Jovens e consciência histórica** / Bodo von Borries. Organizado e traduzido por Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi – Curitiba: W.A. Editores, 2016.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Práticas Docentes)

## TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

*Leslie Luiza Pereira Gusmão - UFPR<sup>67</sup>*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR<sup>68</sup>*

**Resumo:** Este texto é um recorte da dissertação de mestrado *Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio*. O objetivo principal da investigação foi identificar de que forma as propostas curriculares voltadas para o Ensino Médio fundamentam a problemática do tempo histórico. Assim, para responder as questões propostas foram utilizadas as teorias de Rüsen (2001; 2010). Para o desenvolvimento da investigação foi realizada pesquisa documental, cujos objetos de análise foram documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil. A investigação indicou que os principais documentos norteadores da aprendizagem de História no Ensino Médio não constituem reflexão sobre a construção da consciência histórica, e, apresentam uma noção de tempo histórico referenciada na teoria de Fernand Braudel, sendo que os três tipos de duração (curta, média e longa) são defendidos como as formas mais consistentes de “apreensão do tempo histórico”.

**Palavras-chave:** Propostas Curriculares. Ensino Médio. Temporalidade.

O presente texto é um recorte da dissertação de mestrado *Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio*, que buscou identificar de que forma as propostas curriculares voltadas para o Ensino Médio fundamentam a problemática do tempo histórico.

Para responder a questão proposta efetivou-se uma investigação qualitativa, sendo utilizada como procedimento metodológico a pesquisa documental, cujos objetos de análise são os documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil, sendo:

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999;

PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002;

Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2008;

<sup>67</sup> Professora do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”.

<sup>68</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora PQ1 do CNPq. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

A investigação pautou-se nos princípios da pesquisa qualitativa de Flick (2004). O aporte teórico metodológico escolhido foi o estudo de um caso: os documentos nacionais do Ensino Médio para História, baseando-se na análise de conteúdo. A estratégia metodológica utilizada para análise dos referidos documentos, portanto, foi a análise de conteúdo de Franco (2005). Para a autora:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. (FRANCO, 2005, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos oficiais constituídos e implementados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Designados para orientar os sistemas educacionais do país todo, e, devem ser obrigatoriamente seguidos. Atualmente, cada modalidade da educação básica brasileira, da Educação infantil ao Ensino Médio, possui diretrizes específicas.

A primeira diretriz elaborada especialmente para o Ensino Médio no Brasil (DCNEM) foi publicada em 1998, e o seu artigo primeiro explicita a função normativa do documento; e enfatiza o vínculo da educação com o mundo do trabalho e a prática social como essenciais para o exercício da cidadania.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, CNE, 1998).

O que se percebe ao longo do documento, contudo, é que o mesmo reforça a ideia da preparação para o trabalho, submetendo a educação às necessidades de mercado, enfatizando-se o ensino baseado em “competências” básicas. Segundo o sexto artigo da mesma Diretriz, “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.” (BRASIL, CNE, 1998).

Os PCNEM são utilizados especialmente para a construção dos “planos de trabalho docente”, pois neles estão contidas todas as disciplinas curriculares do Ensino Médio, além de apresentar os aspectos específicos de cada área; tais como identidade, objetivos, seleção e organização de conteúdos, questões metodológicas, competências e habilidades, conceitos estruturadores, saberes e experiências, avaliação, entre outros.

Segundo os PCNEM, a aprendizagem na área de Ciências Humanas, na qual a História está inserida, deve propiciar aos estudantes competências e habilidades para compreender a sociedade como uma construção humana “que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 21).

A quarta parte dos PCNEM, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, inicia-se com o texto “O sentido do aprendizado na área”, cujo conteúdo traz um breve histórico das chamadas “humanidades”. Segundo o documento “ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 6).

O segundo aspecto relacionado à aprendizagem apresentado nos PCNEM refere-se às “competências” e “habilidades”, e reafirmam o que já se estabeleceu nas diretrizes anteriores, defendido na seguinte argumentação:

[...] as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 11).

Essa pedagogia por competências, assumida pelas diretrizes no Brasil, já foi vastamente discutida por pesquisadoras como Schmidt (2013) e Kuenzer (2000), que pontuam sobre as consequências da resignificação do termo “competências”, especialmente para os sujeitos que vivem do trabalho. Para Kuenzer (2000, p. 20), essa pedagogia negligencia aspectos significativos relacionados às formas como os conteúdos são produzidos, às relações sociais, e às relações de poder e a política.



O primeiro texto específico sobre a disciplina História nos PCNEM inicia com a pergunta “por que ensinar História?” O parágrafo inicial do texto que responde a esse questionamento evidencia a inclusão da História na área maior Ciências Humanas e suas Tecnologias, proposta no documento:

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 20).

Segundo o texto, a inclusão da História, nessa grande área possibilita o aprofundamento dos conteúdos estudados no Ensino Fundamental. A proposta segue demonstrando os efeitos da tecnologia nas relações sociais e as implicações dos paradigmas científicos, que têm sido questionados por não terem solucionado as desigualdades sociais, os preconceitos, as injustiças, e, sinaliza que o Ensino Médio deve ter um caráter humanista.

Tais colocações evidenciam conceitos contraditórios no documento, visto que, em síntese geral, os PCNEM têm como base a formação do jovem para o trabalho, vale ressaltar a ideia predominante nos documentos que é a do currículo voltado para a aquisição de competências e habilidades, afinadas com a ideia de sujeito “capacitado” para o mercado de trabalho, de acordo com a lógica capitalista.

Quando nos documentos se aborda o assunto “como ensinar História”, ressalta-se a necessidade da inserção de novos temas históricos, considerando a pluralidade dos sujeitos. Critica-se o ensino da História baseado nos grandes eventos e nas formas estruturalistas dos modos de produção, que segundo o texto, acaba excluindo os sujeitos “comuns” do processo histórico.

Aborda-se a diversidade de fontes na investigação histórica e a relevância dos estudos marxistas, que além das análises econômicas incluíram, ao longo do tempo, aspectos culturais, do cotidiano e da experiência das classes sociais. Defende-se a Escola dos “Annales” e a Nova História, com ênfase no estudo das mentalidades e das práticas culturais.

Enfatiza-se a importância da utilização de documentos históricos, que segundo o texto dos PCNEM, passou a ser entendida como parte da construção histórica.

Ressalta-se ainda, a preocupação que se tem na atualidade em analisar os autores dos documentos, seus interesses e intencionalidades.

Em 2002, foi publicado o PCN+, que nas palavras do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, não deveria ser entendido como um documento prescritivo, pois teria sido criado para servir de “apoio” ao professor/a na construção de um currículo que promova o desenvolvimento das competências. Esse documento retoma alguns aspectos dos PCNEM anteriores, tais como as reformas do Ensino Médio e o significado das competências. Discorre sobre a articulação entre as áreas de ensino e entre as disciplinas, enfatizando a ideia de interdisciplinaridade e a contextualização.

O volume da área “Ciências Humanas e suas Tecnologias” expõe os conceitos estruturadores das disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Em todas essas são sugeridos conteúdos a partir de uma “organização de eixos temáticos”. No texto referente à disciplina História foram apresentados seus conceitos estruturadores, o significado das competências específicas da disciplina e a articulação entre esses dois aspectos.

A historicidade dos conceitos estruturadores da História é apresentada a partir das diferentes correntes historiográficas. Aborda-se a crítica contemporânea às produções historiográficas tradicionais, que excluíram os sujeitos do processo histórico, e, posteriormente, a valorização dos grupos sociais e dos aspectos simbólicos e culturais, sob a ótica da Nova História.

A defesa das “competências gerais”, em detrimento das competências do pensamento histórico evidencia-se fortemente em todos os documentos analisados. Nos PCNEM é explicitado da seguinte forma:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22).

