



**REDUH**  
**Revista de Educação Histórica**  
**ISSN 2316-7556**

Nº 18

jan - jun de 2019

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

---

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, Solange Maria do Nascimento, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n.18 (Jan./Jun. - 2019). Curitiba: LAPEDUH, 2019.

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, Nascimento, Solange Maria do.

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**

**Diretor:** Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

**Vice-Diretora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odisséa Boaventura de Oliveira

**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  
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – PMC/LAPEDUH/UFPR  
Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR  
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB  
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH/UFPR  
Geyso 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:**

Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Carla Gomes da Silva – LAPEDUH/UFPR  
Cláudia Senra Caraméz – SEED/PR  
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Dioury de Andrade Bueno – PMC/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  
Rafaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR  
Sergio Antônio Scorsato – LAPEDUH/UFPR  
Solange Maria do Nascimento – SEED/LAPEDUH/UFPR

**EDITORA: LAPEDUH**

**Endereço:** Campus Rebouças – UFPR. Rua Rockefeller, 57 – Anexo A do Edifício Teixeira Soares – 2º andar, sala 32. Rebouças, Curitiba - Paraná. 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, Solange Maria do Nascimento, 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

Nós da comissão organizadora da ***Revista de Educação Histórica (REDUH)***, alocada no site do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH temos imenso prazer em publicar a Reduh 18. Os objetivos da revista são divulgar e ampliar investigações que assumem o ensino e a aprendizagem da História na perspectiva da Educação Histórica.

Diante disso, as pesquisas que compõem este volume estão 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 artigos que os leitores estão prestes a degustar buscam de modo sério e ético contribuir com a discussão sobre ensino e aprendizagem de história; e compartilhar suas experiências, sejam elas acadêmicas ou relacionadas à prática escolar. Tão importante quanto à partilha é a possibilidade de suscitar nos professores e professoras novas possibilidades de discussão sobre a didática da história quanto investigações do e no cotidiano escolar.

Que a leitura inspire a todos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, junho de 2019.

## 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 colocada 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
OS INTERESSES SOCIAIS E AS RELAÇÕES DE PODER VOLTADAS AS QUESTÕES INDÍGENAS Cristina Elena Taborda Ribas; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.....	13
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Dioury de Andrade Bueno; Ana Claudia Urban.....	25
A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA Geraldo Becker.....	39
O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APRENDIZAGENS HISTÓRICAS MOBILIZADAS POR FILMES NO ENSINO MÉDIO Janete Cristiane Jarczeski.....	47
ENTRE MEMES E MEMÓRIAS: HISTÓRIA PÚBLICA E O ENSINO DA HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA João Guilherme Züge.....	58
ENTRE FICÇÃO E HISTÓRIA: A LITERATURA FICCIONAL COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA Rafaella Baptista Nunes; Ana Claudia Urban.....	69
DO PÚBLICO AO PRIVADO, DO ENSINO FUNDAMENTAL À UNIVERSIDADE: O QUE É HISTÓRIA? Uirys Alves de Souza.....	81
<b>RESENHA</b>	
RÜSEN, Jörn. <b>Razão Histórica</b> - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 1ª reimpressão, 2010. Fernanda Almeida de Souza; Ana Claudia Urban.....	94

## APRESENTAÇÃO

Em seu 18º número a Revista de Educação Histórica – REDUH apresenta sete artigos e uma resenha todos textos produzidos a partir de investigações de pesquisadores e professores da Educação Básica, estudantes de graduação e pós-graduação que estabelecem diálogo com as atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná.

Cumprindo dessa forma com a finalidade para a qual foi criada, a Revista de Educação Histórica - REDUH e que se apresenta como um espaço de difusão dos trabalhos realizados por professores pesquisadores e acadêmicos 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 pautados no trabalho sobre e na aprendizagem histórica.

Os interesses sociais e as relações de poder voltadas as questões indígenas de Cristina Elena Taborda Ribas e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – UFPR é o primeiro artigo dessa revista e, nos apresenta uma experiência de formação docente do estado do Paraná. O conteúdo substantivo baseado na Lei nº 11.645, de março de 2008, este, segundo as autoras “tem o propósito de fomentar o debate a respeito de um assunto essencial para o desenvolvimento do respeito e o processo de humanização voltado aos povos indígenas do Brasil”. Este trabalho está baseado em discussões que envolvem a História Díficil (Burdening History) com aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, que tem seus fundamentos científicos sedimentados pela epistemologia da História e na teoria da Consciência Histórica a partir do filósofo alemão, Jörn Rüsen, 2010, e, com relação ao conceito substantivo o autor de base é Peter Lee, principalmente as suas discussões a partir de 2005.

O segundo texto é Brinquedos e brincadeiras: uma reflexão sobre o trabalho com fontes históricas na Educação Infantil de Dioury de Andrade Bueno e Ana Claudia Urban A pesquisa apresentada pelos autores tem como questão norteadora: “Qual o significado do trabalho com brinquedos e brincadeiras assumidos como fontes históricas na Educação Infantil?” para responder a questão Bueno e Urban embasam seus argumentos nas discussões e pesquisas de estudiosos como: Cooper, Oliveira, Urban e Kishimoto. A investigação foi feita com professores que

atuam com crianças pequenas e pouco ou nada conhecem sobre os pressupostos da Didática Específica da História, por isso foi necessário, entre outros, estabelecer como objetivos a reflexão sobre a relação entre Fontes Históricas e brinquedos e brincadeiras e a investigação da maneira pela qual as fontes são utilizadas por meio de brinquedos e brincadeiras sem deixar de observar como contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico e verificar as limitações do trabalho com Fontes Históricas na Educação Infantil, tendo como exemplo os brinquedos e brincadeiras.

A Independência do Brasil: Aprendizagem Histórica e Consciência Histórica de Geraldo Becker é o terceiro trabalho que a revista apresenta sendo este uma pesquisa empírica realizada com estudantes do 2º ano do Ensino Médio. O objetivo principal do pesquisador é entender como os jovens estudantes do final da Educação Básica interpretam fontes históricas e que operações mentais realizam para a atribuição de sentidos ao conteúdo substantivo independência do Brasil. A análise das narrativas produzidas pelos jovens estudantes seguiu os pressupostos teóricos da Educação Histórica e da didática específica da história; tendo como foco a atribuição de sentidos e a consciência histórica a partir das reflexões elaboradas pelo filósofo alemão Jörn Rüsen. Como resultado da pesquisa foi possível perceber que os estudantes fizeram uma relação plausível entre o conteúdo e a vida prática e que nos procedimentos de pesquisa para a elaboração da narrativa lançaram mão do uso de alguns canais midiáticos.

O quarto artigo é O Ensino de História e a Educação Histórica: aprendizagens históricas mobilizadas por filmes no Ensino Médio de Janete Cristiane Jarczesk e Julia Silveira Matos a partir das questões: Os filmes possibilitam a construção de conceitos históricos no processo da cognição histórica? e Quais aprendizagens e conceitos são mobilizados pelos filmes? As autoras nos apresentam uma pesquisa empírica com jovens estudantes do 2º ano do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Com um olhar multiperspectivado a pesquisa propõe aos estudantes a possibilidade de analisar o conteúdo de filmes, refletir e debater a partir da compreensão apreendida após contato com a obra, sejam a partir dos elementos colocados de modo objetivo ou subjetivo e no contraponto com outras fontes históricas. As autoras defendem que produções fílmicas são representações simbólicas e que podem ser referenciais históricos para os estudantes, que a partir dos conhecimentos trazidos por filmes é possível mobilizar a aprendizagem histórica

com a “interpretação do passado, aguçando a sensibilidade e a subjetividade cognitiva”.

Entre Memes e memórias: História Pública e o Ensino da História da Ditadura Civil-Militar brasileira de João Guilherme Züge é o quinto artigo e tem como proposição buscar e articular questões sobre os usos políticos da memória e da história a partir de memes que abordam o conteúdo substantivo Ditadura civil-militar e apresentam diferentes discursos tanto revisionistas quanto negacionistas. O trabalho com memes – recurso trabalhado como uma fonte histórica – aproxima o tema e a discussão da vida cotidiana de estudantes que os encontram diariamente nas mais diversas mídias. A preocupação do autor está em revisitar pontos sobre as “memórias em disputa na bibliografia específica sobre o assunto, estabelecendo uma relação entre essas discussões sobre a temática e o desenvolvimento de possíveis caminhos para o ensino de história na educação básica”. Dessa forma a pesquisa indica que a *consciência histórica* no ensino; e a reconexão entre a dimensão pública da história e a Academia são possíveis.

O sexto artigo é Entre Ficção e História: A literatura ficcional como fonte no Ensino de História de Rafaella Baptista Nunes e Ana Claudia Urban as autoras consideram a Literatura como uma fonte histórica e diante da aproximação com a ciência da História apresentam como questão: “Em que medida, a literatura pensada como uma fonte histórica pode contribuir para a aprendizagem histórica?” O trabalho tem como foco uma breve discussão sobre a aproximação entre literatura ficcional e história e a reflexão sobre a forma como no processo de ensino de história é possível trabalhar com a literatura ficcional como sendo fonte histórica. As autoras afirmam ser a narrativa o ponto de interação entre literatura e história e que ambas apresentam limites em seu papel social, mas que por meio da linguagem proporcionam “uma trajetória sistemática entre os dois saberes” e dessa forma é possível vislumbrar uma construção dialógica de aprendizagem.

Do público ao privado, do Ensino Fundamental à universidade: o que é História? De Uirys Alves de Souza e Julia Silveira Matos é o sétimo e último artigo da revista. Os autores discutem aqui como a disciplina de História é compreendida em diferentes contextos acadêmicos de distintos níveis sociais. As questões repetidas durante alguns anos foram entre outras: 1) O que é História? 2) Gostam de História? 3) Para que(m) serve História? A pesquisa tem como foco a análise das diversas percepções e entendimentos conceituais no que se refere ao que é História

levando em consideração diferentes contextos formativos e socioeconômicos. As narrativas produzidas pelos estudantes foram analisadas considerando a metodologia de análise de conteúdo de Lawrence Bardin, observando elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa.

Encerrando esse volume da Reduh temos a resenha de Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica de Jörn Rüsen, produzida por Fernanda Almeida de Souza e Ana Claudia Urban a obra é uma consolidação de pesquisas realizadas pelo filósofo alemão e traduzida pelo professor Estevão Martins. Neste texto as autoras colocam seus esforços em apontar os parâmetros com maior relevância da obra por eixos temáticos e inovam ao não seguir a ordem apresentada na obra que possui quatro capítulos sendo que os três primeiros são do original em alemão e o último é um apêndice à edição brasileira.

Boa Leitura!

Solange Maria do Nascimento

Junho de 2019

## OS INTERESSES SOCIAIS E AS RELAÇÕES DE PODER VOLTADAS AS QUESTÕES INDÍGENAS

*Cristina Elena Taborda Ribas – UFPR<sup>1</sup>  
Cribas01@gmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – UFPR<sup>2</sup>  
Dolinha08@uol.com.br*

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida sob o aporte teórico e metodológico da Educação Histórica, cujos fundamentos científicos estão pautados na epistemologia da História e na teoria da Consciência Histórica (RÜSEN, 2010). Por meio do conceito substantivo (LEE, 2005) os interesses sociais e as relações de poder voltadas as questões indígenas, busca discutir o processo de ensino e aprendizagem em História, no qual a temática foi pensada a partir das discussões acerca da “Burdening History” ou *História Difícil*. A proposta foi desenvolvida numa perspectiva humanística para repasse aos 32 técnicos disciplinares de História que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação do estado do Paraná. Seu percurso foi fundamentado nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de análises de documentários, imagens sobre a temática, artigos e textos de historiadores e jornais, com a devolutiva de narrativas elaboradas pelos técnicos disciplinares.

**Palavras-chave:** Educação Histórica. Consciência Histórica. Aprendizagem Histórica. Questões Indígenas.

### Introdução

As questões que envolvem grupos indígenas tem sido assunto recorrente nas mídias diversas e, também é possível encontrar histórias em quadrinhos, livros e revistas que abordam o tema em sua maioria de maneira estereotipada e preconceituosa. Dessa maneira, muitos estudantes já viram ou ouviram algumas histórias sobre os povos nativos mas em grande parte por um viés distorcido sobre eles.

Os nativos estavam excluídos da sociedade brasileira, praticamente sujeitos inexistentes, uma vez que não eram considerados cidadãos brasileiros, até o momento que foram citados na Constituição de 1988. Entretanto, o fato de serem

---

<sup>1</sup> Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, Bolsista Mestrado CAPES - Programa Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais Projeto - Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma História da guerrilha do Vale do Ribeira desenvolvido pelo LAPEDUH-UFPR.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná UFPR. Doutora em História pela UFPR. Pesquisadora/coordenadora do LAPEDUH-UFPR.

citados na Carta Magna não foi garantia de respeito as suas expressões de crenças, as diversas culturas e ao direito as suas próprias terras. A invisibilidade e violência contra as nações indígenas chegou a um patamar de naturalização dos atos injustos e negação a toda e qualquer questão que envolva os direitos deles e perdura mesmo com garantia de lei.

Por isso, a escolha da temática sobre as *Questões Indígenas* está respaldada na Lei nº 11.645, de março de 2008, a qual visa o estudo da história e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que está vinculado o conteúdo substantivo da História para o desenvolvimento do trabalho em todo o processo da Educação Básica com os “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, [...] a luta dos [...] povos indígenas no Brasil, a cultura [...] indígena brasileira, [...] o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (DOU, 2008, s/p).

Além disso, essas discussões de nível teórico para tomada de ações se faz urgente, devido às demandas atuais de desrespeito aos direitos dos povos indígenas sobre as terras, ao exercício de ir e vir, ao direito à educação de qualidade que respeite as culturas próprias, liberdade de expressão e manifestação. Enfim, questões acerca do direito a dignidade de vida do ser humano, chegando ao ponto da ONU (Organização das Nações Unidas) considerar, no ano de 2017, que o Brasil falhou em defender as terras indígenas e também a vida desses povos, solicitando intervenções de auxílio e tomada de posicionamento do Governo Federal. No entanto, nada sobre esse assunto foi realizado até o presente momento, muito pelo contrário, pois os direitos adquiridos anteriormente vêm sendo arrancados cotidianamente pelos governantes atuais.

Sob o ponto de vista histórico os povos indígenas estavam presentes muito antes da chegada dos europeus no país. Porém, com dominação e colonização que imperava no século XVI, tiveram sua cultura negada e menosprezada pelo esse povo que aqui veio explorar as terras, desconstruindo a identidade dos nativos, impondo novos conceitos políticos, econômicos, sociais e culturais.

A visão pejorativa sobre as nações indígenas se alastraram após o discurso dos europeus que “os classificavam como hostis, indóceis e bestiais” (MESGRAVIS; PINSKY, 2002: 39).

Portanto, a apresentação dessa temática aos professores que atuam como técnicos disciplinares nos 32 núcleos de educação, por meio de uma discussão chamada de formação continuada, voltada aos núcleos que possuem escolas que oferecem o programa de aceleração de estudos (PAE). A escolha pelo conteúdo substantivo tem o propósito de fomentar o debate a respeito de um assunto essencial para o desenvolvimento do respeito e o processo de humanização voltado aos povos indígenas do Brasil, que ainda está encontra-se excluído de conhecimentos mais aprofundados e fundamentados nos manuais didáticos e entre a própria comunidade escolar.

Foi apresentado alguns materiais como fonte de formação para o conhecimento, desenvolvido por alguns estudiosos em que abordam a visibilidade e valorização das nações indígenas, desmistificando a visão preconceituosa e reconhecer “que somos uma sociedade plural, multiétnica e plurilíngue, as culturas indígenas são patrimônio cultural da nação brasileira e que nosso sistema educacional deve se reorganizar para a educação em direitos humanos e respeito às diferenças culturais.” (PARANÁ, 2008: 68 ), bem como, documentos e fontes históricas para analisar, interpretar e explicar as evidências do passado dessa formação de pensamento histórico tão arraigado ao preconceito aos povos pré-existentes dessa terra.

Assim, a intenção foi a de que os olhares se voltassem aos povos originários, não apenas como uma contribuição à formação, mas sim como fundamentais para compreensão do presente da sociedade contando com suas características culturais, configurações sociais e política, o que justifica grande parte dos aspectos que a população brasileira apresenta hoje, tais como hábitos e costumes, por exemplo, o banho diário.

### **Referencial Teórico**

Pensando na relação estabelecida para se compreender a formação do pensamento histórico na perspectiva do presente, sobre como se cristalizou esse olhar preconceituoso e de desrespeito às diversas etnias indígenas do Brasil, relacionado a um passado configurado pela ideia da “formação de um povo brasileiro”, articulando ainda as perspectivas de futuro para a população, foi pensado

no movimento a partir da multiperspectividade histórica para a compreensão dessa temática.

Assim, elaborou-se com essa proposta multiperspectivada visualizar as questões da empatia histórica, de evidência, da explicação, a consciência histórica que se constrói quando trabalhada a partir das fontes históricas.

Portanto, inquire-se a

Necessidade de se conhecer e analisar as relações que, alunos e professores, estabelecem com o conhecimento histórico; bem como na análise da forma pela qual, a relação com fontes históricas colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de crianças e jovens; alunos e professores. (URBAN, 2014: 145).

Com as justificativas para a pesquisa e o trabalho serem desenvolvidos já estabelecidos, foram selecionados as fontes e documentos históricos para serem analisados e interpretados, uma vez que o momento era subsidiá-los com as propostas iniciais, mas que também pudessem ampliar, acrescentar, retirar ou mudar as fontes apresentadas, deixando a discussão acerca do conceito substantivo sobre as questões indígenas considerando o contexto de cada realidade escolar e mesmo regional. A intenção dessa formação foi a de suscitar e fomentar a inserção do conteúdo com a seriedade e proporção que pode se ter nos currículos para uma formação do pensamento histórico pautado numa visão humanista da História.

Dessa forma, a temática escolhida acerca dos povos indígenas do Brasil é considerada uma “história difícil” de ser abordada em sala de aula, gera um receio quanto a abordagem daquilo que é desconhecido ou a leitura que se tem ainda é de um olhar discriminatório. Esses problemas podem ser explicados pela falta de uma bibliografia significativa dos povos originários do Brasil, pois a cultura histórica deles zelava pelo princípio da oralidade e não do registro histórico. O registro ainda é algo relativamente novo para eles, com recentes ingressos de pessoas de algumas etnias indígenas na educação superior, bem como formações em pós-graduações de Universidades diversas.

Quanto a chamada *burdening history* ou a “história difícil”, abordada no parágrafo anterior, foi utilizada pelo historiador alemão Bodo von Borries em 2011, para se compreender o trauma histórico de um passado da Alemanha no qual muitos ainda possuem na memória, o Holocausto. Para ele, a aprendizagem histórica sobre temas controversos da história estão relacionados ao “processo de

conflito de mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica e, envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica”, sendo que a aprendizagem de assuntos relacionados a temáticas positivas, vitoriosas, se tornam mais fáceis do que as “experiências pesadas de danos, injúrias, culpa/vergonha (ou todos estes) são muito mais difíceis” (SCHMIDT, 2015: 6).

A preocupação no processo de ensino e aprendizagem da história a temas controversos a respeito da História do Brasil também vem tomando um caminho significativo para a formação de uma consciência histórica argumentativa e tem sido preocupação para o trabalho em sala de aula de historiadores e filósofos da história.

Em pesquisas realizadas pela professora Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt com jovens estudantes no Brasil, ela denota que alguns fatos causaram preocupação quanto a consciência histórica destes, pois relacionavam questões aos temas difíceis e controversas da história, porém sem relacionar e notar a complexidade dos fatos e, dessa forma, a “percepção não vinha acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estivessem articulados a processos de desumanização da própria humanidade.” (SCHMIDT, 2015: 2).

De posse dessas informações e desse cenário para a construção do pensamento histórico, estabeleceu-se um recorte acerca da temática sobre indígenas no Brasil, com o título **os interesses sociais e as relações de poder voltadas as questões indígenas**, com o intuito de poder discutir ações e interpretações mais complexas a partir da multiperspectividade das fontes históricas apresentadas.

### **Possibilidades de (re)construção do pensamento histórico sobre a História dos Povos Originários do Brasil**

Constantemente é possível visualizar na mídia brasileira assuntos relacionados aos diversos povos nativos do Brasil, porém, com uma visão unilateral daquelas que são detentoras de maior audiência e leitores no país. Em muitas vezes são feitas afirmações sobre disputas territoriais, embates e conflitos com mortes e assassinatos com acusações das populações indígenas, sem considerar lutas, reivindicações e direitos históricos desses povos.

É possível perceber também que a relação eurocêntrica numa visão de dominantes ainda se faz muito presente tanto nos materiais didáticos quanto nos discursos proferidos por políticos, a população em geral e, até mesmo, por alguns professores e professoras, que se pautam em discursos do senso comum, além das justificativas de elites agrárias e empresários que detêm interesses sobre muitas terras em que eles estão inseridos e garantidos até então por lei, as quais possuem riquezas naturais e minerais.

Por isso, o trabalho com as fontes e a construção do passado a partir de evidências históricas é essencial ao trabalho do professor, com a possibilidade de desconstruir aspectos que estão arraigados na sociedade brasileira. Assim, a “compreensão das fontes como testemunho para trabalhar o conceito de evidência, em que as fontes têm valor reconhecido como evidência para tipos específicos de afirmações.” (ASHBY, 2006: 5).

De posse de uma proposta de (re)construção do pensamento histórico sobre as conquistas galgadas por esses povos quanto a construção de uma sociedade brasileira, a qual estes são excluídos em sua concepção principal, por meio do processo de invisibilidade, cerceando-os dos direitos e também incitando atos de violência das mais variadas maneiras a esses povos.

Nessa concepção da história difícil, Borries propõe o que classifica como história tensa algumas “condições necessárias para uma aprendizagem efetiva da história, tais como o fato de que os novos insights precisam ser relacionados com os velhos, precisam conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida.” (SCHMIDT, 2015: 6).

A partir dessa possibilidade de trabalhar com a temática de assuntos traumáticos, tensos, contraditórios e pensando na proposta dialogada com Borries é que se propõe o confronto entre as diversas fontes históricas para serem analisadas e interpretadas, sendo que “o contato direto com as fontes facilita e familiariza o aluno com o real passado ou presente, habituando-o a associar o conceito à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar a partir de uma situação dada.” (SCHMIDT, 1997: 12).

A fonte por si somente não apresenta a história do passado e, por isso, é necessário a orientação temporal adotada por Rüsen, no qual estabelece a contextualização, a noção de tempo para a aprendizagem histórica de um determinado passado. Assim, compreende-se que

fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram. (COOPER, 2006: 175).

