

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CÂMPUS GOIÁS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



**XIV**

CONGRESSO INTERNACIONAL DAS  
JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA:  
DEBATES CONTEMPORÂNEOS

# ANAIS ELETRÔNICOS

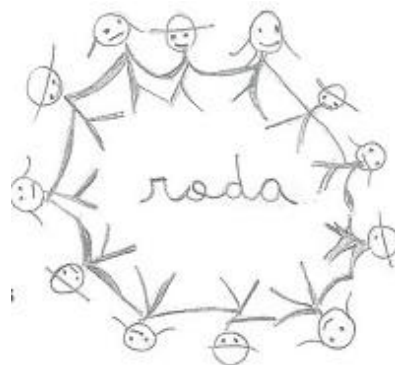
(ISSN 0000-0000)

GOIÂNIA  
CIDADE DE GOIÁS  
GOIÁS - BRASIL

2015

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS



Ficha Catalográfica

Elaborada pela Biblioteca da UEG – Câmpus Goiás  
Bibliotecária responsável: Kênya Lima Ferreira – CRB-1/1939

S471a XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: debates contemporâneos (13 - 16 de agosto de 2014 : Goiânia, Cidade de Goiás, Goiás, Brasil) [data de realização do evento]

Anais [Eletrônicos] / XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: debates contemporâneos (2014 : Goiânia, Cidade de Goiás, Goiás, Brasil), 13 - 16 de agosto de 2014 [data de realização do evento] / Universidade Federal de Goiás, câmpus Goiânia, Estadual de Goiás, câmpus Goiás [instituições realizadoras do evento]. Cidade de Goiás, Brasil: Ed. da UEG, 2015 [ano de publicação dos anais].  
464-- p.ISSN 0000-0000

1. Licenciatura 2. Pesquisa 3. Ensino 4. Ensino de História 5. Educação Histórica. 6. Didática da História I. Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Goiás II, Título  
CDU 001.8

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## EXPEDIENTE

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Reitor, Haroldo Reimer

Vice-reitora, Valcemia Gonçalves de Sousa Novaes

Pró-Reitora de Graduação, Maria Olinda Barreto

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Ivano Alessandro Devilla

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis, Marcos Antônio Cunha Torres

Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças, José Antonio Moiana

### UEG, CÂMPUS CIDADE DE GOIÁS

Diretor Educacional, Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

Coordenadora Pedagógica, Regina Maria Emos da Luz

Coord. Adjunto de Pesquisa, Vinícius Polzin Druciaki

Coord. Adjunto de Extensão, Euzebio Fernandes de Carvalho

Coord. Curso de Geografia, Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

Coord. Curso de História, Maria Dailza da Conceição Fagundes

Coord. Curso de Letras, Janete Abreu Holanda

Coord. Curso de Matemática, Eduardo Rodrigues da Cunha Guasco

Coord. Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, Lilian Soares da Silva

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitor Orlando Afonso Valle do Amaral

Vice-Reitor Manoel Rodrigues Chaves

Pró-Reitoria de Graduação - Prograd Luiz Mello de Almeida Neto

Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG José Alexandre Felizola Diniz Filho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - PRPI Maria Clorinda Soares Fioravanti

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - Proec Giselle Ferreira Ottoni Candido

Pró-Reitoria de Administração e Finanças - Proad Carlito Lariucci

Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos - Prodirh Geci José Pereira da Silva

Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária - Procom Elson Ferreira de Moraes

FACULDADE DE HISTÓRIA Noé Freire Sandes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA Coordenador Marlon Jeison Salomon

### COMISSÃO ORGANIZADORA DO XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Maria Da Conceição Silva (UFG) - Presidente

Euzebio Fernandes De Carvalho (UEG)

Cristina Helou Gomide (UFG)

Maria Olinda Barreto (UEG)

Rafael Teixeira Saddi (UFG)

Raimundo Agnelo Soares Pessoa (UFG)

Tiago Zancope (UFG)

Jair Pereira Dos Santos (UFG)