No mesmo parágrafo defende-se a interdisciplinaridade, argumenta-se que a principal contribuição da História no Ensino Médio é possibilitar ao estudante “ler nas entrelinhas”, o que segundo o texto, seria propiciado também a partir do desenvolvimento da competência da leitura e interpretação de texto.

[...] Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22).

Pontua-se no documento que a aprendizagem histórica no Ensino Médio possibilita a consolidação da formação da cidadania e a construção de laços de identidade:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, o incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22).

Em 2006 foram publicadas as “Orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias”, apresentado como uma nova versão dos PCNEM. O conteúdo do documento defende que o mesmo foi criado para instigar os professores, levá-los à reflexão, e à revisão de suas práticas pedagógicas.

Enfim, afirma-se que mesmo foi construído para servir como um conjunto de reflexões que alimente a prática docente, e que possibilite alternativas didático-pedagógicas para a organização trabalho dos professores, contemplando as especificidades de cada disciplina.

O texto do documento reafirma que uma das finalidades atribuídas ao Ensino Médio é a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento de competências para o jovem continuar seu aprendizado. Além disso, reforça a organização curricular de base nacional comum, como nos documentos implantados anteriormente. Essa última característica entra em conflito com um dos principais aspectos da Diretriz (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000), que é o desenvolvimento orgânico do currículo.

Tais colocações levam à reflexão acerca do conceito de temporalidade exposto nas propostas curriculares analisadas, pois segundo os PCNEM, conceitos como os de “diferença” e “semelhança”, previamente introduzidos no ensino de História

efetivado no Ensino Fundamental, possibilitam a construção da identidade, e esses conceitos são ampliados no Ensino Médio a partir da consolidação das noções de tempo histórico.

Nos documentos analisados, enfatiza-se que a História possibilita ao estudante do Ensino Médio a ampliação dos conceitos de cidadania e identidade, e isso, segundo as propostas curriculares, é viabilizado também a partir da consolidação das noções de tempo histórico. Sobre esse assunto, destaca-se o seguinte:

O tempo histórico pode ser compreendido em toda sua complexidade, ultrapassando sua apreensão a partir das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas. No nível médio de ensino, é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo **mítico**, **escatológico**, **cíclico**, **cronológico**, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos **geológico** e **astronômico**. Não se pode esquecer, ainda, que mesmo o tempo natural reveste-se de um caráter cultural, quando apropriado pela Geologia e pela Astronomia, enquanto ciências socialmente criadas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 23).

Entende-se, desse modo, que a noção de tempo histórico presente nos PCNEM aparece do ponto de vista do tempo cronológico, com ênfase nos processos de sucessão e simultaneidade, e nos conceitos de diferença, semelhança, entre outros. O documento segue com a afirmativa:

Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A **duração** torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e descontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das **revoluções** como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre **presente-passado-presente**, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre **presente-passado-futuro**, que permitem criar projeções e utopias. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p. 24).

Com as informações citadas acima se compreende que os PCNEM relacionam noções de tempo histórico estabelecidas pela Teoria da História, tais como periodizações, o tempo das cronologias, das continuidades, das permanências, entre outros. Conclui-se, portanto, que a temporalidade, nas Diretrizes, é abordada sob a perspectiva de Fernand Braudel.

Ainda segundo o documento, uma das principais “competências” em História é relacionar acontecimentos históricos de temporalidades distintas, passado e presente, por exemplo, identificando rupturas e permanências, “dimensionando os acontecimentos sociais nos diferentes ritmos da duração – longa, média e curta” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 76).

O historiador francês Fernand Braudel foi um dos integrantes mais importantes da Escola dos Annales, representante da sua segunda geração. Com a publicação da obra “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II”, em 1949, apresentou uma abordagem inovadora sobre a temporalidade, privilegiou os processos de “longa duração”, enfatizando as “permanências” ao invés das mudanças históricas.

Sobre esse assunto, destaca-se a afirmação de Reis (2000):

A história visaria às permanências que dão sentido aos eventos. A estrutura sofre o “vento da história”, que são seus eventos, e é obrigada a se rearticular, a mudar lentamente. A estrutura é o “não há nada de novo”, que envolve o evento, a novidade; ela é uma articulação dos “elementos” já presentes nela. (REIS, 2000, p. 104).

Uma das principais propostas da Escola dos Annales foi a interdisciplinaridade, perceptível na influência que as Ciências Sociais exerceram sobre seus integrantes. Segundo Reis (2000, p. 15), essa relação entre história e Ciências Sociais só se efetivou devido à nova concepção e representação da temporalidade, que rompeu com a história tradicional, linear e progressista.

Lopes (2003) salienta que a primeira e a segunda geração dos Annales criticaram fortemente a história de eventos, interessaram-se profundamente pelos processos históricos de vários séculos, analisados sob os longos períodos de tempo. Para Braudel (1987, apud LOPES, 2003):

A impressão profunda, imediata, após essa pesca submarina, é de que estamos em águas muito antigas, no meio de uma história que, de algum modo, não teria idade, que reencontraríamos, em sua, dois ou três séculos mais cedo e que, por vezes, num momento, nos é dado enxergar ainda hoje com os nossos próprios olhos. (BRAUDEL, 1987 apud LOPES, 2003, p. 83).

Braudel se preocupou, especialmente, com a problemática do tempo histórico e as ideias de sua percepção, sua geração dos Annales revitalizou uma categoria de

pesquisa que se encontrava desgastada metodologicamente desde as primeiras décadas do século XX (Lopes, 2003).

Segundo Lopes (2003), os temas construídos por Braudel e Bloch, inovadores para aquele período, são basicamente universais, o que lhes garantiu grande destaque na historiografia global. Seus trabalhos foram valorizados, despertando interesse de pesquisadores diversos.

O mesmo autor acrescenta que:

A originalidade da obra desses historiadores está no fato de ela ter-se constituído principalmente numa nova visão do passado: contrariamente à concepção dos historiadores ditos positivistas, a nova história proposta por Febvre, Bloch e Braudel tornou-se um problema a ser formulado e desvendado pelo próprio historiador, que não se concentrava mais em narrar fatos singulares. (LOPES, 2003, p. 5).

Apesar de Fernand Braudel defender fortemente sua perspectiva teórica sobre o tempo histórico, não tinha a pretensão de impor seu ponto de vista. Em sua obra “Escritos sobre a história”, o próprio historiador afirma:

[...] sobre a longa duração, essa estrada essencial da história, não a única mas que coloca por si todos os grandes problemas das estruturas sociais, presentes e passadas. É a única linguagem que liga a história ao presente, convertendo-a em um todo indissolúvel. (Braudel, 1978 apud LOPES, 2003, p. 89).

Lopes (2003) argumenta que “O tempo histórico na obra de Braudel está ligado a conjuntos de ações sociais e políticas, a seres humanos concretos, ativos e passivos, às instituições e às organizações que deles dependem” (LOPES, 2003, p. 89). De qualquer modo, suas teorias se destacaram na historiografia contemporânea, tanto positivamente com os adeptos de seus pensamentos, quanto de forma polêmica com os críticos de sua tese sobre o tempo.

Entre as críticas às explicações Braudelianas, Lopes (2003), expondo as assertivas de Hexter (1981), argumenta que, Braudel não resolveu a questão da história-problema, que seria o elo entre duração e mudança. Para ele, Braudel teria feito uma história total, excessiva no número de páginas e na quantidade de informações, porém, sem se voltar para a história-problema, que seria a mais adequada e significativa.

Reis (2003) afirma que a pretensão à História global, “a proposta de apreender a sociedade como conjunto de conjuntos, estrutura de estruturas” (REIS, 2003, p. 120-121) encerrou-se em Braudel, sendo que o conhecimento histórico produzido pelos Annales acabou por se afastar da História global e se fragmentar.

