

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

CURRÍCULOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM GOIÁS (1997-2012)

Natália Candida dos Santos Personi

Mestranda UFG, nataliapessoni@gmail.com

Resumo:

Este artigo busca apresentar os resultados do trabalho de conclusão de curso no qual se procurou refletir sobre como o conceito de consciência histórica se relaciona com os currículos de História para o Ensino Fundamental. Tal observação se dá especialmente sobre as propostas curriculares que, desde a sua constituição, já tem o objetivo de se colocarem como uma norma curricular ou uma forma de orientação dentro de determinada rede de ensino (principalmente, no ensino público), como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, que foram as principais fontes para esse trabalho. O conceito de “consciência histórica”, de acordo com as elaborações do historiador alemão Jörn Rüsen surge, nesse sentido, como um norteador teórico dessa tentativa de compreensão acerca dos currículos, especialmente no que diz respeito à seleção de conteúdos considerados relevantes para esse nível de ensino e às abordagens feitas relativamente a esses conteúdos além das formas como eles se materializam nas escolas dentro da perspectiva do “aprendizado histórico”. Dialoga-se também com discussões recentes acerca da Didática da história e com as noções de “cognição histórica situada” proposta principalmente por Maria Auxiliadora Schmitd. Diante do que foi apresentado até então, o presente trabalho se coloca como uma tentativa de refletir acerca de “se” e “como” as construções teóricas rüsenianas de consciência histórica se envolvem com a construção e implantação/divulgação dos currículos para o ensino institucionalizado de história no Ensino Fundamental, principalmente no estado de Goiás. Parcialmente já foi possível identificar um distanciamento entre as novas concepções didáticas da história e as diretrizes curriculares em vigor principalmente ao trabalho com conceitos históricos. Pretende-se ainda avaliar como e quais os tipos de consciência histórica (de acordo com a tipologia rüseniana) tais diretrizes curriculares podem suscitar nos alunos que fazem parte do público-alvo de tal normatização.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo de história. Consciência histórica. Educação histórica. Didática da história.

Este trabalho propõe uma reflexão que busque estruturar de forma mais aprofundada uma relação entre o conceito rüseniano de Consciência Histórica e ensino escolar de história e, posteriormente tentar perceber “se” e “como” alguns tipos de concepções de aprendizado histórico se manifestam na elaboração e divulgação/implantação de orientações curriculares feitas pelos órgãos governamentais para o ensino da História como conhecimento escolar em Goiás, de forma mais específica.

No Estado de Goiás, observa-se como normatização curricular em vigor um documento denominado Currículo Referência da Rede Estadual de Educação em Goiás. Selecionou-se, portanto, esse documento, que será tratado aqui apenas por Currículo Referência, por ter uma abrangência consideravelmente ampla já que tal documento atinge todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede estadual de educação.

ANAIS ELETRÔNICOS - 13 à 16 de agosto de 2014, UFG, Goiânia e UEG, Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Sobre esse documento, trata-se de um conjunto de propostas que foram sendo construídas desde 2004, dentro do programa de Reorientação curricular, pela Secretaria Estadual de Educação com a participação de professores da rede, dando origem aos cadernos da série “Currículos em debate”, implantado através de versões preliminares.

A partir de 2012, com uma reforma Educacional implantada no estado, denominada “Pacto pela Educação – Goiás¹”, o documento vem sendo trabalhado em versão definitiva em todo o Estado. Segundo o programa do Pacto pela Educação um dos objetivos principais é “Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado”, que tinha como principal ação a “construção de currículo mínimo de aprendizagem aula a aula e que permita adaptação para a realidade local (a partir do trabalho iniciado na Reorientação Curricular)” (GOIÁS, 2011)

Nesse sentido percebe-se que o controle do Estado sobre o currículo se torna ainda mais intenso, visto que o currículo comum a todo o estado é distribuído aos professores através do site da Secretaria Estadual de Educação e a organização do documento é feita por bimestres, sendo acompanhada de perto por outra ação do programa que é a “tutoria pedagógica”. Esta funciona através de uma “equipe regional de cerca de 300 tutores que acompanha trabalho pedagógico em todas as escolas da rede (média de 1 tutor a cada 4 escolas)”, e do “acompanhamento prático dos coordenadores pedagógicos e suporte a professores”. Contrapõe-se aqui portanto, esse modelo, à afirmação de Cardoso (2008) de que “não temos um currículo”, pois esse currículo se faz presente em Goiás e o controle sobre a sua execução se tornou ainda mais intensa através do Pacto pela Educação.

A implantação desse documento como norma curricular, no entanto, suscita dois questionamentos que se pretende responder ao longo do trabalho: Até que ponto as concepções de aprendizagens que norteiam essas diretrizes em relação especificamente ao ensino de História tem suas bases na própria ciência histórica? Qual a relação entre as concepções de aprendizagem histórica contidas nesses documentos e as novas perspectivas da Educação Histórica?

