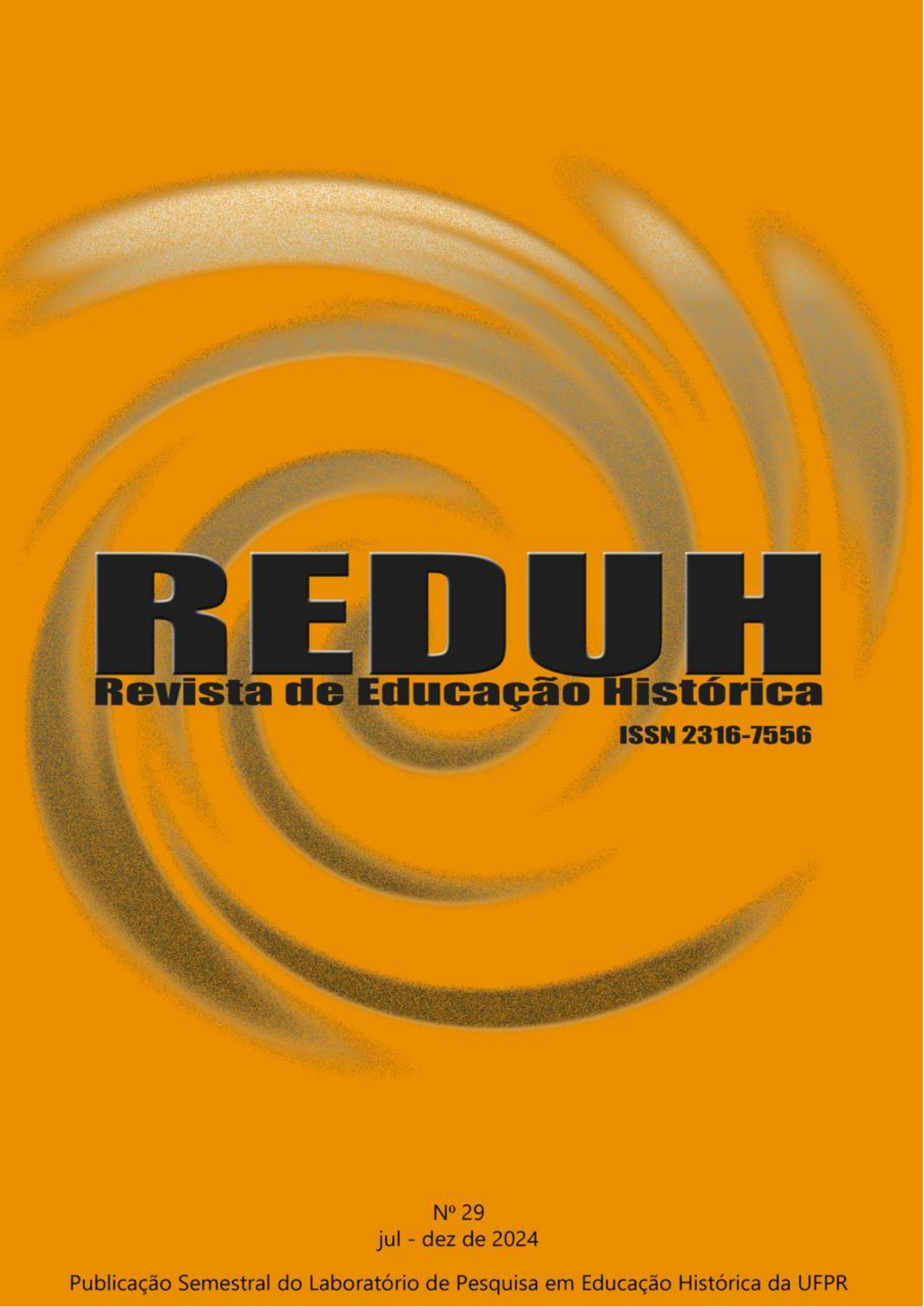




REDUH

Revista de Educação Histórica

ISSN 2316-7556

Nº 29
jul - dez de 2024

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: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento, Geraldo Becker; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n. 29 (Jul./Dez. - 2024). Curitiba: LAPEDUH, 2024.

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. Urban, Ana Claudia. IV. Nascimento, Solange Maria do. V. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



Reitor: Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora: Graciela Inês Bolzón de Muniz

Setor de Educação

Diretor: Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora: Fernanda Silva Veloso

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, Solange Maria do Nascimento.

Conselho Editorial:

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – PMC/LAPEDUH
Cláudia Senra Caraméz – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH
Geovane Gonçalves de Oliveira – PMI/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR
Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO/LAPEDUH/UFPR
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
João Luis da Silva Bertolini – SEED/LAPEDUH
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)
Katia Maria Abud – USP
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH
Lorena Marques Dagostin Buchtik – SEED/LAPEDUH/UFPR
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH
Luciano de Azambuja – IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Maria Conceição Silva – UFG
Marilia Gago – Universidade do Minho (Portugal)
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rosangela Gehrke – LAPEDUH/UFPR
Solange Maria do Nascimento – LAPEDUH/UFPR
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Albano Gabriel Giurdanella – SEED/LAPEDUH/UFPR
André Victor Falcade Pereira – LAPEDUH/UFPR
Cláudio Aparecido de Souza – SEED/LAPEDUH/UFPR
Dioury de Andrade Bueno – PMC/LAPEDUH/UFPR
Eli Prestes de Aguiar – SEED/LAPEDUH/UFPR
Fabio Aparecido Ferreira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Jiliane Movio Santana – LAPEDUH/UFPR
José Sebastião Vilhena – SEMEC/LAPEDUH/UFPR
Luzilete Falavinha Ramos – LAPEDUH/UFPR
Marcos da Silva de Oliveira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Maycon Douglas Bento – LAPEDUH/UFPR
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH
Rafaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR
Sheyla Francielle Mayer da Costa – SEED/LAPEDUH/UFPR
Viviani Cristina de Souza Ribeiro – PMC/LAPEDUH

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.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Email: inscricoeslapeduh@gmail.com

Coordenação Editorial: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento e Geraldo Becker.

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

O número 29 da Revista de Educação Histórica apresenta, mais uma vez, as pesquisas desenvolvidas por professores/pesquisadores comprometidos com a aprendizagem histórica.

Este conjunto de artigos reflete a caminhada de cada autor/a e, ao mesmo tempo, revela a trajetória do campo da Educação Histórica como pressuposto nas pesquisas desenvolvidas.

As reflexões apresentadas revelam a potencialidade da pesquisa e, evidenciam a necessidade de que novas pesquisas sejam desenvolvidas, sempre enfatizando seu papel frente aos desafios do processo de escolarização.

Os trabalhos apresentados mostram cada um de sua forma, a experiência e o significado da pesquisa para diversas frentes, seja a formação de professores, a relação entre professores e alunos com o conhecimento histórico e ainda, os possíveis desdobramentos que tais investigações podem suscitar futuras práticas.

Que a leitura aponte caminhos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, dezembro de 2024

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, somente a primeira letra em Maiúscula. Antes 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 são 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 o subtítulo e 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

APRESENTAÇÃO.....	09
O MANEJO DE FONTES HISTÓRICAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Cláudia Senra Caraméz.....	12
A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA João Luis da Silva Bertolini.....	23
CONCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES ACERCA DO PAPEL DA LEITURA E DA ESCRITA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA Jonh Érick Augusto da Silva.....	34
AVALIAÇÃO E HISTÓRIA: DIMENSÕES POLÍTICA, TÉCNICA E EPISTEMOLÓGICA Leslie Luiza Pereira Gusmão.....	46
A JUVENTUDE FRENTE À HISTÓRIA: OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E O CONHECIMENTO HISTÓRICO Lidiane Camila Lourençato.....	57
IDENTIDADE HISTÓRICA E NOVO HUMANISMO: ANSEIOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS BRASILEIROS E INGLESES Lucas Pydd Nechi.....	71
O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA: O CASO DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL II Thiago Carvalho Miranda.....	84
RESENHA	
PINTO JUNIOR, A.; SILVA, F. D. de O.; CUNHA, A. V. C. S. da (orgs.). A BNCC de História: entre prescrições e práticas. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco (Edupe), 2022. Lara Taline dos Santos; Ana Claudia Urban.....	99

APRESENTAÇÃO

Em seu vigésimo nono volume a REDUH construiu uma trajetória que pode ser considerada de grande êxito, graças ao trabalho dedicado e assíduo do grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR e outros pesquisadores/as que assumiram o debate do campo da Educação Histórica. Este volume oferece artigos que apresentam resultados de pesquisas que consideram o campo da Educação histórica e sua relação com a prática da sala de aula.

A Educação Histórica tem enfatizado seus estudos sobre a questão da aprendizagem histórica e, desse modo, diversos pesquisadores vêm realizando investigações que contribuem na direção da compreensão da consciência histórica de estudantes e professores, bem como propondo o desenvolvimento de práticas, sobretudo na Educação Básica, voltadas para essa finalidade.

O primeiro artigo *“O manejo de fontes históricas digitais na perspectiva da didática da Educação Histórica”* de Cláudia Senra Caraméz buscou discutir o estatuto das fontes históricas digitais a partir da conceituação amplamente trabalhada de fontes históricas na perspectiva de documento/ monumento de Le Goff, bem como, a forma pela qual a didática da Educação Histórica tem trabalhado as fontes históricas, buscando torná-las evidências de um passado plausível (Ashby), partindo de questões do presente e abrindo possibilidades de perspectivar o futuro.

A ideia do artigo *“A cultura escolar e o Ensino de História na perspectiva da Educação Histórica”* de João Luis da Silva Bertolini foi trazer, de forma sucinta as discussões sobre a cultura escolar e a cultura da escola, nas reflexões do grupo da Educação Histórica do LAPEDUH. A identificação de tensões entre estas culturas e os objetivos do grupo da Educação Histórica, o desenvolvimento de uma cultura histórica genético/crítica entre os estudantes, os apontamentos e o reconhecimento do professor da escola pública (privada) como produtor de conhecimento (a não separação entre quem pesquisa e quem ensina), formaram o escopo desse artigo.

Jonh Érick Augusto da Silva por meio do artigo *“Concepções de jovens estudantes acerca do papel da leitura e da escrita na aprendizagem histórica”* analisa as concepções de jovens estudantes sobre o papel das práticas de leitura e escrita na aprendizagem histórica. A investigação, de natureza qualitativa, faz parte de uma pesquisa, intitulada *“Leitura e escrita na aprendizagem histórica: a aula de História*

como um evento de letramento”, que busca entender como a leitura e a escrita podem promover uma literacia histórica capaz de complexificar a competência narrativa.

O artigo *“Avaliação e História: dimensões política, técnica e epistemológica”* de Leslie Luiza Pereira Gusmão registra que é necessário um aprofundamento do debate sobre avaliação em História, pois, acredita-se que esse diálogo pode auxiliar na reflexão acerca de como a aprendizagem histórica pode possibilitar a formação da consciência História, sobretudo, quando se leva em consideração a dimensão epistemológica da avaliação, isto é, quando se privilegia a natureza do conhecimento histórico.

Lidiane Camila Lourençato por meio do artigo *“A juventude frente à História: os jovens do Ensino Médio e o conhecimento histórico conclui que com o “novo Ensino Médio”, reflete sobre a implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a aprendizagem histórica dos alunos e o suprimento das suas carências ficam ainda mais inviabilizadas e comprometida, uma vez que o acesso as aulas de história dependerão da escolha do itinerário que eles fizerem. E, ainda, a falta de investimentos na área da educação para suprir as necessidades subjetivas e possibilitar que as escolas se reestruturarem, dificultam que suas demandas sejam atendidas.*

“Identidade Histórica e Novo Humanismo: anseios e perspectivas de jovens brasileiros e ingleses” artigo de Lucas Pydd Nechi registra que uma das tarefas da Educação Histórica é o alargamento da experiência e da interpretação histórica dos estudantes para que não seja necessário que todos tenham que passar por sofrimentos e tragédias humanitárias para só então despertar para a humanidade e empatia aos demais. A partir da racionalidade e da metódica da História é possível desenvolver criticidade e a consciência histórica de forma a tomarmos decisões mais humanizadas em âmbito pessoal e coletivo.

Thiago de Carvalho Miranda no artigo *“O Ensino de História e a formação Histórica: o caso da BNCC do Ensino Fundamental II”* reflete criticamente sobre quais componentes tem moldado as categorias e conceitos que têm dado substância para uma História da Humanidade em sala de aula. Como, enquanto professores e professoras, temos produzido o conhecimento histórico em nossas práxis profissional abordando as memórias e narrativas oriundas da vida prática dos alunos para dar vitalidade ao método histórico para a objetivação dos indivíduos e a formação da personalidade por meio da apropriação do pensamento histórico científico?

Finaliza este volume a resenha organizada por *Lara Taline dos Santos* e *Ana Claudia Urban* da obra “*A BNCC de História: entre prescrições e práticas*” organizada por Arnaldo Pinto Junior, Felipe Dias de Oliveira Silva e André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, publicada em 2022 pela Editora Universidade de Pernambuco. A obra reúne análises teóricas, empíricas e reflexões críticas sobre como as prescrições da BNCC se materializam nas práticas escolares efetivas. Produzida no âmbito da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) essa coletânea de artigos tem o objetivo de reunir docentes da Educação Básica e do Ensino Superior para debater como as prescrições curriculares se relacionam, ou colidem, com as práticas reais de ensino de História.

Ana Claudia Urban
Pesquisadora do LAPEDUH
Dezembro de 2024

O MANEJO DE FONTES HISTÓRICAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Cláudia Senra Caraméz – UFPR¹

Introdução

Existe algo mais importante para o ofício de um historiador ou para o ofício de um professor historiador do que do que as fontes históricas?

A historiadora Selva Guimarães Fonseca atentava em 2003 para o fato de que há vinte anos já se discutia a utilização de fontes históricas em aulas de História na Educação Básica.

No decorrer dos últimos vinte anos uma das principais discussões, na área de metodologia do ensino de história, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina. Esse debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas. (Fonseca, 2003.p.163)

A colocação da autora nos provoca inquietações e indagações, no que se refere à possibilidade de ensinar História sem trabalhar com fontes históricas em sala de aula. Essa pergunta, aparentemente retórica, nos lembra que o ofício do historiador e do professor-historiador está na reconstrução do passado através do manejo de fontes históricas, transformando-as em evidências de um passado plausível. Durante séculos, as fontes históricas restringiam-se ao formato físico, muitas vezes documentos escritos, cujo acesso também era restrito.

Essas fontes históricas, tão caras ao trabalho de investigação sobre o passado, no entanto, passaram a ser olhadas como domínio de um grupo, os historiadores, e de um local, a academia. É impossível pensar no trabalho historiográfico sem a utilização de fontes históricas, tenham elas qualquer tipo de formato.

E no campo da Didática da Educação Histórica, como encontramos essa discussão? Diversos estudos realizados têm procurado afirmar que os professores, entendidos como historiadores², precisam se relacionar com sua ciência de referência

¹ Doutora em Educação pelo PPGE – UFPR. Orientadora Maria Auxiliadora M.S. Schmidt. Professora de História da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

² Como na pesquisa de doutoramento da Professora Doutora Adriane de Quadros Sobanski “Formação de Professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento”.

e, portanto, dependem também das fontes históricas para investigar o passado, desenvolver o pensamento histórico e reconstruir a consciência histórica³. De forma geral essas fontes são encontradas nos materiais didáticos, mas devem também ser levadas para a sala de aula a partir da pesquisa dos professores. E, assim, as possibilidades de uso de fontes e das suas variedades se ampliam.

A acessibilidade das fontes por professores(as) de História, para trabalharem em suas aulas, durante muito tempo foi dificultada pela necessidade de disporem de tempo para a ida a bibliotecas, arquivos e museus. Contudo, a partir do surgimento da Web 2.0 e da possibilidade de se utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)⁴ o problema da acessibilidade se restringiu à possibilidade da posse e uso das Tecnologias Digitais⁵.

Dessa maneira, nas últimas décadas, esse ofício foi inundado pela possibilidade de manejarmos fontes históricas primárias em outro tipo de formato, o digital. Nesse contexto, também se intensificou a facilidade e a velocidade de acesso a essas fontes. Agora, o acesso está na ponta de nossos dedos, inseridas em meio ao ciberespaço⁶ onde estão disponíveis infinitas informações e inúmeras fontes históricas que podem ser utilizadas desde que ressignificadas a partir de algumas premissas que serão apresentadas a seguir.

Conceituação e tipificação de fontes históricas

Primeiro, é necessário que se caracterize o conceito de fonte histórica como ponto de partida para essa discussão. A opção feita é a de se admitir as fontes históricas sob a perspectiva de documento/ monumento (LE GOFF, 1984), na qual o monumento é visto como herança do passado e o documento resulta da escolha do

³ Ver RÜSEN, Jörn. (2001; 2007; 2010; 2012).

⁴ Entendem-se por TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) as tecnologias que têm o computador e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital. (BRITO; SIMONIAN, 2016.p.)

⁵ Entendem-se por Tecnologias Digitais aquelas que se relacionam diretamente com o uso da internet, como afirma Kenski (2013, 61-62), as mudanças em nossos relacionamentos, no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde nas comunicações. Mudanças rápidas que apresentam velocidade na criação e obsolescência de novas tecnologias digitais o tem mudado nossa cultura. Em menos de 15 anos a internet faz parte da nossa intercomunicação e de nossas ações cotidianas. (BRITO; SIMONIAN, 2016)

⁶ Lévy define o ciberespaço como um espaço baseado em uma interconexão mundial de computadores, suas memórias, como também, "(...) o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertziana e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização". (LÉVY, 1999. p. 92)

historiador para fundamentar um determinado fato histórico. Documentos/ monumentos que apresentem sinais que precisam ser analisados pelo historiador levando em conta todas as questões pertinentes a sua produção (todos os segmentos de uma sociedade envolvidos em sua criação) para transformá-los em evidências do passado.

Jacques Le Goff amplia a visão sobre documentos ao dialogar com alguns historiadores da Escola de Annales, como Lucien Febvre, que defendia que documento deveria ser entendido “(...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.” (Le Goff, 1984, p.98). Ou Marc Bloch, que apresenta a fonte como documento em um sentido bem mais amplo que um único tipo de documento, podendo ser um documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, uma imagem, ou de qualquer outra forma.

Le Goff acrescenta que

Nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, construir em conjunto. (Le Goff, 1984. p. 102).

Nesse sentido, pode-se dizer que é o trabalho do historiador que transforma o documento em monumento, através da desestruturação da construção e da análise das condições pelas quais ocorreu a produção desse documento/ monumento. E, portanto, “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. (Le Goff, 1984. p.103).

Mas se as fontes são documentos, elas também se apresentam como pistas, sintomas, indícios e signos que permitem captar uma realidade mais profunda de um determinado passado. Pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” Assim, “(...) o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural.” (Ginzburg, 2011. p.150; 157; 177).

Fontes históricas digitais: conceituação e tipificação

O século XX introduziu na vida cotidiana e, por conseguinte, nas pesquisas desenvolvidas pela historiografia, uma ampliação nas possibilidades de conhecer o passado. Os recursos tecnológicos foram sendo ampliados e a própria concepção de fonte histórica viu surgir as fotografias, o cinema, os vídeos e as músicas como possibilidades ricas de investigação histórica.

A partir da compreensão do que são fontes históricas, tradicionalmente, em seu formato físico, acrescenta-se a conceituação de fontes históricas digitais. Uma conceituação brasileira que parte da História do Presente e discute com o *ciberespaço* e a *cibercultura*⁷, quais sejam aquelas fontes históricas que estão alocadas na *web*.

A última década foi marcada pelo aumento do uso da internet. De acordo com o site E-CommerceBrasil, em 2019, cerca de 70% da sociedade brasileira acessa a internet e 74% nos centros urbanos. Além disso, em 2020, a pandemia de Covid-19 provocou um aumento do uso da web de 74% para 77% nos centros urbanos para que se pudesse fazer o trabalho ou o estudo remotamente.

Diante disso, além da definição de fonte histórica acrescenta-se, também, a preocupação com o armazenamento de dados e de fontes históricas na web, gerando uma mudança de paradigmas da arquivística. A partir dessa nova concepção de fonte e de armazenamentos (as) historiadores(as) procuraram se organizar com relação ao estatuto das fontes históricas.

Nesse contexto, apresenta-se aquele que tem sido chamado pelos(as) historiadores(as) do tempo presente de estatuto das fontes históricas digitais. Materializado pelo pesquisador Fábio Chang de Almeida, o estatuto apresenta dois tipos de fontes digitais que podem ser utilizadas em pesquisas em História: as fontes primárias e “não-primárias”. Almeida coloca dentro, destas duas categorias primeiras, dois tipos de documentos: “não-primários” digitais e primários digitais. E, neste último, duas subcategorias: os “documentos primários digitais exclusivos” e os documentos primários digitalizados. (Almeida, 2011.p.18)

Logo depois, o pesquisador apresenta o segundo tipo de fontes digitais compostas por documentos primários, classificando-as em dois tipos: os “documentos primários digitais exclusivos” e os “documentos primários digitalizados”.

⁷ Lévy chama de cibercultura um tipo de sociedade que se estrutura em torno do potencial comunicativo e de tudo aquilo que possa derivar o ciberespaço. Uma nova forma de ver e estar no mundo, em que se pode criar, se relacionar e se estabelecer contatos sociais sem uma presença física.

Indubitavelmente, os “documentos primários digitalizados” são os documentos “tradicionais” que foram digitalizados que podem ser encontrados no site da Biblioteca Nacional, acervo digital do CPDOC, Arquivo Nacional, dentre outros.

O outro tipo de documentos primários digitais, os “digitais exclusivos”, compõe-se por aqueles documentos que não têm outro suporte além do digital. Em suma, são todas as informações que foram, estão sendo e serão produzidas e disponibilizadas apenas em formato digital, acima de tudo na web. “Nesse caso, os dados referentes a tais documentos têm na rede o seu único meio de publicação e arquivamento. Dessa forma, a rede mundial de computadores propicia uma existência “virtual” para esta documentação.” Almeida (2011.p.19) Um bom exemplo são os blogs (ou diários virtuais).

Em resumo das considerações acima, o autor construiu uma tabela ilustrativa das Fontes Digitais vista a seguir

Fontes Digitais		
Fontes Primárias Digitais		Fontes Não-Primárias Digitais
		
Documentos primários digitais		Documentos não-primários digitais
		Exemplos: Livros, dissertações, teses, <i>papers</i> e artigos em formato digital.
Documentos primários digitalizados	Documentos primários digitais exclusivos	
Documentos que existem em outro suporte, anterior à digitalização. Exemplo: pôster da II Guerra após sofrer processo de digitalização.	Documentos que não existem em outro suporte, além do digital. Exemplo: alguns <i>sites</i> da Internet.	

Tabela 1: Os tipos de fontes e documentos digitais (Fonte: ALMEIDA, 2011.p.20)

A tabela apresenta uma síntese do estatuto das fontes históricas digitais, no qual encontramos uma nomenclatura bastante útil para aqueles(as) que desejam realizar pesquisas no âmbito da historiografia, como também, do uso das Tecnologias Digitais na Didática da Educação Histórica.

Ela também remete a uma questão anterior, o armazenamento e a confiabilidade das fontes históricas digitais. A enorme quantidade de informações encontradas na Web, em sites, blogs etc., nem sempre são fruto de trabalhos científicos de maneira que precisam ter sua confiabilidade contestada. Mas ainda, trabalhos e textos de especialistas nos quais não se encontram a origem ou a autoria do material. O que, de acordo com Almeida

(...) implica na adoção de critérios cuidadosos para a seleção de fontes da Internet a serem utilizadas em uma pesquisa científica. É necessário perceber se o conteúdo de um determinado *site* corresponde a uma fonte integral, ou se foi retirado parcialmente de outra fonte. A precisão das informações contidas em um determinado *site* deve ser testada comparando-as com outras fontes. Também é importante observar se há alguma instituição acadêmica respaldando o *site* em questão. (Almeida, 2011.p.20)

O manejo das fontes históricas digitais na perspectiva da Didática da Educação Histórica

O trabalho com fontes históricas e aulas de História sempre foi o ponto de partida para a Didática da Educação Histórica. Parte-se do pressuposto que para analisar o passado, reconstruir o conhecimento histórico e desenvolver a consciência histórica as fontes são fundamentais para serem utilizadas como pistas, sinais, indícios. Diante dos olhos e da investigação dos historiadores, as fontes históricas tornam-se evidências de um determinado passado. A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles". (Ashby, 2006. p. 153).