Os documentos norteadores do Ensino Médio sinalizam que um dos objetivos principais dessa modalidade é preparar o jovem estudante para a vida, a partir de uma formação de caráter humanista. Entretanto questiona-se se a forma como os conceitos históricos são apresentados nessas propostas curriculares possibilita uma “preparação para a vida”, e mais, se essa preparação de fato possui um aspecto humanista.

As propostas curriculares analisadas são complementares, foram produzidas em períodos políticos diferentes, as primeiras sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, do partido político PSDB e as “orientações curriculares”, publicadas posteriormente foram construídas já sob a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, não se verificou diferenças significativas entre as propostas, ao contrário, as mais recentes são “orientações complementares” às publicações anteriores e seguem os mesmos princípios básicos.

As propostas curriculares analisadas referenciam-se em grande parte, na LDB/1996, que estabeleceu aspectos como a função do Ensino Médio. Então, em momentos diversos os documentos se repetem, reforçando aspectos teóricos evidenciados nas propostas curriculares ou documentos anteriores. Um conceito que foi amplamente abordado nos documentos analisados foi a noção de tempo histórico, apresentado como um dos conceitos estruturadores da História. Entretanto, não se evidencia nas propostas curriculares quais são os demais conceitos estruturadores da disciplina História.

Esse conceito “tempo histórico” é historicizado nos documentos a partir da teoria de Fernand Braudel, da “longa duração” e o passado é visto como um processo. Em um trecho do PCN+/2002 menciona-se que os seres humanos têm consciência do passado. Entretanto, em nenhum dos documentos analisados efetiva-se uma discussão ou proposta de ensino voltado para a formação da consciência histórica. Afirma-se no PCN+/2002 que o sentido do passado predominante nas sociedades modernas é o cronológico, e esse raciocínio é recorrente nos demais documentos.

Com base nos estudos da Consciência Histórica, entende-se que a temporalidade Braudeliana, tal como é apresentada nos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, não possibilita que os professores desvelem nos estudantes a relação de orientação temporal passado, presente e futuro porque não articula o desenvolvimento da temporalidade com as carências de orientação temporal presentes na vida prática dos jovens.

Para Rüsen (2001, p. 79) a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. Percebeu-se, com base no referencial teórico pesquisado, a relevância do trabalho com a narrativa histórica para o preenchimento das carências de orientação temporal dos jovens estudantes.

Entende-se que é válido que os estudantes identifiquem as rupturas e permanências entre passado e futuro. Contudo, a compreensão das diferentes temporalidades (da relação entre passado, presente e futuro) se estrutura somente a partir da narrativa histórica, pois é por meio dessa que se constrói o sentido sobre a experiência temporal.

Para a teoria da consciência histórica, o sentido da História é construído a partir das dimensões experiência, interpretação e orientação. E são as carências de orientação da vida prática humana no tempo que despertam um interesse cognitivo pelo passado. Partindo daí, o professor intervém no sentido de preencher essas lacunas e desenvolver uma cognição histórica, ou seja, uma aprendizagem específica relacionada à epistemologia da História.

Dessa forma, é possível compreender o modo como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado e, assim, perceber as suas carências de orientação em relação ao tempo, o que possibilita conhecer as suas ideias históricas. Barca (2001) acrescenta que, para isso, é necessário analisar como a narrativa histórica é construída pelas crianças e jovens, isto é, compreender a forma como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado, buscando o passado que está no presente, levando-os a sentir-se como sujeitos ativos no processo histórico.

A partir da investigação realizada, foi possível perceber que, nas propostas curriculares norteadoras do Ensino Médio no Brasil, defende-se a ideia de que o desenvolvimento de competências e habilidades possibilita a superação da



passividade dos estudantes em relação à realidade social. Contudo, a partir da teoria da Consciência Histórica, e, sobretudo, das investigações empíricas realizadas com crianças e jovens estudantes, é possível afirmar que a complexidade do pensamento histórico, a compreensão de si e do mundo, se tornaria possível em função da práxis, que para Rüsen (2010) é uma função específica do saber histórico.

## Referências

BARCA, Isabel. **Educação Histórica**: Uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em 08 de agosto de 2017.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. P. 1-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2017.

BRASIL, MEC/SEB – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL, MEC/SEF – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2017.

BRASIL, MEC/SEMTEC – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte I - Bases Legais e parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

BRASIL, MEC/SEMTEC – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, José C. A temporalidade e os seus críticos. In: LOPES, Marcos Antonio (org.). **Fernand Braudel:** Tempo e História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REIS, José C. **Escola dos Annales:** A inovação em História. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

RÜSEN, Jörn. **História Viva. Teoria da História III:** forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: Unb, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria A. M. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6., 2006, Uberlândia. Anais do congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia: UFU, 2006. p. 4.100-4.109, Disponível em: <[www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm)>. Acesso em: 20 Ago. 2013.

## **A COMPREENSÃO DE JOVENS ESTUDANTES ACERCA DAS FONTES HISTÓRICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR**

*Luana Zucoloto Mattos Moreira - UFPR<sup>69</sup>  
luahzul@hotmail.com*

*Ana Cláudia Urban - UFPR<sup>70</sup>  
claudiaurban@uol.com.br*

A pesquisa intitulada “A compreensão de jovens estudantes acerca das fontes históricas na produção do conhecimento histórico escolar” se encontra em fase inicial e a proposta é fruto, primeiramente, de inquietações que a prática docente vem suscitando há algum tempo em nossa trajetória profissional juntamente com as reflexões realizadas em conjunto com as/os colegas e as/os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPR).

Possui por temática principal a compreensão do modo através do qual jovens estudantes do sexto ano – Etapas Finais do Ensino Fundamental- são impactados pela utilização das fontes históricas. Como esses estudantes se utilizam das fontes históricas para produzir suas argumentações? Qual tipologia elegem como mais digna de crédito? Percebem-na como prova, como pista, como evidência? Interpretam ou reproduzem as informações ali presentes? Que significado as/os estudantes atribuem às fontes? Utilizam a imaginação para preencher as lacunas e produzir inferências? São as problemáticas principais que norteiam a pesquisa.

Assim, dialogando com o campo da Educação Histórica, cuja produção de pesquisas acerca dos processos de aprendizagem em História de jovens estudantes se desenvolve desde a década de setenta e com apoio em conceitos como cognição histórica situada e aprendizagem histórica, buscamos analisar de que maneira se constrói o conhecimento histórico das/dos estudantes: Entender como as/os estudantes aprendem para que então perspectivemos maneiras de ensinar é um dos objetivos do trabalho proposto.

A justificativa para a pesquisa baseia-se na constatação, percebida em nossa prática cotidiana docente, das dificuldades relativas a como proceder na utilização

<sup>69</sup> Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) e, atualmente, mestranda do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Universidade Federal do Paraná).

<sup>70</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná. Contato: claudiaurban@uol.com.br

das fontes em sala de aula e, além disso, da presença do dogmatismo e da ênfase nas “decóreas” e cópias de conteúdos no ensino de História. Apesar dessa sugestão advinda de nossa prática profissional docente não ter sido pesquisada por nós, existem autores que a fizeram como, por exemplo, Schmidt e Braga (2003). As autoras afirmam que as pesquisas em manuais destinados a docente indicam que não tem havido a incorporação da metodologia da produção do conhecimento histórico nas aulas de História.

Sendo que, partimos do pressuposto e da premissa de que é fundamental a utilização das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico que se pretenda não dogmático. Pois, o uso das fontes históricas é parte fundamental do método de ensino da História posto que tal método também é inerente à sua ciência de referência, a História (SCHMIDT, 2009). Aqui fazemos menção ao conceito de cognição histórica situada: os métodos de se ensinar História devem ser os mesmos de sua ciência de referência, pois “ao ocultar a metodologia se oculta também a historicidade da ciência e a História se converte em dogma” (ZARAGOSA apud SCHMIDT E BRAGA, 2003, p.224).