### **Desenvolvimento de possibilidades e práticas históricas**

Com a intenção de promover o debate e discussão para a formação do pensamento histórico, propôs-se que apresentassem os conhecimentos prévios sobre o conceito substantivo escolhido, deixando-os livres para a expressão, pois “a perspectiva da educação histórica, aquilo que chamamos de saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista” (BARCA, 2004: 121). Aqui nesse ponto foram vistas as possibilidades de intervenção histórica podem ser desenvolvidas, contando com esclarecimentos a respeito de pontos equivocados, preconceituosos ou mesmo desconhecido destes.

Assim, a intenção inicial foi provocá-los com uma questão problematizadora com duas obras de Rugendas as quais foram pintadas no século XIX, com a intenção de descreverem as ideias que possuíam sobre os povos nativos. Assim, foram apresentados as imagens, sendo a figura 1 *Guerrilhas* e a figura 2 *Dança dos Puri*, pedindo para que observassem as imagens e descrevessem o que o autor da tentava transmitir, qual poderia ser o olhar dele ao fazer tais representações.

FIGURA 1 – GUERRILHAS OU GUERRILLAS



FONTE: LEÃO, Gabriel Bertozzi; RODRIGUES, Poliana Jardim **Revisitando Rugendas e Debret**. XVIII Encontro Regional. ANPUH Minas Gerais, 2012. Disponível em: <[http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340761579\\_ARQUIVO\\_RedescobrendoRugendaseDebret.pdf](http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340761579_ARQUIVO_RedescobrendoRugendaseDebret.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2013.

FIGURA 2 - DANÇA DOS PURI OU DANZA DE LOS PURI



JOHANN MORITZ RUGENDAS: *Dança dos Puris*, 1824.  
Litogravura.

Fonte: AMBRIZZI, Miguel Luiz. Entre olhares - O romântico, o naturalista. Artistas-viajantes na Expedição Langsdorff: 1822-1829. 19&20, Rio de Janeiro, v. III, n. 4, out. 2008. Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/artistas/viajantes\\_mla.htm](http://www.dezenovevinte.net/artistas/viajantes_mla.htm)>

As questões apresentadas foram feitas oralmente uma vez que o tempo que tínhamos era curto, sendo apenas 2 horas para uma discussão teórica e do desenvolvimento das interpretações das fontes.

Alguns professores disseram que a pintura era muito romantizada para a representação do que de fato havia acontecido com os povos, a luta armada foi muito pior do que demonstrado na imagem. Outros já levaram em conta que a representação era de episódio específico. Quanto a outra imagem fizeram a ponderação do momento em que os povos poderiam expressar alguns poucos pontos de sua própria cultura, que os deixavam mais tranquilos para a exploração local.

Ainda levantaram que por se tratar de uma obra artística, a pintura era uma reinterpretação daquilo que de fato ocorria com os povos indígenas e mencionaram também as formas cruéis que trataram os povos de etnias africanas.

Depois de realizar dessa atividade utilizada para que expressassem suas ideias, opiniões, interpretações acerca da problematização realizada, foi proposto a leitura de um texto de jornal de Minas Gerais, no qual alguns representantes da etnia kaxixó são os sujeitos que narram um pouco da história do seu povo, conforme foi publicado no jornal “O Tempo”

## Índios de Minas rechaçam pecha de preguiçosos e afirmam que trabalham, mas não para enriquecer

PUBLICADO EM 07/05/17 - 03h00  
LUCIENE CÂMARA

“Indígena é um nome que inventaram para a gente porque tínhamos o olho puxado, como na Índia. O que nós somos, na verdade, é povo da floresta, descendentes dos primeiros povos brasileiros”, diz a Kaxixó Liderjane Gomes da Mata, 39. Essa consciência sobre sua origem e sua identidade é cada vez mais forte entre as comunidades nativas e faz crescer o número de pessoas que se autodeclaram pertencentes a esses grupos. Mas ainda falta muita informação sobre eles entre os “brancos”, termo sempre usado por eles para separar indígenas do restante da população. O desconhecimento leva a preconceitos tão arraigados que se tornam barreiras e geram conflitos.

“A nossa história não começou em 21 de abril de 1500. Ela vem de muitos anos atrás. Enquanto outros países estariam procurando informações sobre seus ancestrais, antepassados, nós não valorizamos, tentamos camuflar. Mas eles são nossos povos primeiros, devemos respeitá-los”, afirma a mestre e pedagoga da PUC Minas especializada em educação indígena Sandra Maria Rodrigues de Moraes.

**Estereótipo.** O clássico retrato do índio preguiçoso também continua no imaginário de muita gente. “Falam que a gente não quer trabalhar, mas não é verdade. Nós trabalhamos e já fomos até escravizados. Mas o índio não pensa em trabalhar para enriquecer, ele trabalha para sua subsistência”, diz o vice-cacique Altair Teodoro da Silva Kaxixó, 48, da comunidade Capão do Zezinho, em Martinho Campos, na região Centro-Oeste de Minas. No local vivem cerca de cem pessoas, muitos aposentados e outros que trabalham no centro de saúde e na escola. Outros são funcionários de um fazendeiro vizinho, o único no entorno que não apoia o movimento ruralista contra os índios. Alguns ainda prestam serviços domésticos e de construção civil nas cidades próximas.

“O índio trabalha, e muito, são contemporâneos como a gente, precisam trabalhar. Cada povo indígena é muito diferente, alguns assimilaram a comunidade em volta, foram para o mercado de trabalho, outros vivem mais isolados no campo”, explica o historiador e indigenista da Fundação Nacional do Índio (Funai) Pablo Camargo. Há relatos de boicote por parte do comércio em algumas cidades do Estado, onde se cobra mais caro do índio até por um prato de comida.

**Cultura.** A reportagem acompanhou um grupo de índios Pataxó em um colégio do Barreiro, na capital, onde eles desenvolvem o projeto Cultura Indígena nas Escolas, como forma de quebrar o preconceito. Ao chegarem, houve muita curiosidade dos alunos e alguns bateram com a mão na boca, única referência indígena para muitos, mas que para os nativos significa chamar para a briga.

“Somos um país extremamente sem memória. É preciso fazer um ‘letramento racial’”, diz a índia Kambiwa Avelin Buniacá, socióloga e representante do Comitê Mineiro de Apoio às Causas Indígenas.

**Crítica.** Se a tradição dos povos não é respeitada, a modernização também não. “Quiseram tanto impor a cultura do branco, e agora dizem que a gente não é índio se tiver casa, celular, TV”, diz Altair Kaxixó.

Fonte: <http://www.otempo.com.br/cidades/estere%C3%B3tipo-piora-preconceito-1.1470196>

De posse dessa fonte com questões recentes, publicada no mesmo período em que estava acontecendo os debates com os professores, foi abordado e discutido as diferentes formas de expressões e narrativas. Por isso, solicitou-se que fosse pego um texto do livro didático utilizado nas escolas para que fossem feitas as análises e interpretações das diferentes narrativas, as diferenças presentes nas fontes, que visões antagônicas ou de proximidade que estavam sendo postas sobre as nações indígenas em cada um dos textos e também das imagens. Que reivindicação(ões) os grupos indígenas possuíam e possuem? Por que existe tanta disparidade entre o discurso posto nos documentos oficiais sobre os povos nativos daquilo que os próprios sujeitos falam? Há possibilidade de superar essa visão que foi naturalizada na sociedade brasileira? Que possibilidades seriam essas?

Devido ao fato de alguns ainda terem a visão mais tradicional da história dos povos originários, algumas situações, críticas e visões ainda arraigadas a um certo preconceito ainda surgiram entre o grupo. Entretanto, com as discussões ocasionadas pela “voz” dada a um grupo indígena, foi possível visualizar que alguns preconceitos estavam presentes em frases e pensamentos do cotidiano deles, principalmente ao que se refere a cultura indígena, o respeito ao tempo, a questão da diferença desse grupo quanto ao acúmulo de capital, da visão de mundo do trabalho que eles possuem, a manifestação religiosa.

Ainda para complementar esse olhar multiperspectivado do conteúdo substantivo sobre os povos indígenas, foi proposto assistirem ao documentário da TV Brasil, composto de diversas séries, para que pudessem visualizar um pouco do dia a dia de alguns grupos nativos.

Novamente, devido ao curto espaço de tempo foi passado apenas um pequeno trecho do documentário para que pudessem entender a cultura e a forma de trabalho deles para que acima de tudo, respeitassem as suas formas de expressão.

### **Considerações finais**

Considerando todo o processo formativo, de construção de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem considerando o conceito substantivo sobre as diversas questões indígenas presentes na sociedade brasileira e devido aos olhares desumanos que geram a invisibilidade desses povos, foi possível perceber que

alguns pontos abordados mexeu com a forma com que os professores abordavam esse conteúdo ou deixaram de trabalhar.

Somado todas as fontes para interpretação do passado das etnias indígenas que ainda está muito presente para que pudessem articular ideias de perspectivas futuras, grande parte dos participantes achou pertinente a apresentação dessas perspectivas, principalmente no que se refere a fala deles no jornal, que puderam perceber que coisas simples que são ditas podem afetar e são efeitos cristalizadores dessa cultura de desmerecimento e preconceito aos povos.

Além disso, alguns propuseram colocar questões que envolvem a realidade local, seja porque lá ainda existem comunidades indígenas quês ao amplamente discriminadas pela população, sem deter o respeito mínimo as terras e aos povos, seja por causa da história ser ao contrária, não existem mais remanescentes indígenas na localidade e a negação a eles se visualiza de maneira mais contundente.

Assim como outros trabalhos da Educação Histórica realizados, essa experiência também apresentou que “o trabalho com as fontes contribuiu com o desenvolvimento de argumentos, sobre a explicação de um ponto de vista sobre a fonte, [...] ouvir outros pontos de vista e aceitar que todos os argumentos podem ser válidos.” (URBAN, 2014: 156). Foi possível perceber que a partir das concepções que muitos detinham, sejam quanto a uma consciência mais complexa ou seja aqueles que possuíam uma consciência histórica preconceituosa, ampliaram os horizontes para a discussão e uma possibilidade de abertura para o debate, por meio do uso de fontes multiperspectivadas para que pudessem formar argumentos plausíveis com vistas ao conteúdo substantivo.

## Referências

ASHBY, Rosalyn. **O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos.** In: BARCA, I. (org). Educação histórica e museus. Braga: CIED, Universidade do Minho. 2003. p. 37-55.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade.** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BRASIL, **Diário Oficial da União de 11/03/2008.**

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 09 ago. 2013.

CÂMARA, Luciene. **Índios de Minas rechaçam pecha de preguiçosos e afirmam que trabalham, mas não para enriquecer.** 2017. Disponível em:

<<http://www.otempo.com.br/cidades/estere%C3%B3tipo-piora-preconceito-1.1470196>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

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

LEÃO, Gabriel Bertozzi; RODRIGUES, Poliana Jardim. **Revisitando Rugendas e Debret.** XVIII Encontro Regional. ANPUH Minas Gerais, 2012. Disponível em: <[http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340761579\\_ARQUIVO\\_RedescobrimdoRugendaseDebret.pdf](http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340761579_ARQUIVO_RedescobrimdoRugendaseDebret.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2013.

MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla Bassanezi. **O Brasil que os europeus encontraram.** São Paulo: Contexto, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica: História.** Curitiba: SEED, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Revista de Humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **O uso Escolar do Documento Histórico: ensino e metodologia.** Curitiba: ufpr/prograd, 1997.

TV BRASIL. **Série Especial Índios: Territórios Indígenas – Repórter Brasil.** 2013. Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?v=zE2dpu8G\\_UM](http://www.youtube.com/watch?v=zE2dpu8G_UM)>. Acesso em: 25 set 2015.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2015.

## BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Dioury de Andrade Bueno – UFPR<sup>3</sup>  
diouryab@hotmail.com*

*Ana Cláudia Urban<sup>4</sup>  
claudiaurban@uol.com.br*

**Resumo:** A presente pesquisa teve o objetivo evidenciar possíveis trabalhos com fontes históricas na Educação Infantil por meio de brinquedos e brincadeiras. Partindo da realização de um levantamento bibliográfico sobre a Educação Infantil, a aprendizagem histórica através de fontes históricas e o uso de brinquedos e brincadeiras para o ensino de História, a pesquisa trouxe como questão principal o significado das práticas com fontes históricas nessa etapa de ensino. Tomou-se como referencial teórico os autores Cooper (2006 e 2012), Oliveira, (2010), Kishimoto (1994), Urban e Luporini (2015), a dissertação de mestrado de Oliveira (2013) e documentos oficiais norteadores da educação brasileira. A pesquisa empírica objetivou investigar conhecimentos de professores que atuam na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Curitiba/PR a respeito de fontes históricas e suas possibilidades de trabalho com crianças pequenas a partir de brinquedos e brincadeiras. A investigação foi realizada por meio de questionários de caráter qualitativo, os quais também levantaram as perspectivas a respeito da formação continuada ofertada pela mantenedora. Os resultados indicaram pouca familiaridade dos professores com o que são fontes históricas e sua importância pedagógica em sala de aula, prevalecendo a concepção de fonte materiais sobre as não materiais, como também ressaltando a importância da formação continuada e o interesse por discussões e propostas de atividades condizentes com a realidade escolar. Para além disso, foi consensual o reconhecimento da importância das brincadeiras com as crianças, assim como a boa aceitação por parte das turmas com a utilização dessas estratégias de ensino/aprendizagem no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Fontes Históricas. Jogos. Brinquedos e brincadeiras. Ensino de História.

### Introdução

O presente artigo parte de um trabalho de monografia<sup>5</sup> que consistiu em evidenciar possíveis formas do uso de brinquedos e brincadeiras como fontes

<sup>3</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Bacharel em Administração pelo Centro Universitário OPET e licenciado em Pedagogia pela UFPR. Professor na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba e Fazenda Rio Grande.

<sup>4</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 e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História.

<sup>5</sup> O trabalho apresentado em 2018 pode ser consultado na íntegra no banco de TCC do curso de Pedagogia da UFPR. Disponível em <http://www.pedagogia.ufpr.br/bancotcc.html>

históricas na Educação Infantil, partindo de um levantamento de referenciais teóricos que discutem a respeito da Educação Infantil e fontes históricas. Nesse sentido, também se buscou apoio em autores que discutem o ensino de História a partir de metodologias que defendem a presença de Fontes Históricas e a sua interface com os jogos e brincadeiras em sala de aula. Com tais argumentos, foi defendido como problema de pesquisa: qual o significado do trabalho com brinquedos e brincadeiras assumidos como fontes históricas na Educação Infantil?

Os objetivos da presente pesquisa foram: realizar uma revisão bibliográfica para fundamentar o que são Fontes Históricas e como utilizá-las para o ensino de História com crianças pequenas; refletir sobre a relação entre Fontes Históricas e brinquedos e brincadeiras; investigar de que maneira o uso de fontes por meio de brinquedos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico e verificar as limitações do trabalho com Fontes Históricas na Educação Infantil, tendo como exemplo os brinquedos e brincadeiras.

Partindo desse cenário, encontramos apoio em Cooper (2006, p. 177), a qual afirma que devemos iniciar a conversa sobre a passagem do tempo com crianças ainda bem pequenas. Para a autora podemos auxiliar as crianças a narrarem fatos cotidianos de suas vidas, em ordem cronológica e explicando-os. Contando sobre situações nas quais no passado, tais ações eram diferentes, como quando eram bebês ou quando os avós ainda eram pequenos.

### **Algumas reflexões sobre a Educação Infantil**

Muitas indagações pairavam sobre o trabalho pedagógico no início da década de 1980, vindas de professores e demais profissionais, sobre a tendência compensatória dos programas e a maneira que trabalhavam a privação cultural nas instituições. Era perceptível que essas metodologias não beneficiavam as crianças mais pobres da sociedade, apenas era enfatizado ainda mais essa marginalização.

Novas políticas para as creches em 1985 foram inseridas no Plano Nacional de Desenvolvimento, que foi realizado no ano seguinte. Começa-se então, uma valorização das creches no sentido de consolidar “movimentos de luta contra desigualdades sociais.”

A década de 90, segundo Oliveira (2010, p. 117), presenciou novos momentos com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, efetivando as

conquistas vindas com a Constituição. Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil passa a ser parte inicial da educação básica.

A concepção educativa para com as creches demandou um desligamento com suas raízes assistencialistas, exigindo assim, propostas pedagógicas adaptadas para essa faixa etária, assegurando sua aprendizagem e seu desenvolvimento. (ANDRADE, 2010, p. 146)

Oliveira (2010, p. 119) complementa que, com essas novas concepções, um Referencial Curricular Nacional (RCN) foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e que o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, as quais apresentam o educar e o cuidar, não como elementos separados, mais sim, indissociáveis. Iniciou então uma percepção da criança como sujeito ativo e com direito a infância, que se relaciona com o mundo a partir de brincadeiras.

Em conformidade com a Lei nº 9.394/96, art. 29 a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança no sentido linguístico e social, intelectual, afetivo e físico, na faixa-etária entre zero e cinco anos de idade, em parceria com ações da família e da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (2013, p. 84):

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal.

As instituições de creches e pré-escolas organizam-se em públicas ou privadas, e trabalham com profissionais que possuem formação específica, negando assim, a filosofia apenas assistencialista, embora, deva ofertar subsídios para as necessidades básicas de qualquer criança.

Entende-se, apesar da confusão entre nomes, creches como instituição para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para criança de 4 e 6 anos<sup>6</sup>. Sendo essas instituições da Educação Infantil que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito,

---

<sup>6</sup> A Lei nº 11.274/2006 estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, incluindo a partir disso, a criança de 6 anos de idade.

possuem função significativa no desenvolvimento social e humano das crianças. (KRAMER, 1999, p. 1)

As crianças são indivíduos comunicativos, os quais possuem histórias, são de alguma classe social, fazem interações de acordo com seu ambiente de origem, possuem uma linguagem e possuem raízes no ambiente em que convivem. Essa percepção do que representa cada criança é necessária para o trabalho pedagógico na Educação Infantil reconhecendo a especificidade de cada indivíduo. De acordo com a autora, as crianças precisam ser compreendidas como sujeitos criadores de cultura, para assim, serem realizadas propostas pedagógicas condizentes com o desenvolvimento humano.

As DCN's para a Educação Básica (2013, p. 89) afirmam que o ato de ensinar, de maneira indissociável de cuidar, é oferecer possibilidades para as crianças investigarem o espaço de maneiras variadas, seja através da utilização de objetos ou materiais da natureza, até mesmo por meio de questionamentos, deixando-os criarem sentidos próprios e significados coletivos.

Esse mesmo Referencial afirma que é possível na Educação Infantil, ofertar situações para aprendizagem por meio de momentos intencionais guiados pelos professores, ou também, por meio das brincadeiras. É primordial compreender que essas aprendizagens, estão agregadas ao desenvolvimento infantil.

Em nosso país “jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado.” No momento atual, principalmente na Educação Infantil, prevalece uma concepção evolutiva da criança, ou seja, a psicologia vem atribuindo grande importância dos jogos na composição das representações mentais e suas implicações no desenvolvimento da criança, especialmente na faixa etária entre 0 e 6 anos. (KISHIMOTO, 1994, p. 7)

Nessa mesma perspectiva, Brougère<sup>7</sup> (1997, p. 99) afirma que na brincadeira, a realidade torna-se outra, transformando as coisas. Um momento à margem da vida cotidiana, que possui regras próprias, suscitadas pela situação em que estão envolvidas. O ato de brincar conta com interpretação e diálogos. De acordo com Brougère (1997, p. 100) “para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também, de construí-la segundo modalidades particulares”.

---

<sup>7</sup> Gilles Brougère é docente e chefe do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-Nord.

Ele ainda adverte que não é possível apoiar um planejamento pedagógico exato pela brincadeira, pois ela possibilita se desviar do que não é prazeroso. A mesma liberdade que possibilita novas aprendizagens, ocasiona uma imprecisão quanto aos objetivos desejados. (BROUGÈRE, 1997, p. 104)

Para alcançar um jogo educativo, Kishimoto (1994, p. 19) afirma que se deve ter um equilíbrio entre a função educativa e a função lúdica. Se uma atividade pender mais para um lado do que para outro, acaba-se tendo um jogo sem funções educativas, ou também, uma atividade sem entretenimento algum.

As DCN's para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 87) salientam que as interações entre professoras e professores com as crianças, seja por meio de uma brincadeira, uma história ou uma roda de conversa, auxiliam a turma em um contato com o mundo e consigo mesmas. Possibilita-se também a partir dessas atividades um melhor conhecimento das crianças e suas potencialidades.

Kishimoto (1994, p. 24) ressalta a existência de vários jogos utilizados pelo campo da Educação, dentro os quais, o autor destaca os jogos de regras, de construção, tradicionais infantis<sup>8</sup> e os faz-de-conta.

A modalidade denominada jogo tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. (IVIC apud KISHIMOTO, 1994, p. 24)

A procedência desses jogos não é conhecida, nem mesmo seus criadores. Apenas é aceito que vêm de práticas deixadas pelos adultos, sejam vestígios de romances, poesias, crenças e práticas religiosas. O que os configuram como sendo jogos tradicionais e universais é o fato de sociedades distintas como, por exemplo, Grécia e Oriente terem brincadeiras semelhantes: empinar papagaios, jogar pedrinhas e amarelinhas são brincadeiras que atualmente, ainda se vê crianças brincando da mesma maneira. A passagem desses jogos através de várias gerações foi possível pelo conhecimento empírico e assentam na memória infantil.

---

<sup>8</sup> No presente trabalho, devido ao tema abordado, será detalhado apenas a categoria de jogos tradicionais infantis segundo Kishimoto (1994).

## A Educação Histórica para a Educação Infantil

O ensino de História<sup>9</sup> para Schimdt e Cainelli (2004) deve possibilitar o aluno ao pensamento histórico, sendo papel do professor ampliar a visão das crianças para a valorização de culturas e de pontos de vistas históricos diferentes, o que fazemos quando o(a) aluno(a) consegue levantar problemáticas e temas sobre as narrativas históricas. Segundo as autoras (2004, p. 30) “ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo”. A sala de aula deixa de ser um local de transmissão de conteúdos, passando a ser um local de diálogo entre os pares para a elaboração de sentidos e significações.

A consciência histórica é um passado com os olhos da experiência presente, uma representação das mudanças temporais pela qual nossa sociedade passou. Rüsen (2010, p. 57) expressa que a História, é um nexos entre o passado, o presente e o futuro, sendo entendida como uma “tradução” de fatos passados.

Por meio da identidade histórica a personalidade humana expande sua extensão temporal, mais além dos limites do nascimento e da morte, mãos além da mera mortalidade. Via esta consciência histórica, uma pessoa faz parte de um todo temporal mais extenso que sua vida temporal.

Nesse sentido, o ensino de História possibilita ao estudante o desenvolvimento de uma noção temporal para além do que vive, expandindo seus horizontes temporais, ampliando, não somente seu repertório de palavras, mas sua concepção da passagem do tempo. (RÜSEN, 2010, p. 58)

Urban e Luporini (2015, p. 56) citam que a trajetória da disciplina História, traz em seus conteúdos, habitualmente, a temática sobre o tempo e espaço. A relação com o passado, é visto como um objetivo difícil de ser alcançado ou em muitos casos, menosprezada nas diretrizes educacionais.