Thais Santos (UFG)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. CRISTINA HELOU GOMIDE (UFG)  
Profa. Dra. KÁTIA ABUD (USP)  
Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (UFPR)  
Profa. Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA (UFG)  
Profa. Dra. ISABEL BARCA (UMINHO)  
Profa. Dra. MARLENE CAINELLI (UEL)  
Profa. Dra. ROSI TEREZIHA FERRARINI GEVAERD (UFPR)  
Prof. Dr. ESTEVÃO CHAVES DE REZENDE MARTINS (UnB)  
Prof. Dr. MARCELO FRONZA (UFMT)  
Prof. Dr. RAFAEL SADDI TEIXEIRA (UFG)  
Prof. Dr. RAIMUNDO AGNELO SOARES PESSOA (UFG)

## COMISSÃO DE EDITORIA DO CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E RESUMOS

Maria Da Conceição Silva (UFG)  
Euzébio Fernandes De Carvalho (UEG)  
Raimundo Agnelo Soares Pessoa (UFG)  
Tiago Zancope (UFG)

## EDITORIA DOS ANAIS ELETRÔNICOS

Euzébio Fernandes De Carvalho (UEG)  
Maria Da Conceição Silva (UFG)

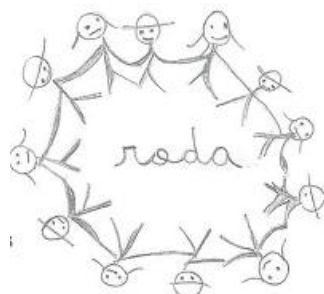
## MONITORES

Jair Pereira Dos Santos (UFG)  
Thais Santos (UFG)  
Jaqueline Pereira de Moraes (UEG)  
Jéssica Regina Soares (UEG)  
Késia Cordeiro de Faria (UEG)  
Letícia Pinheiro Basto Fonseca (UEG)  
Maria Elisa de Magalhães Santos (UEG)  
Mauro Moreira Mota Júnior (UEG)  
Wariane de Faria Machado (UEG)



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS



## **OBSERVAÇÕES**

Como divulgado nas "Diretrizes para autores", no sítio eletrônico dos anais, somente estão aqui publicados, os trabalhos que foram efetivamente apresentados no evento.

Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores e os seus conteúdos não representam, necessariamente, o ponto de vista do Conselho Editorial e do Conselho Científico. As informações contidas nos artigos são de responsabilidade de seus autores. A revisão de língua portuguesa é de responsabilidade dos autores dos artigos. A formatação e layout é de responsabilidade dos autores dos textos.

Os textos estão organizados em ordem alfabética do último sobrenome do primeiro autor. Os autores dos textos constantes na seção II, não retornaram o contato da Comissão Editorial que lhes solicitava adequações formais nos seus textos.

De forma individual, os resumos foram publicados unicamente no "Caderno de Resumos e Programação". Na presente edição deste "Anais Eletrônicos" constam publicados apenas os Textos Completos (08-25 páginas).

Ao terem seus trabalhos aqui publicados, todos os/as autores declaram que:

- ✓ são os únicos responsáveis por todas as informações produzidas e reproduzidas em seus trabalhos, tanto do ponto de vista formal quanto literário-discursivo, com exceção das que estão devidamente referenciadas;
- ✓ participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo;
- ✓ se solicitado, fornecerão ou cooperarão na obtenção e fornecimento de dados sobre os quais o artigo está baseado, para exame dos editores e leitores;
- ✓ declaram que todas as afirmações contidas no manuscrito são fatos, são verdadeiras ou baseadas em pesquisa com razoável exatidão;
- ✓ declaram que o uso de qualquer marca registrada ou direito autoral dentro do manuscrito foi creditado a seu proprietário ou a permissão para usar o nome foi concedida, caso seja necessário;
- ✓ Concordam que esta obra esta [licenciada](#) como