¹ Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp> , acessado em 31/07/2014

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Com esse objetivo, iniciar-se-á a análise a partir do conceito de “consciência histórica”. Conceito esse que não é inédito, porém que possui algumas elaborações distintas. O subtítulo a seguir pretende introduzir essa reflexão. Já o segundo subtítulo se propõe a analisar documentos normativos dos currículos escolares a partir da ótica das formas de aprendizado histórico e da tipologia da consciência histórica propostas por Rüsen.

O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.

Essa seção do capítulo pretende compreender as relações entre o conceito de Consciência histórica e o ensino escolar de história. No entanto para a compreensão dessa relação é necessário um aprofundamento no conceito de consciência histórica que, de acordo com a historiadora portuguesa contemporânea Isabel Barca, “constitui, actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica” (BARCA, 2007, p. 116).

Um dos historiadores que manifestou interesse por esse campo em suas produções ainda no século XX foi o alemão Jörn Rüsen que, partindo da filosofia analítica procura definir tal conceito e as competências a ele relacionadas. Em sua obra *Razão histórica*, publicada originalmente em 1983, e em tradução para a língua portuguesa em 2001, Rüsen procura estruturar sua visão acerca desse conceito. No entanto nessa seção, recuar-se-á um pouco no tempo com o objetivo de compreender algumas construções anteriores a Rüsen, acerca do conceito de consciência histórica, pois além de não serem recentes, as noções de consciência históricas também não dizem respeito a uma mesma ideia devido, entre outros fatores, à diversidade dos contextos nos quais foram produzidos e os locais de fala de cada pensador. Isso será feito com o objetivo de delimitar e mesmo justificar qual matriz conceitual foi adotada para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O filósofo Hans-Georg Gadamer, em sua conferência *Problemas epistemológicos das ciências humanas*, define como consciência histórica “o privilégio do **homem moderno** de ter plena consciência da **historicidade de todo o presente** e da **relatividade de toda opinião**” (GADAMER, 1998, p. 17 grifos meus). Ele afirma também que

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

moderna. O seu alcance espiritual provavelmente ultrapassa aquele que reconhecemos nas aplicações das ciências da natureza, que tão visivelmente transformaram a face do nosso planeta. (GADAMER, 1998, p. 17)

No entanto tal definição, assim como a exaltação que o autor estabelece acerca do “alcance” da consciência histórica suscitam uma reflexão que se refere ao fato de Gadamer limitar a possibilidade de consciência histórica ao “homem moderno”. Sobre esse aspecto o historiador Luís Fernando Cerri afirma que

A circunscrição que o adjetivo estabelece exclui todos aqueles que não tenham passado pelo processo histórico chamado modernidade (...). Desse modo, essa parte da humanidade está alijada das “subversões espirituais da nossa época” e amarrada à tradição, sem a possibilidade de uma postura reflexiva sobre o que ela transmite (CERRI, 2001, p. 97)

Para Gadamer, “A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios” (Idem). Gadamer como já sabido, faz essa justificativa para enunciar uma proposta de apreensão do passado, a da *interpretação*, ou seja uma operação específica do historiador, como aquele que analisa formalmente o passado. Em tal proposta transparece a visão que já foi citada de que o conhecimento histórico é produzido exclusivamente pelos intelectuais e transmitido para as demais pessoas mediante ensino. Essa visão unidirecional é expressa por Cerri, quando afirma que

Em suma, em assumindo o modelo de Gadamer, a permeabilidade entre o conhecimento especializado (ou o científico, ou erudito) e o conhecimento das massas sobre a história é dado por um sistema de sentido único, no qual o saber qualitativamente superior flui das instituições socialmente destinadas a produção do conhecimento histórico (Universidades, Institutos, etc) para instituições de divulgação ou de ensino que atingem a população não-especialista e permitem-lhe alcançar – pelo menos de forma razoável – o nível de saber e de estruturas de pensamento que é detido pelos especialistas, ou pelas classes sociais ou mesmo nações “modernizadas” (CERRI, 2001, p 98)

Luís Fernando Cerri, ao apresentar uma outra definição de consciência histórica, proposta por Philippe Ariès, mostra que para o historiador francês ocorre uma “tomada da consciência da História [...] no sentido de que o indivíduo passa a aperceber-se da condição de determinado pela história, além de

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

influenciador dela, relativizando a ideia de liberdade individual”(CERRI, 2001, p. 98) e ao mesmo tempo possibilitando o surgimento de uma “curiosidade da história como de um prolongamento de si mesmo, de uma parte de seu ser” (ARIÈS apud CERRI, 2001, p. 98). Para Ariès esse processo também seria desencadeado em um determinado momento para o indivíduo, e por conta do processo de “modernização”, a perda de referenciais tradicionais “seguros” obrigaria a uma reorientação. Assim se daria o caminho em direção a consciência histórica (que para Ariès, também não é inerente ao indivíduo).