Oliveira (2013, p. 23) ressalta que há incertezas em relação às metodologias de ensino para os pequenos, podendo ser vista como uma “escolarização precoce” já que História nos remete a “disciplina” que compõe parte do currículo dos anos seguintes a Educação Infantil. Muitas práticas educacionais vêm se afastando do

---

<sup>9</sup> A partir desse momento será referido, muitas vezes, a história como disciplina, levando em consideração que a maior parte dos autores fazem referência à matéria História presente no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, ressalta-se novamente que o objetivo da pesquisa não é antecipar “conteúdos escolares”, mas sim mostrar como podem ser trabalhados alguns aspectos que possibilitem as crianças ao pensamento histórico já na Educação Infantil.

real objetivo da Educação Infantil, ao passo que pesquisas tendem a divulgar as grandes possibilidades de aprendizagem para as crianças dessa faixa etária.

(...) isso ocorre por exemplo ao buscar-se antecipar, muitas vezes de maneira mecanicista, aprendizagens próprias do Ensino Fundamental, como o domínio do código escrito. Nesse sentido, aprendizagem histórica poderia soar como uma contradição a uma proposta humanizada. (OLIVEIRA, 2013, p. 23)

Entretanto, de acordo com Cooper (2012, p. 151) nas conversas realizadas com as crianças da Educação Infantil, seja ela a respeito de modificações em sua vida ou de sua família, os motivos que elas tiveram ou suas consequências, estamos sempre auxiliando os pequenos a analisar o passado e a passagem do tempo, porém não identificamos isso como História. Sempre as auxiliamos a narrar sobre os fatos de suas vidas, colocando suas histórias em sequências e explicando-as, como por exemplo uma mudança de uma casa para outra ou um novo irmão ou irmã na família. Nas conversas com as crianças, além de mencionarmos como antes algumas coisas eram diferentes, mensuramos a passagem do tempo através de calendários, aniversários e/ou estações do ano.

Cooper (2012, p. 17) afirma que as crianças têm noção da existência do tempo antes delas nascerem, ainda que sejam ideias incompletas e estereotipadas, as quais só serão alteradas quando trabalhadas pela educação. Desde pequenas, as crianças possuem pontos de vistas sobre o passado, devido a ilustrações de contos tradicionais, fotos de familiares, construções antigas e até mesmo devido a televisão e locais de memória. Porém, torna-se necessário elaborar questionamentos e soluções para poder entender o passado.

Cooper (2012, p. 156) afirma que “crianças pequenas implicitamente desenvolvem conceitos de tempo.” Para a autora:

Descobrir sobre o passado envolve fazer inferências (boas adivinhações) sobre fontes, ou seja, traços do passado que permanecem. Fontes podem ser visuais: fotografias ou pinturas, propagandas. Elas podem ser música: canções, danças, jogos das épocas passadas – ou grupos pop da juventude da vovó ou gritos de rua, podem ser orais.

Várias questões necessárias devem ser levantadas a partir das fontes, do que são feitas, quais eram suas utilidades, quem as utilizavam, etc. Como não conseguimos obter uma imagem precisa do passado por meio das fontes, as respostas de nossas inferências terão como base o que já é conhecido sobre a

sociedade e seu passado. Não existe uma descrição “correta” do passado. Há um trabalho dos historiadores que, partindo das fontes históricas, acabam reunindo fragmentos e vestígios do passado e assim interpretam-nos. Da mesma maneira como novos vestígios são encontrados, novas descrição do passado podem aparecer. (COOPER, 2012, P. 158)

De acordo com Urban e Luporini (2015, p. 17) “as fontes não são provas do passado, mas sim vestígios.” Para elas, o historiador elenca evidências sobre o passado e a partir dessas perguntas se inicia assim as inferências. Para as autoras, a atividades com fontes históricas permaneceu, por muito tempo, somente no campo da pesquisa por parte de historiadores. Ainda segundo as autoras, é de grande importância também essa metodologia por parte dos professores, seja da Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

Muitas opiniões sobre uma mesma fonte, por mais que sejam distintas, podem ser igualmente aceitas. Essas adivinhações partindo das fontes necessitam assim de fundamentos, de uma escuta ativa às outras opiniões, estar apto para mudar conceitos e aceitar que pode não haver uma “resposta correta”. Deve-se então, considerar possibilidades reais, condizentes com o que já é conhecido sobre o período em questão e são consideradas válidas enquanto não há indícios contrários. (COOPER, 2012, p. 25)

Urban e Luporini (2015, p. 40) complementam, afirmando que:

Tendo em vista que parte de uma problematização, o ensino de história remete à ideia de que o passado não possui um valor em si mesmo, ou seja, a possibilidade do questionamento propicia aos alunos envolvimento dos conhecimentos adquiridos. É possível afirmar que o trabalho com fontes pode propiciar aos alunos outra relação com a História, favorecendo uma relação diversificada com o conhecimento histórico, compreendendo-o como algo diferente do “acúmulo de informações”. Também permite a experiência da provocação, do “confronto”, pois a relação com as fontes pode favorecer a comparação e a observação de um passado que está no presente.

Para Fortuna (2018, p. 51) a brincadeira, assim como o jogo, carrega a ideia de “laço, relação, vínculo” ações que deixam o indivíduo em contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Para a autora:

(...) a brincadeira é uma liga. Ligando passado, presente e futuro e, da mesma forma, ligando o sujeito a si mesmo, aos outros e ao transcendente, ou, ainda, ligando o mundo real e o mundo imaginário, tanto quanto o sagrado e o profano, a brincadeira revela-se uma ponte.

Apesar de muitos jogos serem elaborados por “mestres criadores”, existem a possibilidade de uma criação/adaptação por parte dos alunos e professores, como memória, baralhos, dominós, etc. É comum notar diferentes resistências em relação as práticas escolares envolvendo jogos e brincadeiras nas aulas de História, tanto por professores em formação ou os quais já exercem a docência. Das inúmeras razões destaca-se a cultura enraizada ao ato de ensinar no ocidente marcada pela retórica. Para a autora, investir nos jogos para a educação não é algo fácil de se fazer, porém, vale o esforço devido as riquezas de possibilidades que ele abrange. (MEINERZ, 2018, p. 85)

### **O trabalho empírico na escola**

A pesquisa empírica foi realizada com professores/as da rede municipal de educação de Curitiba, que atuam na Educação Infantil. O instrumento utilizado foi um questionário estruturado pelo pesquisador em conformidade com as orientações recebidas pela professora orientadora desse trabalho.

O questionário com o total de 12 perguntas, dentre elas, múltipla escolha, dissertativa e enumerativa, foi separado em duas partes: a primeira consistiu em um levantamento do perfil do(a) professor(a); a segunda parte consistiu com conhecimentos específicos e perspectivas a respeito dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, o trabalho com Fontes Históricas e experiências de atividades realizadas ao longo de sua carreira com turmas da Educação Infantil. Ao todo, 12 professoras<sup>10</sup> participaram da pesquisa.

### **Análise dos questionários**

O tempo de atuação na rede Municipal das participantes variou de 4 a 27 anos e todas possuem experiência com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não foi solicitado identificação no questionário, assim, para a análise cada professora foi identificada por um número. A análise não separou as instituições, pois não houve intuito de comparação entre as escolas.

A segunda parte do questionário demandava das professoras conhecimentos específicos a respeito dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e sobre o

---

<sup>10</sup> As professoras serão identificadas apenas no gênero feminino a partir desse momento, devido a participação apenas de professoras mulheres nas pesquisas.

trabalho com Fontes Históricas. Uma informação das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a brincadeira foi inserida no questionário com o intuito de elucidar o contexto da sexta questão, a qual solicitava as professoras suas concepções sobre jogos e brincadeiras na Educação Infantil e suas opiniões a respeito da citação.

Apenas quatro professoras afirmaram que concordavam com a citação, entretanto, todas comentaram a respeito das brincadeiras na Educação Infantil como elemento importante.

A brincadeira na educação infantil é importante para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Nas brincadeiras, a criança usa sua imaginação, criatividade. Ela também recria situações do seu cotidiano e aprende a administrar sentimentos, e/ou conflitos. (PROFESSORA 3)

O jogo é a base do aprendizado da criança. Ele parte da realidade do aluno. Concordo com a citação apresentada. (PROFESSORA 5)

Jogos e brincadeiras penso que são a base das vivências na educação infantil. Penso que o professor tem que ter o olhar sensível ao ponto de saber em que momento deve interagir ou não, nem toda interação dele nas brincadeiras das çs pode ser proveitosa. (PROFESSORA 6)

Jogos e brincadeiras na Educação Infantil é primordial pois, é através do lúdico que a criança vai aprender; Acredito no que li. (PROFESSORA 8)

As respostas das Professoras 3, 5, 6 e 8 são alguns exemplos de inferências sobre a brincadeira como sendo fundamental na Educação Infantil, sendo citados elementos como a imaginação, criatividade e a ludicidade. A Professora 6 comenta também a respeito de o professor saber o momento certo de fazer interações nas brincadeiras. Isso vai ao encontro do que Hilary Cooper afirma, e também ao encontro da citação presente na própria pergunta:

Conversar com mais de um adulto sobre o mesmo aspecto de passado (suas escolas, jogos, comidas, celebrações), proporciona ricas oportunidades para se considerar como e por que seus fatos podem ser diferentes. (COOPER, 2006, p. 181, grifo meu)

Quando solicitado para escrever sobre as concepções de Fontes Históricas, as respostas foram bem variadas, sendo predominante a ideia do objeto material, em especial as fotografias antigas. Em contrapartida, muitas fontes não materiais foram citadas, sendo destaque os museus e as histórias orais. Apesar disso, muitas participantes demonstraram pouco conhecimento sobre a temática, citando elementos de conhecimento histórico e não fontes que possibilitariam alcançar esses conhecimentos.

Algumas professoras citaram algumas palavras aleatórias, deixando claro a falta de familiaridade com o conceito de fontes históricas, entretanto, lembra-se que

todas possuem experiências com os anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual a História é caracterizada como uma disciplina e o uso de Fontes é necessário.

A investigação histórica só poder ocorrer a partir da compreensão de conceitos temporais: “a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos.” Para isso torna-se necessário as fontes, vestígios do passado que ainda se encontram no presente, sejam elas escritas, visuais ou orais. (COOPER, 2006, p. 175)

A última questão solicitou a opinião das professoras em relação de que forma os cursos de formação continuada sobre a utilização de jogos e brincadeiras como Fontes Históricas poderiam contribuir em sua prática.

Para resgatar brincadeiras do passado e fazer com que as crianças aprendam essas brincadeiras, deixando um pouco a tecnologia de lado. (PROFESSORA 1)

Auxiliando no desenvolvimento de sequências didáticas, utilizando as brincadeiras junto com os conteúdos obrigatórios na escola regular. (PROFESSORA 4)

Geralmente são cursos práticos, são os melhores cursos pois apresentam propostas que realmente podemos aplicar. Servem para lembrar coisas que esquecemos ou acrescentar práticas. (PROFESSORA 6)

A começar pelo contato das crianças como brincadeiras que possam ser realizadas ao ar livre e também pelo aprendizado que possa trazer aos estudantes de forma ampla e interativa. (PROFESSORA 10)

A professora 1 falou da importância de “resgatar” as brincadeiras antigas e assim diminuir a frequência de tecnologia na vida das crianças. A professora 4 lembrou a respeito das sequências didáticas, a qual carrega um grande significado para a Educação Infantil, não devendo ser trabalhado conteúdos isolados, mas sim, integrados e sequenciados. A professora 6 ressaltou sua visão em relação aos cursos práticos, tendo a opinião de que são esses cursos que melhor capacita as professoras para salas de aula. A professora 10 comentou sobre brincadeiras que possam ser realizadas ao ar livre, dando a entender que sua opinião vai ao encontro da primeira professora. Por fim, a resposta da professora 11 pôde levantar a importância da formação continuada e suas implicações para a utilização de brincadeiras como fontes históricas.

Os cursos de formação continuada podem destacar os jogos e brincadeiras como fontes de conhecimento histórico, no sentido de resgatar a memória do brincar que atualmente está “sendo apagada” pela tecnologia. Assim é preciso retomar as experiências das ≠ formas de brincar, contribuindo p/ a

continuidade das expressões em diversas linguagens e a preservação da cultura lúdica infantil. (PROFESSORA 11)

Assim como a professora 1 que ressaltou a questão da tecnologia presente na vida das crianças, a professora 11 também fez o mesmo discurso, afirmando que essa tecnologia acaba ofuscando brincadeira que estão sendo esquecidas pelas crianças. A professora resalta também a importância de não esquecer o lúdico com essas turmas, que é o fio condutor para qualquer atividade na Educação Infantil.

### **Considerações finais**

Evidenciou-se muitas literaturas que, tratando a respeito do ensino de História, afirmavam da importância de ser trabalhado algumas temáticas com crianças desde a mais tenra idade, entre elas, destacaram-se os trabalhos de Cooper (2006 e 2012), Urban e Luporini (2015) e Oliveira (2013) que defendeu sua dissertação de mestrado sobre possibilidades e perspectivas para a aprendizagem histórica da Educação Infantil. Entretanto, é consensual que a temática deve ser considerada a faixa etária que compreende a Educação Infantil e que muitas vezes, mesmo que involuntariamente, os adultos já trabalham com conceitos que auxiliam as crianças para o pensamento histórico.

Por meio de pesquisas realizadas com professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba/PR e análise de suas perspectivas sobre a temática, pôde-se perceber que para a viabilização do uso das brincadeiras como fontes históricas, é necessário primeiramente uma retomada de conceitos e ideias com os (as) professores (as) da rede, visando ampliar e aprofundar seus conhecimentos a respeito do que são e quais as funções das fontes históricas no contexto educacional e suas contribuições para consciência histórica. Também se nota importante um conhecimento para fontes que não sejam apenas materiais, explorando outras possibilidades de ensino.

A partir de uma pesquisa bibliográfica foi possível comprovar o engajamento de brinquedos e brincadeiras com o ensino da História, podendo ser um rico e proveitoso caminho para o raciocínio histórico. Apesar de muitas literaturas fazerem referências ao ensino da História como disciplina para Ensino Fundamental e Médio, observou-se a importância de utilizar estratégias diferenciadas para trabalhar

conteúdos históricos e a possibilidade de adaptação de muitos jogos tradicionais que podem ser trabalhados com as crianças pequenas.

Vale ressaltar o que Cooper (2006, p. 178) afirma sobre fontes históricas:

As fontes podem ser visuais, como as fotografias, pinturas, anúncios. Podem ser músicas – canções, jogos do passado, músicas populares da infância da avó. Organizações voluntárias podem ser contactadas para permitir que as crianças conversem com pessoas mais velhas – fontes orais. Fontes podem ser coisas que foram feitas no passado, desde broches a castelos, encontradas em casa ou em museus. Elas podem ser escritas; para as crianças menores incluem: pulseirinhas do bebê, cartões de aniversário, livros de fotos antigas, nomes em estátuas e memoriais.

Nesse sentido, pode-se compreender os brinquedos e brincadeiras como fontes, como também pontos de partidas para diálogos que incentivem e mobilizem as crianças para o pensamento histórico.

Por último, mas não menos importante, retoma-se a importância da formação continuada para os professores, a fim de repensar e atualizar sua prática, ampliando as potencialidades das atividades pedagógicas realizadas com as crianças. Lembrando que o PNE já afirmava, desde sua aprovação em 2014, a importância desse direito do profissional quando afirmava que “A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.”

## Referências

- ANDRADE, LBP. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Revista Educar, p. 171-190. Curitiba: Editora UFPR, 2006.
- COOPER, Hilary. **Ensino de Histórias na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender: Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. **O papel da educação infantil**. Revista Textos do Brasil, Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999.

MEINERZ, Carla Betriz. **Jogar com a História na sala de aula**: Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro. **Aprendizagem histórica na educação infantil**: possibilidades e perspectivas da educação histórica. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Traduzido e organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

## A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

*Geraldo Becker - LAPEDUH<sup>11</sup>  
beckergeral@gmail.com*

**Resumo.** Este artigo apresenta algumas reflexões referentes à didática da história e sua concepção como ciência do aprendizado histórico. O objetivo desta pesquisa foi entender como jovens estudantes interpretam fontes históricas e atribuem sentidos mediante as operações mentais da consciência histórica. Para tanto está fundamentada no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa. A metodologia foi desenvolvida por meio de um instrumento composto de duas partes: a primeira, contendo a fonte imagética O grito do Ipiranga ou Independência ou morte e o relato do padre Belchior Pinheiro de Oliveira, membro da comitiva de D. Pedro I que se deslocava de Santos para São Paulo, descrevendo os acontecimentos de sete de setembro de 1822. A segunda, uma questão que levou os estudantes a elaboração de uma narrativa. Os resultados foram obtidos a partir da análise e categorização de narrativas elaboradas por 31 estudantes, que cursam a 2ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste, da capital paranaense sobre o tema Independência do Brasil.

**Palavras-chave:** Didática da história. Educação Histórica. Aprendizagem histórica. Consciência histórica.

### Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões referentes à didática da história e sua concepção como ciência do aprendizado histórico. Seu objetivo principal está relacionado ao entendimento de como os jovens estudantes interpretam fontes históricas e atribuem sentidos mediante as operações mentais da consciência histórica, pois

A interpretação histórica é um trabalho de síntese. Ela remete perspectivas teóricas ao passado, nas quais o passado se reveste do caráter histórico, com o conteúdo informativo das manifestações empíricas, mediante as quais esse passado se faz perceptivelmente presente. Com isso, ela modifica as perspectivas teóricas ao remeter a experiência a teorias com o maior conteúdo informativo possível. Ao mesmo tempo, ela pondera os fatos sob a ótica de seu significado para contextos históricos estudados (determinados por critérios de sentido). (RÜSEN, 2010, p. 129).

---

<sup>11</sup> Professor de História das redes estadual e privada do Estado do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

Para atingir seu objetivo, esta pesquisa foi fundamentada no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa.

A metodologia foi desenvolvida por meio de um instrumento composto de duas partes: a primeira, contendo a fonte imagética O grito do Ipiranga ou Independência ou morte e o relato do padre Belchior Pinheiro de Oliveira, membro da comitiva de D. Pedro I que se deslocava de Santos para São Paulo, descrevendo os acontecimentos de sete de setembro de 1822. A segunda, uma questão que levou os estudantes a elaboração de uma narrativa.

Os resultados foram obtidos a partir da análise e categorização de narrativas elaboradas por 31 estudantes, que cursam a 2ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste, da capital paranaense sobre o tema Independência do Brasil.

### **Aprendizagem histórica e consciência histórica**

Para Rüsen (2012, p. 16) é na relação direta com a ciência da história que a didática da história é concebida como ciência do aprendizado histórico e não somente como a ciência que transmite o conhecimento produzido pela ciência da história. Martins (2012) corrobora com este pensamento pois para ele existe três fatores decisivos que a didática da história lida para a aprendizagem histórica

O primeiro fator é a consciência histórica dos indivíduos, surgida no âmbito de suas vidas práticas, no decorrer concreto do tempo e nas circunstâncias empíricas da realidade social e do espaço em que se encontram. Essa consciência espontânea inicial está habitada pela tradição em que cada pessoa nasce e cresce. O segundo fator é a historiografia: o modo como a história inscrita na consciência e na vida dos indivíduos, é escrita segundo procedimentos de controle crítico. [...] O terceiro fator é o ensino da história, enquadrado majoritariamente pelo sistema escolar, tal como criado a partir do projeto iluminista do estado moderno, de prover educação e formação. (MARTINS, 2012, p. 9).

Podemos perceber que a didática da história supera a antiga metodologia pautada na transmissão do conhecimento, e que apesar de ter sua atuação preferencial no ambiente escolar, a história está no cotidiano, nos valores e no ambiente cultural ao qual nós pertencemos, ou seja, pode se pensar em um aprendizado histórico constante sujeito a mudanças e evoluções, entendendo-o

segundo Rüsen (2012, p. 73) “como um processo fundamental e básico na vida humana prática” formador de identidade e orientando historicamente os indivíduos.

Desta forma, a didática da história leva em consideração as subjetividades, os processos de recepção da história e os interesses dos estudantes, tendo como sua referência e objeto principal, a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizagem da história e seu papel na vida prática humana. (RÜSEN, 2012, p. 70).

Nesta perspectiva, a consciência histórica segundo Rüsen (2012, p. 73-74) está associada a uma teoria da aprendizagem, compreendida como “um processo mental, como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitiva e pragmática), que diferem de outros conjuntos conceitualmente claros e que, em sua especificidade, podem ser explicitados.” Esta diferenciação e explicação se realizam a partir da narrativa histórica, vista por este autor como um meio para se promover o aprendizado histórico e atribuir sentido ao passado por meio dos três elementos que constituem este tipo de narrativa:

[...] forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, pode-se falar de “competência para a experiência histórica”; em relação à forma, de “competência de interpretação histórica”; e em relação à função, de “competência para a orientação histórica”. (RÜSEN, 2011, p. 59).

Desta forma, ao adquirir estas competências, a história passa a orientar culturalmente a práxis existencial humana, ou seja, é por meio da narrativa histórica e de sua estrutura interpretativa que se atribui significância e sentidos que se explicita o processo mental de formação da consciência histórica.

Ainda para Rüsen (2015) a constituição de sentidos dedicada à experiência do tempo constitui-se como o fundamento da consciência histórica humana e esta pode ser “desmembrada em quatro componentes naturalmente interdependentes, mais ainda imbricados: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação”, para ele essas operações podem ser retratadas numa sequência temporal:

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada.

Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43).

Desse modo, pode-se pensar que na primeira parte do excerto há menção ao trabalho intelectual que busca na diferença e na ruptura temporal, atribui significados, e por meio da rememoração de experiências históricas passadas, diferenciar as suas ações presentes, articulando ação e temporalidade, pois um acontecimento passado não pode ser experimentado apenas diretamente no contexto em que foi experimentado. Seu significado poderá ser mediado de alguma maneira pelo que da experiência passada ainda subsistir no presente. Seu significado está na diferença temporal, motivando o “pensamento histórico a pensar a relação entre o tempo distante e o tempo presente vivaz, enquanto contexto abrangente da história.” (RÜSEN, 2015, p. 44-46).

Na segunda, a experimentação da diferenciação temporal precisa ser interpretada, ou seja, é a competência de interpretar a experiência no tempo. Seu significado está relacionado a ler e entender o passado, dando aos fatos significado histórico, fazendo diferenciações sobre o que é e o que não é importante, descobrindo interesses e motivações em determinados contextos históricos, ao interpretar a diferença temporal “a experiência histórica pode inserir-se com eficácia na orientação existencial dos homens.” (RÜSEN, 2015, p. 46-47).