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## SUMÁRIO

<b>EXPEDIENTE</b> .....	<b>3</b>
<b>OBSERVAÇÕES</b> .....	<b>5</b>
<b>TEXTOS COMPLETOS - SEÇÃO I</b> .....	<b>9</b>
<b>A COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS PROFESSORES PDE</b> .....	<b>9</b>
Marilsa de Paula Casagrande	
<b>DO ESPELHO DO PASSADO À SUA RECONSTRUÇÃO: IDEIAS DE ALUNOS DE 6º ANO ACERCA DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA</b> .....	<b>29</b>
Nádia Fernandes	
Paula Farinho	
Marília Gago	
<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA</b> .....	<b>42</b>
Rosi Terezi nha Ferrarini Gevaerd	
<b>CONSTRUIR ARGUMENTOS A PARTIR DE FONTES HISTÓRICAS MULTIPERSPETIVADAS – UM ESTUDO COM ADOLESCENTES</b> .....	<b>59</b>
Paula Cristina Murteira Mangerico	
<b>CONSEQUÊNCIAS DA TEORIA DA NARRATIVA HISTÓRICA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS DOS PROFESSORES</b> .....	<b>74</b>
Thiago Augusto Divardim de Oliveira	
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	
<b>IDEIAS DE ALUNOS SOBRE A EXPANSÃO PORTUGUESA: UM ESTUDO NO 8º ANO DE ESCOLARIDADE</b> .....	<b>97</b>
Maria Catarina Andrade Godinho Avó Oliveira Passarudo	
<b>CURRÍCULOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM GOIÁS (1997-2012)</b> .....	<b>117</b>
Natália Candida dos Santos Pessoni	
<b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRICA: MEMÓRIA E IDENTIDADE A PARTIR DO CASO DE PORANGATU</b>	<b>137</b>
Max Lanio Martins Pina	
Maria Juliana de Freitas Almeida	
<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CULTURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A APRENDIZAGEM</b> .....	<b>159</b>
Maria Helena M. N. F. Pinto	

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA DESTINADOS A PROFESSORES NO BRASIL.....	182
Oswaldo Rodrigues Junior	
FONTES LEGAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....	201
Anne Cacielle Ferreira da Silva	
Tânia M. F. Braga Garcia	
LA SISTEMATIZACIÓN: PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONCIENCIA HISTORICA EN LA ESCUELA COLOMBIANA. ....	213
Ingrid Lorena Torres Gámez	
<b>TEXTOS COMPLETOS - SEÇÃO II.....</b>	<b>226</b>
O QUE FOI O REGIME MILITAR PARA VOCÊ? – IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LONDRINA-PR SOBRE O PERÍODO ENTRE 1964 E 1985 .....	226
Brayan Lee Thompson Ávila	
NARRATIVAS DE VIDA: ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA PARA DELIMITAÇÃO DO PERFIL IDENTITÁRIO DAS AMOSTRAS DE SUJEITOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	249
Luciano de Azambuja	
CULTURA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADE: A PRESENÇA DO ISLÃ EM MANUAIS DIDÁTICOS IBERO AMERICANOS.....	263
João Luis Bertolini	
OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA? .....	287
George Seabra Coelho	
APRENDIZAGEM HISTÓRICA: AS NARRATIVAS SOBRE CORONELISMO/ CLIENTELISMO CONTRUÍDAS A PARTIR DA TELENÓVELA GABRIELA .....	306
Elisabete Zimmer Ferreira	
Júlia Silveira Matos	
TEORIA DA HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (1880-1920) .....	326
Itamar Freitas	
DEMOCRACIA ATENIENSE NA ANTIGUIDADE E DEMOCRACIA BRASILEIRA: ABORDAGENS NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL .....	339
Nezivânia Xavier Freitas	
Tiago Ciro Moral Zancoppe	
AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA INTERSUBJETIVIDADE DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	351
Marcelo Fronza	

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

- A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E OS JOVENS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR ..... 368  
Lidiane Camila Lourençato  
Maria Auxiliadora Schmidt
- HISTÓRIA DE UMA ESCOLHA, ESCOLHA DE UMA HISTÓRIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ELEMENTOS DO NOVO HUMANISMO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA ..... 384  
Lucas Pydd Nechi  
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
- O QUE É APRENDIZAGEM HISTÓRICA? REPRESENTAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS LICENCIANDOS EM HISTÓRIA DA UFRRJ ..... 404  
Regina Maria de Oliveira Ribeiro
- GEN PÉS DESCALÇOS: EXPLORAÇÕES A PARTIR DO USO DE QUADRINHOS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA 417  
Janaina de Paula do Espírito Santo  
Maria Conceição Silva
- REPENSAR A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES: ANÁLISE DA COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ..... 426  
Éder Cristiano de Souza
- LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE ..... 447  
Thaís dos Santos Vinhas  
Sandra Regina Mendes