As elaborações expostas acima sobre a consciência histórica foram escolhidas por possuírem em comum a valorização da modernidade e a delimitação dos indivíduos que a possuem. Feito isso, apresenta-se, a partir daqui, um conjunto de ideias que se distanciam um pouco das acima citadas nesses dois aspectos, a saber, as noções propostas por Rüsen sobre o que também é chamado por ele de consciência histórica.

Para Rüsen “o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RUSEN, 2001, p. 56), além disso “todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história – é uma articulação da consciência histórica”. Portanto, a consciência histórica para Rüsen é analisada como um “fenômeno do mundo vital, ou seja como uma forma da consciência humana que está relacionada diretamente com a vida prática” (idem). Sendo assim é inerente ao ser humano, independente da sua formação cultural específica (moderna ou não, para lembrar os autores anteriores). Para ele “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não, ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens” (ibidem, p 78). Rüsen conceitua consciência histórica como a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Ibidem, p.57). Nesse sentido a consciência histórica tem uma função orientadora de ações no presente com vistas a um futuro a partir da interpretação de um passado. Faz-se necessário reforçar que, na concepção de Rüsen, “para essa mediação entre valores e realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário.” (RÜSEN, 2011, p. 55). Neste contexto é mais pertinente compreendê-la como uma condição humana para a ação e atribuição de significados no mundo.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Sendo assim, Rüsen complementa a definição ao afirmar que

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiências do tempo[...] Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p 59)

E esse aspecto de constituir sentido para a experiência do tempo seria, segundo essa teoria, passo importante para a orientação das ações do homem na “vida prática”. Enfim essas ações seriam o processo de transformação do que Rüsen chama de “tempo natural”, que é o tempo da contingência em “tempo humano” o qual “as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana” (ibidem, p 60)

Para Rüsen, esse processo se estrutura a partir da narrativa (histórica) que seria o “ato de fala no qual se sintetizam, em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência histórica se realiza” (ibidem, p 61), ou seja, Rüsen analisa a característica narrativa, não só como elemento integrante da produção formal de conhecimento histórico, mas também como constituinte da consciência histórica. Para ele

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. (RUSEN, 2001, p.64)

Com relação a esse aspecto, Rüsen estabelece ainda critérios que tornariam uma narrativa passível da denominação “narrativa histórica” e de cumprir a função constitutiva de consciência histórica.

Diante do que foi construído acerca do conceito de consciência histórica, elege-se para esse trabalho o conceito elaborado por Rüsen por dois motivos principais. O primeiro é o fato de ele não restringir o universo de indivíduos os quais a consciência histórica fizesse parte. O segundo se dá pelo fato de as pesquisas de Rüsen se voltarem também, intensamente para a relação entre consciência histórica e ensino de história (em vários níveis, inclusive o escolar, que faz parte do objeto dessa pesquisa).

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Após essa breve explicação do conceito rüseniano de “consciência histórica” faz-se necessário que se relacione esse conceito ao ensino e aprendizagem da história visto que tal conceito não diz respeito apenas à história científica ou a história ensinada.

Para Rüsen, consciência histórica e ensino/aprendizagem de história se relacionam através do desenvolvimento da competência narrativa, constituindo o que ele denomina “aprendizado histórico”. Isso é possível numa perspectiva de aprendizagem da história que leva em consideração a consciência histórica como objeto principal. Em outras palavras, quando o aprendizado histórico se funda na própria História, seguindo as concepções de renovação didática da história abordadas no capítulo anterior.

Nesse sentido, Rüsen aponta que a competência narrativa pode ser descrita como “o suprasumo da capacidade que se tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para orientação da própria vida prática” (RÜSEN, 2011, p 47) Tomada, portanto, como operação mental síntese do processo de constituição da consciência histórica, o desenvolvimento da “competência narrativa” então pode ser visto como o objeto central do aprendizado histórico, ou nas palavras de Rüsen

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (idem p 43)

Ainda nesse sentido, indica-se que “o objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa”(idem p 47), portanto

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. (idem, p 43)

Rüsen propõe ainda uma distinção em quatro formas de aprendizado histórico que são avaliados “de acordo com as quatro formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a experiência

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

temporal” (ibidem p. 45). Essas formas de aprendizados se relacionam com a tipologia da consciência histórica, e serão portanto analisadas na próxima seção desse capítulo.