A terceira operação mental se dá mediante a interpretação da experiência histórica, tornando-se assim saber histórico. A partir desse momento, a interpretação passa a fazer parte do cenário cognitivo humano, podendo ser acessada para a orientação da vida prática, servindo não só para que o homem compreenda a temporalidade do mundo, mas a sua própria identidade, pois é essa orientação que lida com o eu humano no campo de sua temporalidade, conferindo no “fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida – vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante.” (RÜSEN, 2015, p. 47-48).

A quarta operação mental está ligada às orientações culturais e seu prolongamento até a dimensão da mentalidade humana, formando motivações para o agir. Nesta dimensão, o saber histórico possui uma atribuição cada vez mais prática, podendo pela emoção, pela autoafirmação de indivíduos e comunidades cometer atos em nome de uma identidade articulada nacionalmente, nesse sentido

“modelos históricos interpretativos, baseados na experiência, podem motivar para ajustar-se aos ordenamentos prévios da vida e para refletir sobre a motivação mesma, quanto a factibilidade de suas intenções.” (RÜSEN, 2015, p. 49).

Portanto, ao articular essas quatro atividades pelo sentido, o homem interpreta a si mesmo e compreende o mundo em que vive em sua dimensão temporal, ou seja, “sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade.” (RÜSEN, 2015, p. 42).

Nessa perspectiva, fica claro que na teoria da constituição de sentido do pensamento histórico dedicado à experiência do tempo “não há operação nem esfera da relação interpretativa com o passado em que pontos de vista gerais não possibilitem a compreensão de experiências concretas”, desta forma, sentido deve ser o impulso vital para a interpretação do passado e categoria fundamental da cultura humana, tanto como grandeza determinante de práticas culturais quanto centro de labor teórico científico. (RÜSEN, 2014, p. 12-13).

### **Pesquisa de Campo**

Buscando entender como 31(trinta e um) jovens estudantes que cursam a 2ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da capital paranaense interpretam fontes históricas e atribuem sentidos mediante as operações mentais da consciência histórica, foi estruturada e sistematizada uma metodologia pautada nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa fundamentada em duas estratégias: a primeira contendo a fonte imagética *O grito do Ipiranga ou Independência ou morte*, obra do artista brasileiro pintor brasileiro Pedro Américo e o *relato do padre Belchior Pinheiro de Oliveira*, membro da comitiva de D. Pedro I que se deslocava de Santos para São Paulo, descrevendo os acontecimentos de 7 de setembro de 1822.

Para a segunda parte da pesquisa, foi elaborado um instrumento para a coleta e análise de dados contendo a seguinte questão: A partir das fontes históricas apresentadas sobre a Independência do Brasil, elabore uma narrativa explicando este momento da história do Brasil.

Quanto ao processo de análise e categorização das narrativas foram definidos alguns critérios como marcadores temporais, marcadores históricos, perspectivas

históricas, interpretação histórica e identificação. A partir destes critérios serão apresentadas algumas narrativas elaboradas pelos estudantes e os sentidos históricos atribuídos a este momento da história do Brasil.

A independência do nosso país foi, com certeza, muito marcante na história, mas quando se fala em mudanças, é possível dizer que não aconteceram muitas coisas: o Brasil ficou independente politicamente, mas socialmente e economicamente as coisas continuaram as mesmas, o que foi infortunado, já que eram essas as áreas que mais precisavam de melhorias (e pode-se dizer que a situação continua assim até hoje). O evento em si foi estranho – a proclamação da independência. Segundo, por exemplo, o relato do Padre Belchior – o qual estava presente na hora – a proclamação foi apenas o momento em que Dom Pedro I desembainhou a espada e gritou “Independência ou morte” no meio do nada, junto com seus soldados. Também é mencionado o infeliz estado do Príncipe: ele estava com raiva das exigências de Portugal e com disenteria, o que não é uma combinação boa. Porém, é claro que não iriam retratar um fato tão importante de maneira tão “real” e leviana. O quadro de Pedro Américo, por exemplo, tornou tudo o que pode ter acontecido em um evento muito mais “pomposo”, digno do Museu Imperial do Rio de Janeiro. São 1m x 10m de muitos soldados montados em cavalos, perto do famoso rio Ipiranga, com Dom Pedro I no meio, montado em coragem e bravura. Mas quem sabe o que realmente aconteceu? (K. G. Grifo do pesquisador).

Podemos perceber nesta narrativa a identificação com as fontes apresentadas a partir de sua experiência como estudante, pois ao mencionar que mesmo com a independência política do Brasil não ocorreram mudanças referentes às questões sociais e econômicas fica demonstrado um conhecimento adquirido em sua caminhada acadêmica.

Outra questão relevante na análise desta narrativa diz respeito ao confronto entre as fontes realizado pela estudante para a reinterpretação do passado e a formulação de “novas argumentações históricas”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.104).

Um outro exemplo de narrativa que apresentou alguns conceitos e categorias elaborados na explicação do estudante:

A independência do Brasil foi uma tática política para que D. Pedro não perdesse seu reinado no país (como revela o relato do Pe. Belchior). Então na realidade foi um movimento simples e lógico (que no início não alterou a estrutura do Brasil) que foi extremamente idealizado por diversos autores de pinturas e escritos. O relato do Pe. Belchior conta exatamente as condições do príncipe, com disenteria, irritado e confuso. Apesar de que no final do texto surge a ideia de “Independência ou Morte” e comparação com um ato heroico. Tudo isso pode ser questionado, pois são inúmeras as referências. Mas esse relato é muito informativo e pode sim ser a verdadeira história. É possível que o quadro de Pedro Américo represente aquele momento da independência, onde tudo está belo, organizado e calmo. Essa cena foi

retratada assim para valorizar esse processo, e isso não é necessariamente ruim, mas camufla a verdade por trás. (A. M. Grifo do autor).

Quando essa estudante escreve que a independência foi uma “tática política para que D. Pedro não perdesse seu reinado no país”, que o relato do Pe. Belchior conta “exatamente as condições do príncipe”, que “Tudo isso pode ser questionado, pois são inúmeras as referências”, ela analisa as evidências contidas nas fontes e “desenvolve a capacidade de explicação, caracterização, conceituação e síntese histórica,” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.104).

Ainda em outra narrativa, também pode-se presenciar o modo interpretativo apresentado pelo estudante, da maneira a seguir:

A história afirma e reafirma que sua ciência é dinâmica, ou seja, seu objeto de estudo varia a cada interpretação vigente. Também é de amplo conhecimento que as fontes históricas geralmente, não representam o momento registrado com total fidelidade. Ou seja, cada registro ou obra representa o fatídico momento da melhor forma possível para o momento, fortalecendo pontos estratégicos. Portanto, a partir das fontes “relato do Pe. Belchior” e do quadro “Independência ou Morte de Américo, temos respectivamente duas visões: de um imperador fraco e indeciso, vulnerável no momento e, também a visão de um imperador forte e sagas. Sendo assim, cada visão fortalece ou diminui a imagem do Rei, sendo defendida ou atacada por grupos pró- monarquia e anti-monarquia. Logo, os registros defendem interesses e por nunca conseguirmos reproduzir tal episódio, permaneceremos incontinentes e com dúvidas. Enfim, por não conseguirmos concluir com fidelidade como ocorreu continuaremos com um enigma e, também, uma mancha em nossa história. (L. K. Grifo do autor).

Ao mencionar que a “A história afirma e reafirma que sua ciência é dinâmica, ou seja, seu objeto de estudo varia a cada interpretação vigente”, e que geralmente as fontes históricas não registram o momento histórico com total fidelidade, mas “da melhor forma possível para o momento, fortalecendo pontos estratégicos” o estudante articula as informações contidas nas fontes e percebe que as duas visões sobre o mesmo fato defendem interesses.

Uma última narrativa apresentando a explicação dada pelo estudante para a questão realizada:

Foi um grande marco para os brasileiros, a independência. Sabe-se que D. Pedro clamou independência na margem do rio Ipiranga. O “Relato do Pe. Belchior” é uma das fontes que mais gostei de ler, pois ela relata como foi realmente, e detalhadamente. Tem um canal no YouTube que fala sobre história, é o “se liga nessa História”, e lá eles dizem que a independência não foi algo passivo, e sim, uma nova briga que durou 2 anos. Pedro Américo fez um quadro representando o grito da independência. Tal quadro

relata de forma errada o “grito”, em outras fontes falam que não foi desse modo representado. (V. S. Grifo do autor).

Nesta narrativa pode se perceber elementos da cultura histórica deste estudante, pois ao comentar que “tem um canal no YouTube que fala sobre história” demonstra que suas experiências históricas e culturais foram interpretadas e que o sentido deste acontecimento histórico está relacionado diretamente com a sua vida prática, pois a cultura histórica orienta a partir de interpretações das experiências passadas, de modo a um entendimento das circunstâncias da vida atual e, baseadas nelas perspectivar o futuro (RÜSEN, 2015, p. 2017).

### **Considerações finais**

Algumas considerações importantes referentes aos sentidos atribuídos pelos estudantes na relação com a sua vida prática sobre o tema Independência do Brasil podem ser apontadas nesta pesquisa: a primeira está relacionada à questão da interpretação das evidências contidas nas fontes históricas apresentadas a partir de experiências interpretadas, demonstrando que a atribuição de sentidos esta relacionada com a vida prática destes estudantes.

A segunda, diz respeito a elementos da cultura histórica destes jovens presentes nas narrativas como o estudo de conteúdos da história por meio de páginas da web como o YouTube.

### **Referências**

MARTINS, Estevão de Rezende. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012, p. 9-12.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado**. Tradução de: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

## O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APRENDIZAGENS HISTÓRICAS MOBILIZADAS POR FILMES NO ENSINO MÉDIO

*Janete Cristiane Jarczeski - FURG<sup>12</sup>  
janetecj@hotmail.com*

*Julia Silveira Matos - FURG<sup>13</sup>  
Jul\_matos@hotmail.com*

**Resumo:** O presente texto relata o projeto de pesquisa, o qual objetiva analisar e compreender como os jovens estudantes nas aulas de história, constroem seus conceitos e aprendizagens históricas, mobilizados por filmes. É definida pela problemática: Os filmes possibilitam a construção de conceitos históricos no processo da cognição histórica? E ainda: Quais aprendizagens e conceitos são mobilizados pelos filmes? Realizaremos a pesquisa no espaço onde atuamos como professora de história, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio da E. E. E. Médio Silva Gama, Cassino, Rio Grande, RS. Destacamos como relevante para a pesquisa a fundamentação nas discussões sobre a imbricação entre cinema e história. Buscamos parte do referencial teórico em autores da educação histórica, fundamentando que os conceitos históricos construídos ao longo da vida mobilizam a consciência histórica de cada pessoa. Entendemos como relevante a reflexão dos estudantes a partir de fontes com diferentes e divergentes perspectivas, para que possam analisar e perceber as intencionalidades apresentadas e a partir desse exercício pedagógico elaborem e deem significado aos seus conceitos e aprendizagens. A análise dos conceitos construídos pelos estudantes será realizada de forma qualitativa através da observação de suas narrativas escritas.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem histórica. Filmes. Educação histórica.

### **Introdução:**

Ao ingressarmos no Mestrado Profissional em História do PPGH da Universidade Federal do Rio Grande, RS, no ano de 2018, uma motivação instigadora se referia à oferta da linha de pesquisa no ensino de história. Enquanto docente desse componente curricular na rede pública estadual, a questão da compreensão do processo de ensino e aprendizagem em história nos levou a (re)pensar a prática pedagógica histórica dialogando com a teoria da educação histórica, no intuito de argüir e compreender sobre o processo da cognição de conceitos históricos.

---

<sup>12</sup> Mestranda do PPGH – Furg; professora de História da rede pública estadual do RS.

<sup>13</sup> Professora Doutora do PPGH - Furg

Na oportunidade, elegemos a mobilização de filmes e fontes multiperspectivadas para análise dos processos de aprendizagem dos estudantes, considerando que essa prática acompanha nosso fazer pedagógico em sala de aula, há mais de duas décadas. Esse recorte que daremos em nossa prática pedagógica histórica, não é uma mera decisão para cumprir uma exigência na realização do projeto de pesquisa. É sim, uma reflexão fundamentada em vários anos de experiência docente e de (re)significações empíricas, vislumbrando para o momento da realização da pesquisa, oportunidade na qual nossa compreensão do processo ultrapassará observações cotidianas e limitações teóricas, para alcançar um patamar de análise reflexivo, teórico e metodológico. A realização dessa pesquisa busca contribuir dessa forma, para a compreensão de conceitos históricos na cognição histórica.

Diante da proposta de investigação, partimos para a busca e conhecimento de estudos e experiências publicadas sobre o reconhecimento favorável na utilização de filmes nas aulas de história, tanto para momentos de ilustração ou mesmo como estratégia de motivação para temáticas e conteúdos escolares. Nossa proposta para essa pesquisa está centrada na mobilização da aprendizagem histórica possível através dos filmes nas aulas de história. Ou definida pela problemática: Os filmes possibilitam a construção de conceitos históricos no processo da cognição histórica? E ainda: Quais as aprendizagens e os conceitos são mobilizados pelos filmes? Para tanto, serão propostas aos estudantes atividades de análise, reflexão, debate e compreensão fílmica para além da tradicional mensagem que a obra objetiva comunicar. Pretendemos possibilitar aos estudantes situações nas quais confrontem os conceitos apresentados nos filmes, ou mesmo por eles silenciados, através da observação da própria obra fílmica e também da análise de fontes multiperspectivadas.

A pesquisa visa analisar as aprendizagens relativas ao conhecimento histórico mobilizando a experiência pedagógica histórica através de filmes e de documentos multiperspectivados. Como princípio teórico, partimos do conceito proposto por Jörn Rüsen (2014) de que a consciência histórica é uma condição inerente a todas as pessoas, em processos permanentes de aprendizagem e mobilização de seus conhecimentos, traduzidos na resolução dos problemas na vida prática.

Realizaremos a pesquisa no espaço onde atuamos como professora de história, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio da E. E. Médio Silva

Gama no Cassino, Rio Grande, RS. Essa situação nos inspira à responsabilidade em realizar o trabalho de forma sistematizada, propondo um diálogo aprofundado entre nossa prática e aportes teóricos da educação histórica. Destacamos aqui a convicção pedagógica que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” (FREIRE, 2004, p. 29)

### **O ensino de história e a cognição histórica mobilizada por filmes**

Enquanto professoras/pesquisadoras procuramos organizar a prática educativa a partir do que poderá ter significado para os estudantes, aliando a essa estratégia o conhecimento histórico através das temáticas trabalhadas como potencializadoras para a construção da aprendizagem histórica e da mobilização da consciência histórica. Entendemos a escola como um lugar de construção de aprendizagens e, também, um espaço de múltiplas manifestações de culturas históricas. Portanto, a escola deve assumir o paradigma de tornar significativo o conhecimento histórico aos estudantes, para que dessa forma, eles entrelaçam relações com aquilo que trazem de sua cultura histórica e dialoguem com os conteúdos históricos escolares, contribuindo assim para a mobilização dos mesmos na vida prática, entendida essa ação como a manifestação da consciência histórica. Caso não haja sentido histórico na prática educativa escolar para os mesmos, ou se percebido como desconexo ou simplesmente como uma mera transposição da didática tradicional, onde os conteúdos prontos e sacramentados são adaptados à idade/ano, estará, dessa forma, comprometida a possibilidade de construção da aprendizagem para que esta se traduza como significativa para a orientação prática da vida.

Essa bagagem histórica e cultural dos estudantes é traduzida a partir de uma grande produção cultural sobre a história existente na sociedade atual. O destaque ao passado é representado e apresentado em publicações impressas ou não, documentários, séries, filmes, fotografias, etc., tudo voltado para despertar e atrair o desejo de consumo. Diante de tal constatação acerca desses produtos culturais, em especial destaque aos filmes no cotidiano dos jovens do ensino médio, está o interesse pela problemática que nos propomos. Ou seja, analisar e compreender como os jovens estudantes nas aulas de história, constroem seus conceitos e aprendizagens históricas, mobilizados por filmes.

Entre os docentes é também recorrente a preocupação no sentido de despertar nos estudantes o desejo e o gosto pela aprendizagem histórica escolar. Já que para além dos conteúdos e temáticas abordadas pela escola, eles dispõem de várias alternativas de representação do passado, constituídos enquanto produtos culturais, criados ou ofertados pela sociedade. Esses, muitas vezes, acabam sendo a referência histórica de aprendizagem para determinados grupos, pois oferecem uma linguagem acessível e atrativa a essa demanda. A questão que se coloca é que em determinadas situações, acabam sendo a única ou a mais influente referência de aprendizagem e conceitos. Essas representações históricas e conceituais, inseridas nos produtos culturais do universo dos estudantes, podem ser potencializados como fonte de aprendizagem na escola, assim como destaca a autora a seguir:

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. [...] Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades. (FONSECA, 2005, p. 163)

Diante disso entendemos que cabe à escola atentar-se para essa situação e construir alternativas de sensibilização e diálogo entre a bagagem histórica e cultural dos estudantes, com a abordagem histórica escolar. Dessa forma, entendemos o filme enquanto um produto cultural presente no cotidiano dos estudantes do ensino médio e promotores de intencionalidades e conceitos, assumindo a pertinência para o debate, análise e desvelamento dos mesmos nas aulas de história, conceito expresso nas palavras do autor:

Isso significa que o historiador ou o analista da fonte documental cinematográfica sempre poderá almejar enxergar por trás de um filme algo da sociedade que o produziu e poderá analisar a fonte filmica como um produto complexo que se vê potencializado pelo fato de que, para ela, confluem diversos tipos de linguagens e materiais discursivos denunciadores de uma época, de caminhos culturais específicos, de agentes sociais diversos, de relações de poder bem-definidas, de visões de mundo multidiversificadas. (BARROS, 2012, p. 72)

Em consonância com o autor, reconhecemos o filme como uma fonte de estudo possível de ser analisada e compreendida como uma possibilidade de

representação das experiências humanas, logo uma fonte histórica possível de mobilização de aprendizagens históricas.

Destacamos como relevante para nosso projeto de pesquisa a fundamentação relativas às discussões sobre a imbricação entre cinema e história a partir de autores como Marc Ferro, Robert Rosenstone, Jorge Nóvoa e José Barros, entendendo a experiência fílmica como mais abrangente do que apenas uma vivência individual. Reconhecemos nela, em consonância com esses autores, uma função formativa social promovida através da linguagem visual e dos processos de identificação e reconhecimento construídos pelas simbologias e representações desses produtos culturais, perceptíveis tanto pela ótica individual como pela coletiva. Para tanto, entre os autores citados, destacamos uma de suas contribuições, a qual nos incita a refletir:

O problema consiste em se perguntar se o cinema e a televisão modificam, ou não, nossa visão da História, entendendo-se que o objeto da História não é apenas o conhecimento dos fenômenos passados, mas igualmente a análise dos elos que unem o passado ao presente, a busca de continuidades, de rupturas. (FERRO, 2010, p. 175)

Assim como o autor em destaque, compreendemos o universo cinematográfico e fílmico como manifestação de contexto e linguagem própria, ou seja, expressão da sétima arte, ao mesmo tempo em que reconhecemos nos filmes a possibilidade de mobilizar a aprendizagem histórica.

Alinhado à discussão precursorizada por Ferro (2010), em relação a cinema-história, encontramos também em Nóvoa (2009), a relevância para o reconhecimento dos “produtos humanos e sociais”, entre eles o cinema, enquanto “objeto-problema na história”. Expresso nas palavras do autor:

Uma constatação se impõe imediatamente: os desenhos, as pinturas, as fotografias, o cinema, as linguagens, as tecnologias, podem ser apenas objetos de estudo dos “especialistas”, enquanto campo específico daqueles que os estudam já numa tradição. Mas aqueles que não são especialistas têm o direito de realizar pesquisas sobre produtos humanos e sociais que, inevitavelmente, não são unicamente objetos de coleção e de admiração estética. (NÓVOA, 2009, p. 163)

Relacionando as considerações acima com o intuito de nossa pesquisa, entendemos que a experiência docente que desenvolvemos considera como relevante as vivências e manifestações culturais dos estudantes, uma vez que é

perceptível o universo da imagem como inerente à vida cotidiana deles, independente do espaço escolar. Assistir filmes faz parte de seu universo cultural, sendo dessa forma um dos articuladores de conceitos e formadores de conhecimentos. Apontamos, diante disso, que a escola pode aproximar-se dessas experiências, no sentido do desvelamento dialógico crítico em face à realidade cultural apresentada pelo universo fílmico, aqui em destaque nessa pesquisa. Assim como Nóvoa (2012) também nos chama à reflexão:

Quando o historiador passou a observar o filme para além de fonte de prazer estético e de divertimento, rapidamente ele o percebeu como agente transformador da história e como registro histórico. Nesse momento, tornou-se inevitável a cunhagem do binômio cinema-história. (NÓVOA, 2012, p. 33)

Em consonância com as ideias de Nóvoa (2012), a proposta em mobilizar a aprendizagem através de filmes, é ir além da motivação inicial por alguma temática histórica em sala de aula, lançando mão em assistir um filme. Ou mesmo, centrar-se na mensagem que o filme tenciona. Mas, é compreendê-lo em seu contexto de produção e sua intencionalidade enquanto produto cultural, como uma possibilidade de representação e interpretação do passado.

Em *Propostas Pedagógicas para o uso de filmes*, Circe Bittencourt (2008), aponta estratégias e observações pedagógicas que o professor deve ter ao elaborar sua proposta metodológica para o trabalho com filmes nas aulas de história, prática essa que objetiva a aprendizagem histórica e a análise do seu produto: as verdades históricas. Destaca-se a seguir, como possibilidade metodológica para o desenvolvimento da pesquisa desse projeto a estratégia inspirada nesta autora: 1º) escolher o filme levando em conta as preferências e experiências do espectador; 2º) refletir com os estudantes sobre o que assistem visando prepará-los para análise crítica dos filmes; 3º) realizar questionamentos que instiguem os estudantes a refletirem sobre o que é apresentado nas imagens e o que realmente o espectador capta ou é levado a isso; 4º) indagar sobre questões que levem a um entendimento desde o pensar até o produzir e exibir os filmes; 5º) a análise do filme assistido, enquanto “leitura interna – conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo que decorre a história narrada, etc.” e “produção do filme (ficha técnica)” até a “análise do contexto externo do filme: ano, país (...)” (BITTENCOURT, 2008, p. 376).

Conforme indicado pela autora supracitada, pretendemos planejar e desenvolver as atividades fílmicas com os estudantes, observando os passos por ela destacados como relevantes.

### **A educação histórica como princípio norteador dessa pesquisa**

É inerente ao ser humano a necessidade em atribuir sentido ao seu tempo e experiências, bem como procurar evidências de outros tempos ancestrais remotos para compreendê-los, no intuito de (re)significar conceitos e vivências atuais. Assim, como afirmado pelo historador Fernando Cerri (2011):

Mas o pressuposto que mais os interessa diretamente nesse momento é o de que, no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado e suas projeções de futuro são tudo o que está à disposição do homem, como matéria-prima para a sua criação. A criação e mesmo a reprodução são possíveis como recriação do que já existiu: o totalmente novo, o que se livra de todas as amarras do tempo permanece como especulação inatingível. (CERRI, 2011, p. 21)

Em consonância como as ideias do autor sobre os processos de significação do passado, a educação histórica, através da discussão da consciência histórica, nos proporciona dialogar e analisar sobre os processos de cognição histórica. A busca pelo aprofundamento teórico sobre a ligação entre consciência histórica e o processo de ensino de história, tem-nos instigado no sentido de articular a compreensão da construção dos processos cognitivos históricos mobilizados por filmes e fontes históricas multiperspectivadas.