Sob esta perspectiva de evidência é possível deferir que o ensino de História precisa

[...] prestar atenção à natureza das afirmações históricas conjuntamente aos trabalhos em que os alunos se ocupam com as fontes. Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam. (Ashby, 2006. p. 155)

Neste contexto, entende-se que para se trabalhar com documentos históricos em sala de aula, o professor precisa não só ampliar sua concepção do próprio documento, como também, é imperativo que se busque novas formas de tratar o

documento em que o mesmo se apresente de forma a “(...) responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico ensinado.” (Schmidt; Cainell, 2010.p.117) Ou seja, não é possível a utilização da fonte sem questionamentos e é preciso conhecê-la, saber distinguir uma fonte da outra e saber como trabalhar metodologicamente a fonte no ensino de História.

Ashby alerta para a importância de se diferenciar evidências de fontes, uma vez que as fontes só se tornam evidências na medida em que são estabelecidas para a finalidade de justificar ou tornar válidas determinadas suposições sobre algum feito histórico. Contudo, a autora alerta que só é possível a utilização das fontes como evidência quando o aluno é capaz de criar hipóteses acerca do feito histórico e, portanto, capaz de buscar e selecionar fontes que fundamentem suas hipóteses.

Quanto ao uso da História Digital pela Educação Histórica, conceito usado pelo pesquisador Jonathan Scott List (2011.p.6) para descrever tanto a digitalização quanto a apresentação de documentos historicamente significativos em ambientes digitais. Por consequência, List diz

Quando os arquivistas digitalizam materiais, a estrutura organizacional deve ser projetada em ordem para permitir aos pesquisadores um fácil acesso aos materiais. Alguns arquivos tentam estabelecer organização adicionando conexões contextuais entre vários materiais, que se baseia na interpretação histórica dos materiais (Cohen & Rosenzweig, 2005b; Cruikshank et al., 2005; Segell, 2005). O contexto adicional não reduz inerentemente o valor de um arquivo para educadores de estudos sociais, mas exige que os professores selecionem cuidadosamente os arquivos para uso em sala de aula. Os professores podem aproveitar a história digital para ajudar a criar experiências significativas para os alunos envolvam fontes primárias e documentos históricos (Hicks, Doolittle, & Ewing, 2004; Hicks, Doolittle e Lee, 2004; Lee e Friedman, 2009; Seixas e Clark, 2004; Cisne, 2005). A história digital também permite que alunos e acadêmicos acessem materiais sem viajar para um local remoto, apresentando as informações online (Cruikshank et al., 2005; Everitt, 2005; Hicks, Doolittle e Lee, 2004; Saunders, 2005). (LIST, 2013.p.6-7) TRADUÇÃO DA AUTORA.⁸

⁸ When archivists digitize materials, organizational structure must be designed in order to allow researchers easy access to the materials. Some archives attempt to establish organization by adding contextual connections between various materials, which relies on historical interpretation of the materials (Cohen & Rosenzweig, 2005b; Cruikshank et al., 2005; Segell, 2005). Additional context does not inherently reduce the value of an archive for social studies educators, but requires that teachers carefully select archives for use in class. Teachers can leverage digital history to help create meaningful experiences for students to engage primary sources and historical documents (Hicks, Doolittle, & Ewing, 2004; Hicks, Doolittle, & Lee, 2004; Lee & Friedman, 2009; Seixas & Clark, 2004; Swan, 2005). Digital history also allows students and scholars to access materials without travelling to a remote location by presenting the information online (Cruikshank et al., 2005; Everitt, 2005; Hicks, Doolittle, & Lee, 2004; Saunders, 2005). (LIST, 2013.p.6-7)

A pesquisa⁹ realizada pela pesquisadora Cláudia Senra Caraméz, junto aos professores municipais de História de Curitiba, discutiu a preocupação em buscar as fontes históricas digitais como pistas do passado, sob o princípio da confiabilidade.

Assim, para que o(a) professor(a) possa usar a fonte histórica digital em sala de aula, ele(a) precisa colocar em questão a confiabilidade da própria fonte, aprender a transformar a fonte em uma evidência do passado histórico. Mas para isso, é necessário que ele compreenda primeiro o que é uma fonte e que a mesma não é uma prova do real e sim uma representação do real em um determinado discurso.

Nesse contexto, o princípio da confiabilidade das fontes faz dois movimentos complementares, mas distintos quando se refere ao ofício do historiador, quais sejam: entender o que é fonte histórica e saber como trabalhá-la metodologicamente no ensino de História. Logo, o professor precisa ser capaz tanto de saber o que significa uma fonte histórica como selecionar qual fonte ele poderá usar em sua aula para transformá-la em uma evidência do passado. Por outro lado, Fábio Chang de Almeida defende que

As fontes “tradicionais” não são mais confiáveis que as fontes digitais. Um documento impresso pode ser falso. Uma fotografia antiga pode ser fraudulenta. Um depoimento oral pode modificar os fatos. É normal para os historiadores trabalhar dentro de campos de possibilidades, utilizando métodos para reduzir as chances de erro. No futuro, é possível que sejam criados mecanismos mais precisos para verificar a autenticidade das fontes digitais. Contudo, enquanto tais procedimentos não se tornarem operacionais, a habilidade e a experiência dos pesquisadores continuarão determinantes na seleção das fontes mais confiáveis (Almeida, 2011, p. 21-22).

Almeida apresenta uma visão amplamente defendida entre os historiadores, qual seja a de que o ofício do historiador sempre esteve associado a busca pela autenticidade das fontes, de saber a intenção de quem as produziu, quem as produziu. Ou seja, o trabalho heurístico para reconstrução de um passado possível.

Mas como fica esse procedimento sob a perspectiva da didática da Educação Histórica? Como é possível trabalhar com fontes históricas digitais? Segundo a historiadora Maren Tribukait,

⁹ Ver: CARAMÉZ, Cláudia Senra. *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Desde que os padrões da Educação Histórica permaneçam os mesmos (Demantowsky, 2015: 157-8), a tecnologia digital pode tornar as aulas de história mais emocionantes, mas seu uso não torna o aprendizado menos complicado em comparação com o estudo de textos. O questionamento cuidadoso das fontes, a análise de narrativas e representações históricas, argumentações informadas e todos os debates baseados em fatos requerem uma aplicação intelectual que dificilmente pode ser medida por padrões de eficiência e que vão além de uma compreensão instrumentalista da educação. (Tribukait, Maren, 2020) TRADUÇÃO DA AUTORA.¹⁰

Ou seja, as TDIC's facilitaram a acessibilidade às fontes históricas digitais através do ciberespaço, mas trabalhar com fontes históricas na perspectiva da didática da Educação Histórica significa romper com a tradição de tratá-las como recurso. Defende-se que para que seja possível estimular o pensamento histórico e a reconstrução da consciência histórica quando o trabalho com os conteúdos substantivos e epistemológicos se dá através heurística.

Considerações finais

Esse artigo buscou discutir o estatuto das fontes históricas digitais a partir da conceituação amplamente trabalhada de fontes históricas na perspectiva de documento/ monumento de Le Goff, bem como, a forma pela qual a didática da Educação Histórica tem trabalhado as fontes históricas, buscando torná-las evidências de um passado plausível (Ashby), partindo de questões do presente e abrindo possibilidades de perspectivar o futuro.

Apresentaram-se discussões que apresentam a heurística como uma forma de estímulo ao pensamento histórico, como também, da reconstrução da consciência histórica.

Em conclusão, significa dizer que o trabalho com as fontes históricas digitais, na perspectiva da Didática da Educação Histórica, presume relações entre o passado e o presente estimuladas pelas carências de orientação temporal e/ou da vida prática. Portanto, que a aprendizagem histórica seja processada através da problematização das fontes histórica digitais a partir das carências apresentadas por crianças e jovens em ambientes de escolarização.

¹⁰ Since the standards of history education remain the same (Demantowsky, 2015: 157–8), digital technology can make history lessons more exciting, but its use does not make learning less complicated in comparison to studying texts. The careful questioning of sources, the analysis of historical narratives and representations, informed argumentations and fact-based debates all require intellectual application that can hardly be measured by efficiency standards and that go beyond an instrumentalist understanding of education. (Tribukait, M., 2020)

Referências

ALMEIDA, Fábio Chang. **O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas**. ISSN 1984- 5634 <http://www.seer.ufrgs/aedos> Num.8, vol. 3, Janeiro - Junho 2011

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

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. In. SCHMIDT, M.A./ BRAGA, T.G. Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

_____. **Cognição histórica situada**: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender História: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijui, 2009, p. 21-51.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Publicações Europa-América, LTDA. Col. Saber. s/ ano.

BRITO, Glaucia da Silva; Simonian Michele. **Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração**. In: Diálogos epistemológicos e culturais. Organizadores HAGEMeyer, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e História. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **História na era Google**. Conferência proferida no encontro Fronteiras do Pensamento, edição 2010, em 29/11/2010. Disponível em [liberimago.com/.../carlo – ginzburg – historia – na – era – google.html](http://liberimago.com/.../carlo-ginzburg-historia-na-era-google.html). Acesso em 22/04/2013.

LE GOFF, Jacques. **Documento/ monumento**. Enciclopédia Einaudi. Vol. 1: Memória – História. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

LEE, P. J. **Historical literacy**: theory and research. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, v. 1, n. 5, 2005

_____. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Dossiê - História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. Ed.: UFPR, nº 42, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. Coleção TRANS.

LIST, JONATHAN SCOTT. Historical Thinking in Information Rich Environments: An Exploration of Eighth Grade Students' Actions Locating and Analyzing Digital Historical Sources. (Under the direction of John K. Lee, PhD). © Copyright 2011 by Jonathan S. List. All Rights Reserved. Published by ProQuest LLC (2013).

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

_____. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

_____. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

_____. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibeles Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SILVEIRA, Pedro Telles da. **As fontes digitais no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais**. **ANTÍTESES**, v. 9, n. 17, p. 270-296, jan./jun. 2016. DOI: 10.5433/1984-3356.2016

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de Professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. Curitiba, 2017. Tese de Doutorado em Educação – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

TRIBUKAIT, M. **Digital learning in European history education: Political visions, theologies of schools and teaching practices**. History Education Research Journal, 17 (1), 4–20. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.17.1.02>
Site www.ecommercebrasil.com.br
<https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/mais-usuarios-internet-mais-oportunidades/#:~:text=Quantas%20pessoas%20acessam%20internet%20no,usu%C3%A1rios%20de%20internet%20no%20Brasil>. Visitado em 09/06/2020.

A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

João Luis da Silva Bertolini¹¹

(...) Formação de homens conformistas e dóceis para com os valores hegemônicos, sem condições de contrapor, pela dúvida, pela reflexão crítica, qualquer possibilidade de reformulação ou de ação (...) malgrado alguns casos isolados, onde a exceção fica por conta da resistência dos agentes – professores, alunos, pais, direção, etc. – ocuparam espaço ideológico por excelência (Nadai, 1998. p. 12).

Participando do Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná como integrante do grupo da educação histórica, desde 2007, sendo professor da escola pública desde 1993, foi neste período que desenvolvi a percepção e a reflexão sobre o meu trabalho na sala de aula como produtor de conhecimento. As discussões no mestrado e doutorado, ambos feitos na UFPR, possibilitaram o entendimento das dificuldades pelas quais os professores das escolas têm passado diante de reformas, políticas personalistas de cunho nacional e estadual, que trazem tensões entre a chamada cultura escolar e a cultura na escola e da escola. Neste contexto inédito de pandemia, este artigo procura refletir a relação desenvolvida entre professores e a questão da cultura escolar.

Cultura na escola, cultura escolar e cultura Histórica

Existem características que aproximam as escolas? As investigações sobre elas têm apontado uma infinidade de coisas que as aproximam e as diferenciam, no entanto parece ser consenso que a escola possui uma cultura própria. Cultura da escola, cultura na escola e cultura escolar tem uma relação orgânica com as várias disciplinas, que por sua vez também possuem culturas próprias. Os elementos dessa cultura escolar seriam os atores (famílias, professores, gestores e estudantes) além das linguagens (modos de conversação e comunicação) e as práticas (pautas de comportamento que se consolidam durante um tempo)¹². Forquin (1993) define cultura escolar como

¹¹ Professor da Escola Básica – SEED-PR; pesquisador do LAPEDUH.

¹² SILVA. Fabiane. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Ed UFPR, Curitiba, 2006.

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola (Forquin, 1993).

Junto a ela temos a definição de cultura de Raymond Williams (1961) que

Entende a cultura como um processo integral da vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais (Williams, 1961, p. 92)

Tanto na definição de Forquin (1993) como de Williams (1961) o aspecto que chama a atenção - a cultura - a cultura escolar, a cultura na escola acontece nas ações dos sujeitos, pois são esses que criam rotinas, que transmitem e que fazem parte da sociedade. As análises que se fazem nas escolas ou na sociedade em geral, dependem primeiro dos interesses do pesquisador, que seleciona, identifica as características da amostra, como uma escola, num quilombo, numa cidade, etc., constrói a narrativa, com apoio da teoria específica, mas dialogando com outras ciências auxiliares e apresenta os resultados. Williams (1961) incorpora a cultura numa totalidade, numa condição humana universal, um conjunto da experiência humana, como um produto histórico de um determinado período em uma determinada sociedade. O autor entende a cultura como

seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre os sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como cultura histórica a cultura escolar (Williams, 1961, p. 92 – 93).

A seleção intencional da história da humanidade que acontece nos manuais didáticos é um dos exemplos desse conjunto de conteúdos cognitivos referidos por Forquin (1993). Os manuais são artefatos da cultura escolar e fazem as mediações entre os sujeitos, produto e produtores de cultura, e as relações historicamente

determinadas. O conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

A consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionável prático para a vida. Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade (Rüsen, 1994, p. 3).

A cultura histórica está contida na cultura escolar, mas não apenas lá, já que esta afeta e influi, como diz Rüsen (1994), em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Aqui interessa a relação que a cultura histórica tem com a cultura escolar, e por isso os estudos específicos sobre a consciência histórica como expressão da cultura histórica e sua inter-relação com a aprendizagem também se destacam. Para Schmidt (2012) é preciso definir o que produz a escola e para quê. Para a autora deve-se levar em consideração o diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica, sem esquecer-se de incluir a cultura dos sujeitos que vivem e atuam no universo escolar¹³. Qualificar a aprendizagem e o ensino de História na sua forma escolar torna-se um desafio aos acadêmicos-pesquisadores, aos professores pesquisadores. Para a autora deve-se fortalecer o ensino de história de modo a fazê-lo resistir às experiências da falta de sentido, de modo que ele possa contribuir e atuar sobre as determinações de sentido do agir. Segundo Schmidt (2012)

Na perspectiva da Educação Histórica, a relação entre a cultura histórica e a cultura escolar assume que o objeto e o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento de uma consciência histórica e isto presume que se tome a cultura experiencial dos sujeitos como categoria mediadora entre a sua condição e a consciência histórica, articulando-a com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia de uma cidadania revolucionária (Schmidt, 2012, p. 102).

As investigações sobre cultura histórica na cultura escolar devem considerar as experiências dos sujeitos, levando em consideração a ação desses na direção de uma cidadania revolucionária, como diz Schmidt, dentro da perspectiva do

¹³ Schmidt, 2012, p 102.

desenvolvimento da consciência histórica. Para que isso aconteça deve-se pressupor a existência de agentes conscientes nas escolas. Para Schmidt (2012) o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reproduzidor/transmissor, um depositador de conhecimentos e os estudantes não podem ser entendidos apenas como receptores desse conhecimento.

o professor – historiador - (...) necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão. Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a consciência histórica dos alunos e professores como produções históricas também relacionadas à cultura escolar e, assim, procurar apreendê-los como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, que a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (Schmidt, 2012. p. 100).

Nessa direção, é válido concluir que a História e seu ensino não podem ser considerados como aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos” (RÜSEN, 2009a, p. 6). A cultura escolar necessita ser apreendida, não somente a partir de indícios encontrados em documentos e fontes relacionadas com a organização burocrática da escola, mas também tem que ser procurada nos indícios heterogêneos e mutantes da prática educativa. As práticas e os usos escolares, também chamadas de “textos invisíveis”, por Fernandes Cuesta (1998), são elementos da cultura escolar, pertinentes também ao ensino de História, e permitem o diálogo entre cultura histórica e a escolar. Essas práticas fazem parte do “código disciplinar da História”, que como disciplina é resultado de

una tradición que se configura historicamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (Fernandez Cuesta, 1998, p. 8 – 9)

De um lado, encontra-se a cultura escolar evidenciada nas normas e textos relativos ao controle do cotidiano escolar, de outro, a multiplicidade de práticas cotidianas como citado por Fernandez Cuesta (1998). As investigações sobre a cultura histórica na cultura escolar devem observar e registrar os textos visíveis e os chamados textos invisíveis. Rockwell (2007) chama esse tipo de investigação de “história documentada da escola” que convive com a história não documentada da escola e ambas precisam ser olhadas em sua diversidade, sempre na perspectiva da mudança e tomando a escola como uma construção social, ou seja, que “cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento”¹⁴. A mesma autora no texto “La experiencia etnográfica” de 2011, diz que enquanto as “normas e textos da cultura escolar articulam-se e evidenciam uma escola praticamente imune às contradições e tensões do mundo exterior”, a cultura da escola, reinterpreta, de maneira multifacetada, essas práticas cotidianas, o que pode revelar essas tensões e contradições. Rockwell (2011) fala, neste texto, das práticas e normas que pode se observar na cultura na escola

Há normas não escritas (às vezes são as mais efetivas); - Há práticas discursivas e discursos práticos - Há práticas que fixam a norma (escrita ou não e vigiam a sua aplicação) - Algumas normas, produto de práticas, refletem consensos amplos; - Muitas práticas, derivadas das normas são impostas por coerção; - Muitas normas e práticas têm escassa relação uma com as outras (Rockwell, 2011, p 160 – 161).

A partir das investigações e apresentações de resultados de Forquin (1993), Fernandez Cuesta (1998) e Rockwell (2011) e outros, entende-se que as reflexões e investigações sobre a melhoria da qualidade do ensino e a aprendizagem da História necessitam levar em conta a interpretação que os sujeitos fazem da realidade escolar, buscando entender questões como o desenvolvimento de currículos na sala de aula, a análise do comportamento e do ofício do professor, o estudo dos conceitos e elementos relativos à natureza da didática da História e a interpretação de concepções históricas de estudantes e professores. A cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder da educação escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de singular potência mental¹⁵. Para

¹⁴ ROCKWELL/EZPELETA, 2007, p. 133

¹⁵ A cultura histórica abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças

Rüsen (2015b) a cultura histórica é o suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica. A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, esse autor apresenta suas dimensões principais: a estética, a política, a cognitiva, a ética e a dimensão religiosa. Existe uma relação intrínseca entre as cinco dimensões e seus critérios de dominantes de sentido. Na dimensão estética seria a beleza, na política a legitimidade, na dimensão cognitiva a verdade, na moral a diferenciação entre o bem e o mal e na dimensão religiosa a salvação. A dimensão estética da cultura histórica é própria à percepção das apresentações do passado. Pensa-se aqui na capacidade dessas apresentações de falar ao espírito e à sensibilidade de seus destinatários¹⁶.

(...) Com respeito a seu caráter narrativo, próprio de todo saber histórico, pode-se falar de “coerência narrativa” na forma de apresentação do saber ou do conhecimento histórico. A dimensão política da cultura histórica lida com o papel desenhado pelo pensamento histórico nas lutas pelo poder, em meio às quais os seres humanos, nas relações entre si e consigo mesmo, têm de viver. O pensamento histórico é uma forma cultural na qual, mandar e obedecer¹⁷, como relação social tensa é apresentada, com respeito ao passado, como vivível e suportável. Essa convicção da legitimidade das relações de poder e dominação, sob as quais os seres humanos têm de viver, caracteriza o teor de sentido de sua relação política entre si, na qual se dá todo o jogo político. A dimensão cognitiva da cultura histórica se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano. Seu critério decisivo de sentido é a verdade, isto é, a capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito seu teor empírico, teórico e normativo. Sem essa pretensão cognitiva de verdade, a cultura histórica não pode ser pensada. A dimensão moral da cultura histórica trata da valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual. É decisivo aqui o critério de sentido da distinção entre o bem e o mal. Toda atualização do passado pela cultura histórica ganha significado ao ser interpretada segundo critérios dessa distinção. A dimensão religiosa da cultura histórica procede das profundezas da subjetividade humana, onde se relaciona com o fundamento último do sentido da vida. Esse fundamento de sentido é religioso quando experimentado, criado e vivido como transcendente, ou seja, quando se supera a finitude do sujeito humano e todas as experiências negativas com ela conexas (sobretudo o sofrimento e a morte). O critério decisivo aqui é a salvação do ser humano de sua finitude, fonte de sofrimento. Esse critério se torna uma determinação dimensional do pensamento histórico quando essa

que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p. 217).

¹⁶ Tradicionalmente, o critério de decisivo de sentido é, aqui, chamado “beleza”. (...) com sua particularidade, a dimensão estética, mediante o pensamento histórico, abre chances de humanização, ausentes das demais dimensões (RÜSEN, 2015b, p. 231).

¹⁷ Na dimensão política da cultura histórica “poder mandar e dever obedecer” são duas formas elementares da vida humana. Elas se excluem mutuamente, mas também necessariamente se condicionam. Não se pode pensar uma sem a outra, embora sua abordagem seja totalmente diversa (Idem, p.232).

salvação, essa intervenção da transcendência, instituidora e garantidora de sentido, é pensada como uma intercorrência nesse acontecimento (RÜSEN, 2015b, p. 231 -234)

Sistematizando suas reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen, afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização tem diminuído as possibilidades de articulação entre as diferentes dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica¹⁸. As dimensões da cultura histórica e seus critérios dominantes de sentido, do ponto de vista do ideal, não deveriam se sobrepor umas sobre as outras. Mas a atuação dos Estados, de grandes grupos de comunicação, entre outros, e seus interesses têm provocado, como alertou Rüsen, um desequilíbrio neste processo. Um exemplo disso foi o que ocorreu no interior da dimensão cognitiva quanto a “quem pesquisa e quem ensina” a História. Maria Auxiliadora Schmidt (2012) diz que houve um deslocamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica que provocou muitos problemas para a Didática da História.

Esse deslocamento provocou a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – “os outros”. (...) a desconexão da disciplina de História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o status de disciplina erudita, por outro gerou o vazio da função de ensino de História na escola. Constata-se, gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, foi contribuindo para a formação de um “código disciplinar” próprio da História, o que empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização, identificadas com as relações de poder presentes nas políticas educacionais de cada momento histórico (Schmidt, 2012, p. 98).

Em decorrência dessa separação, as problemáticas e crises que ocorreram na dimensão cognitiva da cultura histórica passam a se relacionar mais ao âmbito das crises da escolarização do que a própria ciência. Para Schmidt (2012) essa crise vem se acentuando, na medida em que novos desafios se colocam aos processos de

¹⁸ Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso “metodológico do intelecto ao abordar a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a cidadania revolucionária (SCHMIDT, 2012, p. 98)

mediação entre a cultura histórica e a cultura escolar, com as relações entre as novas tecnologias da informação e da comunicação e os usos públicos do conhecimento histórico. Schmidt (2012) entende o modelo de pesquisas da educação histórica como uma possibilidade de relocação do referencial da aprendizagem histórica na própria epistemologia da História, e uma possibilidade de interdependência entre as dimensões da cultura histórica e da cultura escolar. Essas pesquisas, como as realizadas por Lee (2005; 2006; 2008) levantaram contrapontos a outras que indagaram o que é aprender e como é a aprendizagem histórica, e que eram centradas nos referenciais da psicologia, particularmente a psicologia genética. Para Barca

Nestes novos estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos e dos professores, por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História (Barca, 2005, p. 5).