Cabe ressaltar que, se desenvolve como correlato dessa relação para o ensino da história uma indicação da necessidade de se empreender algumas mudanças na forma de “ensinar” a história que contemplem essas características de como a história é “aprendida”. Para Rüsen

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

[...] O aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo.(ibidem, p. 44)

A TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE RÜSEN E AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZADO HISTÓRICO NO CURRÍCULO REFERÊNCIA EM RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

Apresenta-se, nessa seção, inicialmente uma continuidade das elaborações de Rüsen acerca do conceito de consciência histórica, expondo uma tipologia desenvolvida por ele em torno das possíveis manifestações da consciência histórica. Posteriormente, a partir dessa tipologia, serão analisadas as propostas curriculares em vigor para o ensino escolar de história em Goiás, buscando identificar se e como esses tipos de consciência histórica se relacionam com os currículos escolares dessa “disciplina”, visto que se tais documentos manifestam o tipo de concepção de aprendizado histórico que propõem e este se relaciona com o tipo de consciência histórica que pode ser desenvolvida pelo aluno.

Sabe-se que a consciência histórica é algo relativo aos indivíduos e que investigações e diversos trabalhos já realizados e em desenvolvimento procuram observar e avaliar, no ambiente escolar, as manifestações da consciência histórica tanto de alunos quanto de professores. Para esse trabalho se escolheu a análise dos currículos e não das narrativas produzidas por indivíduos (alunos ou professores). O objetivo com essa escolha é avaliar se os currículos, enquanto narrativa, manifestam alguma(s) das “formas

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

de aprendizado histórico” acabando por reforçar o desenvolvimento de um ou outro tipo de consciência histórica.

Em seu artigo *“O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”* Rusen, a propõe quatro tipos de consciência histórica, sejam eles: tradicional, exemplar, crítica, e genética. É estabelecida uma escala progressiva entre esses tipos e, para essa elaboração, se baseia em alguns aspectos ou critérios, que são elementos mediante os quais se torna possível descobrir o tipo de consciência histórica presente em uma narrativa quais sejam: “Experiência no tempo”, “Formas de significação histórica”, “Orientação da vida exterior”, “Orientação da vida interior”, “Relação com os valores morais” e “Relação com o raciocínio moral”.

De forma sintética, a teoria de Rüsen parte de como a consciência histórica “mobiliza a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática” (RÜSEN, 2010, p 62). Nesse sentido, os tipos de consciência histórica se relacionariam à forma como a consciência histórica realiza essa “função” descrita acima, empreendendo tipos diferentes de orientação temporal da vida que suscita as seguintes práticas “a) a afirmação das orientações dadas”, que se relaciona ao tipo “Tradicional”, “b) a regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida (*Lebensformen*)”, que se relaciona ao tipo “Exemplar”, “c) a negação” que se relaciona ao tipo de consciência histórica “Crítica” e a “d) a transformação dos modelos de orientação temática.” que se relaciona ao tipo de consciência histórica “Genética” (idem)

São apresentadas por Rüsen algumas conclusões acerca da sua teoria tipológica da consciência histórica, dentre elas destaca-se aqui as duas conclusões que são feitas em relação à realidade escolar. Para Rüsen

7. As observações diárias demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência: os modos críticos e genéticos, pelo contrário, são mais raros. (...) 8. A experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno. (ibidem, p. 74).

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Esse aspecto suscita o interesse para a observação dos currículos em vigor no Estado de Goiás, o Currículo Referência, com o intuito de verificar as formas de aprendizado históricos contidas nesses documentos.

Nessa parte do trabalho procura-se detalhar a estrutura interna da seção “História” do Currículo Referência. Tal seção apresenta um texto introdutório, no qual se expõe uma justificativa para a elaboração de um currículo unificado para as escolas do Estado bem como algumas orientações aos docentes. A esse texto introdutório seguem tabelas organizadas de acordo com séries escolares do Ensino Fundamental e Médio, das quais destacou-se e utilizou-se na pesquisa as tabelas da segunda fase do Ensino fundamental, ou seja, 6º ao 9º ano. Nessas tabelas estão contidas as “Expectativas de aprendizagem”, os “Eixos Temáticos” e os “Conteúdos” para cada série. Esses três elementos foram analisados, e não apenas os “conteúdos”, visto que a leitura do documento indicou que há mais informações sobre a concepção de aprendizagem histórica e o tipo de consciência histórica que ela pode suscitar nas “expectativas de aprendizagem” que na listagem de conteúdos em si.

Delimitou-se três critérios para a análise do Currículo Referência, na tentativa de se observar sua relação com a Educação Histórica, são eles 1) Forma como o currículo aborda as experiências no tempo vinculadas ao presente, incluindo a indicação do uso de fontes históricas; 2) O Trabalho com Conceitos Históricos, incluindo as indicações de como lidar com o conhecimento prévio do aluno e 3) Forma de aprendizagem histórica subjacente, tentando-se observar as concepções de aprendizado histórico e o tipo de consciência histórica cujo desenvolvimento ela suscita.