Rüsen (2010) afirma que o ensino de História encontra uma zona fértil na escola e nesse espaço o método específico da História deve encontrar local privilegiado. Não nega a intervenção positiva das ciências da educação, porém chama a atenção para o seguinte fato: “se não quisermos que, na apresentação de temas e épocas se conceba a falsa ideia da história como fato “fixo”, então se deve mencionar as perspectivas globais de interpretação da História que acontecem sobre a base documental” (RÜSEN, 2010, p.124).

Nesse sentido o autor destaca que a apresentação de documentos e o estímulo à interpretação podem prevalecer sobre o elemento dos textos de autores, encontrados nos livros didáticos, por exemplo, de modo que as/os estudantes possam elaborar sua própria exposição com o material disponível. O livro didático teria a função de possibilitar a averiguação das interpretações. “(...) Ou melhor, mediante a própria interpretação, estabelecer contextos históricos com base na documentação dada (junto à exposição de autores concretos ou complementares a ela)” (RÜSEN, 2010, p.118). Ele ainda chama a atenção para o seguinte: o conhecimento histórico não pode ser aprendido simplesmente pela recepção, pois isso impede a habilidade de dar significado à história e orientar-se a si mesmo de

acordo com a experiência histórica, o que para esse autor é uma função primordial da aprendizagem histórica.

Assim, é necessário que as/os estudantes compreendam o processo de produção do conhecimento histórico, sendo eles mesmo autor do seu conhecimento para que perceba o quanto a história e a produção de um conhecimento acerca do passado podem estar próximas de seu cotidiano.

Para Ashby (2006), o desenvolvimento do conceito de evidência deve ser o objetivo principal do ensino de História. Sendo que, é indispensável e fundamental que professores e estudantes tenham claro que fonte e evidência não são sinônimos. Por fontes pode-se entender os vestígios e pistas gerais do passado, já as evidências são encontradas nas fontes como possível validação para questões específicas que se dirigem a elas por nós. Assim sendo, para cada tipo de afirmação histórica um determinado tipo e/ou conjunto específico de fontes é procurado para tornar válida tal afirmação.

Peter Lee (2001), assim como Ashby (2006), também afirma sobre a imprescindível compreensão que as/os estudantes devem ter assumindo esses testemunhos não como meras informações, mas sim como um “local”, podemos assim dizer, de onde podemos retirar respostas a questões problemáticas enunciadas por nós. Dessa maneira, para Lee, quando as/os estudantes compreenderem esses vestígios do passado como evidência “a História se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso” (LEE, 2001, p.. 23).

Mas, segundo Germinari (2011), o surgimento das pesquisas no campo da Educação Histórica, tendo por fundamento e base teórica as ideias de Jörn Rüsen, há uma tentativa de se recuperar essa referência epistemológica. Nesse campo, se destaca, por exemplo, os estudos que objetivam compreender as ideias substantivas e as ideias de segunda ordem das/dos estudantes, pois se tais ideias estiverem erradas não será possível a construção do conhecimento histórico, já que elas se manterão erradas caso ninguém intervenha. O autor explica que

(...) nessa perspectiva o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006) é necessário uma noção aplicável de literária histórica. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e

compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo (GERMINARI, 2011, p.59).

Por isso, Germinari (2011) afirma que estudos na área de Educação Histórica abarcam a compreensão de alguns saberes a serem desenvolvidos de forma cada vez mais complexa pelos e pelas estudantes tais como: saber ler diferentes fontes históricas; saber selecionar fontes para refutação ou confirmação de hipóteses; saber levantar novas hipóteses.

É dessa forma que seria possível aos estudantes manter relação viável e significativa entre “saber que” e “saber como”, ou seja, compreender que para saber algo é necessário saber como chegar até esse conhecimento: “somente um “saber como” pode fornecer o “direito de ter certeza” porque é a única base válida para afirmações ao “saber que”” (ROGERS, 1978 apud ASHBY, 2006. p. 153). Ou seja, para que os estudantes saibam algo sobre o passado e para que produzam conhecimento histórico sobre o passado, é *mister* que eles saibam como esse conhecimento se produz.

Como afirma Cainelli (2015), a Educação Histórica tem objetivos relacionados à otimização do ensino de História e por esse motivo se dedica a investigar os sujeitos estudantes e a aprendizagem deles assim como as e os professores e o modo como tais sujeitos entendem a História em suas representações e ideias. Somando a isso, segundo as reflexões da autora, há um objetivo político nesse campo investigativo: o processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração o uso de metodologias de pesquisa referenciado na cognição histórica situada pode propiciar às/aos estudantes maiores possibilidades de construir a literacia, ou seja, as competências capazes de fazê-los interpretar a realidade historicamente. É nesse contexto, portando, que nosso objeto de pesquisa se insere.

## Referências

ASHBY, Rosalyn. *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. Educar: Curitiba. Especial. Editora UFPR, 2006.

CAINELLI, Marlene e RAMOS, Márcia. *Educação Histórica como campo investigativo*. Diálogos (Maringá On-line). Vol. 19. N 01. Jan/abril, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/33801/pdf>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>.

GERMINARI, Geyso. *Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa*. Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 42. jun. 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)

LEE, Peter. “*Nós fabricamos carros, eles tinham que andar a pé*”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2001.

RÜSEN, J. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. O trabalho histórico na sala de aula. In: *História e Ensino*. Londrina, v 09, p. 219-238, out. 2003. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/view/12086/106229](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/view/12086/106229)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?* In: ANPUH- XXV. Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://anais.anpuh.org/?p=17085>

## HISTÓRIA DIFÍCIL: A PRESENÇA DAS EMOÇÕES NAS NARRATIVAS ORAIS

*Sergio Antônio Scorsato - UFPR<sup>71</sup>  
sergioscorsato.itecne@gmail.com*

*Maria Auxiliadora Schmidt - UFPR<sup>72</sup>  
dolinha08@uol.com.br*

**Resumo:** A história difícil, segundo Bodo von Borries (2016) é aquela que trata de fatos que envolvem conflitos diretos ou indiretos que necessariamente exigem uma análise e posicionamento sobre os acontecimentos e sujeitos envolvidos segundo as perspectivas de cada uma das partes. Por abordar situações, feitos e acontecimentos relativos a temas conflituosos ou “incômodos” cada vez que o sujeito precisa relatar, narrar e rememorar aqueles fatos, seu sistema emocional é ativado e passa a interferir no processamento nos diferentes processos de memória, podendo enaltecer ou deprimir os sujeitos gerando por vezes uma perpetuação por gerações através das diferentes formas de narrativas. Assim, neste artigo demos ênfase à presença das emoções em narrativas orais obtidas por meio de visitação aos quilombolas do João Surá localizada na região do Vale da Ribeira e suas relações com história da guerrilha do período da ditadura militar no Brasil. Para tanto embasaremos nossa proposta em autores e pesquisadores como Rüsen (2010), Schmidt (2015), Epistem (2012), Gevaerd (2009), Lúria (1992), Atkinson (2002) e Machado (2002).

### 1-INTRODUÇÃO

Pensar historicamente é uma forma de reconstrução de fatos ocorrido em tempos passados empregando as funções mentais superiores (FMS<sup>73</sup>) e para que este processo se desenvolva o sujeito deverá estar cômico dos fatos a que ele está sendo exposto (submetido). Assim, a partir da ação do pensar histórico o sujeito é capaz de estruturar “sua” narrativa baseado na organização de suas memórias.

A narrativa oral é uma das formas linguísticas pela qual o sujeito expressa de forma voluntária o que foi capaz de reconstruir de eventos passados. É a maneira que damos sentido ao passado, este procedimento é a forma empática pela qual o sujeito é capaz de externar os acontecimentos históricos, este artifício que é

<sup>71</sup> Doutorando em Educação da UFPR sob orientação da Profª Drª Maria Auxiliadora Schmidt. Professor Pesquisador do LAPEDUH -UFPR. Este artigo está inserido no Projeto Memória brasileiras: Conflitos sociais- LAPEDUH-UFPR-CNPq.