Tendo em vista a necessidade de inserir a historicidade da aprendizagem no âmbito dos processos de escolarização, no Grupo de Educação Histórica da UFPR, a fundamentação da educação histórica encontra guarida também em teorias educacionais, que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a “função de”, para entendê-la como espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento¹⁹, na esteira desses estudos amplia-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento.

Abordar a questão do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica significa procurar entender o emaranhado relacional construído pelas e nas relações entre cultura histórica e cultura escolar, o que pressupõe desvelar epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática da aprendizagem e, portanto, do ensino dessa disciplina. Esse processo necessita ser apreendido a partir da compreensão do contexto contemporâneo, levando-se em conta o quadro de tendências políticas hegemônicas, a reconceitualização do modelo de democracia, a lógica do projeto neoliberal e seu determinismo globalizador, a revolução tecnocientífica e a chamada “nova era do conhecimento” (Schmidt, 2012, p. 101)

¹⁹ Sobre este tema Schmidt apresenta outros apontamentos no texto *Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades de 2014*.

A educação histórica ao assumir que o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento da consciência histórica, pensa em uma consciência crítico/genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos. Este tipo de consciência histórica só pode acontecer se a formação dos professores de História nas faculdades e Universidades tenha como concepção a não separação entre aqueles que vão pesquisar e aqueles que vão ensinar. Este papel hoje tem sido exercido pelas disciplinas da educação²⁰. A formação da consciência histórica, finalidade principal do ensino de História, leva em consideração que tanto os professores como os estudantes fazem parte de um coletivo e de um tempo social, e o papel de atribuído ao professor, não é o de simples reprodutor de conteúdos pensados nas academias, nem o do estudante como mero receptor desses conhecimentos repassados pelo professor. O entendimento do contexto político em que se encontra o ensino de história, as políticas e diretrizes que regem os manuais didáticos, as seleções dos conteúdos desses manuais fazem parte do universo das discussões que deveriam acontecer nas salas de aula. Uma vez que estas discussões estão postas e evidenciam o desequilíbrio entre as dimensões da cultura histórica.

A ideia desse artigo é trazer, de forma sucinta as discussões sobre a cultura escolar e a cultura da escola, a inclusão nessa discussão das reflexões do grupo da educação histórica do LAPEDUH, referente a este tema. A identificação de tensões entre estas culturas e os objetivos do grupo da educação histórica, o desenvolvimento de uma cultura histórica genético/crítica entre os estudantes, os apontamentos e o reconhecimento do professor da escola pública (privada) como produtor de conhecimento (a não separação entre quem pesquisa e quem ensina), formam o escopo desse artigo.

Referências

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

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A interpretação do outro**: A ideia de Islã na cultura escolar. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em

²⁰ Estamos falando aqui do caso brasileiro, embora se saiba que em outros países isso também aconteça.

Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, 13 de fevereiro de 2011.

CHOPPIN, Alan. **Les manuels scolaires**: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997

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

FOURQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos escolares e dinâmicas sociais**. *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e práticas. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. pp. 121 – 142

ROCKWELL, Elsi. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. 1a ed. Buenos Aires: Paidós. 2011.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. **A escola um processo inacabado de construção**. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

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

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: Orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria Didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: W.A Editores, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M S. **Idéia de Aprendizagem Histórica Defendidas em manuais destinados s professores de História no Brasil:1917-2004**. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 20-23 junho 2008. Porto, Portugal. p. 1-15

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da educação histórica.** Ed Unijuí. Ijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de Histórica: questões e possibilidades de 2014.**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. e CAINELLI, Marlene (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba. Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; BARCA, Isabel & MARTINS, Estevão C. de Rezende. (Org.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica.** In **História em Revista.** Goiânia: Programa de Pós-graduação em História. v. 7, nº 1, jan/jun.2012.

SILVA. Fabiane. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.** Ed UFPR, Curitiba, 2006.

CONCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES ACERCA DO PAPEL DA LEITURA E DA ESCRITA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Jonh Érick Augusto da Silva – UFMT²¹
jonhaugusto@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as concepções de jovens estudantes sobre o papel das práticas de leitura e escrita na aprendizagem histórica. A investigação, de natureza qualitativa, faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “Leitura e escrita na aprendizagem histórica: a aula de História como um evento de letramento”, que busca entender como a leitura e a escrita podem promover uma *literacia* histórica capaz de complexificar a competência narrativa. Através da aplicação de um questionário semiestruturado a 27 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Paranatinga, Mato Grosso, foi possível captar suas percepções sobre a relevância dessas práticas, fornecendo subsídios para o planejamento de futuras intervenções.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Aprendizagem histórica. *Literacia* história.

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar as concepções de jovens estudantes acerca do papel das práticas de leitura e escrita na aprendizagem histórica. A investigação, de natureza qualitativa, teve como sujeitos 27 estudantes do Ensino Médio²², matriculados em uma escola pública estadual da cidade de Paranatinga²³ no Mato Grosso.

²¹ Doutorando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, sob a orientação do professor Dr. Marcelo Fronza. Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

²² A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CEP-Humanidades/UFMT) e recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n. 59652722.5.0000.5690.

²³ Com uma extensão territorial de 24.162,444 Km² e uma população estimada em 26.423 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Paranatinga está situado na mesorregião norte de Mato Grosso, a aproximadamente 368 quilômetros de Cuiabá. A cidade recebeu o mesmo nome do rio que lhe corta, cujo significado deriva das palavras tupi “para-nã” (rio enorme) e “tinga” (cor branca), ou seja, rio grande de cor branca. O território onde se ergue o município pertencia aos povos Xavante e Kurâ-Bakairi, sendo colonizado no final do século XIX por fazendas dispersas que só passaram a atrair atenção quando, em 1963, durante uma pescaria no rio Paranatinga, o fazendeiro Abraão Gomes Bezerra encontrou diamantes, levando à formação de dois núcleos mineradores: a “currutela de cima”, que não prosperou devido à rápida escassez dos diamantes, e a “currutela de baixo”, que deu origem à cidade. Originalmente parte da Comarca de Chapada dos Guimarães, o território foi elevado à categoria de distrito pela Lei n. 2.908, de 6 de janeiro de 1969, recebendo a denominação de Alto Paranatinga em 1971. Sua emancipação se deu através da Lei Estadual n. 4.155 de 17 de dezembro de 1979. Há muito tempo a atividade mineradora entrou em declínio, e a economia do município atualmente se sustenta na agricultura, na pecuária e na indústria frigorífica. Nos últimos anos, Paranatinga vem se destacando como a nova fronteira agrícola de Mato Grosso, o que tem atraído inúmeros migrantes para a região.

Para coleta dos dados, utilizamos um questionário semiestruturado, cujas perguntas buscaram compreender:

- O universo sociocultural dos sujeitos investigados;
- Suas percepções acerca da importância das práticas de leitura e escrita na aprendizagem histórica.

Para analisar os dados coletados, optamos pelo método da Análise de Conteúdo, visto que conforme pontuado por Laurence Bardin (2020), essa abordagem abarca um conjunto de técnicas que emprega meios sistemáticos e objetivos para descrever os conteúdos das mensagens e realizar inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Sobre os sujeitos investigados

Entre os 27 participantes da pesquisa, 10 tinham 16 anos (37%), enquanto 17 já haviam completado 17 anos (63%). Essa distribuição equitativa entre as idades está relacionada à forma como o Ensino Fundamental é organizado em Mato Grosso, através dos Ciclos de Formação Humana. Esta estratégia, adotada pela rede estadual de ensino desde 1999, visa superar, conforme Bernard Charlot (2014), as contradições estruturais da escola, representada pelos alarmantes índices de evasão e reprovação que se alastrava pela escola pública no início do século XXI. De acordo com a SEDUC/MT (2001), o objetivo do ensino ciclado é promover a permanência dos estudantes na escola, reduzindo a repetência, a evasão, a distorção idade/série e, conseqüentemente, o fracasso escolar e acolhendo os “jovens de classe popular no que era a parte mais elitista do sistema escolar: do ensino médio até o superior” (Charlot, 2014, p. 23).

Dentre os participantes, 18 eram do sexo feminino (67%), enquanto nove eram do sexo masculino (33%). Esses números corroboram com os resultados da pesquisa “*A permanência escolar importa: indicador de trajetórias educacionais*”, financiada pelo Banco Itaú e publicada em março de 2024, cujos resultados evidenciam que a qualidade da permanência nas escolas brasileiras é bem maior entre as meninas (58%) do que dos meninos (46%).

Em relação à identificação racial, 13 disseram ser brancos (48%), 11 pardos (41%) e três pretos (11%). O fato de nenhum estudante ter se identificado como indígena nos causou certa estranheza, pois alguns apresentam traços físicos e

sobrenomes que sugerem o contrário. Para mais, o município de Paranatinga/MT abriga terras indígenas dos povos Kurâ-Bakairi e Xavante, cujas escolas nem sempre oferecem o Ensino Médio, obrigando muitos a migrarem para a cidade em busca de dar continuidade aos estudos. Podemos inferir que essa insegurança quanto à identidade histórica guarda relação com o preconceito enfrentado pela população indígena na sociedade brasileira. Além disso, conforme destaca Rüsen (2015), ainda que os estudantes vivam em contextos sociais marcados pela diferença cultural, eles ainda não encontraram uma forma de aceitação apropriada. À vista disso,

A aprendizagem histórica deve ser organizada como uma tentativa de intervir no processo de individualização e socialização. Esta tentativa deve estar comprometida com o propósito de ajudar os estudantes a encontrar sua identidade pessoal dentro do contexto social pré-estabelecido. Esta descoberta deve ter lugar de tal forma que ele ou ela possam encontrar o reconhecimento de sua individualidade e, ao mesmo tempo, serem capazes de reconhecer a alteridade (Rüsen, 2015, p. 31).

De acordo com Paulo Miceli (2009), a escola não é a única responsável pela educação dos cidadãos. A base da formação dos estudantes é adquirida nos diversos espaços sociais que eles frequentam. Neste contexto, para compreendermos melhor quais ambientes culturais são acessados e frequentados fora da escola, elaboramos a seguinte pergunta: “Quando você não está estudando, o que gosta de fazer nas horas vagas?” Dada a diversidade de possíveis respostas, não impusemos um limite de opções, permitindo que os participantes escolhessem mais de uma alternativa. Desta maneira, 26 alunos (96%) apontaram que, nas horas vagas, gostam de navegar na internet, o que, de certo modo, já era esperado. Como nos lembra Marc Prensky (2001), os jovens contemporâneos constituem a primeira geração que cresceu rodeada de computadores, telefones entre outras ferramentas da era digital, o que faz da cibercultura uma de suas características mais evidentes. As demais respostas foram assim pontuadas: 21 alunos (78%) saem com os amigos (78%), 19 (70%) ouvem músicas, 13 (48%) assistem televisão, 13 (48%) praticam esportes, 6 (22%) leem livros e/ou revistas, 4 (15%) jogam videogame e 3 estudantes (11%) apontaram outras atividades²⁴. Observa-se que as práticas de leitura não se destacam entre as atividades mencionadas. No entanto, como veremos mais adiante, ao serem questionados especificamente sobre o hábito da leitura, quase metade da sala

²⁴ Frequentar academia (3), namorar (1), dormir (1), andar a cavalo (1) e cuidar do gado (1).

mencionou gostar de ler, chegando até a citar as últimas obras lidas. Isso nos leva a supor que, num primeiro momento, a leitura não é entendida como um exercício intelectual prazeroso, mas como uma obrigação difícil e sem sentido. Segundo Angela Kleiman (2002), tal assertiva não é exagero, pois, para uma parcela significativa da população brasileira, a leitura não é uma atividade realizada no “aconchego do lar, no canto preterido, que nos permite isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos [...]”. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até o dedo doer, de palavras da família do da (Kleiman, 2002, p. 16).

As práticas de leitura e escrita na concepção dos jovens

Com objetivo de investigar o pensamento dos alunos acerca das práticas de leitura e escrita que ocorrem na sociedade contemporânea, formulamos a seguinte pergunta: “Qual a importância da leitura e da escrita para você?” Inspirados nas reflexões de Irandé Antunes (2009), que percebe a língua como um fenômeno social multifacetado e complexo, compreensível apenas nas situações reais de interação, nas quais as pessoas falam, escutam, leem ou escrevem, optamos por não estabelecer uma resposta específica. Em vez disso, fornecemos cinco justificativas que deveriam ser enumeradas em ordem crescente de importância, notadamente: I- conseguir boas oportunidades de trabalho; II-participar de forma efetiva das decisões da sociedade, III- concluir a educação escolar e avançar para os estudos superiores, IV-obter e transmitir informações, V-melhorar sua relação com as pessoas. As justificativas mais apontadas foram aquelas que atribuem à linguagem um caráter instrumental, como concluir a educação escolar e avançar para os estudos superiores (44%), além de conseguir boas oportunidades de trabalho (41%). As perspectivas com características mais dialógicas vieram em seguida, como participar de forma efetiva das decisões da sociedade (37%), obter e transmitir informações (37%) e melhorar sua relação com as pessoas (33%).

Esse entendimento instrumental da linguagem é legitimado por ações tanto dentro quanto fora da escola. Segundo Delia Lerner (2002), existe uma divergência entre os propósitos escolares e extraescolares da leitura e da escrita. De acordo com a autora, ao priorizar as intenções didáticas, a escola exclui de seu âmbito os propósitos comunicativos dessas práticas, como escrever para manter contato com alguém distante ou ler para explorar outras culturas e/ou para problematizar a sua

própria realidade. Além disso, Brian Street (2014) afirma que a escola considera adequada apenas o modelo autônomo de letramento, isto é, “o letramento como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social” (Street, 2014, p. 129). O resultado dessas ações é que a linguagem se torna um poderoso fator de exclusão social, visto que os concursos públicos e exames de admissão ao ensino superior, “exigem do candidato um conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua” (Kleiman, 2002, p. 16).

Procurando aprofundar nosso entendimento sobre o relacionamento dos investigados com a leitura, propomos o seguinte questionamento: “você gosta de ler? Se sim, qual o título do último livro que leu?” 13 responderam que sim, enquanto 14 disseram que não. Embora o número de estudantes que afirmaram gostar de ler (48%) seja menor do que aqueles que responderam não gostar (52%), podemos observar uma certa equiparação. Entre aqueles que disseram gostar de ler os principais títulos apontados por categoria foram: I- literatura juvenil: “De pernas pro ar” (1), “É assim que acaba” (2), “O diário de um banana” (1), “Os dois morreram no final” (1), “O lado feio do amor” (1), “Todas as suas imperfeições” (1) e “Codinome Neo” (1); II-com temática histórica: “Sapiens-uma breve história da humanidade” (1), “O diário de Anne Frank” (1); III-de autoajuda ou com temática religiosa: “Nunca desista dos seus sonhos” (1) e “Quando o céu invade a terra” (1); e IV-literatura brasileira: “Gabriela”.

As práticas de leitura e escrita nas aulas de História na concepção dos estudantes

Selva Guimarães Fonseca (2009) salienta que, nas escolas brasileiras, não é raro que professores e gestores questionem se devem ensinar História a estudantes semialfabetizados. Inspirada nas palavras de Paulo Freire, que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, a autora defende que é um equívoco separar a compreensão histórica da leitura e da escrita. Segundo Fonseca (2009), não se pode aprender a ler as palavras sem buscar a compreensão do mundo e das experiências humanas construídas em diversos tempos, o que torna as aulas de História um momento oportuno para desenvolver tanto a alfabetização quanto o letramento.

Assim, para investigar a importância que os próprios estudantes atribuem às práticas de leitura e escrita na aprendizagem histórica, elaboramos a seguinte

pergunta: “Para você é preciso saber ler e escrever para se aprender História? Por que?” Dos 27 participantes da pesquisa, 4 (15%) responderam que sim, enquanto 23 (85%) disseram que não.

De acordo com a pesquisadora argentina Beatriz Aisenberg (2013), as situações de leitura e escrita nas aulas de História devem contribuir para que os estudantes aprendam os conteúdos da disciplina. Entretanto, o ensino de leitura e escrita não é visto como uma atividade intrínseca ao conhecimento histórico, mas apenas como ferramentas para localização de informações, o que revela um descompasso entre o ideal e o real, isto é, entre uma aprendizagem baseada na lógica do estudo e outra pautada na lógica do exercício. Para a autora, quando os estudantes localizam informações apenas para “cumprirem” os exercícios, o foco do trabalho “pouco tem a ver com pensar, ler ou aprender História” (Aisenberg, 2013, p. 48, tradução nossa)²⁵.

As justificativas apresentadas pelos sujeitos investigados²⁶ – aliadas às respostas categorizadas mais à frente na tabela 3 – nos levam a crer que suas ideias acerca da importância das práticas de leitura e escrita para aprendizagem histórica se baseiam na lógica do exercício, cujo objetivo volta-se para a retenção de informações, como explicitado na tabela.

Tabela 1- Justificativa dos estudantes que declararam SER preciso saber ler e escrever para se aprender História

Tipo de Justificativa	Exemplos	Qtde
Para se informar e entender o conteúdo	“Para mim é importante saber ler e escrever, pois a gente acaba se <u>informando melhor sobre o conteúdo</u> ” (Ary Barroso). Pois é uma forma de <u>entender</u> melhor o conteúdo e responder as questões” (Cartola).	04
Total		04

Fonte: os autores (2024).

Vejamos agora as justificativas apresentadas por aqueles que disseram não ser preciso saber ler e escrever para aprender História. A maioria das respostas apontou que a leitura e a escrita são apenas um complemento, atividades de segunda monta, pois se aprende História vendo filmes, observando imagens ou escutando as pessoas

²⁵ Son múltiples las situaciones en las que observamos que cuando los alumnos escriben “manda” el ejercicio: el eje del trabajo, de las preocupaciones y de las interacciones entre los alumnos poco tienen que ver con estar pensando, leyendo, aprendiendo historia... (Aisenberg, 2013, p. 48).

²⁶ Para preservar a identidade dos participantes, todos os estudantes foram identificados com pseudônimos inspirados em cantoras e cantores da “época de ouro” do rádio brasileiro.

mais velhas. Deduzimos que essas explicações se devem a uma certa confusão entre o conceito de passado e o da História enquanto escrita sobre este passado, isto é, a historiografia responsável por subsidiar a aprendizagem na sala de aula. Segundo Marlene Cainelli (2008), essa confusão só pode ser esclarecida quando os estudantes entenderem a diferença entre passado e História. A assertiva da autora nos remete às considerações de Peter Lee (2001), que destaca a importância da aprendizagem histórica se fundamentar tanto nos conceitos substantivos quanto nos de segunda ordem, pois, se os alunos “tiverem ideias erradas acerca da natureza da História eles manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar” (Lee, 2001, p. 15).

Tabela 2- Justificativa dos estudantes que declararam NÃO ser preciso saber ler e escrever para se aprender História

Tipo de Justificativa	Exemplos	Qtde
O conhecimento histórico pode ser acessado através de recursos audiovisuais	Podemos aprender História através de <u>filmes e imagens</u> (Hebe Camargo). Pois a História se aprende no entendimento do assunto <u>ouvindo</u> o outro, a leitura e a escrita apenas facilitam o entendimento (Nelson Gonçalves). Pois aprende-se observando algumas imagens retratadas e escutando a explicação de pessoas certas. (Dolores Duran)	20
Não justificaram		03
Total		27

Fonte: os autores (2024).

Endossando as ponderações de Cainelli (2008), Estevão de Rezende Martins (2017) esclarece que o conhecimento histórico possui uma dupla dimensão: de um lado, o conhecimento do dia a dia, que se nutre da memória individual e coletiva, que pode ser chamado de genérico; de outro o conhecimento metodizado, fruto da reflexão crítica e analítica da história como ciência, cujo produto é a historiografia. Assim, embora as narrativas audiovisuais tenham grande valor como recurso didático na aprendizagem histórica, elas, por si só, não são suficientes para a constituição de sentido acerca do agir humano no tempo. Para que haja uma aprendizagem histórica significativa é preciso que os filmes, imagens e relatos orais sejam analisados, problematizados, contextualizados, comparados, relacionados e interpretados utilizando – com as devidas ressalvas – os métodos e técnicas empregados pelos historiadores na construção do conhecimento histórico.

Se assistir a filmes ou observar imagens fosse suficiente, não haveria a necessidade da História enquanto disciplina escolar. Seria o bastante, por exemplo,

ver “*O nome da Rosa*” ou “*As Cruzadas*” para aprender sobre História Medieval ou então bastaria observar o quadro “*Independência ou morte*” de Pedro Américo para compreender os processos que levaram à Independência do Brasil. Segundo Rüsen (2015b), o conteúdo da experiência humana não se encontra nítido e cognoscível, mas é fruto do trabalho dos historiadores que lançam mão de procedimentos metódicos de análise crítica. Assim, consideramos que a leitura e a escrita não podem estar ausentes do processo de aprendizagem histórica, pois conforme Schmidt e Cainelli (2009), para aprender a pensar historicamente a partir das ferramentas que os historiadores utilizam para “recriar” o passado, é necessário “aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que ‘falam’ sobre esses fatos” (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 67).

Beatriz Aisenberg e Délia Lerner (2008) defendem que a produção de textos nas aulas de História possibilita aos estudantes a oportunidade de transformar o conhecimento adquirido por meio do intenso trabalho de leitura em uma síntese pessoal do que foi aprendido. Para as autoras, é fundamental romper com a concepção de leitura e escrita apenas como ferramenta para extrair informações, tornando-as também um objeto do ensino/aprendizagem da História, posto que ler e escrever uma narrativa histórica é diferente de ler ou escrever uma poesia, por exemplo. Para Helena Campos e Ricardo Faria (2009), isso não quer dizer que ao ler ou escrever um texto nas aulas de História a emoção não esteja presente. “Ela estará, sem dúvida, mas acompanhada de habilidades diversas, tais como as de analisar, identificar, selecionar, periodizar, sintetizar, associar, comparar, hierarquizar, interpretar, compreender e julgar” (Campos e Faria, 2009, p. 7).

Ao questionarmos sobre a utilização da leitura e da escrita nas aulas de História, 23 estudantes (85%) apresentaram respostas instrumentais, como ler para responder questões ou provas, enquanto 04 (15%) não justificaram, conforme demonstrado na tabela.

Tabela 3- Utilização da leitura e da escrita nas aulas de História

Categorias	Exemplos	Qtde
Para responder questões/provas e anotar informações	Na hora de <u>ler e responder questões e em provas</u> (Aurora Miranda). Para ler os textos e responder as perguntas (Marlene). Da leitura para apreender <u>informações</u> e da escrita para anotar o que foi aprendido (Isaurinha Garcia).	23
Não justificaram		04
Total		27

Fonte: os autores (2024).

Inferimos que as justificativas acima estão relacionadas com a visão predominante entre os sujeitos investigados, que percebem a História como uma área de conhecimento focada exclusivamente no estudo do passado e cujo ensino é caracterizado pela

Ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (Caimi, 2006, p. 20).

Essa ilação se confirma nas respostas obtidas à pergunta “O que é História?”, onde 22 estudantes (81%) a definiram como o estudo do passado ou de acontecimentos do passado, enquanto apenas 05 alunos (19%) buscaram estabelecer conexões entre o passado e o presente, sem, no entanto, mencionar perspectivas futuras.