1) Forma como o currículo aborda as experiências no tempo passado vinculadas às questões do presente:

É inegável, em se tratando de ensino de história a necessidade de se recorrer ao passado, no entanto, essa busca do passado pode ocorrer de diversas formas. Grande parte dos historiadores indicam a necessidade de que essa visita ao passado se dê mediante interesses e necessidades do presente. Rüsen indica que “nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração”(RUSEN, 2001, p 68) e ainda complementa que “'história' surge, nessa teoria, pois, de uma

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

importação, para o material da experiência do passado, de valores presentes nas intenções da vida prática atual; somente à luz dessas ideias de valor o passado aparece como história” (ibidem, p 69). Enfim, o que se busca na história, recorrendo ao passado, deve estar vinculado às carências de orientação no presente.

No Currículo Referência percebe-se que embora as “Expectativas de aprendizagem” apontem, em algumas seções essa noção que busca a relação com o passado mediante aspectos do presente, os eixos temáticos e a listagem de conteúdos destoam radicalmente dessa proposta. Afirmou-se que essa noção aparece apenas em algumas seções pois a leitura do documento a apresentou com mais intensidade em relação ao 6º ano, sendo praticamente nula nas tabelas do 7º, 8º e 9º anos.

Do 6º ano destaca-se como exemplo do citado acima, uma das expectativas de aprendizagem que está presente em todos os bimestres, a saber “Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação.” (GOIÁS, 2012, p. 249). Pode-se reconhecer que tal expectativa de aprendizagem possibilita buscar na experiência no tempo relações com essa demanda que é do presente. No entanto, que não foi encontrado nem nos eixos temáticos nem na listagem de conteúdos, indicações de propostas de trabalho, em sala de aula, com temas que correspondessem a essa demanda.

A seção chamada “Eixos temáticos” ignora esse nome pois para todos os anos, reproduz o modelo tradicional quadripartido de organização dos acontecimentos no tempo, com poucas alterações.

Já a seção “Conteúdos” faz uma mera listagem de tópicos que lembra muito os sumários de livros didáticos. Ou seja, diante da dificuldade de propor modificações na relação com o livro didático na sala de aula foi preferível à Secretaria de Educação adequar o currículo aos livros existentes.

Enfim, observa-se que esse aspecto de buscar os conteúdos do passado numa relação com o presente não está indicada no Currículo Referência, cabendo exclusivamente ao professor, se e quando este se preocupa com essa necessidade, estabelecer essa relação. O currículo também não prevê propostas que garantam a autonomia do professor em estabelecer quais conteúdos seriam “mais relevantes” pois indica os conteúdos que devem ser trabalhados por bimestre e ainda coloca o professor refém da sua carga horária como pode ser observado na listagem de conteúdos para o 2º bimestre do 6º ano no qual se propõe como conteúdos “Antiguidade 'Oriental' - Civilizações: Egípcia, Hebraica, Fenícia e Persa (sociedades da

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

China Antiga e da Índia Antiga podem ser trabalhadas a partir da possibilidade relacionada ao quantitativo de aulas).”(GOIÁS 2012, p 247). Esse aspecto acaba por levar o professor ao aceleração dos conteúdos para “cumprir o programa” ou à exclusão de temas (como propõe o próprio documento) visto que esse quantitativo não varia muito de ano para ano.

Ainda em relação ao acesso às experiências do passado não há, em nenhum trecho do documento, referência ao uso de fontes históricas, incentivando o seu manuseio ao longo do trabalho dos conteúdos, sendo que a única referência que o documento faz às fontes históricas é nas expectativas de aprendizagem para o 6º ano quando propõe “Analisar o conceito de fonte histórica: suas diferenças e a natureza específica de cada uma delas” (Ibidem, p. 244). Dessa forma, reforça-se a visão de que as fontes históricas são algo meramente ilustrativo do passado e distantes do aluno, sendo acessível a este apenas o conhecimento transmitido pelo professor e pelo livro didático. Essa visão acaba por distanciar ainda mais o aluno dos processos cognitivos próprios da história como ciência de referência.

Outro exemplo desse aspecto pode ser encontrado no texto introdutório da seção História do documento, quando este afirma que

Sobre História de Goiás, compreendemos e compartilhamos a preocupação sobre a dificuldade de se trabalhar tal conteúdo diante da escassez de Livros Didáticos de História de Goiás. Sugerimos, em relação à História de sua cidade, que os professores da área de humanidades procurem, de forma conjunta e interdisciplinar, exercitar o ofício de professor-pesquisador, incentivando seus alunos a construírem juntos a “História de sua Cidade”, podendo, no final do trabalho, promover sua publicação. Valorizando desta forma, o esforço e o envolvimento de todos, professores e alunos. As SREs têm um papel fundamental na organização de tal projeto, pois deve envolver todos na elaboração de uma historiografia local. (Ibidem, p 224)