<sup>72</sup> Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Pós doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Professora do Programa dos programas de graduação em História e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do LAPEDUH-UFPR e do Projeto Memória brasileiras: Conflitos Sociais.

<sup>73</sup> O conceito FMS foi inicialmente estabelecido por Lev Vygotsky como funções psíquicas superiores e posteriormente aprofundada por contemporâneo e colega Alexander Luria.



dependente da consciência sofre influência direta das emoções que os fatos desencadearam no sujeito.

Sendo a narrativa um dos elementos componentes da consciência histórica, se não o principal, uma vez que esta é a maneira que o sujeito possui de externar sua vivência.

Por abordar situações, feitos e acontecimentos relativos a temas conflituosos ou “incômodos” cada vez que o sujeito precisa relatar, narrar e rememorar aqueles fatos, seu sistema emocional é ativado e passa a interferir no processamento nos diferentes processos de memória, podendo enaltecer ou deprimir os sujeitos gerando por vezes uma perpetuação por gerações através das diferentes formas de narrativas.

Na visão da neuropsicologia, a narração oral é a forma empática pela qual o sujeito exhibe a possibilidade de expor os fatos históricos que lhe foi apresentado de maneira pessoal, é importante notar que no momento que esta narrando os acontecimentos o sujeito estará recebendo influência direta das emoções e sendo balizado pelos seus elementos culturais.

## **2- HISTÓRIA DIFÍCIL E SUAS RELAÇÕES COM AS EMOÇÕES**

Ao ressaltarmos o que é chamado de história difícil, somos levados a pensar de forma simplista, lendo Bodo Von Borries podemos notar a complexidade do tema. A aprendizagem histórica nos incita a pesquisar do ponto de vista da neurociência e a ciência História sob vários ângulos. Lendo o autor Bodo Von Borries temos que

Caminhando em direção a uma definição do que é a “burdening history – “história pesada” [...] esta perspectiva inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas (2016,p.165)

Ainda, para o autor, este envolvimento é muito complexo, pois as pessoas necessitam de experiências de relacionar-se com o outro e continuarem juntos e isto envolve, além da indubitável e necessária análise de eventos[...] (2016,p. 115) “. Quando nos detemos para refletir a respeito do “Burdening History”, conseguimos entender por que o sujeito tem dificuldade em interagir com este conteúdo.

A história difícil normalmente aborda fatos que envolveram conflitos diretos ou indiretos, sendo assim temos que analisar os fatos históricos e nos posicionarmos segundo as perspectivas de ambas as partes (VON BORRIS, 2016, p.115). Por abordar fatos e acontecimentos relativos a conflitos cada vez que o sujeito rememora aqueles acontecimentos, seu sistema emocional é ativado e passa a interferir no processamento dos diferentes processos de memória, o que saiu vitorioso do conflito fica enaltecido por outro lado o perdedor fica cada vez mais deprimido, isto se perpetua por gerações através das diferentes formas de narrativa. Relembrando, a narrativa oral é uma das diferentes formas pelas quais o sujeito expressa de forma consciente como reconstruiu de fatos passados, é uma das formas pelas quais os sujeitos dão sentido ao passado.

No contexto da Educação Histórica a narrativa pensada e trabalhada por diversos autores, temos em Von Borris que “a questão é como construir uma narrativa convincente”. Já em Gevaerd (2009, pag. 25) quando cita Rüsen traz que

[...] a narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história. O conceito de narrativa será aqui tomado tendo presente que, apesar do paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, entendo que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen, no debate teórico recente não se conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar (RÜSEN, 2001, p.149-150).

Ainda em Gevaerd (2009) quando a autora cita Husbands(2003)

A narrativa histórica é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. As narrativas são usadas para tratar de ideias mais amplas e complexas, assim como para estimular formas de pensamento sobre o passado e sobre como ele foi vivenciado. Por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros. Dentro desta perspectiva a chamada “história difícil” que é composta por temas controversos, cérebro passa a censurar automaticamente alguns itens retidos na memória emocional e que vai influenciar a qualidade da memória declarativa. (p.48)

Segundo Machado (2002,p.275), existe em nosso cérebro um conjunto de órgãos interligados entre si denominado Sistema Límbico, que o responsável por

gerenciar todas as emoções a que o indivíduo está sujeito. De acordo com Atkinson (2002,p. 511) a “[...] emoção é uma condição complexa que surge em resposta a determinadas experiências de caráter afetivo.” Já para Damásio (2010)

[...] as emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de acções modeladas pela evolução. As acções são completadas por um programa cognitivo...que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo um mundo de accções.(p.142)

Atkinson (2002, p. 411) ao citar Fridja (1986); Lazarus (1991) propõe que uma emoção intensa deve conter pelo menos seis elementos, sendo a afetividade o mais frequentemente observado. Os outros cinco elementos observados durante uma emoção estão distribuídos entre as alterações fisiológicas internas, as reações corporais ou linguagem corporal expressa durante o processo da narrativa, dentro deste conjunto de ações damos grande importância as expressões faciais.

Quando pensamos em “Burdening History” o sujeito será remetido a um ambiente de stress. Atkinson (2002) diz “[...] que o tipo de excitação fisiológica intensificada que descrevemos é característica dos estados emocionais como cólera ou medo, durante a qual o organismo deve-se preparar para a ação.” (p.413). Ainda em nossa estrutura intelectual, em sua parte anterior ou frontal temos uma área responsável pela censura de nossos atos, podemos trazer então o conceito de consciência e funções mentais superiores que irão agir como freios para que o sujeito venha executar qualquer forma de narrativa destes tipos de acontecimentos. São consideradas funções mentais Superiores:

Sensação – é o mecanismo neural que leva ao cérebro informações de eventos do meio externo e de condições orgânicas. Para que isso ocorra o organismo usa os órgãos dos sentidos e receptores internos no organismo.

Percepção – é a capacidade que o sujeito apresenta de captar mediante um dos cinco sentidos os estímulos provenientes do meio e transformar estes os estímulos em informações neurais, por meio desta informação o sujeito interpreta a si mesmo, o meio ambiente (mundo) e seu posicionamento em relação ao mesmo.

Atenção – É um mecanismo ou processo cerebral dependente de neurotransmissores<sup>74</sup> que irão levar a retenção de alguns estímulos percebidos. A

<sup>74</sup> Neurotransmissores- substâncias químicas produzidas pelo sistema nervoso, responsáveis pela transmissão dos estímulos que resultarão em formas de variadas respostas inclusive a narrativa oral.

atenção é o processo através do que o cérebro é capaz de organizar as informações captadas visando a estruturação de um processo cognitivo. Existem basicamente quatro tipos de atenção, cada uma delas mediadas por neurotransmissores diferentes, sendo dentre as quatro a atenção seletiva a mais importante para o desenvolvimento dos processos de narrativa oral histórica. Esse é o tipo de atenção “consciente” e é responsável pelo objeto que escolhemos para onde nossa mente deve permanecer focada.

Emoção - é um conjunto de reações orgânicas que são desencadeadas frente a estímulos externos, internos ou psíquico-comportamentais produzida pelo sistema límbico do sujeito.