Tabela 4- O que é História

Categorias	Exemplos	Qtde
História como o estudo do passado e antepassados	É o estudo <u>do passado de nossos antepassados</u> (Lamartine Babo). É o estudo de <u>acontecimentos do passado</u> (Dalva de Oliveira).	22
História como estudo do passado com reflexos no presente.	Para mim, história a <u>estuda o passado e explica os acontecimentos resultantes do dia de hoje</u> (Nelson Gonçalves). História é o estudo de tudo aquilo que <u>já aconteceu e que está acontecendo</u> , tudo aquilo que pode afetar o cotidiano (Elizeth Cardoso).	05
Total		27

Fonte: os autores (2024).

Apesar de suas limitações, consideramos positivas as respostas que descreveram a História a partir das relações temporais passado/presente, pois isso pode indicar que os estudantes, mesmo que intuitivamente, compreendem, conforme apontado por Fernando Seffner (2019), que “o mundo em que vivemos não nasceu pronto, não está sempre igual, tradições se modificam, valores mudam, o que foi considerado perfeito dentro das leis e das normas – por exemplo, ter escravos – agora não é mais permitido” (Seffner, 2019, p. 24).

Todavia, a visão tradicional mencionada em grande medida pelos alunos é problemática, pois entende o conhecimento histórico como sinônimo de passado. Ao

discutir sobre o significado da História, Bodo Von Borries (2018) começa explicitando o que ela não é, para então enunciar o que ela é. Segundo ele, a História não é uma lista de fatos, eventos, processos e estruturas, nem pode ser compreendida como o passado ou sua parte mais importante; tampouco é uma ilustração, modelo ou imitação do passado. Para o autor, aquilo que convencionamos chamar de História

É um modo distinto de pensamento, um processo metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações no presente e no futuro – basicamente efetuada por narrativas ‘verdadeiras’ sobre eventos passados, mudanças e desenvolvimentos (Borries, 2018, p. 103).

Consoante a citação, a História é uma forma de pensamento que reorganiza narrativamente o passado a partir dos pontos de vista do presente. Assim, mais importante que os conteúdos canônicos a serem transmitidos às futuras gerações, o ensino de História na atualidade tem o desafio de buscar maneiras de construir competências para pensar historicamente diferentes contextos, pois “somente a qualificação do pensamento, trabalho, argumentação e julgamento de uma maneira histórica podem ser os objetivos da aprendizagem histórica” (Borries, 2018, p. 109). Neste sentido, Rüsen (2011) argumenta que apenas

quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2011, p. 44).

Embora desde a década de 1990, esforços e recursos humanos e financeiros tenham sido direcionados para a melhoria do ensino de História em todos os níveis da educação básica brasileira, na prática cotidiana da sala de aula essas mudanças até então não se mostraram satisfatórias. Segundo as investigações de Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2006), ainda predomina nas escolas uma forma de conhecimento “denominada tópica, na qual o conteúdo é apresentado como uma verdade inquestionável, além de ter status por si mesmo, e não como significado para o referente, porque as explicações e participações dos alunos estão praticamente excluídas” (Schmidt e Garcia, 2006, p. 18).

Considerações finais

Através dos dados analisados, percebemos que os estudantes concebem a História como o estudo do passado, sem conexão com a vida prática.

Consequentemente, as práticas de leitura e escrita na disciplina são percebidas como atividades instrumentais ou, conforme aponta Beatriz Aisenberg (2013), orientadas por uma lógica de exercício. Acreditamos que essa visão decorre de uma cultura escolar que não contempla uma aprendizagem histórica fundamentada nos conceitos de 2ª ordem, priorizando apenas os conteúdos substantivos e as intenções didáticas das práticas de leitura e escrita.

Referências

AISENBERG, Beatriz. Usos de la escritura em la enseñanza de la História. **OPSIS**, v. 13, n. 1, p.45-52, 2013.

AISENBERG, Beatriz; LERNER, Delia. Escribir para aprender Historia. **Revista latino-americana de lectura**, v. 29, n. 3, p. 36-55, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

BORRIES, Bodo Von. Competência do Pensamento Histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W. A editores, 2018. p.103-127.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2007

CAINELLI, Marlene Rosa. A Construção do pensamento histórico em aulas de História no ensino fundamental. **Tempos Históricos**, v. 12, s/n, p. 97-109, 2008.

CAMPOS, Helena Guimarães. FARIA, Ricardo de Moura. **História e linguagens**. São Paulo: FTD, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 2002.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**: actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Lusografe, 2001. p. 13-27.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002

MARTINS, Estevão de Rezende. **Teoria e Filosofia da História**: contribuições para o ensino de História. Curitiba: W. A. Editores, 2017.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Secretaria de Estado de Educação: Cuiabá, MT, 2001.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 37-52.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> Acesso em 08/06/2024

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, v. 22, n. especial, p. 11-31, 2006.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21-42.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

AVALIAÇÃO E HISTÓRIA: DIMENSÕES POLÍTICA, TÉCNICA E EPISTEMOLÓGICA

*Leslie Luiza Pereira Gusmão²⁷
leslieluiza@hotmail.com*

Este texto é um recorte da tese de doutoramento intitulada “Avaliação e História, um diálogo a partir da Educação Histórica”, efetivada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O projeto inicial, apresentado no ingresso do curso, buscava compreender qual é o lugar dos conhecimentos específicos de História na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, no segundo semestre de 2017 foi realizada uma Investigação prévia que analisou Matrizes Curriculares de 59 cursos de Pedagogia de Curitiba, sendo 23 presenciais e 36 na modalidade de ensino à distância (EAD). Nas matrizes investigadas alguns temas foram recorrentes: Metodologia/Método, Ensino, Fundamentos, Conteúdos, Teoria/Teórico, e, Prática. Todos esses assuntos aparecem relacionados à História. Em contrapartida, o tema Avaliação foi privilegiado somente em 1 das Matrizes analisadas.

Com esses resultados, percebeu-se que o tema “avaliação” não é objeto de reflexão no ensino de História. Então, optou-se por um redirecionamento do projeto a fim de refletir a esse respeito. Com isso, estabeleceu-se a seguinte questão de partida: **De que forma se constituiu a avaliação no ensino de História no Brasil, tendo em vista as inovações neste campo?**

Essa problemática, bem como as leituras iniciais acerca do tema, levou à hipótese de que a avaliação em ensino de História tem sido constituída a partir de concepções de avaliação baseadas no campo da teoria pedagógica. Nesse sentido, considera-se fundamental verificar quais são os limites e possibilidades para a Educação Histórica.

As dimensões da avaliação

Durante a construção do presente objeto de investigação optou-se por privilegiar o tema a partir da teoria de Nílson José Machado (1999), que compreende a avaliação

²⁷ Professora de História do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

a partir de três dimensões: técnica, política e epistemológica. Segundo o autor, a avaliação tem sido abordada especialmente a partir de suas dimensões política e técnica, ficando em segundo plano a dimensão epistemológica. Apesar das duas primeiras serem também relevantes, trabalhá-las a despeito da dimensão epistemológica dificulta a busca por soluções para o que considera “o caráter problemático da avaliação” (Machado, 1999, p. 260).

O autor assevera que a avaliação é um problema crônico, isso fica evidente quando se investiga as altas taxas de reprovação (retenção) de estudantes; e a evasão escolar na Educação Básica, que é muito numerosa. A solução para essa problemática não é simples, especialmente quando o assunto é compreendido de modo reduzido e simplista; excluindo-se a dimensão epistemológica, sendo esta complexa e relevante.

Segundo Machado (1999), a dimensão técnica da avaliação foi bastante abordada nas últimas décadas. São recorrentes investigações acerca de elementos como currículo, formação de professores e instrumentos avaliativos. A dimensão política da avaliação, segundo Machado, é privilegiada nos estudos que se afastam dos micro aspectos da avaliação e se voltam aos seus macro aspectos, isto é, diz respeito à escola como um todo, ao sistema educacional, às avaliações externas, “à constituição de um sistema nacional de avaliação para controlar a qualidade das escolas e de seus produtos”. (Machado, 1999, p. 262). Essas duas dimensões implicam-se de diversas formas, são complementares. Entretanto, não são elementos primários quando se trata do caráter problemático da avaliação.

Entende-se, desse modo, que é fundamental considerar a dimensão de natureza epistemológica da avaliação, para que se tenha uma perspectiva de resolução dos seus problemas. Para Machado (1999, p. 263), “a avaliação educacional é tributária de uma concepção de conhecimento, irradiada pela escola, e do estabelecimento de um novo feixe de relações constitutivas entre as noções de avaliação, medida e valor”.

Quanto à concepção de conhecimento citada acima, o autor (1999, p. 263) afirma que “a imagem cartesiana de uma cadeia cujos elos são construídos linearmente na escola, parece hegemônica, apesar de seus inúmeros disfarces”. Esse modelo cartesiano, de forma problemática, reflete diretamente a reprovação de estudantes nos diferentes períodos escolares. Nesse sentido, Machado (1999) argumenta:

Parece muito mais fecunda a concepção de conhecimento como uma rede de significados multiplamente articulados, em permanente formação e transformação, cuja construção inicia-se antes mesmo da chegada à escola e não a tem como única responsável. (Machado, 1999, p. 263).

Essa ideia de rede de significados leva à reflexão sobre a relação entre conhecimento, avaliação e medida. A esse respeito, é possível afirmar que as relações entre avaliação e medida são mais simples do que as relações entre avaliação e valor. Essas últimas são complexas e espessas, envolvem aspectos objetivos e subjetivos. Segundo Machado (1999), o conhecimento deve se distanciar da ideia de medida e da linearidade das cadeias cartesianas, e aproximar-se da imagem de uma rede ou teia de significações.

O conceito de conhecimento como rede ou teia de significações se configura a partir da dualidade objetos do conhecimento/feixe de relações, “onde os objetos são construídos através de relações e estas consubstanciadas em feixes [...]” (Machado, 1999, p. 267). Nesse sentido, o autor chama a atenção para a necessidade de refletir sobre como é possível avaliar as redes de significação. Para isso, reafirma o necessário distanciamento entre a ideia de avaliação e medida, como mencionado anteriormente, e, a aproximação entre avaliação e valor.

Tal constatação é fundamental para a ação docente e, sobretudo, para o entendimento de que a problemática da avaliação não pode ser solucionada somente a partir de elementos de natureza técnica, ao contrário, faz-se necessário lidar com questões relacionadas à natureza do conhecimento que se busca construir.

Avaliação e História

A escassez do tema “avaliação e História” nas Matrizes Curriculares investigadas levou à necessidade de se verificar em que medida o assunto tem sido abordado nas produções acadêmicas publicadas no Brasil. Desse modo, no primeiro semestre de 2019 foi realizada uma investigação na base de dados do portal SCIELO (Scientific Electronic Library Online), plataforma que organiza e divulga textos e periódicos de reconhecido valor científico e acadêmico. A pesquisa foi realizada no item “artigos”. No campo “índice de assuntos” inseriu-se as palavras “avaliação” e “História”. Foram encontrados somente três trabalhos cujos títulos privilegiaram as palavras mencionadas.

No quadro abaixo estão apresentados os títulos dos artigos, sua autoria, revista na qual foram divulgados, além do ano de publicação.

QUADRO 1 - ARTIGOS ACADÊMICOS ENCONTRADOS NO PORTAL SCIELO

Título	Autoria	Revista	Ano
Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.	Cerri, Luis Fernando	Revista Brasileira de História, v.24, n.48, p. 213-231.	2004
Os professores de História e Geografia do Ensino Secundário perante a avaliação.	Begoña Alfageme, M. & Miralles, Pedro	Educar em Revista, n.52, p.193-209.	2014
Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio.	Fernandes, Alex de Oliveira & Gomes, Suzana dos Santos	Educação & Realidade, v.43, no.4, p.1363-1384.	2018

FONTE: A autora (2020)

O texto de Cerri (2004) apresenta reflexão a respeito de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio. O trabalho foi escrito no contexto da publicação dos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e dialogou acerca dos conteúdos propostos nos documentos e do seu impacto no trabalho de professores. Segundo o autor, as orientações propostas nos documentos curriculares citados foram construídas no sentido de privilegiar saberes tais que seriam abordados especialmente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar de os documentos romperem em alguma medida com uma perspectiva tradicional de História, superando a apresentação cronológica dos conteúdos, o autor (2004, p. 228) adverte que “os recortes temáticos não são livres, obedecem a uma pauta de assuntos que não é explícita, mas está sendo agendada pelo ENEM e pelos vestibulares ainda”. Isto é, o ENEM, uma avaliação de âmbito nacional, acabou servindo como referência para a organização do currículo do Ensino Médio como um

todo. Cerri (2004) ressalta que essa situação tem relação com uma agenda neoliberal, fortemente presente no Brasil, e que resultou na produção de documentos curriculares que se adequassem aos interesses de órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros.

O texto de Begoña e Miralles (2014) discorre acerca dos conceitos e práticas de avaliação de professores de Geografia e História do Ensino Secundário da região de Murcia, na Espanha. Foi realizada uma investigação com mais de cem professores. A partir dos resultados ficou evidenciado que as práticas avaliativas empregadas por esses educadores são bastante tradicionais, com a predominância de testes escritos. Apesar disso, quando foram questionados sobre quais seriam os formatos ideais de avaliação, os educadores pesquisados enfatizaram a necessidade de se utilizar diferentes procedimentos avaliativos, que dialogassem com os interesses dos estudantes.

Outro aspecto ressaltado pelos pesquisadores é o fato de que o sistema educacional espanhol se baseia em uma filosofia de “Competências”. E isso exigiria dos docentes o uso de metodologias ativas e novos formatos de avaliação, sobretudo, segundo os autores, para possibilitar uma avaliação efetiva da competência em “aprender a aprender” (Begoña; Miralles, 2014, p. 204).

Fernandes e Gomes (2018) investigaram o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), do estado de Minas Gerais, buscaram compreender de que forma esse exame implica no currículo de História no Ensino Médio. A partir de uma pesquisa documental, os autores perceberam que as avaliações realizadas pelos estudantes reforçam a ideia de educação por Competências e privilegiam elementos tradicionais do currículo de História, como a memorização de conteúdos. Os autores advertem que os programas de avaliação pautados na perspectiva das competências tendem a camuflar a complexidade intrínseca da avaliação e interferem na escolha dos assuntos a serem trabalhados em sala.

Como pontua Machado (1999) os elementos que constituem as dimensões técnica e política da avaliação, tais como a prática dos docentes, o impacto de avaliações externas no ensino e as políticas curriculares adotadas pelos sistemas educacionais são estudados com maior frequência. Já não se pode afirmar o mesmo quando se trata de pesquisas que associem esses aspectos às especificidades da História, à natureza do conhecimento histórico, sobretudo.

Nos 3 artigos descritos acima, encontrados na plataforma SCIELO, predominaram discussões que relacionam a **avaliação em História** aos seguintes temas:

- ✓ Ideias de professores de História e formas de avaliar (1 artigo).
- ✓ Currículo e conteúdos substantivos de História (2 artigos).

A publicação do artigo de Cerri (2004) e do texto de Fernandes e Gomes (2018) possui um intervalo temporal de 14 anos. Entretanto, ambas as investigações discutem a respeito de como “avaliação” e “currículo” estão relacionados. Criticam a educação por “Competências” e a forma como essa lógica está presente nas avaliações externas, advertindo, por sua vez, que isso tudo reflete na forma como os conteúdos de História são ensinados e avaliados cotidianamente.

Ainda no portal SCIELO, foram pesquisados 67 números do periódico “Cadernos CEDES” (Centro de Estudos Educação e Sociedade), publicação dirigida a profissionais e pesquisadores da área educacional. Foram buscadas as palavras “avaliação e História”, não se obteve nenhuma referência. Buscou-se também a partir das palavras “ensino e História”, que resultou em 41 referências, porém, nenhum dos artigos abordava o tema avaliação. Foram utilizadas ainda as palavras “aprendizagem e História”, obtiveram-se duas referências, e da mesma forma, nenhuma delas tratava do tema principal deste texto.

O periódico “Revista Brasileira de História”, órgão oficial da Associação Nacional de História – ANPUH, também constitui material da plataforma SCIELO, totalizando 47 números. Nessa pesquisa também não foram encontrados registros do tema “avaliação e História”, apesar de terem sido obtidas 38 referências sobre ensino e aprendizagem de História, de modo geral.

A escassez de pesquisas brasileiras acerca da avaliação da aprendizagem histórica e as considerações apontadas nos trabalhos citados acima levaram a análise de um conjunto de textos reunidos na publicação *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, organizada pelos professores Pedro Miralles Martínes, Sebastián Molina Puche e Antoni Santisteban Fernández, publicado em 2011, em Barcelona.

Esse material constitui dois volumes que reúnem 87 investigações a respeito da avaliação nas Ciências Sociais. Dessas, 19 consideram especificamente os processos avaliativos na disciplina História. Todos os artigos se basearam em pesquisas qualitativas realizadas com professores, crianças e jovens estudantes da escola

básica. No quadro 2 estão descritos os textos cujos conteúdos privilegiam a avaliação em História de alguma forma.

QUADRO 2 – ARTIGOS SELECIONADOS NA PUBLICAÇÃO LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES V. 1 – V. 2

Título	Autor
La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo	M. Begoña Alfageme González
La evaluación de los aprendizajes en historia	Isabel Barca
¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?	Neus González Monfort, Joan Pagès y Antoni Santisteban
Recorrer varios pasos más allá: de la comprensión lectora a la comprensión histórica	Lis Cercadillo
La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España	Rosendo Martínez Rodríguez, Francisco Conejo Carrasco y Ramón López Facal
Evaluación de los resultados de aprendizaje del área de historia del currículo oficial mexicano en el nivel de enseñanza secundaria y su incidencia formativa en el alumnado	M ^a Cristina Miranda Álvarez y Andrés Palma Valenzuela
El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia	Sebastián Molina Puche, Jorge Ortuño Molina y Pedro Miralles Martínez
La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia	José Monteagudo Fernández y José Luis Villa Arocena
Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de Ciencias Sociales, de Geografía e Historia del alumnado del máster de Secundaria	Joan Pagès y Caroline Pacievitch
Propuesta de evaluación de la geografía y de la historia en el Bachillerato de investigación	José Andrés Prieto Prieto, Javier Valera Bernal y Francisco de Asís Gomariz Sánchez
Narrativas históricas sobre América Latina: o que se ensina e se aprende numa escola brasileira	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt y Wagner Tauscheck
La evaluación en los textos escolares de 2.º medio de Historia y Ciencias Sociales de Chile en el tema de la transición de la dictadura a la democracia: una mirada desde el profesor	David Aceituno Silva
Livros didáticos de história e experiência cultural dos alunos	Tânia M. F. Braga Garcia y Édina Soares Maciel
La evaluación en una innovación en el aula de historia	Ana Belén Gil Santa
Evaluar el proceso de socialización, a través de las ciencias sociales, la geografía y la historia en contextos educativos de interculturalidad	Jesús María López Andrés
La evaluación de la Historia de España en 2.º curso de Bachillerato: un ejemplo de evaluación ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje	Celia Parcerro Torre
Impresiones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el proceso evaluador en Geografía e Historia	Francisco Javier Trigueros Cano, Jesús Molina Saorín y Pedro Miralles Martínez
Evaluación de la enseñanza de la historia em México: tensiones irresolubles	Sebastián Plá
La pruebas de acceso a universidad (P.A.U.) de historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes	Carmen Rosa García Ruiz, M ^a Dolores Jiménez Martínez y Concepción Moreno Baró

Fonte: a autora (2020)

Ao contrário das pesquisas analisadas anteriormente, grande parte dos textos descritos no Quadro 2 aborda a avaliação em História a partir de sua dimensão epistemológica. Serão descritos 3 dos trabalhos selecionados acima.

No texto LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN HISTORIA, a professora e historiadora portuguesa Isabel Barca apresenta aspectos da avaliação da aprendizagem relacionados a uma cognição histórica. Segundo a autora (2011, p. 108), investigadores que se inserem no campo teórico da Educação Histórica criaram um modelo conceitual de progressão por níveis de elaboração histórica.

São seminais os estudos sobre empatia e explicação (Lee, 2003), evidência (Ashby, 2005), usos da História e a sua ligação com a vida prática (Lee, 2002; Ashby, Foster, Howson & Lee, 2008) ou sobre as possibilidades de oscilação e estabilidade nas ideias dos jovens ao pensarem a variação de perspectivas em História (Chapman, 2009).
[...] Esta proposta de progressão conceptual segundo critérios próprios da História veio abrir caminhos mais frutuosos para a promoção da literacia histórica dos jovens, já que permite uma melhor monitorização e, portanto, uma avaliação mais consistente do processo de ensino e aprendizagem. (Barca, 2011, p. 108).

Essa teoria se afasta da Didática Geral da Educação, que tem como base a Teoria do Desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, o qual sugeriu que as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento mental. Na perspectiva apontada por Barca (2011), os professores podem verificar a progressão das ideias históricas dos estudantes considerando as especificidades da ciência História, cita-se como exemplo, a verificação do modo como realizam as inferências sobre as fontes históricas, como as explicam, constroem as narrativas históricas, e, quais sentidos dão ao passado. Nesse âmbito, quando se objetiva avaliar a apreensão de conceitos históricos pelos estudantes, alguns elementos do conhecimento histórico são considerados essenciais: evidência, explicação, multiperspectiva, significância, narrativa, e orientação temporal.

No texto Recorrer varios pasos más allá: de la comprensión lectora a la comprensión histórica, Lis Cercadillo adverte que a LOE (Lei Orgânica da Educação), implantada na Espanha em 2006, levou pesquisadores e professores a reconsiderarem as intenções e práticas de ensino em todas as disciplinas dos currículos escolares, pois foram introduzidas “competências básicas”, para além dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação que já definiam cada nível do Ensino Básico (Cercadillo, 2011, p. 155). Segundo a autora, essa política influenciou no modo

como os docentes passaram a preparar as avaliações, especialmente no que se refere às especificidades de cada disciplina escolar.

O processo avaliativo baseado em Competências e Habilidades vai ao encontro da estrutura de avaliação de desempenho de estudantes efetivada pelo PISA (Programme for International Student Assessment), programa internacional que avalia jovens estudantes de 15 anos. Sobre esse assunto a autora descreve que:

En los ejercicios PISA, la evaluación se asienta sobre tres características:
 a) la situación –la variedad de contextos: personal, público, educativo, etc.
 b) el texto –la diversidad del material que se lee: impreso, electrónico, continuo, discontinuo, narrativo, expositivo, etc.; y
 c) el aspecto –el enfoque cognitivo que determina de qué modo los lectores se implican en un texto, agrupado en tres sub-escalas: acceder y obtener información de un texto; integrar e interpretar esa información dentro de los límites del texto; y valorar el contenido y la forma del mismo con ayuda de conocimientos externos. (Cercadillo, 2011, p. 157-158).

Para Cercadillo (2011), as Competências gerais estabelecidas não resolvem todos os propósitos educacionais, pois o ensino e a avaliação decorrem da escolha de conteúdos específicos de cada disciplina, ou seja, as competências não podem substituir as especificidades de cada área dentro do currículo. Além disso, as Competências gerais, entendidas como demandas da globalização, correm o risco de serem utilizadas de forma descontextualizada, desconsiderando as características socioculturais de cada país e as especificidades dos conteúdos e práticas de ensino.

A autora (2011) conclui, portanto, que as escolas necessitam valorizar as competências específicas de cada forma de conhecimento. No caso da História, para que os estudantes atinjam níveis mais complexos de apreensão histórica é fundamental que as especificidades da ciência de referência sejam privilegiadas. A pesquisadora acrescenta que é necessária uma abordagem disciplinar, que possibilite às crianças e jovens que se orientem temporalmente enquanto indivíduos sociais, compreendendo a relação entre passado, presente e futuro.

No texto ¿CÓMO EVALUAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DEL ALUMNADO? os autores Monfort, Pagès e Santisteban (2011, p. 221) discorrem acerca da avaliação do processo de formação do pensamento histórico dos estudantes, segundo os princípios da teoria fundamentada ou Grounded Theory, de Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (1990), segundo a qual a investigação qualitativa se baseia em um conjunto de procedimentos sistemáticos que leva ao desenvolvimento de uma teoria baseada no fenômeno investigado.