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## TEXTOS COMPLETOS - SEÇÃO I

### A COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS PROFESSORES PDE

Marilsa de Paula Casagrande

Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL <marilsadepaulacasagrande@gmail.com>

#### RESUMO

Nesse trabalho buscamos apresentar discussões acerca de uma pesquisa em desenvolvimento no mestrado em educação da Universidade Estadual de Londrina, orientada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Cainelli acerca da compreensão histórica dos professores PDE/PR, na disciplina de história, referente às turmas 2009, nas escolas dos municípios de Maringá/PR e Londrina/ PR. Este estudo toma como foco de análise as narrativas históricas e suas propostas, apresentadas pelos professores nos Volumes I e II publicados no site Dia a dia Educação pelo Governo do Estado do Paraná. A pesquisa, compreendida como qualitativa, se baseia ainda na sistematização, análise e interpretação da documentação produzida e disponibilizada pelos professores e pelos órgãos envolvidos no Programa PDE/PR sobre o programa e especificamente sobre o grupo foco da pesquisa. A orientação teórica e metodológica em nosso estudo é fornecida, sobretudo, a partir da obra Aprendizagem Histórica de Jörn Rüsen, na compreensão dos conceitos de Narrativa Histórica, tomando como pontos de observação os processos intuitivos, de representação e racionalidade; da Didática da História compreendida enquanto “ciência do aprendizado histórico.”; da Consciência Histórica, a partir da Matriz Disciplinar. Além de Rüsen, os fundamentos que norteiam esta pesquisa, estão ancorados em autores que tratam da aprendizagem histórica no campo de investigação da Educação Histórica com ênfase nos trabalhos de Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor PDE. Compreensão Histórica. Aprendizagem Histórica. Didática da História.

#### INTRODUÇÃO

Acreditamos ser de fundamental importância buscar a compreensão histórica daqueles cuja competência profissional se destina a ensinar história. Apresentamos, no ensejo deste breve artigo, a pesquisa em andamento que busca esta compreensão tomando como sujeitos um grupo de professores de história submetidos ao Programa PDE/PR. Tencionamos adentrar o campo das suas subjetivações reflexivas tomando a história enquanto construto de conhecimento e enquanto

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

Goiás, v.15, n.2, 2015 | 9 (p.01-...)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

professores de história. Vamos de encontro à forma como estes se apropriam de conceitos elaborados a partir de seus referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos. Para tanto perspectivamos nosso trabalho na Matriz Disciplinar e nos conceitos de Didática da História, narrativa histórica e à Aprendizagem Histórica de Jörn Rüsen. Desta forma, apresentamos a seguir um breve esclarecimento sobre o Programa PDE/PR e seu funcionamento onde, como dito anteriormente, encontram-se inseridos os sujeitos da nossa pesquisa.

De acordo com o texto exposto no portal Dia a Dia EDUCAÇÃO, que discorre sobre este tema em sua página de apresentação: “o Programa PDE/PR destina-se aos professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira” cujo objetivo é contribuir para que o professor acrescente resultados teóricos e metodológicos em sua carreira além de uma promoção na mesma. O afastamento do professor da sala de aula ocorre de forma espontânea com 100% de disponibilidade para estudos e atividades no primeiro ano e 25% no segundo ano, somando dois anos de submissão ao programa. O Documento Síntese do PDE/PR traz uma explanação sobre os objetivos do programa. A saber: “O Programa tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior”. E apresenta os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.(PARANÁ DOCUMENTO SÍNTESE,2014 p. 02)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Ainda de acordo com o referido documento, o Programa PDE/PR, mesmo sendo apresentado como um programa de formação continuada, se diferencia dos demais programas por atender às diversas necessidades dos professores que não se encontram contempladas em outros programas. Sobre essa diferença salientada apresentamos o seguinte excerto:

O PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada, com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo professor orientador da IES. (DOCUMENTO SÍNTESE, 2014, p. 03)

Programa PDE/PR é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI, Secretaria Estadual de Educação/SEED e as Instituições de Ensino Superior/IES públicas do estado do Paraná. Ou seja, pela primeira vez no Estado as Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Fundamental e Médio elaboraram uma proposta de trabalho em conjunto e foi encampada por todos os envolvidos

Vimos que a submissão ao proposto no Programa PDE/PR pode possibilitar aos professores uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, num movimento de significação e ressignificação. Nossa pesquisa buscou a compreensão dessas reflexões no campo da História como disciplina escolar, e na atividade do professor de história. Lembrando que os professores com direito a se candidatar ao Programa PDE são profissionais de carreira com tempo significativo de desempenho na função de professor; portanto, com uma bagagem considerável de conteúdos passíveis de reflexão.