Diante de tal intencionalidade, buscaremos aprofundamento em relação às discussões teóricas em torno do conceito sobre a construção e manifestação da consciência histórica. Na obra “Ensino de história e consciência histórica”, Cerri (2011), analisa tal conceito citando vários autores e aprofunda suas discussões a partir da ótica de Jörn Rüsen e Agnes Heller, onde ele alerta que:

Pensar a consciência histórica como um universal antropológico, quer dizer, um dado que pode ser atribuído a todas as pessoas em todas as sociedades [...], não implica assumir que todos os seres humanos sejam dotados de uma consciência histórica idêntica. (CERRI, 2011, p. 39)

Destarte, a discussão em torno da consciência histórica, nos leva ao entendimento e significado do tempo e das relações humanas, considerando que cada pessoa se constitui a partir de suas vivências e processos vividos ao longo de sua vida, em sendo a escola um desses espaços de construção, não necessariamente o único ou o mais relevante, mas um deles. Portanto, cabe a ela, encontrar estratégias que promovam junto aos estudantes a elaboração de seus processos de (re)significações e aprendizagens de forma significativa e como protagonistas de seus processos. Instigado, dessa forma, a cognição histórica através da articulação entre os conteúdos e conceitos históricos que a escola se propõe a problematizar com os conceitos históricos já alicerçados à bagagem cultural histórica de cada estudante, no intuito de contribuir para a mobilização da consciência histórica.

O autor Jörn Rüsen (2014), também nos dará o suporte teórico no sentido da análise e compreensão do processo da aprendizagem histórica, em relação as suas discussões em torno da “Didática da História”, momento em que ela passa da modalidade metodológica das aulas de história e auxiliar da didática geral para o patamar investigativo da aprendizagem histórica. Ou ainda, melhor expresso nas palavras do autor, traduzidas por historiadores brasileiros, sobre o objetivo desse entendimento da Didática da História:

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica com uma estrutura e processo de aprendizado. [...] Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2014, p. 39 – 40)

Encontramos na concepção rüseniana da didática da história a centralidade investigativa dos processos cognitivos da aprendizagem histórica, merecendo destaque as categorias apontadas pelo autor em relação “a experiência, interpretação e orientação”, no que se refere ao processo da consciência histórica. (SCHMIDT; BARCA; BARCA, 2014, p.43)

Buscaremos analisar na pesquisa se os estudantes constroem seus conceitos e aprendizagens históricas a partir de filmes e através da utilização de fontes multiperspectivadas, enquanto mobilizadores dos conhecimentos históricos. Nossa proposta não é desconsiderar nenhuma fonte histórica, nem tampouco hierarquizá-

las, mas, reconhecer a potencialidade da aprendizagem pelas imagens, como destacado pelo autor abaixo:

[...] o passado contado por imagens em movimento, não elimina as antigas formas de história – vem se juntar à linguagem que o passado pode usar para falar. Como começar a pensar a respeito, como entender essa linguagem, como determinar a posição da história em filme em relação à história escrita, como entender que o cinema acrescenta à nossa compreensão do passado [...] (ROSENSTONE, 2015, P. 20)

Como percebemos no destaque, a preocupação não será com a verificação e comprovação de “veracidade” dos conceitos históricos, mas pretendemos analisar se eles são construídos e quais são eles. Ou ainda como nos indica Rosentone (2015, p. 23) “É possível encarar a contribuição de tais obras [...], no sentido abrangente do passado que elas transmitem, as ricas imagens e metáforas visuais que elas fornecem para que pensemos historicamente.” (ROSENTONE, 2015, p.23) Nada obstante, não pretendemos afirmar que os diferentes pontos de vista apresentados nas fontes históricas em questão, sejam entendidos como únicas possibilidades de representações do tempo passado, absorvidos e validados sem questionamentos para a orientação histórica no tempo presente. Mas entendemos ser necessário que os estudantes reflitam a partir de fontes com diferentes e divergentes perspectivas, para que possam analisar e perceber as intencionalidades apresentadas e a partir desse exercício pedagógico elaborem e deem significado aos seus conceitos e aprendizagens.

Todo material de análise produzido pelos estudantes através de suas narrativas escritas para compreensão das obras fílmicas, serão a matéria-prima para investigar a mobilização do conhecimento histórico através dos filmes nas aulas de história, e se eles são instrumentos eficientes na construção de conceitos históricos.

Para a análise qualitativa das narrativas, o método de análise que dará o suporte para essa ação será a *Grounded Theory* (GT), já em destaque em várias pesquisas sobre educação histórica tanto no Brasil como em Portugal. Sendo assim, partiremos para a categorização de hipóteses indutivas e dedutivas na expectativa de análise e explicação do fenômeno manifesto nas narrativas dos estudantes reveladores da construção de aprendizagem histórica. Para tanto dedicaremos o capítulo final com essa análise sobre a produção dos estudantes, bem como as considerações relevantes.

**Algumas considerações:**

Considerando que estamos no processo de substanciar teoricamente nosso projeto de pesquisa, não temos ainda análises ou resultados concretos para evidenciarmos. Ratificamos nossa convicção na relevância do aprofundamento das questões problematizadoras do projeto de pesquisa balizado pela educação histórica, centralizado no processo da cognição histórica mobilizada por filmes e fontes multiperspectivadas. Tal ponderação se fundamenta a partir da busca e aprofundamento teórico em autores e pesquisas que tratam da imbricação entre cinema e história, aliados ao ensino escolar da história.

Reafirmamos nosso alinhamento com a concepção de que os filmes são produtos culturais, resultado de um tempo e de suas manifestações. Concebendo ele como uma possibilidade de interpretação e representação do passado, portanto, passível de análises e desvelamentos, de forma que proporcione aos estudantes contato com diferentes expressões da sistematização da história da humanidade e, dessa forma construam seus referenciais e conceitos que constituem a consciência histórica de cada um.

Entendemos a produção fílmica como uma fonte de representações e simbologias na construção de referenciais históricos dos estudantes. Para tanto, a escola, além de trabalhar com fontes escritas de interpretação, pode mediar processos de instrumentalização para a análise e compreensão das imagens. Assim, reconhecendo e mobilizando a aprendizagem através de diferentes possibilidades de representação e interpretação do passado, aguçando a sensibilidade e a subjetividade cognitiva.

Nosso objetivo não será julgar ou hierarquizar os processos de aprendizagem histórica dos estudantes, mas sim, compreender se eles acontecem na mobilização de filmes articulando o mesmo ao conhecimento histórico escolar. Entendemos que dessa forma estaremos contribuindo para o campo da educação histórica, no sentido de pesquisas que buscam analisar a cognição histórica entre os envolvidos no processo, uma vez como já destacamos, a pesquisa acontece com os estudantes que são a demanda de nossa docência.

**Referências:**

- BARROS, José D'Assunção. **Cinema e História: entre expressões e representações**. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012 p. 55-106
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Imagens no Ensino de História**. In: **Ensino de Circe Maria Fernandes**
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)**. Campinas, SP: Papyrus, 4ª edição, 2005
- NÓVOA, Jorge. **Cinematógrafo. Laboratório da Razão Poética e do “Novo” Pensamento**. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (orgs.). Cinematógrafo: Um Olhar sobre a História. Salvador: EDUFBA São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009, p. 159 - 190
- NÓVOA, Jorge. **Apologia da relação cinema-história**. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012 p. 19-54
- ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014

## ENTRE MEMES E MEMÓRIAS: HISTÓRIA PÚBLICA E O ENSINO DA HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

João Guilherme Züge – UFPR<sup>14</sup>  
joazuge14@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo busca articular discussões teórico-metodológicas da Didática da História, em especial os escritos de Jörn Rüsen, com as proposições sobre a História Pública. O ensino da história, baseado nos preceitos supracitados, é aqui apresentado como um possível caminho teórico e prático para o questionamento de uma noção do conhecimento acadêmico como algo apartado do público. A partir desses pressupostos, buscou-se apresentar uma reflexão sobre o ensino da Ditadura Civil-Militar brasileira. A abordagem parte da presença do tema no cotidiano dos alunos, mais especificamente os *memes* reproduzidos nas redes sociais que têm como base esse período histórico. Os diferentes memes e suas pretensões humorísticas servem de fonte para o que se identifica como *disputas de memória*, apontando para a existência de diferentes discursos – alguns deles revisionistas ou negacionistas. A proposta busca, então, articular questões sobre os usos políticos da memória e da história, e o questionamento do negacionismo.

**Palavras-chave:** História Pública. Consciência Histórica. Ditadura. Memes.

### Introdução<sup>15</sup>

A noção cristalizada do passado enquanto um período distante e apartado do presente é, de maneira curiosa, comumente reproduzida pela pergunta: “como os historiadores do futuro explicarão o presente que vivemos?!”. Implícita nessa frase está uma noção de que passado e presente são necessariamente inconjugáveis ao historiador que os analisa. O fluxo incessante e “desordenado” de processos históricos que ocorrem no presente teria que, primeiramente, tornar-se “passado”. Contudo, diversas temáticas forçam os limites dessa noção, na medida em que passado se faz presente através de discursos no cenário público, e de usos políticos destes.

Não é de hoje que se identifica a Ditadura Civil-Militar brasileira como um período intensamente revisitado e, portanto, um exemplo desse entrelaçamento entre presente e

---

<sup>14</sup>Acadêmico do curso de História – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Paraná. Participou do Grupo PET – História (2017-2019) e atualmente é bolsista do CNPq na modalidade de Iniciação Científica. (<http://lattes.cnpq.br/6168776936738427>).

<sup>15</sup>As reflexões desenvolvidas por mim neste artigo foram inspiradas pela experiência adquirida enquanto membro do Grupo PET – História. É necessário ressaltar, portanto, que parte das considerações aqui apresentadas são tributárias de um trabalho coletivo de pesquisa.

passado. Tanto na historiografia, quanto na memória coletiva das diversas camadas da sociedade brasileira o tema parece uma constante. Nesse sentido, o que se escolhe lembrar ou mesmo estudar sobre o período suscita ainda, e cada vez mais, uma série de conflitos; esses podem, por sua vez, ser compreendidos a partir do termo *Disputas de Memória*. Cabe a este artigo, então, retomar alguns pontos centrais dessas memórias em disputa na bibliografia específica sobre o assunto, estabelecendo uma relação entre essas discussões sobre a temática e o desenvolvimento de possíveis caminhos para o ensino de história na educação básica.

Essa proposta nos parece uma forma de articular conteúdos tanto sobre história quanto sobre memória, captando o sentido político das narrativas que se colocam no espaço público brasileiro. Trata-se, portanto, de um ponto interessante e, em nossa ótica, importante para o entrelaçamento entre a leitura acadêmica desse assunto e a experiência histórica de crianças e adolescentes. A escolha desse tema em específico se relaciona justamente com a presença cotidiana deste através dos mais variados meios e contextos. A percepção desses elementos se dá, então, justamente a partir das proposições acerca da História Pública e a relação entre a Academia e o Ensino de História.

### **A função prática da história**

A vida cotidiana se vê indubitavelmente permeada por diversas relações com a história, direta e indiretamente. Há uma série de referências históricas que orientam ou mesmo estão contidas na realidade que nos cerca, bem como a nossa própria leitura desta. Essa relação com a história envolve, portanto, uma relação com a vida cotidiana e a atribuição de sentido à realidade. O teórico da história Reinhart Koselleck identifica essa dimensão como uma forma de se lidar com o tempo; de articular passado, presente e futuro. O *espaço de experiência*, o conhecimento útil sobre o passado, informa os julgamentos e decisões da vida diária, atua na forma como se lê a realidade e atua na formação de *expectativas* sobre o futuro. (KOSELLEK, R., 2006)

De modo semelhante, a presença da história na vida cotidiana é lida por Hayden White como a *dimensão prática* do passado. O *passado prático* é, para ele, composto por “memórias, ilusões, porções de informações errantes, atitudes e

valores que o indivíduo ou o grupo convocam das melhores maneiras possíveis para justificar, dignificar, escusar, fazer um álibi ou defender ações a serem tomadas na busca de um certo projeto de vida” (WHITE, H., 2018, p.16). Isto é, ambos os autores apontam para essa dimensão *pública* da relação com a história. Caberia, então, a pergunta: sendo essa relação experienciada por todos, como seria possível que o conhecimento histórico não fosse público?

A resposta se encontra, em grande medida, no próprio enunciado – mais especificamente, no que se compreende por *conhecimento histórico*. Ao analisar essa questão, o filósofo e historiador alemão JörnRüsen encontrou no desenvolvimento da história enquanto disciplina acadêmica, no século XIX, o ponto de ruptura. Rüsen afirma que foi durante esse processo que houve uma cisão entre a história e o que White chamaria de dimensão prática: “Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, J., 2006, p.8).

Foi nesse processo de formação da disciplina que se consolidou a ideia de que o conhecimento histórico é científico, e, portanto, se desenvolve apenas a partir da Academia – espaço onde vigoraria o rigor do método. Como sabemos, a forma de conceber a produção do conhecimento histórico era perpassada nesse período por noções como *objetividade* e *neutralidade*. Como aponta White, “a profissionalização dos estudos históricos requereu, pelo menos em princípio, que o passado fosse estudado, como foi dito, ‘por si só’ ou enquanto ‘uma coisa em si mesma’, sem qualquer motivo ulterior do que um desejo de verdade” (WHITE, H., 2006, p.15). Isto é, o campo se desenvolveu como algo apartado do público e suas demandas, na busca por fazer-se objetivo.

Apesar dessa leitura da história já ter sido muito criticada, desde o início do século XX, ainda existem certas resistências. Quando pensamos no caso disciplina histórica no Brasil, não é difícil identificar diversas resistências institucionais - talvez até mais do que epistemológicas - a uma reorientação em direção à retomada dos aspectos práticos (públicos) do conhecimento histórico. Apesar de haver iniciativas que buscam romper esse “hermetismo” da Academia – a História Pública e a Didática da História, as quais trataremos adiante – a demora nesse processo de abertura tem se manifestado na história de nosso país. Urge, então, do presente a demanda por um conhecimento histórico que instrumentalize a vida prática, e não

mais tendo apenas como justificativa central a ampliação do conhecimento, como uma entidade abstrata.

A onda revisionista e negacionista acerca da Ditadura Civil-Militar, que experienciamos nos últimos anos, e impactou diretamente as Eleições Presidenciais de 2018, pode ser lida como uma dessas manifestações. O fato de as discussões sobre a Ditadura terem se desenvolvido em larga escala nas últimas décadas não impediu o *negacionismo*. Não queremos dizer que a culpa do negacionismo é da Academia fechada em si mesma, os processos de disputa sobre a memória desse período são muito mais complexos que isso. Mas, sem dúvidas, uma atuação pública mais direta por parte dos historiadores teria tornado a questão menos aguda. O que reforça essa ideia é o fato de que, do lado oposto, as iniciativas que se fizeram públicas (em especial as midiáticas) foram fundamentais para catalisar o revisionismo – um espaço não ocupado pela história acadêmica.

Quando voltamos nossa atenção a outras formas em que o descompasso entre Academia e o público se manifesta, destaca-se o caso do Ensino. Apesar de ser menos aguda, essa separação se mostra estrutural quando pensamos nesse exemplo. O conhecimento, ou mais precisamente o *conteúdo*, que chega à maioria dos alunos é, na maioria das vezes, muito diferente do que se debate e produz nas pesquisas. E talvez a diferenciação de termos entre *conhecimento* e *conteúdo* nos seja útil para ilustrar essa questão. A ideia de um conhecimento que se transforma em conteúdo contém uma concepção de ensino, que apesar de contestada pela Didática da História, persiste: a transposição didática.

A ideia de transposição constitui, em nossa leitura, parte de um dos ranços da concepção de história do século XIX, ou, no limite, reproduz essas permanências mencionadas anteriormente. O faz justamente por reafirmar a concepção de que o conhecimento histórico é produzido apenas na Academia, e que caberia ao ensino, então, “traduzir”, “simplificar”, “tornar didático”, isto é, transformá-lo em *conteúdo*. Mas é importante pontuar que a transposição didática se reproduz muito mais como uma *prática* do que como uma *perspectiva teórica* – pois no campo teórico já se encontra datada. Vale mencionar, ainda que não nos caiba dissertar sobre, que isso se dá, em grande medida, por conta da realidade do ensino básico brasileiro, cujo objetivo varia entre gerar aprovações nos vestibulares.

De todo modo, esses dois exemplos que apontam para o hermetismo da Academia nos servem para traçar um panorama geral da necessidade de conexões

com o público e abandono de ranços disciplinares. A partir destes, apresentaremos, então, na segunda parte deste artigo, possíveis alternativas teóricas e práticas das quais resulta nossa proposta de atividade.

### **História Pública e Consciência Histórica**

Quando pensamos a relação do conhecimento histórico com a sua dimensão pública, ou prática, faz-se necessário ressaltar o perigo de reproduzirmos alguns dos ranços há pouco apresentados. Dependendo do sentido que atribuímos à ideia de *publicização*, incorremos no risco de confirmar a noção de que o conhecimento é produzido apenas na Academia, e deve ser “levado” ou “traduzido” ao público. Para evitar isso, vemos no conceito de *Consciência Histórica*, advindo da Didática da História, uma alternativa viável, a qual se relaciona com as proposições da História Pública, como buscaremos demonstrar.

No texto *Didática da História passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão* (RÜSEN, J., 2006), publicado originalmente em 1987, Rüsen atenta para uma crise de legitimidade da disciplina da história na Alemanha, sobretudo no ensino, durante anos 70. Ainda que diferente do atual cenário brasileiro, há alguns dados semelhantes - principalmente no que se refere à desconexão da Academia com a dimensão prática do conhecimento histórico. Parece-nos, então, válido, tomar algumas considerações do autor acerca de possíveis formas de romper essas barreiras, principalmente a ênfase que o autor imputa à educação.

O campo da Didática da História investiu em conceitos como o de *Consciência Histórica* como uma forma epistemológica de religar a conhecimento acadêmico e o público escolar. A Consciência Histórica pode ser definida como “o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de esforço identitário” (RÜSEN, J. 2007, p.91). Isto é, trata-se de uma forma mais ampla de conceber o conhecimento histórico, não como um dado estrito da Academia, mas com o qual esta se relaciona. Nota-se que essa leitura se aproxima da noção de *passado prático*, de White, ou mesmo da perspectiva de Koselleck, apresentadas anteriormente.

Pensar as atividades acadêmicas, bem como o ensino de história, como formas de *relação e instrumentalização* da Consciência Histórica muda a concepção dos

historiadores sobre o seu trabalho. Essa relação enuncia não uma “tradução” do conhecimento acadêmico ao público, mas uma *integração*. No plano do ensino, essa concepção acarreta na necessidade de que o professor esteja atento aos elementos históricos que ocupam o cotidiano dos estudantes. No plano da história acadêmica, essa discussão abarca o conceito de História Pública.

Como aponta Sara Albieri, “o recurso à noção de consciência histórica permite fundamentar filosoficamente a passagem da história acadêmica para a história pública” (ALBIERI, S., 2011, p. 27). Essa ligação conceitual entre História Pública e Consciência Histórica é fundamental para discernirmos algumas questões. O termo História Pública é comumente associado à diversas práticas ou lugares onde ocorre “divulgação histórica”: livros didáticos, salas de aulas, museus, monumentos históricos, visitas guiadas, documentários, filmes, etc. Contudo, reduzir o termo à *divulgação* pode resultar no reforço da ideia de que o conhecimento histórico é desenvolvido pelos historiadores profissionais; bastando divulgá-lo.

As reflexões sobre a Consciência Histórica nos relembram, contudo, que todos os indivíduos mantêm uma relação *prática* com a história, e formam, portanto, Consciência Histórica. Nesse sentido, como aponta Ricardo Santhiago, seria mais preciso definir história pública como “as relações da história feita com os públicos, a história feita pelos públicos, a história feita para os públicos e as relações de história e o público” (2017, p. 24). Considerando a *integração* entre a Academia e o público, proposta nessa conceituação de História Pública, é que apresentaremos nossa proposição de abordagem sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira.

### **Memos e a disputa de memória sobre a Ditadura Civil-Militar**

Como possibilidade de aplicação de alguns desses preceitos, ainda que apresentada aqui de forma preliminar, voltamo-nos a uma intervenção pedagógica realizada pelo Grupo PET – História, da UFPR, em 2018.<sup>16</sup>Tendo como base a pesquisa coletiva realizada naquele ano -*1968: Imagens, Contracultura, Guerra e Revolução*-o grupo buscou a aplicação de alguns de seus resultados preliminares

---

<sup>16</sup>O Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de História da UFPR tem como objetivo promover e auxiliar as atividades extracurriculares direcionadas pela tríade “Ensino, Pesquisa e Extensão” no âmbito acadêmico. O perfil e atuação do programa se mostra essencial não apenas para a formação complementar dos graduandos, mas também como um meio para o exercício de diálogo entre pesquisa e ensino, tal como busca atestar o presente artigo.

em colégios da rede estadual de ensino. O presente trabalho se baseia especificamente na atividade desenvolvida no Colégio da Polícia Militar do Paraná, a partir do resultado preliminar *MEMES: extrato da disputa de memória sobre a Ditadura Militar brasileira*.

A intervenção pedagógica teve como contexto o período das eleições presidenciais de 2018, em que as questões acerca da memória da Ditadura se mostravam pungentes no debate público. Por se tratar de uma atividade aplicada em uma aula isolada, o grupo não contou com a possibilidade de traçar previamente o perfil das seis turmas de terceiros anos. Desta forma, identificou-se a possibilidade de tomar as questões sobre a Ditadura presentes no debate público como um possível ponto comum entre as experiências dos alunos. Dado o contexto do colégio, inferiu-se que grande parte dos alunos teria acesso à internet e às redes sociais e, que, muito provavelmente teriam familiaridade com a linguagem desses meios – o que veio a se confirmar durante as regências.

A proposta pedagógica se voltou, então, ao uso de *memes* como fonte histórica acerca do período da Ditadura, mais especificamente sobre as disputas de memória que se faziam evidentes naquele momento. A ideia de introduzir o período a partir dessas fontes teve como objetivos: 1) Usar da linguagem dos próprios memes, apresentando-os como fonte histórica para abordar as temáticas e conceitos sobre a Ditadura; 2) Apresentar discussões sobre memória e história, em especial a possibilidade de existência de memórias conflitantes; 3) Abordar questões como *negacionismo* e *revisonismo* histórico na análise desses memes; 4) Instrumentalizar a leitura crítica dos memes de “conteúdo histórico”, instigando os alunos a atentarem às referências históricas que permeiam seu cotidiano.