O objetivo principal da pesquisa foi constituir critérios que privilegiassem o desenvolvimento do pensamento histórico e competências históricas por meio da concepção e experimentação de materiais didáticos focalizados na explicação causal e compreensão do passado. Para os autores, a formação do pensamento histórico abrange o aprendizado de habilidades como empatia e narrativa histórica, e, supõe, ainda, o desenvolvimento da consciência histórica. Portanto, na investigação citada, os autores enfatizaram a "interpretação histórica" e suas relações com a causalidade, empatia e narrativa. Partindo da ideia de que a História aprendida pelos estudantes não é o passado, e sim uma interpretação do que aconteceu (Monfort, Pagès & Santisteban, 2011, p. 222).

A investigação empírica foi realizada com estudantes da Escola Secundária, em Barcelona. O estudo foi efetivado em três fases: primeiro, os estudantes tiveram uma introdução contextualizada acerca do tema tratado; depois, necessitaram interpretar fontes históricas primárias tais como fotografias, biografias e jornais sobre um determinado acontecimento histórico. Em sequência, produziram uma narrativa histórica no formato de texto; deveriam responder a uma questão problema a respeito do tema estudado, apresentada pelo docente. Em seguida, analisaram perspectivas de diferentes historiadores sobre o tema; e, por fim, construíram uma narrativa histórica no formato de vídeo.

Os pesquisadores relataram que, ao final do trabalho, os estudantes apresentaram um significativo progresso de suas ideias quando comparadas às narrativas históricas produzidas anteriormente. Portanto, segundo os autores, a utilização das fontes históricas foi essencial. Foi possível observar elementos de "interpretação histórica", tais como construção, criticidade e criatividade, apontando que as fontes históricas tiveram importância epistemológica, didática e formativa.

Por fim, os autores (2011, p. 229) pontuaram que a avaliação se tornou mais efetiva por ter se baseado na comunicação entre docentes e estudantes em sala de aula, bem como no compartilhamento de ideias entre esse alunato, que se comunicou e se organizou para responder a uma questão de partida, ou seja, resolver um problema posto pelo docente. A realização do trabalho em grupo, sobretudo para a produção de uma narrativa em um formato (digital) que está bastante presente na cultura jovem daqueles estudantes foi também ressaltada pelos pesquisadores como um aspecto importante da avaliação.

Considerações

A maioria das pesquisas descritas no Quadro 2 diz respeito à avaliação da aprendizagem em História baseada nas competências do pensamento histórico, isto é, a partir da Ciência de referência. Essas investigações se aproximam da dimensão epistemológica da avaliação. Entretanto, como alguns dos autores analisados advertiram, existe uma demanda, referenciada nos documentos curriculares, para que as avaliações privilegiem a ideia de Competências gerais do conhecimento em detrimento de competências específicas da História.

No caso das pesquisas relacionadas no Quadro 1, os autores dos textos analisados mencionaram a relação problemática entre as Competências gerais e as avaliações externas; e o modo como interferem na aprendizagem histórica, tanto no que diz respeito à escolha dos conteúdos curriculares quanto em relação às metodologias utilizadas pelos docentes, ressaltando que, dessa forma, o processo avaliativo pode se tornar um fator de exclusão e servir especialmente a interesses exteriores à escola.

Compreende-se, portanto, que é necessário um aprofundamento do debate sobre avaliação em História, pois, acredita-se que esse diálogo pode auxiliar na reflexão acerca de como a aprendizagem histórica pode possibilitar a formação da consciência História, sobretudo, quando se leva em consideração a dimensão epistemológica da avaliação, isto é, quando se privilegia a natureza do conhecimento histórico.

Referências

BEGOÑA, Alfageme, M. & MIRALLES, Pedro. Os professores de História e Geografia do Ensino Secundário perante a avaliação. **Educ. rev.**, Jun 2014, n.52, p.193-209.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, 2004, v. 24, n. 48, p. 213-231.

FERNANDES, Alex de Oliveira & GOMES, Suzana dos Santos. Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio. **Educ. Real**, out. 2018, v.43, n.4, p.1363-1384.

MACHADO, José Nílson. Avaliação educacional: das técnicas aos valores. In: **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINEZ, Pedro Miralles; PUCHE, Sebastián Molina; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban (Orgs). **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales v.1 – v. 2**, 2011.

A JUVENTUDE FRENTE À HISTÓRIA: OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

*Lidiane Camila Lourençato²⁸
lilourencato@gmail.com.*

Segundo o censo demográfico de 2010 o Brasil tem um total de 10.357.874 jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. No ano de 2014 menos da metade deste contingente populacional estava matriculada no Ensino Médio, ou seja, cerca de 3.289.510 ainda estavam no Ensino Fundamental e em torno de um milhão não possuía qualquer vínculo escolar (INEP, Censo escolar de Educação Básica – 2014).

Discursos presentes na mídia afirmam que, apesar de percebemos uma recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental e em consequência um aumento no número de matrículas no Ensino Médio, o país ainda está longe de alcançar patamares ideais. Estes discursos mostram que as altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio, devido ao modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas tornando esta etapa da Educação Básica desinteressante para o jovem do século XXI. Também é atribuído o alto número de jovens que não frequentam a escola de Ensino Médio à falta de relação dos conhecimentos ensinado nas escolas com a vida do aluno e a não inclusão do jovem como um protagonista na construção do conhecimento.

Com a justificativa de tentar diminuir a evasão escolar e tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens foram formuladas e implantadas propostas curriculares com objetivo de alterar a organização dos conteúdos disciplinares, colocando em destaque a organização curricular através das áreas de conhecimento, com a justificativa de dar significado a estes conhecimentos para a vida de quem aprende. Algumas destas reformulações e formações de professores foram objetos de investigação que originou a tese defendida no ano de 2017 cujo título é “A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar” e os dados que serão analisados neste capítulo são uma parte desta tese.

²⁸ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Educação e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é professora no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade da Indústria (campus São José dos Pinhais).

A proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sendo este um dos objetos analisados na tese citada acima, é um exemplo de proposta que tentou fazer a aproximação do Ensino Médio com a vida dos alunos e propôs duas estratégias, sendo elas, o redesenho curricular e a formação de professores do Ensino Médio. Como já foi possível perceber, uma das intenções desta formação foi instigar os professores a buscarem conhecer seus alunos, a cultura que os cerca, a sua história de vida e os seus anseios, assim como estimular para que os conteúdos fossem ensinados de forma interdisciplinar. Com estas estratégias era esperado que as escolas se tornassem mais interessantes e passassem a fazer sentido para a vida destes jovens, atendendo suas expectativas em relação a esta etapa de ensino.

Em 2016, posteriormente a aplicação do questionário que será analisado neste texto, foi assinada pelo presidente Michel Temer a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que posteriormente foi aprovada como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual estabelece o aumento da carga horária de 800 horas por ano para 1200 horas. Além disso, esta medida diminuiu o conteúdo obrigatório e disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Educação Física deixaram de ser obrigatórias. O currículo deste “novo Ensino Médio” foi dividido em duas partes, a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, sendo que a primeira é formada pelas disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa, e é obrigatória para todos os alunos. Os itinerários formativos específicos têm como ênfase áreas de conhecimento como Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e formação técnica e profissional e cada aluno deverá optar por um destes itinerários que forem ofertados pelas escolas de sua região para concluir o ensino médio.

Além desta nova lei do Ensino Médio estar atrelada aos interesses do mercado, ela tira do jovem a opção de ter uma formação integral, que lhe possibilite a compreensão do mundo em que vive, ou seja, uma educação orientadora para a práxis e no caso do ensino profissional retira a possibilidade dos jovens receberem uma formação integrada, como apontada e defendida por Ramos (2012).

Para esclarecermos se os discursos que justificam as mudanças presentes nas propostas curriculares do Ensino Médio estão reproduzindo as ideias e a visão que estes jovens têm o Ensino de História, ou seja, se estão atendendo as expectativas dos alunos, realizamos uma pesquisa empírica com jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio, período da manhã, de uma escola estadual localizada na periferia da

cidade de Curitiba. O objetivo desta pesquisa empírica foi perceber se existe uma relação entre a identidade que os alunos do Ensino Médio apresentam sobre juventude e o significado que atribuem ao conhecimento histórico.

A escola pesquisada tinha, no ano de 2016, 896 alunos, destes 366 estão matriculados no Ensino Médio²⁹. A escolha desta escola ocorreu devido à participação de professores de diversas áreas, inclusive História, na formação de professores proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio realizada em Curitiba.

Uma vez que a presente pesquisa se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir de Flick (2004) compreendemos que a interpretação e categorização dos dados são os cerne da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja pensada sob diversos aspectos nas diferentes abordagens. Para realizar a análise das narrativas escritas pelos alunos após os nossos questionamentos, seguimos os princípios da metodologia analítica da Grounded Theory. Para esta metodologia o objetivo de decodificar seus objetos ocorre para “fragmentar e compreender um texto e agregar e desenvolver categorias, colocando-as em uma ordem no decorrer do tempo.” Sendo assim, para Flick (2004) o resultado esperado para uma codificação aberta deve ser uma lista de códigos e categorias que foram agregados ao texto.

O questionário aplicado nos alunos da escola pesquisada continha três questões, porém, neste capítulo, abordaremos a análise da última questão, sendo que esta tinha como intenção perceber, na opinião deles, como deveria ser a disciplina de História no Ensino Médio, de modo que os conhecimentos tivessem significado para suas vidas. No dia da aplicação tínhamos presente em sala vinte e quatro alunos, sendo onze jovens com idade de dezesseis anos, onze tinham dezessete anos e dois alunos com dezoito anos.

A questão que analisaremos dava poder para que os alunos realizassem quaisquer mudanças na disciplina de História do Ensino Médio. Esta questão foi redigida da seguinte forma: “Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do Ensino Médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você

²⁹ Estes dados foram obtidos em uma consulta ao site da Secretaria Estadual de Educação e atualizados em 08/10/2016.

faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?”

Para realizar a análise das respostas desta questão fizemos a sua leitura, interpretação e posteriormente agrupamos as respostas que tinham ideias próximas, formando categorias. As categorias encontradas a partir desta metodologia foram: não realizar mudanças; utilizar novas metodologias; mudança no conteúdo; aproximação com a juventude; mudança na estrutura física da escola.

A primeira categoria está relacionada ao contentamento dos alunos com seus professores de História, em que eles afirmam que não mudariam nada em relação aos conteúdos e a forma de ensinar História na escola. A partir do raciocínio de que os professores desta disciplina realizam seu trabalho de forma satisfatória, os alunos outorgaram a culpa pela não aprendizagem histórica à falta de interesse deles próprios, como podemos ver nas respostas:

Não acho que a forma atual está errada e eu não consigo pensar em algo melhor no momento. História atual aprende quem quiser, pois os professores que tive foram ótimos. (ALUNO 22, 2016)

Acho que não temos o que mudar, pois cada professor tem seu método de ensinar, e não devemos querer mudar seu modo de ensinar e sim conscientizar os professores de seu papel, pois muitos estão pouco interessados realmente em ajudar. (ALUNO 5, 2016)

Percebemos a atribuição da forma de ensinar História a uma característica pessoal e única de cada professor como é destacado no trecho “(...) pois cada professor tem seu método de ensinar, e não devemos querer mudar seu modo de ensinar (...)”. Notamos que eles não consideram a existência de teorias da aprendizagem, que afirmam que cada ciência contém aportes teóricos que apresentam formas de ensinar, a partir do campo das didáticas. Além disso, esta visão demonstra que estes alunos se compreendem como sujeitos passivos que devem respeitar a forma de ensinar do professor, sem questioná-lo, tentando se adaptar às metodologias usadas.

O aluno identificado pelo número 5, além de apresentar em sua resposta a concepção de que cada professor tem a sua própria forma de ensinar, também ressalta que muitas vezes encontramos professores desmotivados e desinteressados em ensinar dentro da sala de aula, sendo necessário conscientizá-lo sobre a importância do seu papel.

Atualmente, temos visto a educação brasileira ser cada vez mais sucateada e a profissão docente cada vez mais desvalorizada, tanto em relação a questões financeiras, como de trabalho. O salário dos professores está cada dia mais achatado, o que não incentiva o bom desempenho destes em sala de aula e não atrai novos profissionais para esta carreira. A oferta de cursos de formação continuada direcionadas aos professores que já atuam em sala de aula está cada vez mais rara, além disso, os professores têm sofrido com o mal comportamentos dos alunos e com a falta de perspectiva destes dentro de sala de aula. Como já nos referimos estes fatores somados a outros sofridos pela categoria mostram a desvalorização da sociedade e dos governantes com a educação e faz com que alguns professores se sintam desmotivados, refletindo na aprendizagem, como foi percebido pelo aluno.

Outra categoria formulada a partir da resposta do aluno destaca a importância de mudar estrutura física da escola.

Primeiro mudaria as salas de aula pois uma sala sem quadros e portas quebradas ajuda os alunos não se sentirem sem importância, deixaria o ambiente de estudo mais colorido e tentaria fazer com que os alunos sentir vontade de estudar não ver isto como uma obrigação e colocar computadores nas salas para melhorar o aprendizado. (ALUNO 15, 2016)

Como podemos ver o descaso com a educação pelos órgãos públicos também é sentida pelo aluno a partir da estrutura física da sua escola. Este aluno faz uma crítica à infraestrutura atual da escola em que estuda, pois, as salas de aula estão impróprias para receber alunos, com diversas partes quebradas, como as portas e a falta de quadro negro, sendo este um instrumento muito utilizado no cotidiano escolar.

O aluno ressalta a importância de deixar a escola e as salas de aula mais coloridas, organizadas, tornando-se um espaço de motivação para que os alunos se sintam bem e, desta forma, provocar o interesse em cuidar deste lugar e em aprender.

Outro aspecto citado está relacionado ao uso da tecnologia no processo de aprendizagem, como a presença de computadores em sala de aula, uma vez que artefatos tecnológicos estão muito presentes na vida cotidiana da maioria dos jovens brasileiros.

Em relação ao uso de tecnologia dentro da sala de aula, percebemos pela análise das propostas curriculares dirigidas ao Ensino Médio, que este tema está bastante presente nas diversas áreas e disciplinas que compõem o currículo, tanto

em relação ao seu uso, como em discussões sobre as mudanças ocorridas no mundo e na sociedade devido ao avanço tecnológico.

Nestas propostas nos deparamos com a discussão sobre o conceito de tecnologia presente nas diversas áreas do conhecimento e no interior das disciplinas. Nos PCNs divulgados em 1999³⁰, por exemplo, o termo tecnologia está exposto inclusive na nomenclatura de todas as áreas do conhecimento como Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Na perspectiva deste documento é necessário incorporar as tendências apontadas para o século XXI, como, por exemplo, a presença cada vez maior da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais o que gera um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, tornando necessário o trabalho deste conceito de forma transversal em todas as disciplinas. Porém, o avanço contido no discurso oficial não corresponde à sua concretização, por meio de investimentos para equipar escolas, sendo este descompasso percebido pelos alunos.

A discussão sobre o uso de tecnologias também está presente em respostas que têm como ideia principal a aproximação com a juventude vivida pelos alunos.

Estas ideias foram apontadas por quatro alunos que afirmaram:

- dar um curso preparatório para os professores para uma melhor relação com os jovens.
 - mais tecnologia para ilustrar melhor os fatos.
 - passeios com fins educativos.
 - Dar mais autonomia ao jovem (ALUNO 14, 2016)
- Fazer as coisas que os jovens gostam de fazer, sem fugir o conteúdo, fazendo brincadeiras, não nos tratar como crianças, serem mais do que professores, serem nossos amigos (ALUNO 13, 2016)
- A mudança seria colocar professores com espírito jovem, um professor que consiga passar o ensinamento para nós jovens. Enquanto a matéria não mudaria nada. (ALUNO 1, 2016)

Como podemos notar na resposta do aluno 14, este menciona inclusive a ideia de oferecer cursos para os professores sobre a juventude para que estes possam trabalhar melhor com estes sujeitos, fazendo uma relação entre o seu modo de viver e os conteúdos ensinados. Além disso, este aluno pede que seja dada mais autonomia

³⁰ A aproximação das respostas dos alunos com as orientações realizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ocorreu, pois, a versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ainda não tinha sido aprovada quando a pesquisa foi realizada. Decidimos manter esta relação neste texto pois, apesar de no presente tempo termos a BNCC, os PCNs não perderam a sua validade em relação a educação brasileira.

aos jovens, o que compreendemos que seja um pedido relacionado a ideia de dar ao jovem um espaço para que esse exerça o protagonismo dentro da escola e no processo de aprendizagem. A ideia do protagonismo juvenil tem, cada dia mais, ganhado espaço nas discussões dentro das propostas curriculares do Ensino Médio. Nos cadernos de formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por exemplo, temos presente a discussão sobre o conceito de Juventude, apesar de que de forma multifacetada. Ou seja, este conceito é apresentado a partir de diversas perspectivas de análise, existindo uma tentativa de levar o professor a buscar conhecer seus alunos e possibilitar que suas subjetividades e sua cultura sejam trabalhadas aliadas aos conhecimentos ensinados na escola.

As respostas dadas pelos alunos que fazem parte desta categoria, também nos mostram um apelo para que a sua forma de viver, os seus gostos, enfim a cultura juvenil seja considerada, pois como já vimos uma forma de ver a juventude bastante difundida na sociedade é perceber estes jovens como um sujeito em fase de transição, um “vir a ser”, pois não é mais considerado uma criança, porém também não é um adulto, ficando a cargo de um período preparatório para assumir as obrigações da vida adulta. Esta visão acerca da juventude faz com que seus gostos, sua forma de viver não sejam considerados pela sociedade e pela escola, motivo pelo qual os alunos reclamam e pedem para que sejam ponderados ao trabalhar os conteúdos. Fica claro nas respostas destes alunos a ideia de relacionar o seu modo de viver com os conhecimentos escolares, ou como eles mencionam “com a matéria”.

A outra categoria observada foi a mudança relacionada aos conteúdos ensinados nas aulas de História. Alguns alunos propuseram que se desse ênfase ao ensino da História do Brasil e que também fosse discutido mais sobre política nas aulas, para que as pessoas possam compreender o que tem ocorrido no Brasil. As respostas ilustram a presença destas ideias no pensamento dos alunos:

Não mudaria muito particularmente, pois eu só acrescentaria a política atual nos conteúdos, porque muitas pessoas não estão ligadas com os fatos que vem acontecendo com o Brasil, os políticos não querem que temos uma mente aberta em relação as coisas políticas e então eu começaria por aí, mostrando a cara do Brasil. (ALUNO 19, 2016) Na questão sobre os conteúdos, ver mais a história brasileira seria muito bom, porque um povo que sabe sua história pode mudar seu futuro de forma melhor, aprender com os erros.

Sobre a forma de ensino, com certeza algo que atrai mais a atenção dos alunos/ estudantes é uma aula mais visual, ou até musical, porque apenas ler textos nunca vai interessar jovens hoje em dia. Para que o conhecimento passe a ter um significado na vida, vai na maior parte ter de

ser o professor ajudando o estudante a aplicar conhecimentos (ALUNO 17, 2016)

Como pode ser observado, existe uma preocupação com a situação política brasileira atual. Os alunos acreditam que uma discussão sobre esta temática nas aulas de História poderia ajudar as pessoas a compreenderem a política atual. O aluno ainda se mostra consciente e menciona a intenção dos políticos em não oferecer uma educação de qualidade, que ensine para os alunos a História do Brasil, pois desta forma as pessoas não irão perceber as irregularidades realizadas pelos políticos há muitos anos, se posicionando contrários a esta situação. Além disso, o aluno destaca a importância em conhecer a sua História, pois é a partir deste conhecimento que podemos construir um futuro melhor.

Esta ideia se aproxima do conceito de orientação temporal trabalhado por Rüsen (2007) na teoria da Consciência Histórica. Para este autor a carência de orientação é sentida pelo sujeito na experiência e na reflexão de seu tempo (presente) e o conduz a buscar horizontes e perspectivas de ação através das experiências passadas (história) de modo a possibilitar a ação a ser realizada no futuro.

O fato de os alunos citarem e atribuírem importância ao Ensino de História para discutir política nos mostra que o engajamento político da juventude já existia no início de 2016, meses antes de diversas escolas serem ocupadas por jovens no Brasil inteiro, sobretudo no estado do Paraná, contra a Medida Provisória nº 746/16.

A recorrência presente nas respostas dos alunos sobre política e o desejo que a discussão sobre esta temática estivesse mais presente nas aulas nos faz questionar o Projeto de Lei nº 193/2016 de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional o programa Escola sem Partido³¹. Ganhando a cada dia novos defensores, o programa, agora Projeto de Lei, Escola Sem Partido existe desde 2004 e é elaborado e defendido como um movimento de reação contra práticas realizadas no ensino brasileiro que consideram ilegais. Segundo seus defensores, existe uma doutrinação política e ideológica em sala de aula e uma usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos. Este movimento afirma ter um discurso de neutralidade e tem

³¹ As ideias propagadas pelo Programa Escola sem partido têm ganhado força e sendo apresentado como projeto de lei para ser discutido e votado em diversos municípios brasileiros como, por exemplo, Salvador –BA, Uruguaiana – RS, Curitiba – PR e muitos outros. No caso do Estado do Paraná, em dezembro de 2016, o deputado estadual Missionário Ricardo Arruda (PSC-PR) reapresentou o projeto que havia sido engavetado.

como proposta fixar na parede das salas de aula de todas as escolas do país um cartaz, onde estarão escritos os deveres do professor e informando os estudantes sobre o direito que eles têm de "não serem doutrinados".

Contrapondo a este movimento, acreditamos que na sociedade não existe nada que seja isento de ideologia, que o “Escola Sem Partido” é uma proposta carregada de conservadorismo, autoritarismo e fundamentalismo cristão e a sua implantação impossibilita a formação para a cidadania, garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96). Compreendemos que não é possível desenvolver um pensamento crítico sem discutir questões ligadas à Política, Filosofia, Sociologia e História a partir do seu sentido amplo, de organização e composição da sociedade. Além disso, algumas ideias apresentadas pelos alunos nos demonstram que a discussão sobre política faz parte de suas demandas e de seu interesse.

Como afirma Rüsen (2010) é necessário que a Aprendizagem Histórica ocorra a partir de questões situadas no presente para que, a partir da interpretação do passado poderemos compreender e perspectivar o futuro, sempre exercendo um movimento que relaciona o campo da práxis e o campo teórico da ciência. Desta forma, compreendemos a partir das ideias apresentadas pelos alunos, que a discussão sobre política atual brasileira é uma demanda presente na vida prática e que a escola, sobretudo a disciplina de História, não deve ignorar esta demanda.

Uma ideia bastante presente nas respostas e que formou a última categoria desta questão foi apresentada pela maioria dos alunos, pois cerca de 15 responderam que tornariam as aulas mais dinâmicas, discutindo assuntos e temas da atualidade. Além disso, muitos alunos mostraram interesse por aulas em outros espaços, de forma que ficassem em contato direto com a História, como visitas a museus, visitas a lugares históricos e utilizando outros recursos como música e filmes.

Trouxemos abaixo algumas respostas:

Talvez métodos teatrais e talvez passeios para uns lugares históricos despertariam o interesse a mais no aprendizado. E sempre ligando um fato histórico com o presente mostrando o que tal feito mudou e seria mudado com tal evento. (ALUNO 7, 2016)

Bom, para que podemos entender mais história, não se pode ficar apenas na teoria e sim praticá-la, visita a museu é uma boa maneira de praticar a história, e assistir um filme também.