“Há bases sólidas para se discernir as três principais unidades cerebrais funcionais, cuja participação se torna necessária para qualquer tipo de atividade mental. Com alguma aproximação à verdade elas podem ser descritas como uma unidade para regular o tono ou a vigília, uma unidade para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e uma unidade para programar, regular e verificar a atividade mental. Os processos mentais no homem em geral, e a sua atividade consciente em particular ocorrem com a participação das três unidades, cada uma das quais tem o seu papel a desempenhar nos processos mentais...” (LURIA, 1992, p. 27)

Para Damásio (2010) consciência “é um estado mental em que temos conhecimento da nossa própria existência e da existência daquilo que no rodeia.”(p. 199). De acordo com Brandão (2012) atributos inerentes à consciência, como autoconhecimento, julgamento e capacidade de integração de várias funções mentais superiores, dependem fundamentalmente de substratos neurais que se desenvolvem em estruturas particularmente como o córtex cerebral (p. 191)

### **3- CÉREBRO, MEMÓRIA, NARRATIVA HISTÓRICA ORAL: ELEMENTOS INDISSOCIÁVEIS**

Seguindo o que discorremos acima poderemos entender a proposição de Von Borries (2016) quando diz que “[...]aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais” e para entendermos os elementos que compõem uma consciência histórica e uma narrativa histórica devemos ter em mente de que maneira o cérebro registra as experiências e como se prepara para executar a narrativa.

Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente, válida e como trazer seus efeitos para o presente se este procedimento está sofrendo intervenção direta dos processos emocionais do sujeito, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas pode tornar-se comprometido em sua fidedignidade pela intervenção de uma das emoções primárias.

A narrativa é um processo intrincado do ponto de vista da neurofisiologia, para que a narrativa se instrumentalize são necessários que vários circuitos sejam ativados vários tipos de memória ao mesmo tempo culminando com a ativação do lobo frontal que é responsável pelos processos cognitivos do sujeito.

Interpretando Silverthorn (2003, p. 260), o cérebro, é o componente de maior relevância do nosso sistema nervoso central, ele estabelece diferentes conexões com órgãos dos cinco sentidos e é capaz de interpretar o que é captado pelos sensores. A partir destas capturas tomar consciência e de forma voluntária frente às informações que chegam ao corpo, comparando-as com as nossas vivências passadas para adotar futuras ações (RÜSEN - razão histórica 2010, p.55).

Damásio (2015) neurocientista português, também nos traz a importância desse órgão vital a vida do sujeito enquanto ser biopsicossocial (2015, p. 261) " O principal componente do sistema nervoso central é o cérebro, composto de dois hemisférios esquerdo e direito, unidos pelo corpo caloso" (p. 261). É do cérebro que provêm as respostas voluntárias ou involuntárias, que fazem com que o corpo, eventualmente, atue sobre o ambiente. Tudo isso é feito por meio de circuitos nervosos, constituídos por dezenas de bilhões de células denominadas de neurônios. Durante a evolução dos animais, essas células se especializaram na recepção e na condução de informações e passaram por um processo de organização, no qual foram formando cadeias cada vez mais complexas desta forma propiciando a capacidade do sujeito exprimir sob a forma de narração oral o que ficou armazenado em suas memórias.

A capacidade de narrativa oral do sujeito é dependente da capacidade de verbalização organizada pelas funções mentais superiores, esta capacidade é diretamente dependente da formulação de imagens mentais baseadas nas memórias introjetadas e experiências vividas e pode se expressada sob a forma de linguagem oral ou corporal organizada e está sob influência direta das emoções.

“Fatores emocionais podem levar ao esquecimento influenciando na memória a longo prazo de cinco maneiras distintas: ensaio, memórias instantâneas, interferência na recuperação por ansiedade, efeitos de contexto e repressão...” (Atkinson, 2002, pág.302)

Segundo Rüsen (2001)“ o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental do homem interpretar a si mesmo e a seu mundo.” Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo torna-se presente como narrativa se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história “ pode ser caracterizada, categoricamente como narrativa. O pensamento histórico obedece, pois igualmente por princípio, à lógica da narrativa.

Terrie Epstein e Carla Peck em 2015 organizaram o congresso na HUNTER – City University of New York cuja temática era História Difícil “Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts”. O foco deste congresso foi o conceito de "histórias difíceis", donde percebemos a importância que está sendo dada na atualidade a temáticas relacionadas a este conceito. Queremos com isto demonstrar que as narrativas históricas e outras formas (padrões, estruturas curriculares, memórias históricas de aprendizagem) incorporam dolorosos, traumáticos e/ou violentos eventos nas narrativas regionais, nacionais e globais do passado, são sem sombra de dúvida tema deveras significativos para pesquisas que tratem das emoções e sentimentos dos sujeitos envolvidos.

Ensino e aprendizagem de histórias difíceis estão entre as questões mais sensíveis no ensino de ciências humanas, ainda necessárias para a reconciliação e judicosa participação cívica. Pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de histórias difíceis não só podem ajudar a entendimentos históricos contemporâneos mais alargados e aprofundados dos jovens. Elas também podem realçar suas identidades cívicas, como eles aprendem a compreender, refletir e agir sobre as complexidades do mundo de hoje cada vez mais interdependentes. (EPSTEIN / PECK, 2015 p,17).

#### **4- A PRESENÇA DAS EMOÇÕES EM NARRATIVAS ORAIS AOS QUILOMBOLAS DO JOÃO SURÁ- PARANÁ: UMA BREVE ANÁLISE**

Esta pesquisa está inserida no Programa Memórias e Conflitos Sociais – CNPq do Projeto indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – PPGE- UFPR, na proposta do conceito de história difícil de Bodo Von

Boris e do texto “Aprendizagem da “Burdening History”: desafios para a educação histórica” de Maria Auxiliadora Schmidt (2015). Para a construção deste trabalho, além das leituras teóricas, visualizamos quatro vídeos-documentários disponíveis no site YouTube<sup>75</sup> dando ênfase à presença das emoções em narrativas orais observadas nas entrevistas feitas aos quilombolas do Quilombo João Surá localizado na região do Vale da Ribeira, no município de Adrianópolis-Paraná e suas relações com história da guerrilha do período da ditadura militar no Brasil.

Nos dois primeiros vídeos as narrativas que envolviam, principalmente, os quilombolas e outros sujeitos moradores da região ativemo-nos aos detalhes da narração oral, principalmente, quando relatavam a respeito dos bombardeios de Napalm e outras ações dos militares ocorridas na década de 1970 na região do Vale da Ribeira durante a “Operação Registro” (Tabela-1; Tabela-2). Foi possível notar que a maioria dos indivíduos estudados demonstrou claramente a emoção “medo”. A presença desta emoção influenciou diretamente a maneira com que estes retrataram os fatos ocorridos, a dificuldade em retratar os episódios, mesmo já passadas quatro décadas do evento ainda estão vivos em suas memórias, por que, mesmo sendo jovens à época vivenciaram de forma direta os conflitos que estavam se desenrolando na região, uma vez que muitos entraram em contato com as forças militares e sofreram diferentes tipos de ameaças.

Nos dois últimos vídeos analisados (Tabela-3; tabela-4) notamos a forma os sujeitos com que se referem ao contexto dos conflitos locais relativos às questões terras quilombolas. Nesta análise foi possível observar outras emoções diferentes no que concerne as visualizações dos vídeos anteriores. Neste caso, quando os quilombolas se referiam às terras percebemos a presença das emoções “**alegria e felicidade**”, entretanto, implicitamente vemos um alto grau de preocupação dos sujeitos com a degradação do meio ambiente e do êxodo de famílias moradoras dos quilombos, independente do momento político que estão vivendo.

Mesmo estando sujeitos às agruras da terra e as incertezas do futuro frente as ações do governo com a criações de parques, reservas ambientais e falta de estradas que dificultam o trabalho e a prosperidade da região. A emoção felicidade como observamos durante o relato de Zulmira Rosa Oliveira, motiva os sujeitos a permanecerem ativos no ambiente em que estão vivendo esta emoção podemos

---

<sup>75</sup> YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. <https://www.significados.com.br/youtube/>. Acessado e 10/09/17.

facilmente observar na participação da comunidade nas festas por exemplo a Festa do Divino.