As narrativas aqui apresentadas resultam de uma fase onde os professores, submetidos ao Programa PDE/PR, lançam mão de uma produção textual na forma de cadernos pedagógicos, objetivando elucidar os resultados da sua compreensão histórica Programa PDE. Os artigos, basicamente, consistem em uma apresentação sobre o exercício das suas trajetórias durante o

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Programa PDE e justificativa sobre as suas pesquisas e as proposições de atividade pedagógica. Estes artigos e Cadernos pedagógicos nos possibilitaram um entendimento do modo como os Professores PDE refletem sobre a história e como enredam essas reflexões em suas narrativas

Esta pesquisa visa igualmente uma abordagem qualitativa. Buscamos os fundamentos para a compreensão do que venha a ser uma pesquisa com esse caráter de análise na obra compartilhada pelos franceses Minchelle Lessard Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin, intitulada: *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Os autores apresentam uma narrativa ampla e detalhada sobre esta metodologia de pesquisa no que concerne aos seus paradigmas e linguagens; nos seus critérios de abordagem. Para melhor esclarecimento sobre a pesquisa qualitativa, os autores apresentam quatro polos de observação que são: “epistemológico, teórico, morfológico e técnico” (1990 p, 16)

Acreditamos que refletir sobre a compreensão histórica dos Professores PDE apresenta uma contribuição que não suscita esgotamento à pesquisa histórica, como as temáticas já exaustivamente trabalhadas em pesquisas anteriores. A intenção a que nos propusemos é, sobretudo, de encontrar novas possibilidades de investigação levando-se em consideração o pensar historicamente a partir dos profissionais que atuam no ensino de história em suas bases. Para que pudéssemos trazer luz à compreensão histórica dos Professores PDE tomando os artigos e cadernos pedagógicos como procedimento investigativo, partimos de uma questão central e as questões destas derivadas que irão nortear este trabalho. Questões estas que expressam nossa inspiração teórica, metodológica e técnica perspectivadas na Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen e no modelo de pesquisa qualitativa.

Apresentamos, portanto, algumas dessas questões pensadas para esse texto às quais pretendemos responder no decorrer das reflexões que serão realizadas a respeito da produção de cada professor PDE. Essas questões são:

Questão central:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Quem ensina história, ensina sob quais fundamentos e onde busca inspiração e legitimação para o ato de ensinar história?

### Questões circundantes para a questão central:

- Quais foram os principais temas trabalhados nos artigos e Cadernos Pedagógicos e por que?

- Quais referenciais epistemológicos teóricos inspiraram as construções narrativas dos trabalhos produzidos pelos Professores PDE?

- Como e sob quais bases metodológicas os trabalhos dos Professores PDE são construídos?

- O que os Professores PDE apresentam como proposta de intervenção pedagógica e como estas são justificadas tomando como objetivo primeiro a aprendizagem histórica?

- Quais estratégias de articulação no sentido de mobilizar as operações mentais dos alunos são utilizadas tomando as fontes como gatilho e, ainda, como se dá o diálogo entre as fontes?

- O que nos apresenta a compreensão histórica dos Professores PDE como construto de conhecimento histórico?

É preciso esclarecer que optamos por apresentar os trabalhos dos professores PDE sem apontar dados comparativos entre Maringá e Londrina, visto que a escolha dessas duas cidades se deu pela representação de ambas enquanto referência no ensino superior com suas universidades. Outro fator relevante foi a proximidade de ambas com a proponente da pesquisa; indicando um facilitador de acesso a possíveis fontes, caso houvesse interesse em ressignificar alguns aspectos desta pesquisa. Lembrando ainda que, segundo informações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), o proposto no Programa PDE/PR não se diferencia em sua forma de funcionamento de uma cidade para outra.