Acho que em alguns conteúdos, nem todos se ficam muito a teoria, acho que, devíamos mais discutir o tema, e fazer com que a matéria seja não espetacular mais interessante aos alunos. Bom o significado que pode trazer a vida é, a matéria mais interessante aos alunos. Bom o significado que pode trazer a vida é, a matéria em si, onde a história seria uma fonte onde se pode

interligar, todas as matérias isso seria uma mudança em minha vida. Uma matéria invisível. (ALUNO 4, 2016) Primeiramente o aumento de aulas fora das salas de aula, apenas aulas dentro da sala fica muito chato, se torna uma chatice, aulas fora da sala é um motivo a fazer com que os estudante não pensem que vão para escola e fiquem centados ouvindo os professores, porque não utilizar as coisas que estão fora da sala de aula, é nosso mundo vamos usufruir o que ele pode nos dar, e também dá para utilizar a tecnologia que temos, cada dia estamos avançando com a tecnologia, também podemos utiliza-los como nossos livros, não apenas livros físicos. (ALUNO 2, 2016) Mais passeios aos museus pois lá é um lugar ótimo para aprender história. Algumas aulas de teatro e mais debates e palestras. (ALUNO 12, 2016)

Mais uma vez, foi verificado o anseio por metodologias de ensino mais dinâmicas e menos tradicionais como já é habitualmente realizado através do uso da oratória no processo de ensino e aprendizagem. Nas respostas, surgiram, como opções de aulas mais atrativas, que despertariam o interesse e, em consequência gerariam maior aprendizagem, o uso de técnicas de teatro, atividades em museus e lugares históricos. O aluno ainda relatou que a disciplina de História poderia ser trabalhada como uma “fonte”, ou seja, como a raiz dos conhecimentos das demais disciplinas podendo interligá-las, se tornando invisível, pois estaria presente no interior das demais disciplinas.

Sem dúvida realizar aulas de História em outros espaços como museus, praças, visitas a monumentos que representam um acontecimento histórico, ou seja, com um contado direto com as fontes é muito importante para o processo de aprendizagem histórica, mas temos que considerar que para ofertar este tipo de aulas é necessário que sejam dadas condições para que os professores possam executá-las.

Uma aula fora da sala de aula necessita de uma carga horária maior, tanto em relação ao desenvolvimento das atividades com os alunos, como também de preparação. Também é necessário que haja um meio de transporte para o deslocamento dos professores e alunos, pois quase a totalidade das escolas públicas não tem a sua disposição meios de transporte, sendo necessário alugar um ônibus e, na maioria das vezes, pedir uma contribuição dos alunos para o pagamento do mesmo. Devemos considerar que, muitas vezes, a equipe pedagógica das escolas exige que estas atividades tenham a participação de todos os alunos, o que dificulta, pois temos alunos que não gostam ou não podem contribuir financeiramente com estas atividades, e impossibilita a sua realização. Mesmo com todos estes empecilhos, já existe em algumas escolas o esforço de fazer aulas em ambientes externos à escola, porém a não adesão por parte dos alunos, por conta dos gastos do

transporte que já mencionamos e com ingressos cobrados em alguns lugares dificulta o trabalho. Contudo, quando estas atividades são realizadas, na maioria das vezes trazem benefícios para a Aprendizagem Histórica, desde que sejam trabalhadas de forma pedagógica e não como um simples passeio. Isto nos demonstra que são necessárias mais do que propostas curriculares apontando métodos de ensino a serem utilizados, ou até oferecer formação para os docentes, é indispensável oferecer condições subjetivas e práticas para que os professores possam desenvolver o que já sabem ou o que lhes é ensinando.

A tecnologia em sala de aula para contribuir com a aprendizagem histórica foi citada novamente pelos alunos, mas também devemos entender que o seu uso pelos professores depende de disponibilidade das mesmas no ambiente escolar. Muitas escolas não têm estes recursos de forma acessível para utilizar e, quando tem, muitas vezes, os equipamentos não funcionam. Além disso, é necessário ofertar uma formação continuada para os professores aprenderem como usar estes recursos, tanto em relação a como manuseá-los como demonstrar de que forma eles podem ser utilizados como recursos didáticos em sala de aula. Até o momento verificamos uma carência de formação de professores mostrando diversas formas de se trabalhar estes recursos. Muitas vezes, temos como tema de formação nas escolas estaduais a tecnologia, porém os debates ficam concentrados na discussão sobre, por exemplo, se deve ou não permitir o uso dos aparelhos em sala de aula, sem chegar a discutir formas de se trabalhar em sala com o aporte de recursos tecnológicos.

Através das análises realizadas nas respostas dos alunos podemos notar que as principais mudanças feitas pelos alunos em relação a forma de ensinar História estão relacionadas aos métodos utilizados para ensinar os conteúdos e não na mudança dos conteúdos. Os novos métodos que deveriam ser utilizados apontados por estes sujeitos fogem dos métodos tradicionais de ensino, como o uso do quadro-negro e aulas expositivas, caminhando para uma aprendizagem ativa, com aulas dinâmicas, fora do contexto escolar, como visita a museus, lugares históricos e o uso artefatos presentes no gosto dos jovens como filmes e músicas. Além desta nova metodologia, é apontado o desejo de que os jovens sejam reconhecidos como sujeitos importantes no processo de aprendizagem e que seus gostos, sua cultura, façam parte da aprendizagem histórica.

As ideias apresentadas pelos alunos neste estudo vão ao encontro das observações realizadas em sala de aula, pela pesquisadora Schmidt (2002). Nesta

pesquisa ela afirma que se evidenciou que o conteúdo de História está presente no espaço escolar de duas maneiras, sendo uma pelo uso de manuais e programas escolares e o outro pelo conjunto de práticas realizadas tanto pelos professores, como pelos alunos, como, por exemplo, as provas, tarefas escolares, trabalhos em grupo, pesquisas.

Já as entrevistas que a pesquisadora realizou com professores e alunos apontaram níveis de interesses comuns entre os jovens nas atividades que realizavam fora da escola, inclusive no que se refere às drogas e sexo. Também foi percebido que a maioria dos alunos das duas escolas se sente entediada e cansada com o cotidiano escolar, desejando que algo novo aconteça, porém não conseguem explicar o que e como seria este novo.

Ao final de sua pesquisa, Schmidt (2002), demonstrou a existência de uma crise no ensino de História da escola de Ensino Médio, e atribuiu esta crise à ausência de metodologias de ensino que privilegiem o conhecimento privado e a construção de conhecimentos significativos entre alunos e professores, e que façam uso das novas linguagens e tecnologias, sendo ainda mais sentida quando se reporta à importância do ensino de História para a formação da Consciência Histórica destes jovens.

Da mesma forma como foi evidenciado pela pesquisa de Schmidt (2002) as respostas dos alunos mostraram que eles ainda sofrem com a ausência de metodologias que considerem os seus conhecimentos e a sua cultura juvenil assim como a ausência do uso da tecnologia e de linguagem mais próxima do seu cotidiano, onde os mesmos apontam que estas mudanças fariam com que os conhecimentos teriam mais significado para a sua vida, ou seja, contribuiria para a formação da Consciência Histórica.

Além disso, com o “novo ensino médio”, implantado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a aprendizagem histórica dos alunos e o suprimento das suas carências ficam ainda mais inviabilizadas e comprometida, uma vez que o acesso as aulas de história dependerão da escolha do itinerário que eles fizerem. E, ainda, a falta de investimentos na área da educação para suprir as necessidades subjetivas e possibilitar que as escolas se reestruturarem, dificultam que suas demandas sejam atendidas.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

_____. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013** - Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, 9 de dezembro de 2013.

_____. **Projeto de Lei no Senado nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Senado, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Sanclra Netz. - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

LOURENCATO, L. C. **A juventude frente a história**: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar, 2017. 266 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

SCHMIDT, M. A. M. **Jovens brasileiros e europeus**: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. especial, p. 182-208, jul./dez.2002

IDENTIDADE HISTÓRICA E NOVO HUMANISMO: ANSEIOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS BRASILEIROS E INGLESES

Lucas Pydd Nechi
lucaspyddnechi@hotmail.com

Lecionar no último ano da educação básica traz a experiência instigante e recompensadora de testemunhar adolescentes construírem, entre incertezas e sonhos, seus projetos de vida. Afinal, se a vida escolar obrigatória os reúne por faixa etária e os mantém em uma trajetória relativamente direcionada, ainda que com vasto espectro de desigualdades, o momento de saída da escola os impulsiona para uma infinidade de opções ou obrigações, antecipando potenciais liberdades e angústias da vida adulta.

Considero este ano escolar especialmente interessante para analisar muitos elementos do ensino e aprendizagem que são externalizados na pressão da decisão dos próximos passos da vida acadêmica e/ou profissional³². Especificamente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de História, este momento especial de definição de futuro evoca e mobiliza conhecimentos que, a partir da teoria da consciência histórica (Rüsen, 2015), relacionam-se com o processo de formação da identidade histórica e a orientação temporal, resultado de uma imagem do passado composta por “conhecimentos substantivos coerentes organizados na forma de um passado utilizável” (Lee, 2011, p.65)

Aprendizagem histórica como formação

A adoção de uma concepção de educação integral, na qual o conhecimento é responsável por auxiliar os sujeitos na compreensão de si mesmos, dos contextos sociais onde estão inseridos e de suas possibilidades de escolhas no presente, implica ao ensino de História uma função formativa. Porém, tal função não é um pressuposto adotado de forma universal, tendo em vista que debates teóricos opuseram defensores do ensino tradicional – que costuma apresentar uma grande e única

³² Conf. PYDD NECHI, L. *A Primeira Grande Escolha no Tempo: O Ensino de História e a Orientação Vocacional de Jovens ao Término do Ensino Médio*. In.: Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” Universidade Federal do Paraná – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Julho, 2012. p.563.

narrativa, de caráter nacionalista e conteudista – e, por outro lado, a partir da discussão sobre as formas de sistematização do pensamento histórico e dos conceitos de segunda ordem (LEE, 2001), abriu-se espaço para defensores de formas de ensino voltado exclusivamente a estratégias cognitivas. Para Lee:

A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” é desastrosa de duas maneiras. Primeiro, ela assume que são “habilidades” que estão em jogo na História, e em segundo lugar, ela define o conhecimento do passado como os oferecidos pela História contra a compreensão da natureza das alegações sobre o passado, como se fizesse sentido falar de ensinar um sem o outro. (Lee, 2016, p.113)

Lee advoga um ensino de História que leve em conta tanto os processos mentais, expressos em conceitos específicos, como os conteúdos propriamente ditos, tendo em vista que são indissociáveis na aprendizagem. Assim, a ação dos sujeitos seria sustentada pelo desenvolvimento de uma literacia histórica (LEE, 2016). Para este autor a História seria transformativa, tocando diretamente na formação da identidade, pois: “mudanças na forma como vemos o mundo podem provocar revisões radicais de nossas suposições a respeito de quem somos e de como o mundo funciona” (Lee, 2016, p.135).

Este autor crê na relevância da História para a expansão da compreensão e atuação política dos jovens: “Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão a possibilidade, não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente.” (Lee, 2016, p.140).

Já Jörn Rüsen concebe a educação de forma ainda mais ampla. A Aprendizagem Histórica como formação incluiria toda relação dos sujeitos com a cultura histórica, a todo tempo, em espaços formais e informais de educação. O museu, a mídia, a arte, a religião e as relações sociais influenciariam de alguma forma neste desenvolvimento da constituição de si e da concepção de mundo das pessoas. Isto não quer dizer, entretanto, que Rüsen se oponha a Lee na contraintuitividade da Aprendizagem Histórica científica. A formação, apesar de ocorrer em todas as dimensões e circunstâncias da vida cotidiana, não levaria necessariamente a um desenvolvimento da Consciência Histórica de forma científica e humana. Daí decorre a necessidade de uma orientação didática intencional para a expansão da criticidade e progressão qualitativa do pensamento histórico.

O historiador Estevão Martins, em uma de suas traduções de textos de Rüsen, faz distinção de dois termos alemães igualmente traduzidos para o português como “formação”, que indicariam concepções pedagógicas e modelos educacionais diferentes: o termo *bildung* seria a educação de forma ampla, também compreendida como o processo de autoformação ou autoeducação, contemplando aspectos da cultura como acervo adquirido. Já *erziehung* indicaria, de maneira mais restrita, o processo de educação dos homens. (Martins, 2011, p.54). Martins contrapõe as propostas educacionais como diferentes pedagogias. A utilitarista “instrumentaliza os indivíduos ao submetê-los a constelações sócio-políticas e econômicas dadas, reduzindo-os a meros meios a serviço de determinado grupo, mesmo quando o discurso se traveste de termos universalistas.” (Martins, 2011, p.57). Em contraposição, a Pedagogia Humanista é defendida como “única que tornaria possível ao homem ir além de sua determinação histórico-social.” (Martins, 2011, p.57).

Mais do que a definição de objetivos curriculares, o que sustenta a defesa de um ou de outro modelo pedagógico são concepções de humanidade, sociedade e de educação. Ao identificar este embate, Martins estabelece uma hierarquia, na esteira do pensamento de Rüsen e Kant, ao discutir formação: “[...] ‘formação humana e [...] ‘formação profissional’ devem ser claramente distinguidas. E distinguidas de modo que a formação profissional seja sempre subordinada à formação humana.” (Martins, 2011, p.57). Tal diferença é reforçada por Rüsen quando aponta que formação histórica é oposta à formação profissional, pois seriam “processos de aprendizagem que não se destinam à obtenção de competência profissional”. (Rüsen, 2010, p.48).

Rüsen aborda a formação como um elemento da totalidade humana. A extensão da formação da Aprendizagem Histórica para Rüsen é tão vasta quanto às possibilidades de orientação humana no tempo:

Percebe-se que o sujeito [...] somente aprende quando ele desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma, que ele possa orientar a sua existência no fluxo do tempo. Então, claramente percebemos que o sujeito que aprende não é apenas receptivo, mas, sim e também, sempre construtor do seu conhecimento. (Rüsen, 2012a, p.50)

A aprendizagem histórica comprometida com a formação superaria a limitada memorização de fatos e datas, a partir de um elaborado processo de experiência, interpretação e orientação histórica.

A experiência histórica é, fundamentalmente, “a experiência da diferença do tempo que tem o seu encanto, um fascínio que é um dos mais importantes estímulos para a aprendizagem histórica.” (Rüsen, 2010, p.85). É a inscrição temporal dos sujeitos e a vivência pessoal de determinadas experiências no fluxo do tempo que lhes atribui sentido de unicidade na vida humana. Enquanto experenciam o tempo, os sujeitos simultaneamente utilizam modelos de interpretação internos que “estabelecem significado e fazem possíveis diferenciações de acordo com pontos de vista sobre o que é importante.” (Rüsen, 2010, p.86). Já a orientação temporal é o agir humano no tempo, ligado a construção da identidade de si e ao reconhecimento da identidade do outro. O recurso de rememoração do passado pessoal e coletivo é utilizado como forma de construção de si e reconhecimento dos outros. “Essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras de sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória.” (Rüsen, 2010b, p.88).

A adoção da concepção de formação, de Rüsen, se relaciona com sua proposta de Novo Humanismo. Retomando as seis definições do conceito “humanidade”, apresentado por Cancik (Cancik, 2011, p.89) observa-se que Rüsen contempla todas elas em sua proposta: os integrantes da espécie humana são considerados como gênero humano (*genus humanum*), incluindo todos os sujeitos em uma grande família, a humanidade como sociedade humana (*societas humana*). Como o processo de desenvolvimento de Identidade Histórica e da Consciência Histórica é contra-intuitivo, os sujeitos carecem de formação (*bildung*) e nisso se distanciam de outras espécies: na criação da cultura humana como erudição, educação e formação (*eruditio, formatio e paideia*).

Neste processo educacional formativo devem ser incluídos não só grandes feitos de atores de destaque histórico, mas também revelar-se a vulnerabilidade humana, sua fragilidade inerente a sua condição humana (*condicio humana*) e seu potencial de crueldade contra seus semelhantes. A formação ensinaria desenvolver nos sujeitos sua sensibilidade perante outros seres humanos, a humanidade dotada de clemência e benevolência (*clementia, benevolentia*). Como consequência, se caminharia em direção a uma evolução humanista para a construção de espaços sociais e culturais inundados pela humanidade cultivada (*cultus*) e de urbanidade (*urbanitas*) na capacidade de vivermos minimamente bem juntos.

Identidade histórica

A identidade histórica é um dos três elementos integrantes da teoria da Consciência Histórica – juntamente com a memória e com a continuidade – e auxilia na diferenciação entre as narrativas históricas e outras narrativas, como as literárias ou de outros gêneros de linguagem. “A particularidade da narrativa histórica em contraste com o contar e, com isso, também, a especificidade da ‘História’ como um assunto do pensamento histórico é formada pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal” (Rüsen, 2012a, p.39). Em suma, tais elementos conferem historicidade às narrativas que, por sua vez, são a materialização da consciência histórica.

A identidade histórica tem um papel diferenciado, estando relacionada com a subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos. Narrar histórias é demarcar-se no fluxo do tempo e assinalar sua relação com as demais pessoas:

A principal razão para que a continuidade das ideias seja formada, é a intenção dos narradores e dos seus ouvintes de garantir suas próprias identidades e as de seus mundos, a partir de Histórias contadas no curso das mudanças temporais: a continuidade das ideias deve ser capaz de funcionar como uma reafirmação da identidade humana da mudança no tempo. (Rüsen, 2012a, p.39-40).

Rüsen define o conceito como:

[...] a ligação de várias identificações centralizadas na auto-referência de um indivíduo e de sua comunidade social. Identidade integra as múltiplas objetivações do self humano com suas projeções para o mundo exterior de maneira pela qual a pessoa interessada se torna consciente de si mesmo como sendo o mesmo, único, em todas as mudanças de espaço e de tempo. (Rüsen, 2012b, p.532).

O processo de formação e construção da identidade histórica é, de fato, um processo de apropriação, pois se realiza em um jogo dinâmico de relação com o passado, presente e futuro a partir de critérios que são formados culturalmente e podem ser sistematizados em processos formais de educação. Empiricamente isto significa que o processo de desenvolvimento da consciência histórica liga-se com a apropriação da identidade histórica dos jovens alunos. Por consequência, normativamente deve-se refletir qual objetivo ou critério centralizador pode ser utilizado para que tal apropriação seja realizada de forma emancipatória.

Identidade histórica é coisa totalmente diferente da discussão em torno de liberdade de opinião ou de decisão. Ela está inexoravelmente marcada pelas circunstâncias históricas sob as quais qualquer sujeito nasce. Pela aprendizagem a identidade histórica não é criada, mas apropriada. Lembre-se, a propósito, que o modo da apropriação influencia o formato de cada identidade histórica. (Rüsen, 2012a, p.105)

Em contrapartida, pesquisas na área da Educação Histórica vêm apontando que os sujeitos escolarizados que aprendem História de forma estanque, com única e etnocêntrica narrativa sobre fatos isolados do passado, estão subjugados a um presentismo que os aparta de formas mais críticas de consciência histórica. Tais pesquisas são destacadas pelas professoras Schmidt, Barca e Garcia ao traçarem o percurso das investigações de Educação Histórica no Brasil e em Portugal (Schmidt, Barca E Garcia, 2010, p.14-18).

A oposição entre humanização e técnica, entre formação integral e preparação para o mercado de trabalho está no cerne da reflexão proposta pela pesquisa de doutorado concluída em 2017³³, a partir da qual apresento alguns resultados e reflexões neste texto. Defendi na tese a adoção do Novo Humanismo como princípio de sentido da aprendizagem histórica, como um catalizador que perpassasse todas as etapas do processo da aprendizagem histórica, de maneira dialética na própria constituição do que se considera por humanidade. A educação em sentido amplo e suas específicas áreas históricas não podem, por conseguinte, deixar de ser compreendidas como formação humana, em sentido mais profundo.

Na pesquisa buscou-se compreender se, e de que modo, elementos do Novo Humanismo estavam presentes em narrativas dos jovens do Brasil e da Inglaterra. Para isso foram selecionados 40 jovens brasileiros, estudantes da periferia da cidade de Curitiba, e 38 jovens de Londres, com média de idade de 17 anos. Foi aplicado um questionário com questões fechadas e abertas, que buscavam suscitar narrativas relacionadas a três conceitos: mudança, identidade histórica e ação. O presente texto apresenta os resultados referentes ao conceito de identidade histórica.

Buscou-se medir o quanto os jovens acreditam que conhecimentos sobre o passado os influenciavam na constituição de sua identidade, a partir de frases relacionadas com o passado de suas famílias, de seu país e da humanidade.

³³ PYDD NECHI, L. O Novo Humanismo como Princípio de Sentido da Didática da História: Reflexões a Partir da Consciência Histórica de Jovens Ingleses e Brasileiros, tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2017. Realizada sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e supervisão de Arthur Chapman (University College London – Institute of Education). Bolsa de doutorado CAPES: BEX 10573/14-3.

Objetivou-se delimitar a função e o significado que os jovens atribuem ao conhecimento histórico para a formação da sua identidade.

Resultados

a) Fatores de influência

Os participantes apontaram para o ingresso na vida universitária como principal destino após a escola, indicado por 50 dos 78 jovens dos dois países. Os resultados demonstraram que os jovens priorizam a realização profissional, seja trabalhando com áreas de conhecimento que lhes atraiam, como para a maioria dos ingleses, seja fazendo algo que traga prazer e felicidade, como para a maioria dos brasileiros.

Alguns fatores incidiram diretamente nesta decisão. Apresenta-se na tabela 01 os fatores de influência mais citados. Nota-se que a maioria dos participantes privilegia interesses pessoais e familiares (representados na tabela pelas categorias “interesse disciplinar”, “satisfação pessoal”, “retorno financeiro e sucesso” e “influência familiar”). Contudo, alguns jovens se percebem como agentes de transformação social, e suas escolhas são orientadas de forma a contribuir com a sociedade de alguma maneira (registrados na categoria “mudança”). Seja na busca de satisfação pessoal, destacada por 12 jovens brasileiros, seja na escolha por interesses disciplinares em cursos acadêmicos, apontada por 17 ingleses, as escolhas indicam preocupações individuais como as mais fortes influências.

TABELA 01 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DE FUTURO

Fator de Influência	GBR	BRA	TOTAL
Interesse disciplinar	17	10	27
Satisfação pessoal	7	12	19
Retorno Financeiro e Sucesso	7	5	12
Influência familiar	7	4	11
Mudança	6	3	9
Professores	3	1	4

FONTE: PYDD NECHI, 2017.

Quando solicitados a se posicionar sobre a frase “As preocupações com o mercado de trabalho são determinantes nas minhas escolhas sobre o futuro” os participantes tiveram alto índice de concordância, principalmente os brasileiros:

TABELA 02 – PREOCUPAÇÕES COM O MERCADO DE TRABALHO

	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	3	19	4	6	3	3
BRA	8	18	8	3	2	1
TOTAL	11	37	12	9	5	4

FONTE: PYDD NECHI, 2017.

b) A importância do conhecimento histórico

Além das influências que os motivaram em suas escolhas, buscou-se compreender o quanto utilizavam o conhecimento do passado como fonte de orientação para o futuro.

Quanto a relevância do passado de sua família, percebe-se que os jovens são tocados pelas experiências pessoais, porém raramente pensam em termos históricos. Quanto a História de seu país, apesar das opiniões se mostrarem divididas, o número de jovens que discorda da relevância do passado de seu país e da humanidade para suas decisões é preocupante, indicando que o conhecimento histórico não faz parte do inventário utilizado na construção de suas identidades. Muitos não conseguem compreender a importância de aspectos do passado no seu presente e futuro, como ilustra bem o comentário: “O passado seja de minha família, país ou humanidade, não me influencia em nada pois quem toma as decisões sobre minha vida sou eu mesmo” (participante 3.21³⁴).

Por outro lado, obteve-se narrativas de sujeitos decididos a usar o passado de sofrimento de seus familiares como inspiração e motivação para sua vida pessoal. Os jovens que valorizam o passado, tanto de sua família, de seu país ou da humanidade, assim o fazem a partir de experiências intensas – na maior parte negativas. A pluralidade cultural dos estudantes de Londres, provenientes de diferentes países, foi refletida nas narrativas nas quais imigrantes e filhos de imigrantes sentem o peso do passado de seu país e as incertezas do futuro.