Usando da estrutura à disposição nas salas, o grupo projetou memes que correspondiam à diferentes “versões” sobre fatores do período, como *segurança pública, censura, infraestrutura, milagre econômico, tortura, etc.* A partir das diferentes posições abordadas nos memes, que em si geraram debate por parte dos alunos, conduziu-se uma discussão sobre *memória* e a possibilidade de existência de *disputas de memória*. A análise crítica do elemento “humorístico” - o que, como e por que causava riso em cada um dos casos - foi um dos meios para a identificação dessas disputas. Assim, ao colocar em perspectiva a existência de diferentes discursos, na atualidade, foi possível uma aproximação de temas como *consenso histórico, negacionismo e revisonismo*.

Buscando retomar a origem dessas disputas, introduziu-se o período de estabelecimento da “memória hegemônica”, que remonta à Lei da Anistia, em 1979. Essa lei pode ser apresentada como marco de início das disputas de memória, pelo sentimento de impunidade que gerou (MEZAROBBA, 2006, p.8). Ganham destaque, então, as publicações de autobiografias de militantes as quais buscavam expor os fatos “esquecidos” pela anistia. Ponto central nessa narrativa foi a publicação do livro *Brasil: Nunca Mais* (ARNS, P. E., 1985), o qual compilou uma série de registros do próprio Superior Tribunal Militar, tornando inegável a existência de um aparato repressivo.

A exposição desses fatos constituiu uma espécie de hegemonia na memória sobre a Ditadura, de certa forma atrelada à “memória da resistência”. Nesse sentido, formou-se, em oposição, um discurso militar que apelava para argumentos revisionistas, como a negação da prática de tortura e da justificação do aparato repressivo. Essa oposição, ainda não dotando de muito espaço no ambiente público, se fez presente a partir de publicações como o livro *A grande mentira*, de Agnaldo Del Nero Augusto (2001), por exemplo. No âmbito institucional conduziu-se, contudo, um processo de reparação da memória e dos danos causados pela Ditadura.

A breve contextualização das medidas legais adotadas no sentido da *política de memória* estabeleceu uma base sólida para a abordagem da questão do *negacionismo* aos alunos. O processo foi apresentado a partir de algumas leis instituídas, a começar pela Lei dos Desaparecidos, de 1995, em que o Estado assumiu as graves violações dos direitos humanos no período ditatorial. Em 2002, a Lei 10.559 que previu o ressarcimento econômico aos afetados pelo regime, sem, contudo, uma revisão da Lei da Anistia. E, em 2011, através da Lei 12.528, foi aprovada a constituição da Comissão Nacional da Verdade, cujo objetivo era reparar a memória examinando oficialmente as graves violações dos direitos humanos, perpetradas pelo Estado, entre 1946 e 1988.

O contexto de promulgação da Lei, pela então presidente da República Dilma Rousseff, e o ano de publicação dos resultados da Comissão, 2014, em que os ânimos políticos se acirravam contra o Partido dos Trabalhadores (PT), desencadeou, em grande medida, a retomada das disputas de memória e intensificação do revisionismo contido em diversos memes apresentados aos alunos. Abordar esse processo se mostrou eficiente por não simplesmente expor fatos “pré-

existentes” da Ditadura, desvinculados da realidade dos alunos, mas por apresentar a formação dialógica dos sentidos e usos políticos atribuídos a estes.

Com base na exposição desse processo foram apresentados dois trechos de fontes escritas, a serem interpretadas em sala. A primeira, uma citação do *Projeto ORVIL*<sup>17</sup>, iniciativa de “pesquisa histórica” conduzida pelo Centro de Informações do Exército (CIE), cuja finalidade era a de interpretar o período a partir de uma ótica dos militares; a segunda, um trecho do relatório final da Comissão Nacional da Verdade. O tema escolhido foi o episódio da morte do estudante Edson Luís, que foi narrado de maneiras diferentes nas duas fontes:

A primeira *agitação* de maior envergadura ocorreu em 28 de março de 1968, por ocasião da passeata organizada pela Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas (AMES), em solidariedade aos estudantes do Calabouço. Cerca de 500 secundaristas insuflados por Elinor Mendes de Brito, entraram em choque com a polícia na Avenida Rio Branco, *quando foi morto, por uma bala perdida*, Edson Luís de Lima Souto. (ORVIL, 1987, p.224)

Entre fins de 1967 e início de 1968, muitas *manifestações* aconteceram em todo o país. Em 28 de março de 1968, uma estava programada pela Frente Unida dos Estudantes do Calabouço (FUEC), restaurante universitário que, à época, abrigava a União Metropolitana de Estudantes, na cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes *protestavam*, entre outras reivindicações, pela melhoria das instalações do restaurante e da qualidade da comida e contra o aumento do preço cobrado. Durante o protesto, *a polícia invadiu o restaurante e acabou matando um estudante: Edson Luís Lima Souto.*” (Comissão Nacional da Verdade, 2014, p.273)

Os traços que marcam a diferença das duas narrativas, como o uso de palavras como “*agitação/manifestação*”, ou de frases como “foi morto por uma bala perdida/a polícia acabou matando”, foram destacados. O exercício exemplifica o processo acima relatado e permite a conclusão da aula, cuja ênfase está em estabelecer os limites entre *versões* possíveis sobre um fato histórico, e o limite do relativismo quando nos deparamos com o *negacionismo*, como é o caso da narrativa militar que nega o aparato repressivo do regime.

### **Considerações Finais**

Para além de apresentar um “modelo” de plano de aula sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira, o presente artigo teve como objetivo refletir sobre algumas

<sup>17</sup> Disponível em <[http://www.averdadesufocada.com/images/orvil/orvil\\_completo.pdf](http://www.averdadesufocada.com/images/orvil/orvil_completo.pdf)>. Acesso em: 26/03/2020.

possibilidades de abordagem. Para isso, propôs considerações teóricas para uma aproximação entre a pesquisa e o ensino de história, também como um possível caminho para a prática da História Pública. Ainda que preliminar, a apresentação dessa abordagem sobre as disputas de memória, sobretudo através do uso de memes como fonte histórica, visou demonstrar o efeito positivo da aproximação entre a pesquisa e o ensino de história.

A busca por essa articulação permite um duplo movimento; o de aplicação da metodologia própria da pesquisa em história para a instrumentalização da *consciência histórica* no ensino; e a reconexão entre a dimensão pública da história e a Academia. Integrar fontes “incomuns”, mas que se mostram cotidianas e constituidoras de sentido histórico para os alunos, figurou como um desafio, mas também como uma possibilidade. Os exercícios de análise crítica desse conteúdo permitem com que os alunos atentem às referências históricas que permeiam seu cotidiano, além da função prática que a compreensão dessas possibilita como o melhor entendimento e posicionamento frente aos debates públicos.

## Referências

ALBIERI, S. História Pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. Florianópolis: Letra e Voz, 2011.

ARNS, Paulo Evaristo. **Brasil: nunca mais**. No. 981. Arquidiocese de Sao Paulo, 1985.

AUGUSTO, Agnaldo Del Nero. A grande mentira. Bibliex, 2001.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>> Acesso em: 26/03/20.

FONSECA, B. et al. **1968: Imagens, contracultura, guerra e revolução**. Curitiba: UFPR - Pet História. 2018.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEMOS, Igor. “Sobre história pública e ensino de história”. EBR – Educação Básica Revista, vol. 3, n. 2, 2017.

PROJETO ORVIL. Disponível em <[http://www.averdadesufocada.com/images/orvil/orvil\\_completo.pdf](http://www.averdadesufocada.com/images/orvil/orvil_completo.pdf)>. Acesso em: 26/03/2020.

RÜSEN, J. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SANTHIAGO, R. “Duas Palavras, Muitos Significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil”. MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTIAGO, R. (Org). **História Pública no Brasil**: Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 24. APUD. LEMOS, Igor. Sobre história pública e ensino de história. *EBR – Educação Básica Revista*, vol. 3, n. 2, 2017.

WHITE, Hayden. **O passado prático**. *ArtCultura*. Uberlândia, v. 20, n. 37, jul-dez. 2018.

## ENTRE FICÇÃO E HISTÓRIA: A LITERATURA FICCIONAL COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Rafaella Baptista Nunes – UFPR<sup>18</sup>  
nunes.rafaellab@gmail.com*

*Ana Claudia Urban<sup>19</sup>  
claudiaurban@uol.com.br*

**Resumo:** O que liga a história e a literatura é a narrativa. Cada um, com seu determinado limite e papel na sociedade, por meio da linguagem, fazem o discurso sobre si e o que as cercam. De forma indissociável, podemos relacionar a narrativa como contribuinte para a formação dos estudos que proporcionam o conhecimento histórico através da literatura. Considerando a literatura como fonte, a problematização da investigação considera: Em que medida, a literatura pensada como uma fonte histórica, pode contribuir para a aprendizagem histórica? O objetivo desse artigo é discutir sinteticamente literatura ficcional e história, baseando-se no trabalho monográfico de mesmo título. Visa refletir de que forma a literatura ficcional pode ser utilizada como fonte histórica para o ensino de história, considerando o processo de conhecimento histórico. Considerando a problemática e os objetivos pressupostos, a pesquisa buscou no referencial teórico do ensino de História, bem como no debate que considera a narrativa e a literatura no debate com a História para fundamentar as reflexões da pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Literatura. Fonte histórica.

### 1. Introdução

As reflexões apresentadas nesse artigo referem-se ao trabalho de conclusão do curso<sup>20</sup> de História – Licenciatura e Bacharelado realizado em 2017. Baseando-se na ideia de que o conhecimento dos alunos se faz muito antes de chegar às salas de aula, emblema principal do processo da cognição histórica, defendida por Rüsen, buscou-se trabalhar com a investigação e reflexão sobre a possibilidade de trabalhar a literatura ficcional como fonte do ensino de história em sala de aula, procurando entender de que maneira esta fonte histórica seria repleta de significados e poderia

---

<sup>18</sup> Licenciada e Bacharela em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTER. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (UFPR), mestranda bolsista (CAPES/PROEX) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

<sup>19</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 e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História.

<sup>20</sup> Texto na íntegra disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2017/12/ENTRE-FICCAO-E-HISTORIA-Rafaella-B-Nunes-2017-final-1.pdf>

contemplar a narrativa histórica, permeando o imaginário e trabalhando com representações do conhecimento histórico.

O objetivo principal do trabalho foi discutir, de que forma, a literatura ficcional pode servir como fonte histórica e suas possibilidades para a aprendizagem histórica. Estruturado em uma discussão teórica, problematiza os saberes históricos e a dicotomia do ensino. Visa refletir sobre o trabalho do professor como produtor do conhecimento dos saberes escolares, envolvendo a Educação Histórica, onde se destacam teóricos como Rüsen, Isabel Barca e estudos do Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR).

Procurou-se trabalhar, também, com elementos que discutem aspectos da consciência histórica e do processo cognitivo de aprendizado histórico. Passou pelas ideias de narrativas e fontes históricas, contando com o pensamento e conceitos de Hilary Cooper e Peter Lee. Discutiu também as ideias do uso de fontes no ensino de história, partindo do entendimento de que são “pistas” do passado. Houve uma breve discussão teórica acerca da narrativa histórica, com destaque para as narrativas ficcionais, baseando-se em teóricos da historiografia e suas ideias acerca da história e da literatura.

O trabalho se encerra com a análise de um estudo exploratório realizado em uma escola oriunda da rede pública curitibana, na qual os alunos responderam sobre as formas de obtenção de informação, credibilidade que atribuem as fontes de informação, sua relação com o ensino de história e a possibilidade de trabalho da literatura como fonte histórica. Porém, afim de concentrar-nos na discussão central do trabalho que é a literatura ficcional como fonte para o ensino de História, neste artigo nos concentraremos em elencar as possibilidades de seu uso dentro da sala de aula.

## **2. Algumas considerações sobre fontes**

O objeto de trabalho do historiador são os fragmentos do passado e parte da aprendizagem histórica é aprender a trabalhar com tais fragmentos. Ir ao passado, segundo Rüsen (2001) é também saber lidar com tais fragmentos. Seus vestígios são encarados como evidências do passado e facilitadores da aprendizagem. O uso das fontes históricas é uma exigência do trabalho da investigação histórica. É através dos fragmentos, entendidos como “pistas” que se consegue entender o

passado: como viviam as pessoas, suas formas de agir e pensar, seus costumes. As fontes possibilitariam a observação e a compreensão sobre o passado e o presente.

Uma das atividades do professor, como mediador do conhecimento, é, portanto, a sua relação com as fontes e o trabalho do ensino de história. Não apenas como uma simples confirmação à determinada interpretação histórica, mas como uma ferramenta para que seja possível refutar hipóteses históricas. As fontes, seriam então, formas de representação do passado, não o trazendo em totalidade, mas sim como viabilizadoras das hipóteses baseadas no conhecimento sobre a época (COOPER, 2006).

As experiências pessoais são o que dão sentido ao passado, tratado no presente. As fontes, são o caminho do entendimento, mediante a perguntas feitas a esses documentos<sup>21</sup>. A partir das perguntas é que se obtém respostas e que se faz interferências, produzindo então, uma narrativa sob o passado. O papel do historiador é observar tais fontes, questioná-las e, a partir delas, preencher lacunas considerando as múltiplas possibilidades que a História oferece.

As fontes não podem nos fornecer um quadro completo do passado e porque não podemos saber sobre os pensamentos e sentimentos daqueles que as fizeram e as usaram, nossas respostas para essas questões devem ser hipóteses, adivinhações razoáveis, baseadas no que conhecemos sobre a humanidade e tempos passados (COOPER, 2006, p. 178-179).

Há diferença entre evidências e fontes, devido ao contexto da aprendizagem histórica. A fonte entra como testemunha e só se torna evidência dependendo do tipo de interpretação que lhe é aplicada. As relações entre evidências e fontes se dão a partir de um conceito instituído por aqueles que produziram tais documentos. São os conceitos de segunda ordem, as explicações e narrativas, que atribuem significado e que viabilizam a formação dos conceitos substantivos, que são conteúdos históricos trabalhados em sala de aula.

Só se pode tomar conhecimento desses conceitos quando se tem a compreensão e a articulação das ideias epistemológicas. Através do professor, que intervém como mediador do conhecimento, é que se direciona, partindo das experiências e cognições presentes, para a noção de que a história é inferencial –

---

<sup>21</sup>Cooper (2004) categoriza as fontes em quatro tipos: a) concretas – objetos e/ou artefatos; b) visuais – fotos, quadros, etc.; c) simbólicas – mapas ou diagramas e d) escritas – documentos, jornais, livros. Todas essas fontes, em grande parte, são possíveis acessar do presente.

as fontes devem ser transformadas em evidências históricas a partir das interferências fundamentadas em critérios de evidências históricas (LEE, 2006).

### **3. A narrativa histórica e o ensino de história**

A consciência histórica pode ser expressada em forma de narrativa, chamada de narrativa histórica e tem função de traçar relações com a identidade e o contexto cultural, individual e social do aluno. Entretanto, pode apresentar dificuldade em expressar a construção histórica, a partir da narrativa, já que esta acontece por meio das perguntas que se faz as fontes ou aos vestígios históricos.

A história é a orientação da vida no tempo (RÜSEN, 2001). As fontes, por sua vez, são a orientação para o conhecimento histórico, através da narrativa. Vale reforçar que o sentido da produção narrativa, influenciada pela subjetividade do presente, é influenciável para o produto final – que é o conhecimento histórico. Seja literária ou histórica, independente da finalidade da escrita, por forma da narrativa, o meio e o contexto são fatores fundamentais na sua produção. A literatura não tem uma preocupação com a verdade, ao contrário da história, mas ambas são implicam em uma construção no tempo e espaço. E é fundamental entender que a narrativa histórica retrata uma reconstrução do passado, enquanto a literatura não tem esse mesmo interesse de ter um pacto com o real.

Ambas podem ser consideradas fontes de si mesmas, pois podem dizer sobre a gênese da sua escrita, sobre o contexto que foram escritas. A história é um elemento essencial do processo interpretativo humano, pois traz como forma de representação o que ficou no passado. A literatura de uma determinada época pode dizer muito sobre ela mesma, mesmo que seja ficcional, nos silêncios e lacunas deixadas. A narrativa é entendida como parte integrante da ciência da história (NASCIMENTO, 2013). É no ato de narrar que o homem constrói sua consciência histórica (RÜSEN, 2001).

A educação histórica se preocupa em fundamentar as propostas por meio das observâncias do real e atrelá-las aos conceitos históricos de quem aprende e ensina, não se concentrando apenas nos formalismos e nos recursos de sala de aula. Assim, o aprendizado além da sala de aula, com a utilização de livros e filmes, por exemplo, recebe contribuições das abordagens baseadas nos relatos de experiência, onde ensinar história é desenvolver a literacia histórica – como forma

de ler o mundo historicamente. Para Peter Lee (2006), é um processo de cognição ou alfabetização histórica que proporciona aos alunos um contexto maior do que apenas a aquisição dos acontecimentos ou fatos por si só.

A aprendizagem histórica, para Rüsen (2001), é relacionada com a vida humana prática, considerando especialmente a temporalidade. A leitura contextualizada do passado é o que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem histórica. É um compromisso baseado no conceito de evidência (LEE, 2006). Os documentos e fontes não são tratados como fim de si mesmos, mas como uma construção a fim de responder as problematizações impostas, visando estabelecer um diálogo com o passado e com o presente, pautados no conteúdo histórico a ser ensinado e aprendido na sala de aula (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Usar documentos proporciona o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, sendo pressuposto pela pesquisa, o debate e a formação crítica. Utilizar fontes não significa produzir representações, mas ensinar a produzir o conhecimento sobre o passado. E utilizar novas fontes de ensino, exige uma demanda de pensar como esse documento pode ser repensado em sala de aula. O estudo da história baseado na análise das fontes proporciona um trabalho sistematizado de análise, baseado em múltiplas explicações e levando em consideração o contexto do conhecimento histórico, fruto de seleções e proporcionando fugir dos relativismos.

A literatura, por sua vez, objeto da pesquisa e deste artigo, foi convertida em fonte histórica e sua escolha se fez através do enfoque dos historiadores, empenhados em compreender o interesse mental de homens e mulheres. O diálogo com essas fontes literárias amplia os questionamentos das concepções das correntes historiográficas, ampliando perspectivas (CORREIA, 2013). Por meio da literatura pode se encontrar dispersos e silêncios das fontes. Permite acesso aos dados e informações à medida que são questionados sistematicamente. Desta forma, a literatura, utilizada como documento histórico, só tem valor histórico atribuído após a sistematização do historiador – que no ensino de história é o professor em sala de aula. A literatura é capaz de revelar mudanças e permanências da sociedade, como qualquer outro documento, bastando apenas saber quais perguntas lhe fazer.

No processo pedagógico do ensino de história, o espaço que lhe pode ser proporcionado, possibilitaria a produção do conhecimento escolar e trabalhar de

forma interdisciplinar. O texto literário como fonte histórica requer que se faça presente o diálogo com outras fontes e informações que proporcionem relacioná-las. O professor, conseqüentemente, é o agente que encaminha a discussão e faz com que haja essa análise de mudanças e permanências, abrindo o leque de possibilidades colocada frente aos questionamentos. A história como ciência, no sentido ciência escolar, não se trata de simplificar a análise histórica, mas torna-la tão complexa e não existente por si só. Enriquecer a metodologia e, através do papel literário, agregar o valor da literatura como fonte (RAMOS, 2003).

#### **4. História e Literatura**

O que liga a história e a literatura é a narrativa. Cada qual com seu determinado limite faz, através da linguagem, o discurso sobre si e sobre a sociedade a qual pertence. De forma indissociável, podemos relacionar a narrativa como contribuinte para a formação dos estudos que proporcionam o conhecimento histórico por meio da literatura. Entretanto, para que se entenda como história, basta apenas ter sido escrita antes (WHITE, 1991).

As mudanças e o reconhecimento do papel ativo da linguagem, bem como das estruturas narrativas contribuem para o manuseio das construções históricas. A narrativa e a literatura entram nesse aspecto como uma nova abertura, baseados nos conceitos sobre a Nova Velha História (STONE, 1999). Por outro ângulo, há a problemática da literatura, que se utiliza das figuras de linguagem. O que leva ao questionamento da sua utilização frente ao saber histórico e também questiona sua cientificidade. É uma discussão que de maior dimensão, pois vislumbra a possibilidade da falência do modelo ocidental de razão (COSTA LIMA, 1989).

O papel do historiador na produção da sua escrita é colocado em cheque. Seu posicionamento contempla muito mais do que a técnica. O saber histórico se encontra entre a poesia e a episteme, entre a retórica e a ciência. A concepção de que a narrativa não é apenas uma simples técnica incapaz de interferir no sentido (LACAPRA, 1983 apud PINTO, VALINHAS, 2010). As ficções são verbais e seus conteúdos, ficcionais ou não, tem por objetivo trazer a familiaridade. A narrativa traz a luz, a partir de si mesma, à estrutura do enredo, o fundamental de algum discurso exterior que lhe antecede de maneira ideal.

O que procurou se destacar no trabalho de monografia e, conseqüentemente, nesse artigo é a necessidade da articulação do historiador entre os documentos que lhe são oferecidos. A interação entre a historiografia e a teoria literária existe e dependem entre si, já que seu discurso é feito através da narrativa. Porém, o que cabe ao historiador é trabalhar com a dimensão dialógica entre o passado e o presente. As noções de tempo afetam não apenas as questões humanas, mas o papel do historiador, diretamente. É ele quem proporciona o contexto no processo textual. Não somente limitada a semântica, mas também todas as estruturas referencias que cercam o texto e o contexto.

O processo de interpretação do texto leva em consideração o contexto da sua produção. Desde a interação do autor, até sua vida e campo de escrita, e sociedade que está inserido. Não podendo ser desconsiderada, essa influência é relacionada a nos levar a pensar o valor e a função do documento. Sendo esse documento não inócuo, senão um resultado da montagem, da história, da época e sociedade. Manipulado, ainda que em silêncio (LE GOFF, 2005). Essa perspectiva, ao analisar um documento, fonte ou evidência histórica, é considerar as condições de sua produção. É tratar criticamente as fontes, localizando-as no tempo e no espaço. Não é extrair uma mentira de uma verdade, mas entender o motivo ou a contribuição para a escrita do documento.

É nesse sentido que temos a presença das ficções como fonte de saber histórico. Muito mais do que algo se trabalha somente com a imaginação, com a fantasia, de uma forma não real. Mas como sua produção contribui para o saber histórico. Baseado em *worklike*<sup>22</sup>, traz o informativo com interpretação e imaginação. A interpretação se faz parte ativa da historicidade e transforma a história no lugar de construção, de sentido da experiência humana, podendo reorganizar e mobilizar as noções da própria historicidade.