Percebe-se novamente a centralidade do livro didático e conclui-se, portanto, que nesse caso a função de pesquisador do professor e o trabalho para o desenvolvimento cognitivo através do estímulo da pesquisa histórica (mesmo em nível escolar) e do contato com documentos da história local só deve ocorrer por conta de ser o livro didático adotado incapaz de fornecer tais “conhecimentos” sobre essa história, e não como prática comum nas aulas de história do Ensino fundamental.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

2) O Trabalho com Conceitos Históricos

No processo de aprendizagem histórica que se preocupe com a formação da consciência histórica através da cognição histórica situada na própria ciência de referência, uma ferramenta importantíssima é o trabalho com conceitos. Peter Lee identifica a existência de conceitos específicos da História, ou substantivos, tais como Renascimento, Revolução industrial Inglesa, como exemplifica Schmidt (2009) e os conceitos de segunda ordem, “que estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido (SCHMIDT, 2009, p 37). Tais conceitos “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época” (RUSEN, 2007, p 93). Segundo Lee ainda pode-se incluir como conceitos de segunda ordem aqueles relacionados às formas de compreensão do pensamento histórico, quais sejam narrativa, evidência, explicação histórica, por exemplo.

A partir do exposto acima, pode-se concluir que o processo de desenvolvimento e complexificação da consciência histórica estão diretamente relacionados à capacidade, desenvolvida no indivíduo, de lidar com conceitos históricos, principalmente os de segunda ordem. Portanto, deve-se levar em consideração a importância do trabalho com tais conceitos para um processo de aprendizado histórico que contribua para o desenvolvimento de uma consciência histórica menos rudimentar.

A análise do Currículo Referência aponta uma carência em relação ao trabalho com conceitos históricos propriamente ditos. Ao se observar as expectativas de aprendizagem, identificou-se a referência ao trabalho com conceitos apenas de forma muito escassa, além do que a maioria se refere a conceitos substantivos, sendo os de segunda ordem praticamente ignorados. Lista-se abaixo todas as referências diretas ao trabalho com conceitos históricos no documento, separando-se por série escolar.

No 6º ano as referências ao trabalho com conceitos aparecem nas expectativas de aprendizagem para o primeiro bimestre, onde objetiva-se “Compreender a noção de História. Analisar o conceito de fonte histórica: suas diferenças e a natureza específica de cada uma delas.” [...] Elaborar o conceito de memória, reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento histórico.”(GOIÁS, 2012, p 244),e também “Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho” (ibidem, p 245). No segundo bimestre propõe-se “Compreender o conceito de

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

civilização” (ibidem, p 247). No terceiro propõe “Compreender os conceitos e noções de cidade-Estado (pólis) e democracia” (ibidem, p 248) e no quarto bimestre propõe “Discutir o conceito de monoteísmo, na tradição hebraica, e sua importância para o cristianismo” (ibidem, p 249)

Nas expectativas de aprendizagem do sétimo ano a referência a conceitos aparece apenas uma vez, no segundo bimestre “Discutir o conceito de Estado Moderno”(GOIÁS, 2012 p 251). No oitavo ano, aparece no primeiro bimestre: “Distinguir os conceitos de patrimônio material e imaterial” (ibidem, p 254) e no também no terceiro bimestre: “Analisar os conceitos de cidadania e de povo brasileiro, em seus debates e contradições, e suas implicações para a construção da Nação” (ibidem, p 257).

No 9º ano a referência aos conceitos volta a aparecer no terceiro bimestre: “Discutir os conceitos: revolução, populismo e ditadura. [...] Discutir os conceitos de hegemonia, dominação e Guerra Fria.” (ibidem, p 260)

Destacou-se acima apenas os trechos do documento que fazem referência direta ao trabalho com conceitos. A leitura do documento demonstrou que em outros momentos se indica também o trabalho com conceitos substantivos no entanto eles não são encarados como conceitos históricos que devam ser construídos gradativamente no cotidiano das aulas de história e problematizados, mas como noções que os alunos já possuem previamente e que serão relacionados com outros temas. Verifica-se isso por exemplo nas expectativas de aprendizagem para o segundo bimestre do 8º ano: “Compreender o Iluminismo como elemento de transformação da mentalidade do Antigo Regime” (ibidem, p 255), neste caso três conceitos (Iluminismo, mentalidade e Antigo Regime) são relacionados sem que haja uma compreensão prévia deles, ficando a cargo do professor, caso perceba essa necessidade promover essa compreensão.