³⁴ Atendendo às orientações do comitê de ética de pesquisa do Instituto de Educação da Universidade de Londres, os estudantes foram identificados apenas por números de participação.

c) Preocupações com o futuro

O futuro preocupa e instiga os participantes da pesquisa. Foram apresentadas frases referentes ao futuro do país e ao futuro da humanidade, ressaltando aspectos humanitários. Observa-se que enquanto boa parte dos brasileiros possui desejo de mudar o país, os ingleses se solidarizam mais com a abordagem humanitária global.

TABELA 03 - *“Ao decidir o meu futuro, eu me preocupo sobre como a minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida no meu país.”*

	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	7	11	10	6	3	1
BRA	11	12	13	2	0	2
TOTAL	18	23	23	8	3	3

FONTE: PYDD NECHI, 2017.

TABELA 04 - *“Questões humanitárias globais como a fome e guerra me preocupam e influenciam as minhas decisões sobre o futuro.”*

	Conc. Fortemente	Concordo	Não conc. e não disc.	Discordo	Disc. Fortemente	Não sei/Não tenho certeza
GRB	5	23	5	5	0	0
BRA	6	12	11	6	2	3
TOTAL	11	35	16	11	2	3

FONTE: PYDD NECHI, 2017.

O número de jovens indiferentes a causas humanitárias é elevado, tanto no que se refere ao próprio país, 47% (37 respostas, somando-se os discordantes com os neutros) e à humanidade como um todo, 41% (32 respostas somando-se os discordantes dos neutros).

d) Elementos do Novo Humanismo

Após a investigação da trajetória da construção da proposta do Novo Humanismo de Rüsen (PYDD NECHI, p.58-95, 2017), apresentou-se um modelo de estrutura do Novo Humanismo (Pydd Nechl, p.98, 2017), com a síntese de categorias que podem auxiliar na transposição da proposta teórica para o planejamento de processos de ensino e aprendizagem. Considera-se dentre os resultados mais

significativos da pesquisa empírica a identificação de elementos do Novo Humanismo presentes em diversas falas dos jovens.

Muitas das narrativas demonstravam interesses e anseios que se limitavam a conquistas pessoais, como no caso do participante 1.1.: “Eu gostaria de fazer um trabalho simplesmente porque eu amo, mas eu sou forçado a pensar em dinheiro, porque eu quero estar confortável e ser capaz de sustentar uma família”. Contudo, contrapondo as concepções utilitaristas e individualistas pode-se identificar respostas relacionadas as categorias do Novo Humanismo. A seguir transcreve-se algumas das falas dos jovens estudantes, que sustentam a hipótese de princípios humanistas serem passíveis de auxiliarem os sujeitos na atribuição de sentido de si mesmos e da história, agrupadas nas categorias: Humanidade Universal, Dignidade Humana e Igualdade, Senso de Responsabilidade e Educação.

A **Humanidade Universal** seria a concepção da ligação fraterna entre todos os seres humanos, buscando o bem-estar e conquistas sociais amplas. Neste sentido, o jovem inglês articula suas escolhas pessoais com preocupações políticas e com a consequência de pessoas das gerações passadas:

Acredito que as mudanças humanitárias e climáticas globais são mais relevantes para mim. Minha geração é o próximo grupo de líderes e seremos forçados a enfrentar as consequências nas falhas das gerações atuais e passadas. Nosso mundo é instável em termos de questões humanitárias, já que muitas pessoas ainda mantêm uma atitude de "bem da nação" em vez da visão do "bem da humanidade" (participante 2.17).

Em relação à **Dignidade Humana** e à **Igualdade** muitos relatos foram identificados. Estes elementos relacionam-se com a defesa dos direitos humanos e de que cada indivíduo deve ter sua dignidade preservada e não serem apenas usados como instrumentos para vontades de outrem. A defesa da dignidade humana é explícita na fala desta jovem inglesa, filha de imigrantes

O passado de minha família: Eu quero alcançar o sucesso para fazer minha família orgulhosa. Eu quero ter um emprego estável e provar a minha família que as mulheres não são inferiores aos homens quando se trata de sucesso e alcançar metas. Para mostrar às pessoas que é a decisão certa para educar a filha e não pensar apenas sobre o casamento e seu futuro para elas, as meninas podem tomar suas próprias decisões como os meninos podem. O passado da humanidade e do presente: a humanidade me preocupa. Um aumento na islãfobia e ignorância assusta-me como eu sinto isso poderia afetar minhas chances de sucesso no futuro. Por exemplo. Discriminação (participante 2.29).

A superação da ética individualista fundamenta a ideia de responsabilidade e alteridade. A narrativa a seguir demonstra que a jovem possui um Senso de Responsabilidade em relação a seus semelhantes. A estudante descreve sua preocupação com aspectos sociais e, também teme por seu posicionamento no mercado:

Eu estou preocupada com as questões sociais e políticas mais amplas pois sinto que cada um de nós tem a responsabilidade de ajudar aqueles à nossa volta. O mercado de trabalho é uma imensa preocupação para mim, pois estou consciente de que está muito competitivo e conseguir um emprego após a universidade não é garantido, o que me preocupa. Eu me importo sobre como minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida no meu país pois sinto que é minha responsabilidade ajudar as pessoas a minha volta para que eu seja uma boa cidadã. As questões humanitárias globais me preocupam, como ter um trabalho que me possibilite ajudar a resolver estes problemas é algo que tenho pensado” (participante 1.3).

O Novo Humanismo aponta também para a Educação das próximas gerações como parte da preocupação na construção de sociedades mais humanas. Duas jovens apontam reflexões nesse sentido:

Questões como as questões humanitárias globais dizem respeito a mim e ao meu futuro, pois desconhecemos quais mudanças podem ocorrer. Eu também quero um trabalho que pode me ajudar a mudar o futuro, como ensinar e ajudar as crianças. No entanto, a principal prioridade é a saúde e a felicidade da minha família. (Participante 2.14).

E, ainda: “Medicina é minha paixão de criança. Salvar vidas, ajudar o próximo. Pedagogia é o amor pelas crianças, a vontade de ensinar.” (participante 3.4).

Podemos afirmar, de modo geral, que elementos da estrutura do Novo Humanismo estão presentes na Consciência Histórica dos jovens investigados. Há uma identificação com princípios de dignidade humana e o desejo de defendê-los. Os jovens se mostram sensíveis a atentados contra a vida humana, seja com o bombardeamento inglês na Síria, seja com a violência urbana em Curitiba.

Porém, os últimos anos da escolarização já trazem pressupostos de competitividade, na forma de pressão por resultados escolares. Tanto jovens com princípios humanistas como aqueles que já na adolescência centram-se mais em seu sucesso pessoal, são empurrados para a disputa por vagas nas melhores universidades, estágios e empregos, tornando-se concorrentes. Algumas frases de jovens brasileiros exprimem, inclusive, o quanto possuem baixas expectativas sobre

o futuro. Ou seja, jovens em situação de vulnerabilidade social, estudantes em escolas públicas distantes do centro da cidade, projetam seus futuros de maneira limitada, pautando-se em “conseguir um emprego fixo” e “construir um futuro onde não passe necessidade”.

Reitera-se a urgente necessidade de humanizar-se a educação e educar-se para a humanização, como superação da visão limitada e atualmente predominante de pedagogias tradicionais voltadas a inserção no mercado de trabalho.

Uma das tarefas da Educação Histórica é justamente o alargamento da experiência e da interpretação histórica dos estudantes para que não seja necessário que todos tenham que passar por sofrimentos e tragédias humanitárias para só então despertar para a humanidade e empatia aos demais. A partir da racionalidade e da metódica da História é possível desenvolver criticidade e a consciência histórica de forma a tomarmos decisões mais humanizadas em âmbito pessoal e coletivo.

Referências

CANCIK, H.: Classical Tradition, Humanity, Occidental Humanism. Hellenic-Roman Civilization and its Claim for Universal Validity. in: CANCIK, H.: **Europa – Antike – Humanismus**. Humanistische Versuche und Vorarbeiten, ed. Hildegard Cancik-Hildemeier. Bielefeld: Transcript, 2011, p. 83-92.

LEE, P. History Education and Historical Literacy. In.: Davies, I. (ed) **Debates in History Teaching**. Nova Iorque: Routledge, 2011. p.63-72.

LEE, P. Literacia Histórica e História transformativa. In.: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p.107-146, abr./jun. 2016.

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

MARTINS, E.R. Educação e Consciência Histórica. In.: CAINELLI, M. & SCHMIDT, M.A. **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.49-80

PYDD NECHI, L. **A Primeira Grande Escolha no Tempo: O Ensino de História e a Orientação Vocacional de Jovens ao Término do Ensino Médio**. In.: Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” Universidade Federal do Paraná – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Julho, 2012. p.563. ISBN: 978-85-64776-02-9

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História. Brasília: Editora UnB, 2010.

PYDD NECHI, L. **O Novo Humanismo como Princípio de Sentido da Didática da História: Reflexões a Partir da Consciência Histórica de Jovens Ingleses e Brasileiros**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2017.

RÜSEN, J. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da Aprendizagem Histórica. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010b. p.79-92.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A. editores, 2012a.

RÜSEN, J. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. In.: **Revista Antíteses**, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012b.

RÜSEN, J. **Teoria da História**: Uma Teoria da História como Ciência. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; GARCIA, T.B. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de Educação Histórica. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010. p.11-21.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA: O CASO DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL II³⁵

Thiago de Carvalho Miranda³⁶
c.thiagomiranda@gmail.com

Introdução

Pretendemos propor como reflexão qual é o significado da relação com o conhecimento a partir da perspectiva da práxis. Mais precisamente, analisar o conhecimento histórico enquanto expressão da Cultura Histórica dentro da sociedade brasileira, cujo espectro é dado pelo modo capitalista neoliberal atual. Nosso objeto de estudo é a maneira como o currículo aborda a relação entre a construção do conhecimento e do indivíduo e como, a partir disso, encaminha a relação entre presente e passado e particular e universal. Partimos da categoria formação para aprofundar nossas análises (Rüsen, 2015).

A relação entre currículo e aprendizagem insere-se no complexo debate sobre a Educação escolar, seus sentidos e funções sociais. No entanto, é preciso ter em mente que, ao discutir Educação, é importante as discussões curriculares não fiquem apenas na órbita da psicologia e da pedagogia. As questões sobre a importância das Didáticas específicas para as disciplinas escolares se fazem importantes por considerarem o debate próprio das ciências de origem. Ao realizarmos esse movimento, o fenômeno da aprendizagem histórica ganha notoriedade, pois as relações entre como aprender História e como ensinar História estão amplamente conectadas. É nesse sentido que, ao partir da Didática da História, e sem negar os conhecimentos da psicologia e da pedagogia, que a reflexão sobre o conteúdo do conhecimento histórico escolar pode ser realizada. Esse conteúdo deve se relacionar com o método histórico que a Ciência da História intenta legar à sociedade, os debates epistemológicos da Filosofia da História e, também sobre as funções desse

³⁵ Esse texto faz parte das reflexões desenvolvidas no contexto da pesquisa de doutorado provisoriamente intitulada *BNCC e a Prática Pedagógica no Ensino de História: Formação Histórica ou Reificação da Práxis*, em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

³⁶ Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPES-PROEX (2019-2022). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR. ORCID ID: 0000-0003-3310-5776

conhecimento nas diversas dimensões entre a cultura histórica e a cultura escolar, mobilizadas na práxis vital social.

A argumentação sobre o currículo não pode desconsiderar o princípio de gestão democrática das escolas e da autonomia docente dos professores e professoras. A ciência não pode ser um elemento que legitima a degradação da carreira docente, em função de discursos pedagógicos que sustentem a desigualdade e a impossibilidade da leitura crítica da realidade ³⁷. Assim, as questões sobre a objetividade histórica e construção de verdades são elementos que visam a garantia dessa leitura, já que mantém os debates epistemológicos sistematizadores de uma reflexão constante sobre qual é o conteúdo da ciência de referência e como ele contribui para a formação da personalidade humana.

Na Educação Histórica é importante articular as discussões da Ciência da História à práxis, no sentido de proporcionar uma formação histórica complementar (relação entre ciência e vida prática) a partir das carências de orientação dos sujeitos, abrindo a experiência desses sujeitos à interpretação sobre a alteridade e o lugar do outro na composição da identidade individual. A formação histórica que não reflete sobre ela mesma reforça uma formação histórica compensatória, baseada num acúmulo de dados sobre o passado e gerando o que entendemos por reificação da práxis, ou seja, fixação de conteúdos e de dados pré-estabelecidos³⁸ que dificultam a escola e a ciência de exercerem sua função social.

Entendemos por função social do conhecimento científico produzido na e pela escola a necessidade de analisar o mundo a partir da reflexão racional e conceitualmente guiada da ciência de referência que nos permite uma relação com a natureza e com os outros seres humanos menos imediata, mais dialética e mais colaborativa, em suma, mais crítica-reflexiva.

O objeto particular desse texto consiste no conceito de formação histórica como ferramenta conceitual. Partimos de Rüsen (IDEM) para estabelecer elementos teóricos que possam contribuir para a Didática da História enquanto disciplina componente da Ciência da História e tendo a Base Nacional Curricular Comum do Ensino de História do Fundamental II (BNCC) como estudo de caso. Em suma, exige-

³⁷ Fazemos referência ao que Newton Duarte denomina Pedagogias do Aprender a Aprender e suas relações com a manutenção e agravamento das reformas capitalistas neoliberais.

³⁸ Tendência dos currículos educacionais contemporâneos, sob a influência do contexto capitalista neoliberal.

se pensar o que é *especificamente histórico*, as competências específicas do pensamento histórico científico articuladas ao método histórico para que possa ser qualitativo em um processo de aprendizagem histórica, e que tenha como ponto de chegada uma formação histórica complementar, intentando um percurso formativo que contribua para a elaboração teórica da realidade e a crítica diante dos sentidos históricos hegemônicos, excludentes, eurocêtricos que não enfrentam nossa herança colonial e que insistem em ignorar os passados latentes que prefiguram a consciência histórica em nossa Cultura Histórica, e acabam sendo ignorados do processo de elaboração científica pelo conhecimento histórico curricular a partir da vida prática vital dos seres humanos.

Partimos do pressuposto de que é possível teorizar um “especificamente histórico”, por meio da matriz disciplinar da Ciência da História, que capte a experiência cotidiana dos sujeitos numa generalidade para a espécie humana. Tal experiência poderá possibilitar a renovação dos quadros de referência de sentido para a consciência histórica e nossa realidade enquanto construção do conhecimento histórico e identidade, para os usos dos passados, para a atuação no presente e também para a reflexão sobre nossos horizontes de expectativas.

Cultura histórica, currículo, conhecimento histórico e formação histórica: compreender o que “foi”, mas de que maneira?

Ao adentrarmos ao currículo para análise do nosso objeto, que é o significado da relação com o conhecimento histórico a partir da perspectiva da práxis, partimos do referencial de Sacristán (2017) e Michael Apple (1999). Sendo assim entendemos o currículo como:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade." (Apple, 1999. p. 51).

Quando os professores se relacionam com o conhecimento curricular eles são sujeitos e não apenas objetos, reafirmando o caráter social e a intelectualidade docente, pois

Se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (Sacristán, 2017, p. 165).

O currículo, portanto, acaba sendo configurado como uma extensão do projeto de sociedade da qual ele é produto, dando direções sobre o que o ser humano pode ser através da Educação escolar. Por ser campo de disputas e tensões políticas o conhecimento nele proposto sempre deve ser questionado, principalmente no que se refere à História, por sua natureza axiológica. Então, além do “o que” e “o como”, devemos nos perguntar também pelo “porquê” das formas de organização escolar e seu impacto, haja vista que configura como um poder de Estado, influenciando diretamente a construção e produção de leituras e sentidos da realidade. Para tanto, nossa preocupação sustenta-se em refletir sobre o viés de qual é a relação que está potencializada por uma proposta curricular e quais possibilidades de formação histórica centradas na epistemologia do conhecimento específico?

Rüsen (2015) argumenta sobre a necessidade da “regulação metódica” e conceitual no interior do que ele denomina *ciências da cultura*, nas quais ele alega ter como finalidade investigar cientificamente a totalidade da esfera da vida humana em sua relação com a natureza e com outros seres humanos. Para tanto, ele estabelece a necessidade de se conceituar cultura a partir do mundo empírico, ou seja, a partir da práxis vital humana. É deste modo que,

As ciências culturais pertencem à cultura pesquisada por elas. Elas estão constitutivamente fundadas no interesse cognitivo de participar da comunidade dos ‘seres humanos culturais’. Mediante o seu labor interpretativo, elas cumprem uma função orientadora mediante a qual tomam parte na práxis cultural da formação de sentido do seu tempo presente (Rüsen, 2015, p. 233).

Essa práxis humana tem em sua gênese um contexto vital comum, e para compreender esse contexto vital comum a ciência deve “esclarecer não só o conceito de cultura, mas também as estratégias cognitivas inspiradas por ele” (Idem, p. 231), o que em síntese corresponde às maneiras de racionalizar e pensar a realidade através da interpretação e do sentido dado ao real. Para a constituição das ciências da cultura

o conceito de interpretação é fundamental, inclusive para a própria possibilidade de conceituar cultura. Interpretar é conceituar e categorizar metodologicamente a partir de uma racionalidade sistematizada e conceitualmente guiada. Portanto, interpretação como conceito é compreendido por um princípio basilar da constituição de sentido da dimensão cultural e das próprias ciências-culturais, sempre enraizadas no contexto social vital humano.

É nesta esteira que a dimensão cultural dá significado a vida humana e, ao mesmo tempo, é da dimensão cultural que surge a prática científica. Por ser ciência da cultura e por assumir que ela parte da própria práxis vital humana, o conhecimento histórico deve ser orientado à ação humana. Rüsen alega que há uma estreita relação entre as necessidades culturais de orientação da vida de uma sociedade e o conhecimento científico-cultural, e que o contato com esse conhecimento propõe um aumento da “intersubjetividade do saber empiricamente assegurado e teoricamente coerentes” por meio de um saber metodologicamente “disciplinado”. Logo, “a heurística do conhecimento científico cultural está enraizada nas necessidades de sentido do seu contexto social” e são as necessidades de sentido que dão início à materialização do pensamento científico cultural. A ciência surge então apoiada pelas carências da vida prática (Idem, p. 234). Essas necessidades são as forças motrizes interiores do trabalho cognitivo das ciências, da racionalização científica e da pesquisa metodologicamente regulada e que também proponha olharmos a História em nossa vida prática como uma força plástica cognitiva de elaboração da realidade.

O pensamento científico possui, portanto, um elemento formativo e didático que deve também ser incluído nas nossas reflexões. Para se apropriar do pensamento científico é necessária uma preparação inicial de modo a reconhecer os processos de constituição e construção da ciência, “é preciso haver uma preparação reflexiva, uma adaptação a esse pragmatismo para dotar os conhecimentos científico-culturais com a qualidade da serventia para a vida” e não para sua simples fixação e memorização. Esta preparação reflexiva é conceitualizada por Rüsen (2010c; 2015) como formação. Ele apresenta o conceito de formação como “uma competência de sentido da práxis vital fixada no conhecimento” e tem por esse mote a acessibilidade prévia de feitos interpretativos racionalizados, ou seja, um saber de teor empírico e normativamente ajustado pela ciência que tenha serventia para os sujeitos se relacionarem com a História, tornando-se um elemento qualitativo de diálogo entre a natureza, o outro, o nós e o eu, em outras palavras, formação corresponde sobremaneira pela formação

da personalidade do ser humano por meio da apropriação do pensamento teórico da Ciência da História.

É na formação que se confere a pulsão interpretativa do conhecimento, estabelecendo assim um fortalecimento da subjetividade humana, pois por intermédio da formação, no caso, uma formação científica, a competência de sentido acaba transcendendo “a esfera cognitiva da interpretação do mundo e do eu”, já que defronta o eu com a interpretação do mundo anteriormente produzido e do outro (IDEM, p. 235). Por intermédio da ideia de “disciplinarização do conhecimento” científico, de seus processos metodológicos de pesquisa e de garantia de objetividade é que as ciências culturais, dentre elas a História, podem se distanciar das outras esferas da dimensão cultural de sentido da vida humana e garantir validade na comunicação intersubjetiva de atribuição de sentido, sem ocasionar excesso de história (Nietzsche, 2015, p. 73 – 116), o que pode significar inúmeros conteúdos a se decorar e que não leve em conta a reflexão sobre o outro e o contexto vital social de produção do conhecimento.

O currículo normativo atual da modalidade Fundamental II, a BNCC, além de situar na primeira competência específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental como “compreender a si e ao outro como identidades diferentes” mas sem problematizar a relação histórica, material e social da construção das identidades, estabelece uma concepção de aprendizagem histórica que se confronta a um princípio basilar da construção do conhecimento histórico pelo referencial da Didática da História. O documento presume que o conhecimento se estabelece, primeiramente, diante do reconhecimento do *eu*.

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente (BNCC, 2020, p. 397).

O conhecimento histórico permite que, a partir do presente, busquemos interrogar os passados e construir elementos motivadores para ação tendo em vista a resolução dos conflitos em nível de identidades e subjetividades. Ou seja, o conhecimento deve servir como pulsão para a vida. Pensar em formação histórica é defender a ideia de disciplinarização do espírito para produção do conhecimento científico e da cultura como prática de liberdade, de algo construído, mas também a

se construir, aberto a experiência do outro a partir de uma alteridade radical para a construção da identidade que identifique o significado do conhecimento histórico nesse processo.

Contudo, devemos nos remeter a defesa de que o trabalho pedagógico é muito mais do que uma transmissão de conhecimentos acumulados. Ele tem em seu cerne assegurar a coletivização dos **processos de construção do conhecimento**. Defender a escola como produtora de conhecimento também passa pela necessidade de defender o **conceito de cultura** como esfera construtiva, formativa e transformativa da vida humana, para que assim possamos questionar uma formação histórica compensatória que privilegie o “homem erudito” crivado de objetividade, permeada por um repertório canônico fixado para ser cobrado em provas externas e atividades cujos fins são o de mensurar e culpabilizar profissionais da educação e discentes, retirando deles o domínio científico epistemológico. O resultado disso é o “engendramento do filisteu da cultura empanturrado de estética e de história”, mas que impossibilita a compreensão da vida. Nietzsche chama atenção para uma forma de educação histórica que ajude a juventude a se fazer ouvir, e através dos conceitos permitir que ela “tome consciência de si mesma e se expresse em voz alta” (Idem, p. 112)

BNCC: Formação histórica compensatória X formação histórica complementar

A BNCC deixa clara sua concepção pedagógica das competências e habilidades em torno de 10 competências gerais necessárias a todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Apresenta também 9 competências específicas das Ciências Humanas e 7 competências específicas para o Ensino de História que se focam apenas em verbos como “compreender, elaborar, identificar, analisar e produzir”. A organização do conhecimento é assentada em torno de “unidades temáticas” reduzidas a aplicação e cumprimento dos descritores (Figura 1).

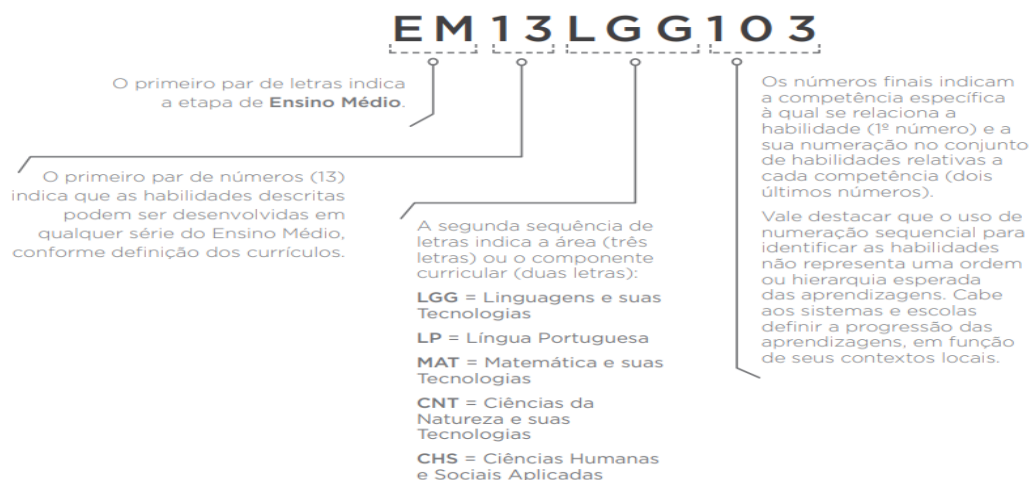


Figura 1: Exemplo de descritor contido no documento da BNCC.