Tabela 1- Operação Registro -1

| Personagem principal          | Tipo de emoção externada |
|-------------------------------|--------------------------|
| Oscar Alves                   | Tristeza                 |
| Pedro passos                  | Rancor, raiva            |
| Nelson Vieira                 | Tristeza                 |
| Leonina Priscila Costa Pontes | Tristeza, revolta        |

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2DgolZRAC2g>. Acessado em 20/05/2017

Tabela 1- Operação Registro - 2

| Personagem principal    | Tipo de emoção externada |
|-------------------------|--------------------------|
| Jose vieira             | medo                     |
| Adilson Alves           | Não avaliado             |
| “Pedrico “ Pedro Passos | Alegria                  |
| Nelson Vieira           | Medo imposto pelo EB     |
| Oscar Alves             | Medo                     |

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KDgcKtfbC0c&t=9s>. Acessado em 20/05/2017

Tabela 2- Quilombo João Sura -1

| Personagem principal | Tipo de emoção externada            |
|----------------------|-------------------------------------|
| Clarina              | Alegria (por pertencer ao quilombo) |
| João                 | Tristeza                            |
| Sebastião            | Tristeza                            |
| Gandinho             | Tristeza                            |
| Osvaldo dos Santos   | Nervoso, ansiedade                  |
| Jaime Maciel         | Feliz                               |

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=lgcX-khUkPU>. Acessado em 20/05/2017

Tabela 3- Quilombo João Sura -2

| Personagem principal  | Tipo de emoção externada |
|-----------------------|--------------------------|
| Zulmira Rosa Oliveira | Feliz                    |
| Antônio Ursolino      | Feliz, tristeza          |
| Antônio Carlos        | Tristeza                 |
| Oscar Alves           | Medo                     |
| Pedro Passos          | Medo                     |
| Nelson Vieira         | Tristeza                 |

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pwU6thN9VxQ>. Acessado em 20/05/2017



## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Von Borries no livro “Jovens e Consciência Histórica” nos colocam novamente frente um conceito bastante vivo atualmente e instigante que é “Burdening History”. Tamanha é a relevância deste tema que nos motivou a associar a pesquisa que está sendo realizada no LAPEDUH-UFPR relacionada aos Conflitos no Vale da Ribeira com os processos de narrativa efetuadas pelos sujeitos moradores na região do Vale da Ribeira na época dos conflitos relacionados a “Operação Registro” da década de 1970. A associação destes elementos nos motivaram a desenvolver este artigo que teve como proposição análise de vídeos do site YouTube a influência das emoções nos processos de narrativa oral dos sujeitos moradores desta região.

Procuramos ao longo deste artigo demonstrar que as emoções são intrínsecas ao ser humano, e que apresentamos cerca de cinco emoções básicas exemplificadas pela raiva, medo tristeza alegria e afeto. Estes sentimentos são fatores preponderantes para que se processem as diferentes formas de aprendizagem, cabe citar que o sujeito mediante as emoções aprende e grava os sentimentos de maneira inconsciente.

Observando por outro ângulo, sabemos que as emoções são elementos de grande importância no momento do recrutamento das diferentes formas de memórias, em algumas situações as lembranças dos episódios estressantes desencadeiam uma emoção do tipo medo, rancor ou outro sentimento inibitório, este sentimento passa a bloquear o acesso consciente aos níveis de memória subsequente alterando o processo de narrativa oral dos fatos.

Ao realizarmos as análise dos vídeos referentes às narrativas orais sobre acontecimentos históricos e dos aspectos emocionais dos sujeitos em diferentes momentos postados na internet e em outra redes midiáticas que abordavam a respeito dos diferentes conflitos que ocorreram na região do Vale do Ribeira vemos a presença do “medo”, o “rancor” influenciando ainda hoje o relato de fatos ocorridos a quatro décadas passadas, notamos também o sentido de perda da identidade a partir do momento que perderam parte de suas terras e tiveram a sensação de abandono e cerceamento de suas atividades por parte do governo.

Voltando os olhos para o universo dos quilombos, são vários os quilombos existentes na região do Vale da Ribeira, a maioria destes estão localizado no estado de São Paulo. Nosso objeto nesta pesquisa foi o Quilombo de João Surá que está

localizado na região de Adrianópolis-PR, é um quilombo com aproximadamente 300 anos e seus moradores não tiveram contato direto com os conflitos militares mas apresentaram conflitos diretos com a manutenção da extensão de suas terras reflexos das políticas públicas implementadas pelo governo no pós conflito. Nos vídeos analisados os quilombolas, raramente relatavam a respeito do conflito militar e das ações contra guerrilha de Lamarca, porém outros moradores quando entrevistados relatam que os guerrilheiros transitavam amigavelmente pela região dos quilombos, no entanto até hoje notamos a emoção “medo” presente. Já quando falam a respeito das perdas relativas às terras notamos que prevalece a tristeza. Podemos notar claramente a existência de um conflito de emoções, ao mesmo tempo que sentem tristeza pelos elementos perdidos sentem alegria por não ter perdido tudo

Quando os quilombolas se referiam às terras na atualidade vemos a presença das emoções “alegria e felicidade” mesmo estando sujeitos às agruras da terra e as incertezas do futuro frente as ações de criações de parques e reservas que iriam dificultar o trabalho e a prosperidade da região.

Percebemos assim que, as emoções são elementos que influenciam o sujeito ao externar na prática por meio da narrativa oral de um tema controverso a sua história e de seus antepassados. Existindo realmente uma relação direta entre as emoções e a produção da narrativa histórica dos sujeitos envolvidos no contexto histórico.

Assim, podemos entender que os conhecimentos da neurociência associados a conhecimentos da ciência da história pelo viés da Educação Histórica podem contribuir sobremaneira para a compreensão das relações que envolvem os mecanismos de censura implícitas na construção da consciência histórica do sujeito por meio das narrativas orais.

## REFERENCIAS

ATKINSON, Rita L. (Org.). **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO, Marcus Lira – **As Bases Biológicas do Comportamento Humano** . São Paulo: editora E.P.U., 2012.

DAMÁSIO, A.R. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1999.

EPSTEIN, Terrie/ PECK, Carla. **Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts**. New York: Hunter College/City University of New York, 2015 (Caderno de Resumos).

EPSTEIN, T. . **A relação entre construção narrativa e identidade na educação histórica : Implicações para pesquisa, ensino e aprendizagem. Em MA Schmidt (Ed). Aprender historia: Perspectivas da Educação Histórica** . Unijui, Brasil: Universidade de Ijuí. Disponível em (<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2012/possibilities-of-pedagogy/preparing-history-teachers-to-develop-young-peoples-historical-thinking>)

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. 300 f.

LURIA, A R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, Ângelo B. M. **Neuroanatomia funcional**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1983.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, FRONZA; Marcelo ; NECHI , Lucas Pydd (Orgs). **Bodo Von Borries-Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba, Editora W.A, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica**. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Acessado em 10/06/2017.

## RESENHA

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender a ensinar**: contribuição de materiais destinados a professores. Curitiba: W.A Editores, 2017.

Gabriela Sonda Vieira<sup>76</sup>  
sonda.gbri@gmail.com

Ana Claudia Urban<sup>77</sup>  
claudiaurban@uol.com.br

Maria Auxiliadora Schmidt, autora de *Aprender a Ensinar: contribuições de manuais destinados a professores*, foi professora de História do ensino fundamental e médio durante 18 anos. É graduada em História pela Universidade Federal do Paraná e em Comunicação pela Universidade de Brasília, possui mestrado em Educação e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná. Possui dois pós-doutorados, na Universidade de Nova Lisboa - Portugal e Universidade de Brasília, em Didática da História e Teoria da História, respectivamente. Este livro é resultado sistematizado desses anos de experiência e pesquisa.