A partir dessa análise pode-se concluir que o documento propõe muito mais a “absorção de um bloco de conhecimentos positivos” (RUSEN, 2011 p 44) do que “a elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados” (idem), portanto difícil se faz, um aprendizado histórico que efetivamente ofereça uma possibilidade de orientação para a vida prática que não se preocupe com os aspectos relacionados acima, pois, como afirma Schmidt (2009)

[...] saber História não é a mesma coisa que pensar historicamente, pois o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

capacidade de conferir significados à História e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica (SCHMITD, 2009b, p. 40)

Enfim, partindo do que Schmitd indica como processo de “conferir significado à História” e “orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica” pode-se relacionar essas ações como constituintes do que Rüsen indica como parte da constituição da consciência histórica, reforçando-se que o mero acúmulo de informações sobre o passado não garante que essa construção seja sólida e eficaz.

3) Forma de aprendizado histórico subjacente e a relação com a consciência histórica

Para essa seção, novamente será observada de forma mais intensa as “expectativas de aprendizagem” que os “conteúdos” pois nas primeiras se destacam os objetivos que essa proposta de ensino traz. Novamente recorre-se às concepções teóricas rüsenianas, encaradas aqui como uma das principais construções para o ensino de história ao se preocupar com a relação entre a consciência histórica e o aprendizado histórico.

Rüsen ao propor uma tipologia pra o conceito de consciência histórica não propõe apenas uma classificação, mas essa tipologia traz como correlato a necessidade de se propor um modelo de ensino que contemple a aprendizagem histórica com vistas à superação das formas tradicionais e exemplares de aprendizado histórico, tão comuns ainda na atualidade. Enfim, ele elabora uma teoria do aprendizado que contempla a área da história, embora os currículos vigentes, como já foi exposto no segundo capítulo se baseiem em teorias gerais como se tudo fosse aprendido pelo indivíduo da mesma forma.

Para Rüsen

a aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais do pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2011 p 75)

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Nesse sentido observa-se que o Currículo Referência não leva em consideração os elementos capazes de promover a “superação” citada acima pois nem mesmo nas expectativas de aprendizagem contempla o desenvolvimento dos “princípios operativos que dão sentido ao passado” (ibidem, p 76), o que seria uma tarefa essencial de um currículo que se preocupasse com o desenvolvimento da consciência histórica. O Currículo Referência acaba funcionando mais como um depósito de conteúdos sobre o passado sem propostas de aprendizagem acerca do desenvolvimento da competência narrativa e da elaboração de sentido no tempo. Não que isso seja uma tarefa impossível mas não é parte da proposta unificada do Estado, e caso seja realizada é pelo esforço do professor e da unidade escolar em conduzir nesse sentido sua proposta de ensino, embora haja sobre ele o peso das diversas inspeções por parte da secretaria que acompanham o cumprimento do currículo, no sentido de esgotar seus conteúdos ao longo do ano.

As afirmações feitas acima se sustentam no fato de as expectativas de aprendizagem para todas as séries da segunda fase do Ensino fundamental incluírem quase exclusivamente objetivos, baseados nas ações “compreender”, “identificar”, “reconhecer”, desenvolver atitudes” perante os conteúdos, acabando por valorizar uma forma de cognição que não contempla as formas de compreensão histórica, ou seja não estimulam o desenvolvimento da competência narrativa, que segundo Rüsen é “o suprassumo da capacidade que se tem de adquirir para a orientação temporal da própria vida prática” (Ibidem, p. 47). Isso pode ser reforçado ainda pelo fato de o Currículo Referência desvalorizar a compreensão dos “conceitos de segunda ordem”, como já foi falado no tópico anterior.

Maria Auxiliadora Schmidt, ao analisar os PCN conclui que

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da Histórica, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui as competências históricas propriamente ditas (SCHMIDT, 2009 a p 211)

Avaliação semelhante à de Schmidt aos PCN pode ser aplicada ao Currículo Referência, visto que ele parte das mesmas concepções construtivistas de aprendizagem que excluem as formas de cognição histórica propriamente ditas.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Conclui-se portanto, que o fato de não contemplar uma cognição situada na epistemologia da história prejudica o desenvolvimento das possibilidades de superação das formas tradicionais e exemplares aprendizado histórico, dificultando assim o desenvolvimento, por parte dos alunos de uma consciência histórica com características crítico-genéticas.

Isso se dá pelo fato de o documento, em vez de indicar meios pelos quais, no trabalho cotidiano da escola os professores possibilitem ações para que os alunos possam desenvolver a “competência narrativa”, propõe meramente um conjunto de conhecimentos que os alunos devem ter acumulado no final de cada etapa escolar. Isso pode ser comprovado inclusive quando se recorre ao texto introdutório da seção História do documento quando se afirma que

A proposta de Currículo Referência o procurou estabelecer, dentro de uma rede múltipla e heterogênea, uma relação de conciliação, propondo um norte contendo **conhecimentos básicos** a que todos os estudantes têm direito e **precisam dominar** ao final de cada etapa de sua escolaridade (GOIÁS, 2012, p. 223) – grifos meus