Utilizar a literatura como fonte e como saber histórico nos remete a perspectiva da sua escrita. Segundo Piglia (2006), a função do escritor é escrever sem considerar se, ou como, seu livro será lido. A ficção está sujeita a realidade e a realidade à ficção, conversando através da narrativa, onde tudo pode ser tornado ficção. Trabalha-se com crença, ideologia, modelos de realidade. Instalam a

---

<sup>22</sup>A ideia de *worklike* baseia-se no conceito de que o texto ficcional, muito mais do que simples entretenimento pode proporcionar conhecimento. Nesse caso, é o conhecimento histórico sendo apresentado através da literatura, de forma que concilia a fantasia e a informação (LACAPRA, 1983 *apud* PINTO, VALINHAS, 2010).

literatura em um campo de luta e de política. Um laboratório do possível que se faz através de artistas, que por sua vez traduzem o que leem da realidade. São formas de ver a realidade. A literatura produz leitores e os grandes textos produzem formas de ler. Não um público homogêneo, mas sim que reflete a heterogeneidade da sociedade – da diversidade mercadológica. A fantasia é uma “ilha deserta”, em que a forma utilitária de se fazer a literatura é um serviço a alguém ou a algo (PIGLIA, 2006).

Piglia (2006) alega que o historiador nada mais seria que um romancista, que trabalha com o murmúrio da história – com histórias privadas, partes de vitórias, testamentos, cartas, crimes, cartas secretas. A história seria sempre apaixonante para o escritor, não só por sua forma, mas também por suas interpretações, suas formas de narrativas. A multiplicidade das possibilidades tangeria a história a um lugar de transformações, de rastros para o futuro que se encontram no passado. A política também faria parte de uma ficção, tratada ou não como real, como minimodelos de sociedade em uma forma de utopia privada.

A literatura se encontraria como uma fonte para o ensino de história, partindo da premissa de que as experiências são sempre sociais. Elencada na perspectiva da cognição história, a literatura partiria da ideia de experiência individual para uma forma de aprendizado coletivo. Tudo pode se converter em narrativa: sentimentos, ideais, discursos de moral, circulação de dinheiro, discursos de ódio. Bastaria apenas saber como canalizar tais aspectos, de como narrar e transmitir. O professor, como mediador, seria então, o caminho ou instrumento entre a experiência pessoal e a sistematização do conhecimento, transformando e orientando o vínculo entre a literatura e a história, entre o passado e o presente.

Considerada como prática social, institucionalizada e historicamente viável, é no século XX que a academia desenvolve um papel vital no mundo artístico. Desde a escola de Annales, existe a possibilidade de um diálogo amplo com outras disciplinas das humanidades de forma crescente. A transformação da escrita da história apresentou transformações importantes para novos padrões intelectuais, abrangendo novos níveis de especialização. É indispensável considerar o uso dos métodos da crítica literária na análise dos discursos historiográficos. White (2011) monta modalidades que envolvem enredo, argumento, ideologia e tropos, explicando os códigos literários da historiografia. Dessa forma, apresenta uma nova estrutura para a narrativa que é utilizada como conhecimento histórico.

Vale lembrar que a escola não é mais a única transmissora de conhecimento, muitos alunos obtêm contato com a História para além dos muros da escola. Logo, há uma necessidade do debate entre educadores para que os elementos do cotidiano sejam inclusos no aspecto do ensino-aprendizagem. Há uma relação da mídia com a literatura – seja através diretamente dos livros ou de adaptações para minisséries e filmes. Existe há possibilidade de um diálogo transtextual que pode ser trabalhado.

A literatura é a justa articulação entre verdades e mentiras, realidade e ficção, sonhos e frustrações a partir do ponto de vista de um criador, o escritor, que tem por aliado um receptor, o leitor. O autor influenciado pelo meio social em que atua e se utilizando de uma linguagem própria (...) registra a sua leitura de mundo que questiona, contesta, reorganiza e recria e reinventa a realidade (SOARES; NASCIMENTO, 2009 *apud* NASCIMENTO 2015, p. 31)

A proximidade da literatura e da história permite que se elabore e haja a utilização da literatura em função da história. É na literatura que se procura a fuga, a fantasia e a arte (CANDIDO, 1972). A necessidade de fantasiar que o homem encontra é natural, visto que ficcionar depende do imaginário. É impossível transformar o real sem que se parta da imaginação. A literatura é uma forma de poder transformar o imaginário em real. A necessidade de fantasiar é o instrumento da transformação, podendo possibilitar a materialização do pensamento.

Seguindo a ideia de Hilary Cooper (2012) de que as narrativas ficcionais são reconstruções, podemos discutir como o texto literário auxiliaria na aprendizagem histórica, proporcionando uma formação de consciência histórica.

[...] a literatura é uma forma de conhecimento da realidade. Com efeito, ela nos leva a aprender as relações sociais, os modos de sentir e de agir numa determinada época, numa dada formação social e, mais que isso, não nos fala apenas do que existe, mas também do que poderia existir (FIORIN, 2007, p. 106).

Seria através da ficção que a literatura remontaria o passado. É através da narrativa que nos retrata a realidade em que está inserida, ou que tenta retratar, de acordo com o pensamento da época que é produzida. Ela nos mostra que vivemos baseados em construções sociais, de acordo com a época e lugar social que nos encontramos (FIORIN, 2007). É por meio da narrativa que a literatura que poderíamos entender a pluralidade de discursos, pois não há uma história única e

sim vários narradores que escrevem acerca da história, interpretando o mundo e os acontecimentos históricos.

## 5. Considerações Finais

Não apenas pelo elo principal que as une – a narrativa, mas também pela função de servir a humanidade existe uma união entre a literatura e a história. Ambas pretende oferecer subsídios, conhecimentos, pensamentos para que se tornem objetos da ampliação do conhecimento humano. Assim, a literatura pode ter importante funcionalidade para o ensino de história. Principalmente pela pluralidade das narrativas. Textos literários podem ser utilizados de modo que proporcionem a formação da consciência histórica, auxiliando na formação de um sujeito capaz de criticar e argumentar.

Tal qual o trabalho de conclusão de curso, este artigo tentou sinteticamente refletir a literatura e o ensino de história. A importância da reflexão como fonte para a aprendizagem histórica, que pode viabilizar a construção do conhecimento histórico. Não como uma ilustração, mas como fonte do conhecimento, através de uma metodologia específica, trabalhando conceitos históricos. As pesquisas já existentes, bem como a leitura na íntegra do trabalho anteriormente desenvolvido, podem nortear como colaboração para o desenvolvimento da reflexão acerca do tema.

O que proporciona a interação entre a literatura e a história é a narrativa. Cada uma com um limite e papel na sociedade, por meio da linguagem, fazem com que exista um diálogo que proporciona uma trajetória sistemática entre os dois saberes. O que se visou foi destacar o entendimento através do processo de cognição histórica como uma relação de ensinar e aprender história, pressupondo uma construção dialógica de aprendizagem.

## Referências

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica**: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. Educar em Revista, Curitiba, Especial, pp. 151-170, Editora UFPR, 2006.

BARCA, Isabel. **Literacia Histórica**. Educar em revista, Número Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 24, nº 9, p. 803-809, set, 1972.

COOPER, Hilary. **O pensamento histórico das crianças**. In BARCA, Isabel(org) Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de investigação em Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo e ensinando sobre o passado**: a criança de três a oito anos. Educar em Revista, Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CORREIA, Janaína Santos. **O uso de fontes em sala de aula**: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil. 2013. 166 fls. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

COSTA LIMA, Luiz. **A Aguarrás do tempo**: estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.95-116, 2007.

LE GOFF, Jacques. **A história do cotidiano**. In: DUBY, G. et al. História e nova história. Lisboa: Teorema, 1989.

\_\_\_\_\_. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista. Curitiba. Edição Especial: Editora UFPR, 2006.

NASCIMENTO, Solange Maria do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais**: um estudo a partir de manuais didáticos de história. Curitiba, 2013.

NUNES, R. B. **Entre Ficção e História**: a literatura ficcional como fonte no ensino de História. Monografia. UFPR, 2017.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

PINTO, Aline Magalhães. VALINHAS, Manuella Luz de Oliveira. **Historicidade, retórica e ficção**: interlocuções com a historiografia de Dominick LaCapra. Revista Rhêtorikê, Nº3, p. 1-18, PUC-Rio, 2010.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 2ª ed. São Paulo; Scipione, 2009.

STONE, Lawrence. **O renascimento da narrativa**: reflexões sobre a velha novahistória. *Revistadehistória*, n2-3, IFCH, UNICAMP, 1991.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria histórica contemporânea. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. da (org). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaio sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 2001.

## DO PÚBLICO AO PRIVADO, DO ENSINO FUNDAMENTAL À UNIVERSIDADE: O QUE É HISTÓRIA?

*Uirys Alves de Souza – FURG  
uirys@hotmail.com*

*Júlia Silveira Matos - FURG  
julsimatos@gmail.com*

**Resumo:** A proposta desse trabalho diz respeito às ideias tácitas em diferentes nichos sócio-econômicos e contextuais acerca do que se entende por História. Quando iniciamos o ano letivo em algum lugar, costumamos fazer algumas perguntas aos alunos sobre o que eles entendem por História, as perguntas são: 1) O que é História? 2) Gostam de História? 3) Para que(m) serve História?; Após alguns anos de experiência docente, fomos acumulando algumas narrativas em diversos ambientes e contextos diferentes. Logo, começamos a perceber que mesmo em diferentes contextos (público/privado, ensino fundamental/médio, ensino regular/EJA) há uma certa tendência a perceber a História de uma forma bastante semelhante, que é: ela é o estudo do passado. As narrativas aqui analisadas foram extraídas dos alunos nos seguintes contextos: 1) sexto ano do ensino fundamental (público), 2) nono ano do ensino fundamental (privado), 3) NEEJA da Penitenciária Estadual de Rio Grande, PERG (público) e 4) 4º semestre do curso de História Licenciatura e Bacharel da Universidade Federal do Rio Grande. Trabalhamos com a hipótese de que a diferença conceitual acerca do que é história tem mais relação com o processo histórico de compreensão sobre a história do que propriamente os nichos sociais onde o indivíduo está, ou seja, as respostas tendem a serem similares, pois o universo de compreensão sobre o que é História acaba se canonizando em várias esferas, o que faz com que os alunos, indiferente do nicho, tenham visões bastante parecidas.

**Palavras-chave:** Ideias tácitas. O que é História?. Narrativas. Público e privado.

### Introdução

O presente artigo vislumbra apresentar algumas reflexões de pesquisas sobre o que vem a ser história nos mais diversos nichos educacionais, ou seja, o foco está em como que os alunos de diferentes contextos formativos e sócio-econômicos compreendem sobre o que vem a ser História.

Para isso, adotamos como prática elaborar algumas perguntas aos alunos antes de iniciarmos o ano letivo, entre elas, apresentamos as seguintes: 1) O que é História, 2) para que serve História, 3) para quem serve História, 4) História serve para alguma coisa? Entre outras.

Essa nossa tendência de questionar sobre as ideias dos alunos acerca da História e a sua importância vem sendo feita por nós há alguns anos<sup>23</sup>, pois entendemos que o conceito de História é muito mais amplo do que a escrita dos fatos passados, ou seja, a História é uma ciência que vai para além de uma versão oficial e unilateral. Isso quer dizer que os alunos também não podem restringir o conhecimento histórico a um conhecimento informativo sobre o passado sem significado nem (re)significância. E é isso que nos motiva a questionarmos o que os alunos entendem sobre História, tendo em vista que é a partir de suas respostas que nós, professores, poderemos os convidar a entender a História através de outras matrizes e tendências para além do historicismo.

O objetivo desse artigo, então, é analisar as diferentes percepções conceituais em relação ao que é História em diversos contextos formativos e sócio-econômicos.

As realidades formativas e sócio-econômicas que iremos apontar sobre as narrativas do que é História na percepção de alunos são de iniciativa privada e de sistema pública. Na iniciativa privada, os discursos sobre o que é História foram extraídos de alunos cursaram o nono ano do Ensino Fundamental<sup>24</sup>. Já na esfera pública, o universo social foi mais abrangente, pois tivemos: 1) 6º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016 (escola de difícil acesso e localizado em um bairro periférico), 2) Neeja da Penitenciária Estadual do Rio Grande do Sul (PERG) e 3) alunos que estavam no curso de História, Licenciatura e Bacharel, da Universidade Federal do Rio Grande no ano de 2013 (FURG).

A escolha pelos diversos e multifacetados públicos foram realizados em decorrer das possibilidades circunstanciais de trabalhar com os alunos em questão, ou seja, através do ambiente que nos foi disponibilizados pelas instituições ao trabalho docente, nós elaboramos as questões que dizem respeito ao conhecimento sobre o que é História e isso gerou uma experiência profícua no que diz respeito as percepções sobre a mesma por parte dos alunos e as nossas percepções sobre as percepções dos alunos sobre História em contextos mais desconexos do que conexos.

---

<sup>23</sup> Principalmente a partir das leituras e reflexões acerca da História a partir da filosofia da História sistematizada pelo filósofo e historiador Jörn Rüsen, entre outros pensadores que vêm rompendo com a visão de que estudar História é conhecer o passado pelo passado.

<sup>24</sup> Optamos pelo nono ano pois nos respectivos anos (ensino médio) eles se manterão, salvo algo impreviável, com o mesmo professor.

A fonte das narrativas que analisamos costumam ser através da escrita, ou seja, os alunos elaboraram as suas reflexões individualmente e nos entregaram. A partir da coleta das fontes, nós usamos como metodologia a análise de conteúdo proposta pela Lawrence Bardin (1977), pois a análise de conteúdo é uma proposta analítica que relaciona aspectos quantitativos e qualitativos, tornando possível, em nossa acepção, uma melhor categorização sobre as narrativas do que discentes entendem sobre História.

A partir do próximo subtítulo, iremos abordar sobre alguns conceitos que usamos como respaldo para debater sobre as questões que norteiam o objetivo central desse artigo, que é: analisar como os discentes em diferentes contextos entendem por História.

### **História: o que é?**

Antes de nos aprofundarmos nas análises das fontes escritas dos alunos, iremos abordar brevemente alguns conceitos que contribuirão para nortear o nosso artigo, como, por exemplo, “ideias tácitas”, “História” e “consciência histórica”.

Podemos entender como ideias tácitas aquelas nas quais os indivíduos constroem e canonizam como verdadeiras, em primeiro momento, antes de se ter outras perspectivas conceituais sobre a mesma, ou seja, quando falamos de alguns conceitos, a pessoa ao apresentar um deles, está apresentando uma ideia tácita, uma ideia canonizada sobre aquilo que ela valida como verdadeiro.

Já História é um conceito muito mais amplo. Podemos entender de uma forma multiperspectivada. Existem inúmeros autores que discutiram e discutem acerca do que vem a ser História. Podemos frisar alguns, como, por exemplo, Ciro Flamarion Cardoso (1981, p. 28), ao apresentar que “‘História’ é um termo polissêmico, o que significa que possui significados variados. Devido a isto, convém deixar sempre bem claro em qual sentido está sendo empregado em cada contexto do seu uso.”. E isso quer dizer que, para falarmos de História, temos que deixar claro em qual das inúmeras perspectivas estamos nos reportando.

Outro historiador que traz uma percepção bastante célebre é Marc Bloch (2001, p. 55), ao dizer que História é “Ciência dos homens’[...] ‘dos homens, no tempo’.”. Assim, na visão de Bloch, se houver homem e tempo, estamos falando de História, indiferente da temporalidade que estamos abordando.

Nessa ótica, E. H. Carr apresentou uma reflexão sobre os estudos dos humanos no tempo, ao dizer que

nós [aqui refere-se aos historiadores e suas análises sobre o passado] podemos visualizar o passado e atingir nossa compreensão do passado somente através dos olhos do presente. O historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana. As próprias palavras que usa – tais como democracia, império, guerra, revolução – têm conotações presentes das quais ele não pode se divorciar. (CARR, 1996, p.60).

Podemos entender, através de Carr, que os historiadores que falam sobre o passado, falam dele através dos olhos do presente, ou seja, quando se está falando do passado há uma (res)significância do passado através do presente. Inferimos que estudar História não é somente saber do passado pelo passado, pois se no presente se busca analisar algo do passado, usando como referencial o presente, sinaliza que o pesquisador está mais preocupado em responder a algum questionamento sobre o presente, mas tendo como referência o passado.

Para R. Koselleck

[...] O significado peculiar de 'história', que lhe permite, ao mesmo tempo, ser e saber-se como tal, pode ser entendido como uma fórmula geral para um dado movimento circular de caráter antropológico, que remete à relação recíproca entre a história e o conhecimento dela." (KOSELLECK, 2012, p. 119).

Assim, podemos compreender que existem outras formas de perceber a História e o tempo para além de uma única versão, pois ela é uma narrativa que busca relacionar as três dimensões temporais (presente-passado-futuro).

E nessa relação de narrativa através das três dimensões temporais, podemos falar sobre o conceito de História em Jörn Rüsen, que afirmou

Essa resposta subjetivista à pergunta sobre o que é 'história' como conteúdo da consciência histórica, propriamente, leva em conta o fato de que, no tratamento cognitivo do passado, no qual se constitui uma representação de algo como 'história', intenções no tempo desempenham um papel decisivo, que – por definição – vai além da experiência da evolução temporal do homem e de seu mundo no passado. As experiências do tempo só servem para orientar a vida prática atual quando decifradas mediante essas intenções. Sem estas, ou seja, tomadas puramente em si, as experiências seriam, com efeito, sem sentido. (RÜSEN, 2010, p. 69).

Dessa forma, podemos pensar que a História passa pela compreensão de que ela mesma é uma narrativa evidenciada através da consciência histórica que esta está intimamente ligada às carências de orientação para a vida prática, fomentadas através das experiências das pessoas em suas dinâmicas sociais.

E, para finalizar sobre alguns conceitos de história e seu sentido, nas palavras de Luis Fernando Cerri (2011, p. 61) “Afinal, a geração de sentido histórico, também é histórica!”. Isso quer dizer que o próprio historiador também é um ser sócio-histórico, sendo assim, ele ao produzir História é norteado por uma perspectiva histórica contextualizada, logo, podemos atribuir uma série de compreensões temporais sobre o que vem a ser História.

Voltemos na fala de Jörn Rüsen quando ele apresentou que a História “como conteúdo da consciência histórica”. Ao Rüsen abordar que a História é o conteúdo da consciência histórica, ele manifestou toda uma outra perspectiva complexa sobre História, pois, para ele, se História é o conteúdo da consciência histórica, a partir disso, temos que identificar e conceituar o que vem a ser consciência histórica.

Logo, consciência histórica “não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2010, p. 36). Ao apresentar essa perspectiva de consciência histórica, o filósofo alemão abre leque a uma reflexão necessária sobre História: ela não se restringe ao conhecimento do passado pelo passado, mas o saber sobre o passado serve como práxis à conduta na vida dos humanos, isso quer dizer que nós humanos ao entrar em contato com o mundo para além de nossa experiência temporal, conduzimos nossos padrões de comportamento usando como norte a compreensão do ontem, a vivência do hoje e a perspectiva do amanhã. De tal forma que a vivência do hoje é o que fomenta a perspectiva do amanhã, e essa perspectiva do amanhã é amparada na análise da vivência do hoje, ancorada nas reflexões que a consciência histórica estrutura através da compreensão do ontem, do passado.

Um questionamento importante a abordar sobre a própria consciência histórica é o próprio processo de formação dela. Nisso, Rüsen responde que a consciência histórica é inerente ao ser humano e ela ocorre através das três habilidades cognitivas humanas, que são: experiênciação, interpretação e orientação temporal. Através da constante dialética entre as três habilidades cognitivas, nós humanos

engendramos quatro formas de consciência histórica, que são: tradicional, exemplar, crítica e genética<sup>25</sup>.

No subtítulo seguinte, iremos apresentar o desenvolvimento das narrativas dos alunos acerca do que eles entendem por História.

### O que os alunos entendem por História

No campo teórico à elaboração de unidades de referência à análise de conteúdo, o nosso principal teórico foi Jörn Rüsen, principalmente na busca pela compreensão do que os alunos entendem por História.

A partir de agora, iremos apresentar algumas tabelas que criamos para apresentar as narrativas e os contextos dos alunos nos quais elaboramos as narrativas sobre o que eles entendem por História. A ver.

TABELA 1

6º ano (Ensino Fundamental) - ano de 2016 - Nº de alunos 22		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	- <i>"História é um conto antigo".</i> - <i>"História é contos do tempo antigo que contam hoje".</i> - <i>"Historia em um meio de falar sobre o nossos antepassados, guerras antigas e falando sobre a vida milhões de anos atrás".</i> - <i>"É o estudo de historias que aconteceram muitos anos atrás"</i> <sup>26</sup> <i>sobre varias pessoas importantes".</i> <i>"Historia é a ciência que estuda o passado"</i>	13
2) Presente ao passado para o presente	- <i>"História é contos do tempo antigo que hoje nós aprendemos com a ajuda da história".</i> - <i>"É acontecimentos que surgiram antes de nós".</i> - <i>"História, é a ciência que estuda os fatos."</i> - <i>"História é sobre as coisas que aconteciam antigamente e que acontecem."</i> - <i>"História é a ciencia que apresenta o mundo"</i> - <i>"Historia é a ciencia sobre tudo"</i>	6
3) Presente ao passado para o futuro	- <i>"História é passado, presente e futuro".</i> - <i>"História é o estudo sobre o passado, o presente e o futuro."</i> - <i>"A História é como uma semente nasce e não para de crescer."</i>	3

Autoria própria

Ao analisarmos a tabela acima, podemos perceber que os alunos do sexto ano têm uma tendência maior a entender que história é o estudo do passado. Através das ideias tácitas deles, podemos notar que o conceito de História é amparada em

<sup>25</sup> Para maiores detalhes sobre a consciência histórica e as habilidades cognitivas, ver um artigo de produção nossa, cujo título é: "A tipologia da consciência histórica em Rüsen". Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/256>> . Acesso: 01 dez. 2018, 14:30.

<sup>26</sup> Os erros gramaticas (ortografia, semântica e sintática), foram de produção dos próprios alunos, assim, não os retificamos para dar maior autenticidade à produção deles.

uma perspectiva de que ao se estudar História, eles estão estudando o que aconteceu, não trazendo uma perspectiva, temporalmente falando, mais ampla sobre a História.

Alguns alunos apresentaram uma perspectiva de História um pouco diferente, como, por exemplo, “*História é contos do tempo antigo que hoje nós aprendemos com a ajuda da história*”. De certa forma, ao aluno apresentar que “*aprendemos hoje com a ajuda da história*” ele está conectando o passado com o presente, pois *aprendemos hoje*, ou seja, há uma certa ideia do aluno que eles estão aprendendo aquilo nos dias de hoje com algum propósito.