A primeira parte do livro, *Contextualização e trajetória*, se divide em quatro capítulos que buscam caracterizar os manuais didáticos para a formação de professores, traçando sua trajetória histórica. Através dos diferentes períodos se pode perceber as diversas maneiras de se pensar o mesmo processo, com intervenções privadas e estatais se mostrando com diferentes abordagens e influências. Se diferencia, dessa forma, da segunda parte do livro, *Como ensinar História - o que dizem os manuais*, em que Schmidt se detém de maneira mais pormenorizada em como os manuais se posicionam em relação ao aprendizado de história, bem como apresenta sua pesquisa sobre a prática docente em escolas públicas de Curitiba - PR.

Em seu primeiro capítulo, *Um tipo diferente de manual*, trata da dificuldade de definição do que é um manual didático destinado à professores. Através de diversos autores e estudos, Schmidt assinala elementos que mostram sua complexidade. O

<sup>76</sup> Graduanda em História (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Iniciação Científica pela Capes do projeto Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha no Vale do Ribeira, do edital Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais.

<sup>77</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História. Orientadora da pesquisa.

primeiro é a perspectiva histórica do próprio manual, que reflete o processo que se tem dentro do Brasil da “maneira de pensar e de desenvolver o ensino da História”.<sup>78</sup> Ele também é definido por seu público alvo, o professor, e se mostra, assim, como parte da cultura escolar, intrínseco ao processo dinâmico no modo de produzir a escolarização e mesmo as identidades dos profissionais. É de se ressaltar, que, no processo de constituição da História como disciplina, esta se torna a aplicação da ciência em sala de aula, com os manuais contribuindo no pensar da transmissão de conhecimento, com a produção de uma literatura específica para isso.

Já no segundo e terceiro capítulos, são apresentadas uma periodização da constituição do código disciplinar de História, bem como, a partir dela, uma ênfase nos próprios manuais destinados aos professores, percorrendo o espaço temporal do início do século XX ao início do século XXI. A periodização contém quatro recortes temporais: a Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838 - 1931), de forma ainda incipiente, é marcado pela consolidação e construção de um Estado Nacional; Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931 - 1971), demonstra a construção de uma perspectiva mais crítica, aproximando o processo de aprendizado da história com a própria ciência, em um momento de expansão escolar e influência da Nova Escola; a Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971 - 1984), marcado pela constituição dos Estudos Sociais; e a Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984 - ?), marcado por embates sobre as possibilidades da aprendizagem histórica e sua importância na formação e desenvolvimento da consciência histórica.

A partir disso, além de exemplos dentro de manuais de didática geral, Schmidt traz também manuais específicos da disciplina História. Dentre estes, discorre sobre Jonathas Serrano<sup>79</sup>, com obras de 1917 e de 1935, no qual se percebe o processo de incorporação de instruções de metodologia de aprendizagem, incluindo as propostas da Reforma Francisco Campos (1931) na última. O período pós-Reforma de 1931 também é exemplificado com um exemplar de Murillo Guedes<sup>80</sup>. Ainda inserida na configuração histórica apresentada no capítulo anterior, se debruça em

<sup>78</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender a ensinar**: contribuição de materiais destinados a professores. Curitiba: W.A Editores, 2017. p. 17

<sup>79</sup> SERRANO, J. **Methodologia da História na aula primária**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917 e SERRANO, J. **Como se ensina a História**. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1935.

<sup>80</sup> MENDES, M. **A História do Curso Secundário**. São Paulo: Graphica Paulista, 1935.

obras da década 1960, como de Miriam Moreira Leite<sup>81</sup>, para posteriormente tratar de obras mais recentes, encaixadas ao período de reconstrução e inovação, como Bittencourt<sup>82</sup>.

No quarto capítulo, então, *O Estado e a produção de manuais destinados a professores*, a autora discorre mais especificamente sobre o período em que a intervenção do Estado passa a refletir diretamente na disciplina de História e seus manuais. Essa intervenção se dá principalmente através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), marcado por ideias e propostas relacionadas a uma Didática Específica da História, enquanto o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), se inseria no ensino da História voltado para os Estudos Sociais. Se dimensiona aqui as fortes relações de poder do Estado que são estabelecidas em associação à disciplina da História, expressas nas políticas educacionais do período e as publicações de manuais que adquiriram um caráter mais público que em momentos anteriores.

No início da segunda parte se apresenta o quinto capítulo, *O método como maravilha da escola e a delícia do professor: o exemplo dos manuais de Jonathas Serranos*, que se detém, mais pormenorizadamente, em análise das obras de Serrano. Estas, inseridas no contexto de República Velha, esboçam tanto a experiências do autor como professor, quanto as influências de John Dewey em seus escritos. Com a ideia de ensino da história focado principalmente na criança e no presente, Serrano desenvolve sua ênfase no método de ensino aos longo dos anos de 1912 a 1935 - período em que se encontram as obras analisadas no capítulo. Se faz a apreensão delas e do autor como produtor e produto de uma cultura escolar e da escola em um dado momento histórico da sociedade brasileira. É possível visualizar compreensões e contradições que repercutem até os dias de hoje, evidenciando a sua contribuição para a construção do código disciplinar da História.

Como o título sugere - *Estudar o passado para compreender melhor o presente: a influência de John Dewey nos autores dos manuais* -, o sexto capítulo do livro traz a contribuição de Dewey, sendo este sempre referenciado nas obras fundadoras de Didática da História no Brasil. Diversas de suas ideias se tornaram

---

<sup>81</sup> LEITE, M. M. **O ensino da História no primário e no ginásio**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1969.

<sup>82</sup> BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

extremamente importantes no desenvolvimento do ensino de História, como a de que o passado não é um simples acúmulo de informações, devendo o ensino perpassar pela maneira de viver dos povos, fazendo uso da empatia e da imaginação histórica. Dewey também possui uma forte crítica à História Política, acreditando que deve-se focar na histórica econômica, por ter maior proximidade com a história do homem comum. Suas ideias serão paulatinamente incorporadas nas políticas de educação, apesar de Schmidt afirmar que ainda há muito a percorrer para que de fato se concretizem na prática dos professores.

Em *Quem sabe pergunta a quem não sabe: o método da oralidade nos manuais e na prática dos professores*, Schmidt se utiliza da teoria e de sua pesquisa de observação e registro de aula de 6 professores de duas escolas públicas de Ensino Médio de Curitiba - PR para a exposição dos questionamentos. Algumas práticas do ensino tradicional, como a exposição oral e a leitura nas aulas são consideradas ineficazes, a partir de suas premissas em que a centralidade se dá no professor e não no aluno, e Schmidt mostra como essa metodologia foi bastante recorrente na pesquisa realizada. Nesse capítulo são apresentados exemplos práticos de propostas metodológicas que não garantem bons resultados, bem como alternativas sugeridas por diversos autores para que se melhore a relação ensino-aprendizagem.

Em seu último capítulo, *Os manuais e a aprendizagem da História*, Schmidt produz sínteses em relação aos diferentes períodos de manuais didáticos para professores, enfatizando o que estes diziam sobre a finalidade da aprendizagem histórica e como aprender a história. As produções de 1917 a 2004 possuem em comum as mais variadas formas de colocar em embate as concepções tradicionais e concepções renovadas de aprendizagem histórica. As últimas têm produzido novas sínteses em relação ao debate, principalmente com uma grande aproximação da aprendizagem com a epistemologia histórica, abrindo novas possibilidades e necessidades de estudos da área.

O livro de Schmidt possui uma clareza excepcional. A complexidade do tema e as diversas referências utilizadas se tornam leituras acessíveis e coerentes nas mãos da autora. A metodologia traçada na escrita do livro, com a retomada da trajetória e contextualização histórica do tema, e, posteriormente, um maior destrinchamento de teorias centrais e pioneiras no embate contra a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, com exposição da pesquisa prática mais atual

e diversos exemplos, traçam com nitidez a questão do ensino-aprendizagem, tema de extrema relevância para a sociedade, de maneira histórica e atual ao mesmo tempo.