Uma das conclusões que se pode tirar da teoria rüseniana é que há uma relação intrínseca entre a forma de aprendizado histórico cultivada pelo e para o indivíduo e o tipo de consciência histórica desenvolvida por este, sendo que, segundo Rüsen as formas de aprendizado histórico podem ser dispostas em níveis da seguinte forma

Elas [as formas de aprendizado histórico] podem servir, desta forma, para distinguir e interpretar fases e níveis de desenvolvimento da consciência histórica com período de época de um processo de aprendizado circundante. A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individação) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação de existência (RÜSEN, 2011, p. 47)

Essa relação se torna ainda mais clara quando se observa que

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz a tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a esta experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática (ibidem, p. 84)

Apreende-se da relação exposta acima que a superação das formas tradicionais e exemplares da consciência histórica pelos alunos, alvos do ensino da História pode se dar quando o processo de aprendizagem histórica também supera esses níveis. Apenas acumular mais informações sobre o passado não contribui para se aprender História. Sobre isso Rüsen afirma que

A aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas, e uma nova informação pertencente à história. Isto pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem (ibidem, p. 81)

Ainda segundo Rüsen, “o objetivo do aprendizado histórico pode se definido, desde a perspectiva da didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa” (Ibidem, p. 47). Portanto, uma normatização curricular como o Currículo Referência e mesmo os PCN que não propõem essa superação de formas tradicionais e exemplares de aprendizagem histórica por não contemplar propostas de desenvolvimento meios de se exercitar a competência narrativa acaba por não contribuir para o desenvolvimento pelos alunos de uma possibilidade também de construção de uma consciência histórica com características críticas ou genéticas.

Quando se avalia que esse documento assume característica normativa para todo o Estado de Goiás, que segundo a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), contempla 396.9692 alunos na segunda fase do Ensino Fundamental, têm-se uma noção do quantitativo de crianças e adolescentes

2 Fonte Censo Escolar INEP/2013. em <http://www.gedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=> Consultado em 24/07/2014

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

privados de um processo de aprendizagem histórica que promova o desenvolvimento efetivamente progressivo da consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Diante de tudo que foi exposto e da observação da realidade de algumas escolas no Estado de Goiás, aponta-se como conclusão a reflexão de que, para a concretização da superação de concepções de aprendizado histórico tão problemáticas como as que são praticadas atualmente em Goiás, uma reformulação curricular se faz urgente. No entanto é urgente também é que se busque compreender que diferentes formas de aprendizado devem ser construídas e consideradas para diferentes áreas do conhecimento que se constituem como disciplinas escolares. Nesse sentido, especificamente para a ciência histórica trabalhada em nível escolar é necessário se considere aspectos epistemológicos da própria História. Para que isso se torne possível, tanto a formação de professores quanto as equipes responsáveis pela elaboração dos documentos normativos devem manter-se atentas às pesquisas e produções científicas mais recentes nessa área. Necessário também, que se promova entre os historiadores / professores, discussões e atualizações nesse campo.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. *Marcos de Consciência histórica de jovens portugueses. Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007. ISSN 1645-1384 (online) <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acessado em 21-11-2012.
- CAINELLI, Marlene, SCHMIDT, Maria A. *Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica*. Antíteses, Londrina v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012
- CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008
- CERRI, Luis F. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2001
- _____. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História*. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001. Disponível em <HTTP://www.revistas.2.uepg.br/>. Acessado em 21-11-2012.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

GADAMER, Hans-G. *Problemas epistemológicos das ciências humanas*. In: FRUCHON, Pierre (org.) **O problema da Consciência histórica**. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GOIÁS. *Secretaria de Educação. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem, convite à reflexão e à ação*. Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2007.

_____. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Secretaria de Estado da Educação. 2012 Disponível em <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx> acessado em 20-01-2014

_____. *Pacto Pela Educação*. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/> 2011. Acessado em 20 jul 2014.

RUSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História e os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Martins Rezende. Brasília: Editora UNB, 2001

_____. *Reconstrução do passado*. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. *Aprendizado histórico*. In SCHMITD, M.A., BARCA I., MARTINS, E,R (orgs.). *Jörn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Editora da UFPR, 2011 p 51-78.

_____. *Experiência, Interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. In SCHMITD, M.A., BARCA I., MARTINS, E,R (orgs.). *Jörn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Editora da UFPR, 2011 p 51-78.

_____. *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral*. In SCHMITD, M.A., BARCA I., MARTINS, E,R (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**, Curitiba: Editora da UFPR, 2011 p 51-78.

SCHMITD, Maria A. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. Cad Cedes, Campinas vol. 25, n. 67, p. 297-308, set/dez 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 21-11-2012.

_____. *Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras*. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009

_____. *Cognição Histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* In SCHMITD, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009 b.

_____. *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação histórica*. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p 91-104, jan./jul. 2012.