Alguns alunos apresentaram uma narrativa que se assemelha a ideia de Rüsen sobre narrativa genética, como, por exemplo, “*A História é como uma semente nasce e não para de crescer.*”, ou seja, ao aluno falar, através de uma forma poética, que “*é como uma semente que nasce e não para de crescer*”, ele expôs que a História, em uma metáfora com árvore, planta, etc., tem uma relação de causa e consequência contínua. Assim, ele apresentou uma certa consciência genética sobre a História, pois se as sementes nascem e não param de crescer, História não se encerra somente no seu passado, ou seja, ela é viva.

Iremos agora apresentar uma outra realidade, essa foi feita em uma das práticas que tivemos como professor do Estado do Rio Grande do Sul, ao ministrarmos aula no Neeja na Penitenciária Estadual do Rio Grande (PERG). A ver.

TABELA 2

Neeja (presídio Ensino Fundamental) – ano de 2016 – Nº de alunos 5		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	- “ <i>História é tudo que a gente fala sobre o passado.</i> ” - “ <i>serve para nós conhecer o antepassado e saber tudo o que os antigos passavam.</i> ” - <i>Historia e lembrar de onde nós viemos e saber do nosso planeta.</i> ”	3
2) Presente ao passado para o presente	- “ <i>A história se refleti em vários fatores, dizemos que seria um estudo dos nossos antepassados, que vamos precisar futuramente para nos dar mais entendimento para o dia-a-dia.</i> ” - <i>História significa um conjunto de ideias em geral. Ela serve para o nosso conhecimento. É algo que já mais vamos esquecer. Fica na memória de todos nós.</i> ” - “ <i>Para saber mais de si próprio e...</i> ” - <i>História é o estudo de tempos passados, acontecimentos até os dias atuais.</i>	4
3) Presente ao passado para o futuro	- “ <i>estudo dos humanos pensar no amanhã</i> ”.	1

Autoria própria

Aqui o número de alunos foram muito menores. Podemos ver uma perspectiva um pouco diferente, mesmo se tratando também de ensino fundamental. A realidade daqui é bastante diferente pelo fato dos alunos já serem adultos, eles têm outras perspectivas sobre história.

Uma das narrativas que um aluno apresentou sobre História, e que atribui a ela um sentido de saber sobre o passado só por saber é a seguinte: “*serve para nós conhecer o antepassado e saber tudo o que os antigos passavam.*”. Ou seja, esse aluno não atribuiu uma perspectiva de que a História serve para a vida prática dos sujeitos aprendentes, pois saber sobre os antepassados só por saber, de fato, não faz diferença nenhuma, assim, a informação pela informação não é, em nossa compreensão, a melhor perspectiva que se tem sobre História, tendo em vista que, conforme já abordamos, história é uma ciência que serve à práxis humana, como norteadora de condutas para o amanhã.

Um discurso que um deles apresentou, manifestando a história como útil ao presente, foi o seguinte: “*A história se refleti em vários fatores, dizemos que seria um estudo dos nossos antepassados, que vamos precisar futuramente para nos dar mais entendimento para o dia-a-dia.*”, ou seja, ele manifestou que a história serve para que nós possamos entender os dias de hoje, assim, ela passa a ser vista de forma prática, pois atribui uma função à ela na medida em que a usamos como mecanismo de compreensão aos dias de hoje e, a partir daí, o aluno pode fazer uma série de reflexões sobre o que foi e o que é, para, talvez, em algum momento, passar a perspectivas sobre o que pode vir a ser.

Uma das falas que chamou à atenção foi a seguinte: - “*estudo dos humanos pensar no amanhã*”. Essa seria, em uma conexão com o pensamento de Rüsen, uma narrativa genética (aquela que seria ideal aos historiadores, de certa forma), pois o aluno fez uma relação temporal do ontem, hoje e amanhã, assim sendo, podemos inferir que ele notou que há um sentido prático para se saber sobre História, que é “*pensar no amanhã*”.

A próxima tabela apresenta uma outra realidade bem distinta das apresentadas aqui até o momento. São as narrativas de alunos de uma rede de ensino privada da Cidade de Rio Grande que tem por foco resultados em exames seletivos, como, por exemplo, Enem e vestibulares.

TABELA 3

9º ano – ano de 2016 – Nº de alunos 32		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>História de lugares diferentes de tempos atrás, ou nem tanto, conhecimento sobre outros lugares.</i></li> <li>- <i>“História são contos de momentos que já passaram e que deixaram uma marca, ou o relato de um acontecimento importante.”</i></li> <li>- <i>“É por onde contamos algo do passado, como as pessoas que viveram, como viveram e tudo mais que já aconteceu.”</i></li> <li>- <i>“É o estudo do passado.”</i></li> <li>- <i>“e uma forma de contar como era antigamente”</i></li> <li>- <i>“Para mim é uma forma de aprender sobre o passado.”</i></li> <li>- <i>É a história do Brasil e o que veio antes dele.”</i></li> <li>- <i>“História para mim é toda a ‘antiguidade’, é toda vida de pessoas a milhares de anos atrás.”</i></li> </ul>	24
2) Presente ao passado para o presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Tudo é História.”</i></li> <li>- <i>“História são fatos e relatos do desenvolvimento da humanidade.”</i></li> <li>- <i>“História é uma disciplina onde se estuda a história do planeta, desde seu início até o momento onde se encontra.”</i></li> <li>- <i>“História são os registros da formação e evolução do mundo e tempo.”</i></li> <li>- <i>“História é a matéria que ensina sobre os países e pessoas no passado e na atualidade.”</i></li> <li>- <i>“História é podermos conhecer coisas que nossos antepassados criaram ou aprimoraram e conhecer um pouco mais da nossa origem.”</i></li> <li>- <i>“Tudo é história, todo passado é história, tudo que passa é história.”</i></li> </ul>	7
3) Presente ao passado para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Tudo é história, o que estamos vivendo hoje, amanhã vai ser uma história, ou seja todo o passado é história.”</i></li> </ul>	1

Autoria própria

Mesmo esses alunos tendo mais disposições em decorrer de suas condições sócio-econômicas, eles tenderam a apresentar a História como o estudo do passado. Um exemplo disso está na seguinte fala: *“É por onde contamos algo do passado, como as pessoas que viveram, como viveram e tudo mais que já aconteceu.”*, aqui podemos analisar que o aluno entende que a História serve para falar sobre o passado, como as pessoas viveram no passado, como as coisas aconteceram no passado. Ou seja, na visão dele e de mais alguns alunos, a História é o conhecimento que se tem sobre o passado, não atribuindo a ela um sentido mais amplo, como, por exemplo, explicitando que o presente é, de certa forma, uma resposta direta dos processos do passado.

Em uma ótica um pouco diferente, trazendo uma conexão do passado ao presente, temos a seguinte narrativa: *“História é uma disciplina onde se estuda a história do planeta, desde seu início até o momento onde se encontra.”*. Nessa

narrativa, podemos perceber que o aluno analisa que a História serve à compreensão dos dias de hoje, pois ela serve para estudar o que aconteceu no planeta “até o momento onde se encontra”.

Em uma outra visão do presente ao passado e do presente ao passado ao presente, temos a seguinte narrativa: “*Tudo é história, o que estamos vivendo hoje, amanhã vai ser uma história, ou seja todo o passado é história.*”. Em nossa compreensão, aqui o aluno manifestou uma espécie de consciência genética ao inferir que “*o que estamos vivendo hoje, amanhã vai ser história*”, tendo isso em vista, o aluno apresentou que o amanhã é reflexo do hoje, logo, o hoje vai refletir no amanhã.

No próximo subtítulo analisaremos sobre alunos da graduação de História.

TABELA 4

4º semestre de História Licenciatura e Bacharelado – ano de 2013 – Nº de alunos 28 <sup>27</sup>		
Unidades de referência	Narrativas como exemplo	Freq.
1) Presente ao passado	<p>- “<i>Para mim história é tudo que se relaciona com: homens, tempo. É um recorte de um tempo escolhido para ser estudado, pesquisado.</i>”</p> <p>- “<i>Atualmente tenho um novo olhar para história, uma visão distinta da que eu tinha anteriormente, após entrar num curso superior de história. História para mim é estudo do homem no tempo, ou seja, os fenômenos que nos seres humanos produzimos onde tornam-se fatos históricos.</i>”</p> <p>- “<i>História é a ciência que estuda o passado dos homens. Esse conceito pode representar também todo o conjunto de memórias que dizem respeito à um indivíduo, um estado, uma cultura ou uma classe.</i>”</p> <p>- “<i>Eric Hobsbawn, nosso pai da história, já nos dizia que a função dos historiadores é a de lembrar o que os outros esquecem. Sendo assim, a história como grande ofício do historiador, seria a ciência humana que estuda o homem em um determinado tempo, em uma dada sociedade e em uma determinada cultura, ou seja, a história é a ciência do passado. É através dela que relatamos fato, sempre subjetivos ao olhar do historiador, e que culturas são transmitidas através de gerações.</i>”</p> <p>- “<i>Ciência que estuda os homens no tempo, através de suas obras para compreender suas sociedades, seus desenvolvimentos e suas culturas.</i>”</p> <p>- “<i>A história é uma ciência que se utiliza das mais diversas ferramentas e áreas multidisciplinares para auxiliar no estudo e da pesquisa sobre o homem no tempo.</i>”</p> <p>- “<i>É a ciência que estuda o homem ao longo do tempo.</i>”</p>	7
2) Presente ao	- “ <i>Na minha concepção história são todas as transformações de</i>	17

<sup>27</sup> Elaboramos um artigo específico apresentando sobre as narrativas desse grupo de universitários analisados, cujo título é: “A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO: COMO ALUNOS UNIVERSITÁRIOS CONCEITUAM HISTÓRIA?”. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-4-revista-de-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>> . Acesso em: 01 dez. 2018, 16:43.

passado para o presente	<p><i>uma determinada sociedade e que tenha passado por mutações a fim de encontrar a melhor forma de organização. Contudo, história é o legado de outras gerações que nos faz compreender a sociedade atual em que vivemos.”</i></p> <p><i>- “História além de contar fatos que aconteceram a muito tempo, nos faz ver e refletir sobre nosso cotidiano.”</i></p> <p><i>- “A História segundo Marc Bloch ‘É o estudo do homem no tempo’, ou seja, a partir da história, da memória podemos analisar e perceber fatos que promovem a transformação nas sociedades, da qual proporcionam um melhor entendimento sobre diversos processos na organização do homem conforme o tempo.”</i></p> <p><i>- “História é uma ciência, que busca em fatos no passado, mecanismos através de estudos, compreender o presente.”</i></p> <p><i>- “A história é tudo que conhecemos. Nada existe sem história. Tudo e todos possuem história, desde o chefe militar, o vendedor da esquina ou a escova de dentes usada por nós. Assim como todos temos história, a mesma é, como disse Bloch, ‘o estudo dos homens no tempo’.”</i></p>	
3) Presente ao passado para o futuro	<p><i>- “Para mim, história é a ciência que estuda os homens no tempo, responsável por contar e deixar registrado para as sociedades presentes e futuras a vida do homem, suas formas de organizar-se, seus conflitos e ‘avanços’.”</i></p>	4

Autoria própria

Mesmo sendo alunos da graduação, alguns ainda apresentam uma perspectiva de entender a História como o estudo do presente ao passado, ou seja, não (res)significaram a ciência História a uma função aos dias de hoje. Um exemplo desses discursos é: *“História é a ciência que estuda o passado dos homens. Esse conceito pode representar também todo o conjunto de memórias que dizem respeito à um indivíduo, um estado, uma cultura ou uma classe.”*, ou seja, essa narrativa não apresentou a História como uma matéria que serve para orientar o indivíduo em sua vida prática, mas sim conhecer o passado dos homens, como se o passado dos homens também não fosse uma versão do passado dos homens através do olhar de um homem (no caso, fazemos referência aqui ao historiador).

Já em um outro molde de percepção sobre a História, a grande maioria dos alunos da graduação deram a entender que a História tem um sentido aos dias de hoje, ou seja, ela serve como condutora de padrões sociais e comportamentais.

Em uma perspectiva mais genética, temos a seguinte narrativa: *“Para mim, história é a ciência que estuda os homens no tempo, responsável por contar e deixar registrado para as sociedades presentes e futuras a vida do homem, suas formas de organizar-se, seus conflitos e ‘avanços’.”* Nessa narrativa, podemos observar que o aluno apresentou que a História é *“responsável por contar e deixar registrado para as sociedades presentes e futuras a vida do homem”*, nesse trecho, ao falar em deixar ao futuro, de certa forma, o aluno está perspectivando o hoje ao amanhã, pois

o amanhã, podemos concluir, é um reflexo do que faremos hoje, assim sendo, há uma certa conexão temporal direta entre o ontem, o hoje e o amanhã.

Claro que algumas das narrativas que inserimos dentro das unidades de referências, dependendo de quem as analisa, poderia as colocar em outra unidade de referência. Isso fica evidente porque quem analisa, também está imbuído de determinadas perspectivas históricas, conceituais, metodológicas, etc.

No próximo subtítulo apresentaremos algumas considerações finais.

### **Considerações finais**

Por mais que alguns alunos tenham narrado que a História serve para compreender o presente, eles não deixaram bastante explícito a ideia de que ela é uma ciência que serve à práxis da vida humana. De tal forma que o objeto de análise da História pode até ser o passado, mas a razão final dela, em nossa percepção de História ancorada nas reflexões de Jörn Rüsen, não é somente saber o passado em si, nem somente compreender o presente como consequência do passado e nos entendermos como sujeitos sócio-históricos, mas sim analisar, refletir, refutar, (re)construir, (re)criar, problematizar, criticar, mudar, perspectivar, projetar, (res)significar, etc., a nós, humanos inseridos no tempo. Pois a História é uma ciência viva. Ciência na medida em que ela utiliza as ferramentas para ser uma (heurística, justificativa, metodologia, fonte, objetivos, objeto de análise, crítica, referencial teórico, etc.) e viva pois ela serve, como abordamos há pouco, à práxis humanas e isso se manifesta através das nossas condutas nos contextos que estamos geograficamente, temporalmente e culturalmente inseridos.

Uma das possibilidades que podemos considerar previamente é que grande parte do alunado, em diferentes matizes, foram ensinados a entender a História dessa forma, ou seja, podemos avaliar que a análise dos alunos para entender a História nas perspectivas aqui já expostas é em decorrer do ensinamento sobre História que eles tiveram.

### **Referências bibliográficas.**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 1977.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à História**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARR, E. H. **Que é História?** 7ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARRERA, F.; SOUZA, U. A. de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **REVISTA Latino-Americana de História- UNISINOS**. Vol. 2, No 6 (2013). São Leopoldo, 2013. P. 1069—1078.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 3ª reimpressão, 2012.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: Orientação entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF.: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

## RESENHA

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica** - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 1ª reimpressão, 2010.

*Fernanda Almeida de Souza – UFPR<sup>28</sup>  
fernanda.giles.28@hotmail.com*

*Ana Claudia Urban – UFPR<sup>29</sup>  
claudiaurban@uol.com.br*

Jörn Rüsen, professor emérito da Universidade de Witten/Herdecke (Alemanha), foi professor nas Universidades de Braunschweig, Berlin, Bochum e Bielefeld. Presidiu o Instituto de Estudos avançados (KWI), de Essen, de 1997 a 2007. 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. Sua obra encontra grande eco internacional no Brasil, em Portugal, na Espanha, no Canadá, nos Estados Unidos, na Inglaterra e na África do Sul. É professor e conferencista visitante em diversas universidades alemãs e internacionais, notadamente no Brasil: Brasília, Curitiba, Goiânia, Rio de Janeiro, São Paulo.<sup>30</sup> Sua obra mais conhecida e estudada nos últimos anos nas Universidades e Pós-Graduação no Brasil é Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica publicado em três volumes: Razão Histórica (Volume 1); Reconstrução do passado (Volume 2); História Viva (Volume 3). A análise que apresento é sobre o Volume 1: Razão Histórica, na qual aponto os parâmetros relevantes da obra por eixos temáticos, e não seguindo a ordem da narrativa do livro.<sup>31</sup>

Jörn Rüsen é um filósofo da história, assim como outros autores desse campo de estudo, se propôs a fundamentar uma Teoria da História, sendo assim,

<sup>28</sup> Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná, graduada em História, mestranda no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPR.

<sup>29</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 e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>.

<sup>30</sup> [www.joern-ruesen.de](http://www.joern-ruesen.de)

<sup>31</sup> Esta resenha foi produzida para a disciplina de Teoria da História (disciplina do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPR/ 2019), o objetivo estabelecido era buscar na leitura contribuições que pudessem dialogar com o projeto de pesquisa.

conceituar a história como ciência está presente nas suas análises. O conceito de História como Ciência é apresentado a partir do questionamento, o que é ciência? O autor apresenta que cada área científica tem suas particularidades, logo, a história também tem sua especificidade. Mas é preciso uma reflexão além do fator das especificidades, para afirmar a História como Ciência se faz necessário também, refletir sobre o caráter comum que valida as diversas áreas das ciências, que é o procedimento metódico, de acordo com Rüsen (2010, p. 99) “o pensamento histórico é científico, portanto, à medida que procede metodicamente”. O parâmetro de **História Ciência** ocorre então, *quando o processo histórico de regulação metódica da pesquisa, leva o conhecimento genérico à plausibilidade racional e controlável da ciência.*

Observamos o gráfico de ideias que norteiam as explicações do livro Razão Histórica:



O gráfico é apresentado no livro sob perspectiva de explicar o conceito de matriz disciplinar. Para Rüsen a Teoria da História é vista com extrema importância, evidenciando que os historiadores necessitam primeiramente estar muito bem

inseridos neste universo da História Ciência, faz uma análise firme e crítica dos propósitos que devem ter a Teoria na construção da **Ciência da História**, *no sentido da história como produto da operação científica da história acadêmica ou investigativa*, ou seja, faz parte da História Ciência reflexões profundas sobre o caráter específico do historiador, que para o autor é a especificidade do trabalho de dar sentido à experiência da mudança temporal do passado.

A Teoria da História tem de apreender, pois, os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia, identificá-los um a um e demonstrar sua interdependência sistemática. E como a pesquisa e a historiografia nada tem de estático, cabe à teoria mostrar como esse processo é dinâmico. Seu objeto são os fundamentos e princípios da Ciência da História. O termo técnico para descrevê-lo é matriz disciplinar: o conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da Ciência da História como disciplina especializada. (RÜSEN, 2010, p. 29).

A matriz disciplinar apresentada no gráfico está propondo um processo lógico-dedutivo para fundamentar a Ciência da História. O ponto de partida é o vínculo entre História enquanto ciência (História Ciência) e o trabalho do historiador (Ciência da História) que ocorre, na medida em que o historiador para dar sentido à experiência do passado com o propósito de torná-lo presente, segue regras e métodos construídos pela História Ciência. O ‘sentido’ referido na obra, tem um caráter norteador, deve ser buscado pelas carências do presente, e esse processo racional pela busca de ‘sentido’ através das carências do presente, passa pelo campo das ideias, que seriam as perspectivas orientadoras da experiência do passado. A partir dessa estrutura racional do pensar, ocorre o uso do método, para concretizar os encaminhamentos da pesquisa. Esses fatores aparecem, em princípio, em todo pensamento histórico, “no entanto, articulados na matriz disciplinar da Ciência da História, eles adquirem a especificidade que permite distinguir o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum.” (RÜSEN, 2010, p. 35).

O texto expressa que para Rüsen é primordial que a pesquisa histórica ou historiográfica se inicie não como forma de se encaixar ou adaptar-se a regras teóricas somente, ou que uma pesquisa se constitua a partir de interesses puramente pessoais ou quaisquer, dessa forma se produziriam histórias ‘não válidas’, ou seja, sem conexão com as demandas de interesse da sociedade presente, sem que o conhecimento produzido tivesse significado aos seus

interlocutores. A história ‘válida’ então, seria aquela na qual o historiador estabelece seu objeto cognoscível através de um olhar cuidadoso a partir do seu presente, buscando observar quais são as carências da vida prática da sociedade, e a partir das carências sinalizadas, buscar um ‘sentido’ de conexão entre o passado e o presente, esse processo fundamenta o conceito de consciência histórica, explorado por Rüsen (2010, p. 57) “como a soma das operações mentais com quais os homens interpretam sua experiência na evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.”

Rüsen evidencia com clareza que a Ciência da História deve se movimentar pela consciência histórica, e que essa através de uma narrativa inteligível, consegue chegar ao âmbito de perspectivar o futuro.

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010, p. 74).

A valorização da consciência histórica é central na obra, bem construída e articulada por Rüsen, por exemplo, quando parte do princípio do questionamento, como surgem dos feitos a História? O autor para construir sua argumentação em favor da consciência histórica como resposta, fundamenta-se em bibliografias alemãs que responderam à pergunta em questão, ou de forma muito subjetiva ou de forma muito objetiva, os fatores de subjetividade (de Max Weber) e objetividade (do materialismo histórico) passam pela criticidade do autor, como forma de validar sua defesa por respostas históricas estruturadas a partir da matriz disciplinar.

Para Rüsen a matriz disciplinar e as conexões de orientações apresentadas nela: carências de orientação, diretrizes de interpretação, métodos; formas de apresentação, funções de orientação, é uma explicação teórica do tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido, mas essas diretrizes não devem ser interpretadas como uma série de etapas sucessivas e estanques, ao contrário, esses fatores devem ser condicionados mutuamente representando uma forma de ‘pensar a história’ dentro de um conjunto sistemático e complexo.

Fazer uso da matriz disciplinar implica no uso de valoração da narrativa, para que todos os fatores apresentados na matriz possam ser articulados. Essa reflexão está no apêndice à edição brasileira e seu objetivo maior é articular a defesa da matriz disciplinar ao referencial teórico.

O apêndice mencionado, recebeu como título: a constituição narrativa do sentido histórico, no qual Rüsen explora o tema de forma bem argumentativa, mostrando por referenciais teóricos, como a questão da história narrativa foi tratada e refletida historicamente; o tema é explorado sob perspectiva do paradigma narrativista, onde para Rüsen como não existe uma racionalidade única, mas sim diversos tipos de racionalidade, trata-se agora de desenvolver “um tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido na forma de um paradigma que resista à crítica feita à racionalidade até agora dominante no pensamento histórico moderno e que exprima em pretensões convincentes de racionalidade.” (RÜSEN, 2010, p. 169).

Para a narrativa histórica “é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea.” (RÜSEN, 2010, p. 155).

Rüsen argumenta com propriedade sobre as questões paradoxais da Ciência História, percebe isso como extremamente necessário, e expressa que o campo teórico da história não pode ser dado como finalizado, é necessário continuar explorando e ressignificando os teóricos e bibliografias. O livro também aborda outras temáticas próprias da Teoria da História, como, conceito de verdade, partidarismo, uso das fontes, humanismo, que não foram abordados, pois optei em encaminhar a resenha dentro do conceito que julguei ser a verdadeira alma do livro: *a importância da consciência histórica estabelecida e guiada a partir da matriz disciplinar na produção da ciência da história*. Como se trata de uma trilogia, os temas abordados em *Razão Histórica* continuam sendo explorados em perspectiva teórica em *Reconstrução do Passado e História Viva*.