Ela também organiza o que denomina de “atitude historiadora” que é composta pelas capacidades de identificação, comparação, contextualização e análise de objetos, garantindo a “natureza retórica da História”, e em todo texto há apenas duas referências a autores que podem ser remetidos à Teoria e/ou Filosofia da História, quais sejam, “Memória e Cultura Material: Documentos no Espaço Público”, de Ulpiano T. Bezerra de Menezes (1998) e “A Dignidade da Política: ensaios e conferências”, de Hannah Arendt (1993), mas nada que envolva ao debate específico do ensino de História e a relação do conhecimento com os docentes. Na organização geral do conteúdo ele é dividido em “unidades temáticas”, cada uma contendo “objetos de conhecimento” e as “habilidades específicas” a serem desenvolvidas pelos alunos e executadas pelos docentes por meio da indicação dos descritores. Neste ponto, a ideia cronológica linear eurocêntrica ainda prevalece em que Américas, Ásia e África aparecem como o outro, pois as perspectivas das construções narrativas não são em momento algum abordados ou questionados na indicação de aplicação do conteúdo, o passado é tratado como canônico.

Em outro nível, passa organizar a produção dos livros e manuais didáticos em torno de elementos alheios à produção do conhecimento histórico e que pretende direcionar a prática docente. Além disso, temos a resolução da CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que se intitula como Base Nacional Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, ou BNC-Formação que demonstra a tendência da separação entre trabalho intelectual e trabalho prático, os produtores desse

documento estabelecem as “competências gerais docentes” em que “pesquisar” aparece apenas uma vez em meio a 10 competências. Entre as “competências específicas” apresenta a ideia de que o docente tem o dever de “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”, individualizando um processo que é coletivo e social. Isso se dá, entre outros fatores, porque os produtores desse documento compõem uma rede de agentes privados sem comprometimento com as questões sensíveis à Educação e às ciências específicas, podemos citar as já conhecidas Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, que estão alheios a Educação enquanto sua função social democrática.

Sônia Kramer (1997), ao falar sobre pesquisa curricular, afirma que é necessário fazer um questionamento sobre quem são seus autores e o porquê da produção da obra. No caso da BNCC toda a participação docente se focou em pequenas consultas, colocando o trabalho já realizado pelos professores e professoras como ultrapassado. No entanto, é necessário tensionarmos seus sentidos e significados para que os docentes façam em suas práxis um trabalho de recontextualização do texto mediado pelos princípios teóricos da Didática da História.

Além de tudo, é sumário que pensemos: o que fazemos com o conhecimento e o que o conhecimento faz conosco? Essa questão pode pautar as análises da finalidade da escola e do currículo em relação para que e para quem serve o conhecimento específico produzido na escola. Ainda mais, qual a ideia de formação está inserida na lógica de ensino do currículo escolar?³⁹.

Este conhecimento também se materializa por meio da disputa pelo currículo em sala de aula, visto que o conhecimento histórico proposto pela BNCC possui forte tendência utilitarista, tendo como base pedagógica as pedagogias das competências e habilidades, produzidas e propagadas pelas organizações representantes do capitalismo neoliberal. Em suma, o que esse documento tenta propor é um estranhamento do processo de produção do conhecimento em sala de aula, colocando docentes e profissionais da Educação como meros reprodutores de conteúdos canônicos, com rígidos controles de produção e de avaliação, retirando a autonomia e a intelectualidade dos docentes, por meio do controle da produção dos

³⁹ Questões produzidas a partir da exposição da professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt durante as aulas da disciplina Epistemologia das Disciplinas Escolares, ocorridas no primeiro semestre do ano de 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

livros e manuais didáticos, das provas externas e dos descritores curriculares definidos pela BNCC, assim

o Mundo social estratificado em que vivem os educadores é representado pela reificação, a mercantilização, da própria linguagem que utilizam [...]. Marx, em *A Ideologia Alemã*, expressou que ‘as classes dominantes irão dar a suas ideias a forma de universalidade e representá-las como as únicas racionais universalmente válidas’ e isso ainda é um importante ponto de partida (Apple, 1982, p. 230).

Na relação específica com o conhecimento histórico, Nietzsche nos permite algumas reflexões sobre o conhecimento histórico enquanto processo formativo e sua utilidade para a vida,

Se enche sua cabeça (do jovem) com a quantidade formidável de ideias tiradas do conhecimento extremamente indireto de épocas e dos povos do passado, não da intuição imediata da vida. Seu desejo de fazer as suas próprias experiências e de sentir que elas se organizam nele como um sistema vivo e coerente, este desejo se encontra sufocado e como que intoxicado pela suntuosa ilusão de que é possível, em poucos anos, acumular em si as experiências mais sublimes e mais admiráveis das épocas passadas (Nietzsche, 2015, p. 112).

É no campo da Didática da História que devemos pensar a formação histórica. Tal pensamento deixa a formação histórica pautada nos pressupostos científicos de produção do conhecimento histórico, inclusive no debate da filosofia da história, e não em aquisições de competências e habilidades (ou aprender o passado como monumento ou um antiquário). O ensino de história “não deve transmitir conteúdos do saber histórico como fins em si mesmos, mas sim promover por meio deles a capacidade de memória e orientação histórica” (Rüsen, 2012, p. 120), ou ainda, “o excesso de história destruiu a força plástica da vida, que não sabe mais utilizar o passado como um alimento substancial, [...] e os antídotos do excesso da história “são as forças a-históricas e supra-históricas” (Nietzsche, 2015, p. 114 - 115).

Podemos afirmar que a História curricular está sendo colocada como um antiquário, onde os passados são utilizados para preservar o presente por meio da idolatria de acontecimentos passados, sem questionar a Filosofia da História e o processo formativo intrínsecos a ela. Esse esforço intelectual no campo da aprendizagem histórica só é possível através da mobilização da consciência histórica, que apresenta um superávit de intencionalidade da consciência humana e de

“constituição de sentido sobre a experiência no tempo, no modo de uma memória que vai além de sua própria vida prática” (Rüsen, 2007c, p. 104).

Rüsen (2010c) defende que o conhecimento histórico possui funções didáticas inerentes a ele mesmo e a formação humana se complementa a essa função, pois a categoria de formação deve articular as formas e os conteúdos científicos às dimensões do seu uso prático. Quando falamos em uso prático não o resumimos apenas à adequação ao cotidiano, uso prático engloba a reflexão sobre as esferas cognitivas, materiais e subjetivas que fornecem bases ao agir, para a interpretação, para a orientação, para a motivação e para perspectivação do futuro e a ação.

Formação é uma categoria de interesse crucial para o pensamento histórico científico e para o trabalho docente, já que é um processo dialético pelo qual confere à práxis elementos possíveis de ação. Portanto,

“Formação” significa o conjunto 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 reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. Formação opõe-se criticamente à unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática do sujeito (Rüsen, 2010c, p. 95, grifo nosso)

A categoria formação para Rüsen decorre da atribuição de sentido do próprio agir humano. Uma formação não amparada nos princípios científicos desemboca numa formação compensatória, ou seja, limita as atribuições de sentido do sujeito sobre a sua própria experiência, instrumentalizando sua consciência histórica como fator de dominação política. Na formação histórica compensatória o ser humano é visto como um elemento que se enquadra no todo a fim de simplesmente reproduzi-lo, e a didática que impera nessa formação é uma didática da cópia, em que os sujeitos devem se adaptar à realidade e memorizar informações para administrar o já dado. Há, portanto, uma reificação da consciência histórica, do pensamento histórico e da práxis. Há um tratamento do passado como monumento/antiquário, o que gera um acúmulo de história, impedindo o sujeito de utilizar o método científico como possibilidade de leitura de sua realidade, de construção de identidade social e coletiva e reflexão sobre sua relação particular (sua vida prática) com o universal (o conhecimento científico).

A formação histórica complementar, por sua vez, pode promover uma reflexão do real e não forçar que o conhecimento histórico seja uma lista de conhecimentos

reificados e estanques sem relação com o método histórico e com a vida prática. Isso abre possibilidade de reflexão sobre o processo histórico de formação do real e a importância de reflexão sobre esquecimento e memorização e a articulação científica entre particular e universal.

No modo de relação complementar à totalidade, à práxis e à subjetividade, formação é um processo dinâmico. A orientação e a força da identidade são obtidas pela ação comunicativa dos sujeitos participantes. Interpretação do mundo e auto compreensão deixam de ser grandezas estáticas (dogmáticas), que se refletem em bens de consumo da formação, e passam a ser movimentos dinâmicos das formas e dos conteúdos do saber, nos quais e pelos quais a vida prática é culturalmente determinada. Como mera compensação, a formação reforça a ignorância do geral por parte do especialista, o temor da responsabilidade de ir além do funcionamento técnico da aplicação prática do saber, e a debilidade dos sujeitos, que se sentem apenas como executores funcionais, como engrenagens do maquinário (Rüsen, 2010c, p. 97)

No sentido de uma “concepção reflexivo-complementar da formação, o pensamento histórico está então “formado” quando se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos” (Rüsen, 2010c, p. 98). A **formação histórica** não pode ser pensada, por conseguinte, como um componente fixo das orientações temporais, como um antiquário ou como um currículo canônico de conceitos substantivos, que podem ser adquiridos e, em seguida, “possuir” como um objeto. **A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido**, que visa, primordialmente, uma pretensão de validade através de critérios de pesquisa que se abrem para uma comunicação intersubjetiva. A própria competência narrativa da história a coloca como uma ciência conceitual, que opera por meio da reflexão desses conceitos e do material empírico, das evidências da experiência humana no tempo e de sua interpretação para o presente.

Considerações finais

O movimento de formação histórica complementar abre a consciência histórica à possibilidade de discernir contexto e ao autoentendimento como aceitação radical do outro (Empatia Histórica), gerando uma flexibilização nos pontos de vista dos sujeitos, através da capacidade de mobilizar os 3 componentes do aprendizado histórico: 1) A capacidade de se abrir à experiência humana no tempo, sempre na relação dialética entre passado e presente; 2) A capacidade da interpretação, que consiste em estabelecer modelos de interpretação que partam da análise do material

empírico; e 3) e o aumento da capacidade de orientação no tempo, correlacionando modelos de interpretação, carregados de experiência, com o seu próprio presente.

Divardim (2017) elaborou em sua tese de doutoramento possibilidades de trabalhar a partir do paradigma narrativista elementos da vida prática enquanto potencial de sentido na comunicação histórica. Portanto, é de suma importância ter a compreensão de que cinco fatores são determinantes para a sustentação da narrativa: 1) carências de orientação decorrentes da experiência; 2) diretrizes de interpretação; 3) métodos relacionados à interpretação; 4) formas de representação e; 5) funções de orientação. Sendo assim,

As narrativas são históricas quando possuem sentido na comunicação da vida prática quando compõem uma relação na qual o passado é interpretado a luz do presente, que é entendido e relacionado com o futuro, este é esperado de acordo com a interpretação. Este sentido pressupõe três condições: a estrutura de uma história que deve apresentar começo, meio e fim; a experiência do passado, significa que as coisas ocorreram em um tempo que só se alcança pela própria história; e o sentido de orientação à vida prática (Divardim, 2017, p. 259)

Algumas questões passam a aflorar quando passamos a indagar possibilidades de reconstrução do conhecimento histórico escolar e o significado que ele adquire para a vida por meio da práxis. Em que medida professoras e professores, por meio de suas práxis e no diálogo com a Didática da História, podem subsidiar ferramentas teóricas para questionar a narrativa curricular prescritiva e os projetos sociais que elas representam? Como o conhecimento histórico produzido pensa conceitos como Nação e Cidadania?

Diante de tais experiências e cotejando-as com a teoria poderemos refletir criticamente sobre quais componentes tem moldado as categorias e conceitos que têm dado substância para uma História da Humanidade em sala de aula. Como, enquanto professores e professoras, temos produzido o conhecimento histórico em nossas práxis profissional abordando as memórias e narrativas oriundas da vida prática dos alunos para dar vitalidade ao método histórico para a objetivação dos indivíduos e a formação da personalidade por meio da apropriação do pensamento histórico científico?

De que maneira a produção do conhecimento histórico escolar, por meio das discussões da Ciência da História, pode estabelecer a crítica ao que esse currículo silencia? O Currículo escolar pode propor quais resistências aos sentidos históricos

condicionados a nossa sociedade desde os projetos capitalistas e coloniais? Enfim, o método deve se abrir às memórias dos sujeitos escolares e isso deveria ser um princípio fundante da produção do conhecimento escolar. Assim, é vital pensar a colonialidade do poder (Mignolo, 2003) intrínseca a realidade já dada, em que o passado colonial é ignorado e esquecido, e como essa colonialidade implica na naturalização ou não das práticas culturais oriundas do projeto colonial-moderno do qual somos fruto, como exemplo da categoria “globalização”?

Referências

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora. 1999.

DIVARDIM, Thiago Augusto de Oliveira. **A Formação histórica (bildung) como princípio da didática da história no Ensino Médio: teoria e prática**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana**. Autores Associados – Campinas/SP, 2011.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Editora Planta – Londrina/PR, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. HumanitaS/UFRGS – Porto Alegre, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre História**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2010a.

_____. (c). **História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico** / Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

_____. **Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. – 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

_____. **Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências?** Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. In: Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015. Acesso em: 14/09/2018.

KRAMER, Sônia. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares:** Subsídios para uma leitura crítica. In.: Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, 1997. *Disponível em:* <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1>.

RESENHA

PINTO JUNIOR, A.; SILVA, F. D. de O.; CUNHA, A. V. C. S. da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco (Edupe), 2022.

*Lara Taline dos Santos – UFPR
larataline@ufpr.br*

*Ana Claudia Urban – UFPR
claudia.urban@ufpr.br*

A obra trata-se de uma coletânea de artigos e ensaios, organizada por Pinto Júnior, Silva e Cunha. Publicada em 2022 pela Editora Universidade de Pernambuco (Edupe), a obra reúne análises teóricas, empíricas e reflexões críticas sobre como as prescrições da BNCC se materializam nas práticas escolares efetivas.

Produzida no âmbito da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), mais precisamente na “Comissão por outra BNCC”, criada em 2020 para refletir criticamente sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de História, essa coletânea de artigos tem o objetivo de reunir docentes da educação básica e do ensino superior para debater como as prescrições curriculares se relacionam, ou colidem, com as práticas reais de ensino de História.

Sendo verdadeiros convites à reflexão sobre os rumos do ensino de História no Brasil contemporâneo, os artigos buscam problematizar o papel da escola na construção social da memória e da identidade histórica, questionando “quem conta a história” e “que histórias são ensinadas” — temas centrais à disputa simbólica entre currículo oficial de História e diversidade social/regional brasileira.

De maneira mais ampla, a obra questiona as escolhas de memória, narrativa, identidade e poder que sustentam os currículos escolares – em especial, a BNCC. Com isso, ajuda professores, pesquisadores e formuladores de políticas a refletirem criticamente sobre os efeitos da Base; sobre os elementos silenciados e o que precisa ser ressignificado quando se tenta uniformizar o currículo em um país diverso e desigual como o Brasil.

Com apresentação de Luis Fernando Cerri e prefácio de Flavia Caimi, a obra está dividida em 5 capítulos/artigos de autoria de nove pesquisadores e pesquisadoras do campo do Ensino de História de instituições de ensino superior de

todo o Brasil. A pluralidade e diversidade dos autores e seus trabalhos desvela a potencialidade das discussões presentes na obra.

O primeiro, de autoria de, Felipe Dias de Oliveira Silva, Arnaldo Pinto Junior e André Victor da Cunha, intitula-se “Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História” e aborda, criticamente, o polissêmico conceito de currículo e políticas curriculares. A partir do reconhecimento de um “complexo categorial” que sustenta a política da BNCC e partindo do entendimento do currículo como processo, os autores tem o objetivo “(...) situar as posições da comunidade disciplinar de História nos contextos de produção da BNCC e de reconhecer as suas atuações como produtores de significações curriculares”. (CAIMI, 2022, p. 23)

Para tanto, o artigo apresenta a gênese da ideia de uma Base Comum, expressa desde a Constituição de 1988. Na década posterior, a educação foi atravessada pelo avanço da globalização e do neoliberalismo – que recrudesçam os ataques à escola pública e ao papel do Estado. Chegando ao período crítico de 2013-2018, marcado pelo processo de impeachment e golpe da presidenta eleita Dilma Rouseff, atenta-se para as diferentes versões da BNCC produzidas no período e para uma pressão para que a Base refletisse tanto os interesses defendidos por organizações civis ligadas a grandes grupos empresariais, quanto uma semântica particular e privada – tudo isso apresentado de modo a aparentar caráter de universalidade e naturalidade.

Na sequência, encontra-se o artigo de Nayara Silva de Carie, Carollina Carvalho Ramos de Lima e Ana Paula Giavara intitulado “A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências”. No texto, as autoras articulam criticamente diferentes categorias – tais como, competências, aprendizagem histórica, currículo, etc. – visando dissecar a ideia de Ensino por Competências e suas conexões com o tecnicismo, produtivismo e mercado. As autoras ainda apontam para a distância que a própria BNCC mantém e consolida no que diz respeito as competências do ensino fundamental e as abordagens defendidas no documento geral da Base. Desta forma, o artigo debate as relações entre Ensino Fundamental, Ensino por Competências, currículo e aprendizagem histórica, sem perder de vista a crítica à organização da BNCC em círculos concêntricos. (CAIMI, 2022, pp. 25-42)

No terceiro capítulo encontramos o artigo intitulado “As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência”, de Anderson Ferrari. Ao longo do texto, o autor aponta os tensionamentos existentes desde a produção da BNCC,

denunciando o silenciamento das discussões de gênero ao mesmo tempo em que instiga os professores a atuar nas fissuras da legislação, desafiando as convenções e silenciamentos da BNCC e, desta forma, construindo uma resistência ética contra a LGBTfobia e a misoginia nas instituições de ensino.

No penúltimo capítulo, a autora Maria Aparecida Lima dos Santos, no artigo “O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas”, debate os efeitos da hibridização e da chamada “atitude historiadora”, de viés neotecnicista, nas políticas curriculares, sobretudo no que diz respeito ao distanciamento entre tais políticas e a epistemologia da História. Assim, o leitor é convidado a refletir sobre os efeitos deste cenário na produção do conhecimento histórico, uma vez que existe a necessidade de se atuar nas brechas da estrutura imposta pela legislação. Assim, em consonância com as ideias apresentadas no primeiro capítulo, a autora visa contribuir para “(...) reposicionar a função formativa do Ensino de História na direção de uma democracia radical” (CAIMI, 2022, p. 28)

Por fim, o artigo de Fabiana Rodrigues de Almeida e Felipe Dias de Oliveira Silva intitulado “Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar”, se debruça sobre o contexto de tensões durante a produção da BNCC de História. Mapeando a profícua produção de Ensino de História relativa a esse tema e articulando concepções de diversos autores do campo entre os anos de 2015 e 2022, o artigo visa situar os leitores sobre a produção e debates no campo do Ensino de História, ao passo que “Evidencia-se também um movimento de amadurecimento nas análises e interpretações da BNCC de História ao longo do período compreendido em nossa investigação.” (Almeida; Silva, 2022, p. 209)

Partindo da reflexão sobre a relação com o tempo e com o currículo, os autores apontam que a práxis curricular é produtora de significados a partir do momento em que articula História e Memória em uma lógica temporal, produzindo e reproduzindo significados que expressão a conjuntura da correlação de forças, mas também, múltiplas identidades (Almeida; Silva, 2022, pp.194-195). Assim, podemos afirmar que políticas curriculares são também políticas de memória e que, por este motivo, são alvo de silenciamentos, apagamentos e interdições, além de estarem no centro de verdadeiras “guerras de narrativas”. (Almeida; Silva, 2022, p. 199)

Ademais, o artigo aponta para a sucessão de golpes que atravessam a construção da BNCC, demandando reflexão e disputa por projetos de memória que

persistem até hoje na forma de múltiplas resistências. Neste sentido, destaca-se que as disputas por poder que permearam as diferentes versões da BNCC apresentadas à sociedade brasileira, foram marcadas por tensões epistemológicas, mas também, políticas – daí a importância crucial em se evocar a noção de “justiça curricular” tal qual formulada por Sacristán. (Sacristán, 2017, *apud* Pinto Junior; Silva; Cunha, 2022, p. 217)

De maneira geral, o livro se coloca como um verdadeiro movimento de pesquisa, auxiliando na expansão dos debates acerca do ensino de História e políticas curriculares, dando visibilidade a tensões entre padronização curricular e pluralidade de contextos. Desta forma, é notável sua contribuição para pensar o ensino de História como um campo de disputas simbólicas e políticas — não apenas técnico ou didático.

No que diz respeito a constituição da BNCC, os artigos apontam para um cenário de disputas, no qual, uma primeira versão buscou afastar-se com a perspectiva eurocêntrica de História, ao passo que as versões posteriores foram marcadas por um retorno a abordagem tradicional, além de ser marcada pelas pressões da lógica mercadológica e conservadora que vem ganhando força nos últimos anos. Neste cenário, competências suplantaram direitos de aprendizagem, diminuindo a importância e exercendo maior controle sobre os docentes, silenciando o protagonismo das minorias, ao passo que mitiga a relevância do próprio campo da ciência da História. Assim, a BNCC acaba atuando como instrumento de manutenção de antigos paradigmas excludentes (Pinto Junior; Silva; Cunha, 2022, pp.224-226)

Nesse cenário, é notável que a BNCC de História foi, sem dúvidas, a maior fonte de disputas e embates públicos no que diz respeito à Base. No entanto, a pergunta que ressoa é aquela anunciada por Marcos Silva (2018); Qual História a BNCC conseguiu propor? (Silva, 2018, *apud* Almeida; Silva, 2022, p.222)

Essa questão, tão complexa quanto necessária, exige dos historiadores e historiadoras focar a análise crítica nas tensões, disputas, resistências, conflitos simbólicos e relações de poder mobilizadas para a produção das diversas versões da BNCC. À luz de Bourdieu (2004), os autores argumentam que faz sentido considerar que a luta pelo “monopólio do saber” é fruto de tensionamentos e disputas de poder internas. (Almeida; Silva, 2022, p.223)

Por fim, cabe ainda uma reflexão sobre o futuro do campo do Ensino da História. De acordo com Gallo, a “BNCC é um desastre para a educação brasileira” (Gallo, 2022, *apud* Pinto Junior; Silva; Cunha, 2022, p.231). Portanto, é imprescindível que a

comunidade disciplinar faça desta seara seu espaço principal de disputa. Afinal, lutar pelo currículo é lutar por “identidade narrativa” e por futuro. (Goodson, 1997, *apud* Pinto Junior; Silva; Cunha, 2022, p.207)

Referências

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE – Editora da Universidade de Pernambuco, 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. Prefácio. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE – Editora da Universidade de Pernambuco, 2022

Entrevista de Silvio Gallo à Laura Rachid, em 16 de maio de 2022, para a **Revista Educação**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallobncc/?fbclid=IwAR1iWgmQIIABEipJQmEEGeluLQ1jgV2tv27roVGL8ToFZDLVKoAUyA4QT9w>. Acesso: 27 set. 2022.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Trad. Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco (Edupe), 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JUNIOR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE – Editora da Universidade de Pernambuco, 2022

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História (a versão final). **Ensino em Revista**, v. 25. n. especial, pp. 1004-1015, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454>. Acesso em: 12, dez. 2025.