### **UM OLHAR SOBRE AS OBRAS RAZÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN.**

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Ao nos debruçarmos sobre a obra Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência Histórica, de Jörn Rüsen (2001) pudemos constatar que nossa compreensão do que venha a ser uma pesquisa em História comunga com a argumentação do autor. Esta comunhão esta em como o Rüsen se refere à ideia de Sentido no que o pesquisador em história tenciona pesquisar. O que buscamos, porque buscamos e como buscamos. Sob quais argumentos sustentamos nossas indagações? Como formulamos e justificamos nossas pesquisas? Neste sentido o autor coloca que a pesquisa torna o passado cognoscível dando à história um caráter de ciência. Que a pesquisa, parte da necessidade do pesquisador enquanto sujeito histórico em legitimar as carências de orientação existentes no senso comum e apresentar respostas plausíveis tomando as fontes históricas como base. Auto reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento. Ou seja, a pesquisa originária das carências de orientação do tempo presente, ao contemplar o passado como perspectiva de interpretação do presente promove as perspectivas e projeções do futuro.

Para Rüsen, ao buscarmos elucidar os aspectos de racionalidade e validação da história enquanto ciência faz-se necessário então que, nesse processo, as carências de orientação e os interesses cognitivos estejam igualmente tematizados e problematizados como parte explicativa já que estes consistem a raiz das pesquisas históricas. Nas p

Originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da história – com os resultados de seu trabalho cognoscitivo expressos historiograficamente – assume funções de orientação existencial que têm de ser consideradas como um fator próprio (quinto e último) de seus fundamentos, na medida em que se quer saber por que é racional fazer história como ciência e em que consiste esta ‘racionalidade’. Pois se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função ( 2001. p. 34).

O autor argumenta que é a partir dos cinco fatores de Matriz Disciplinar e sua “interdependência” que se constitui o pensamento histórico cientificamente reconhecido, que o diferencia do pensamento histórico comum ( 2001, p. 35). A Matriz Disciplinar de Hüsen se

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

apresenta a partir de cinco fatores que são: carências de orientação; perspectivas de interpretação do passado pela historiografia; métodos de pesquisa; formas de apresentação; funções de orientação cultural. Em suas palavras:

A concepção de uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, aqui desenvolvida, não apresenta apenas a vantagem de permitir esboçar um quadro sinóptico das determinações elementares do pensamento histórico que constituem a especificidade da história como ciência. Ela possui ainda duas outras vantagens: a) ela esclarece o contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no respectivo tempo; b) ela permite reconhecer que a história como ciência contribui para as mudanças na vida prática dos homens no tempo, e de que forma, e que essa interação é reconhecida, *post festum*, como 'história'(RÜSEN, 2001, p.35/36)

Rüsen nos diz que a teoria da história fornece uma função didática ao campo da formação histórica, sem contanto, estar contida na teoria da Didática da História e que nem todo aprendizado histórico, necessariamente requer "competência científica". Para o autor um bom exemplo da função didática da teoria da história pode ser buscado nas escolas de ensino fundamental e médio, segundo ele constituem-se nestes ambientes formas de aprendizagem diferentes da aprendizagem histórica das universidades. Nas palavras do autor:

[...] entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada [...] as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico, que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação. É nessa comunicação que se forma, intencionalmente, a consciência histórica (RUSEN, 2001, p. 50/51).

As perspectivas orientadoras que se dão no processo de comunicação é que vão determinar a "diferença qualitativa" a que Rüsen se refere. Para este autor existe uma diferença entre a aprendizagem que se promove nas escolas em seu caráter didático, daí a necessidade,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

segundo ele de uma disciplina científica específica para o ensino e aprendizagem diferente da formação histórica promovida pela Didática da História como ciência.

A obra de Jörn Rüsen *Aprendizagem Histórica* (2012) apresenta uma reflexão consistente e sistemática sobre as variáveis existentes acerca da vivência, das indagações e das articulações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem histórica. Lembrando que, para o autor, a aprendizagem histórica vai além do espaço escolar; no entanto, encontra nesse espaço sua maior base. Na primeira parte de sua obra intitulada de Fundamentos, Jörn Rüsen reside suas abordagens nas temáticas em torno da didática da história, da narrativa histórica e a aprendizagem históricas, e as tarefas que dão sustentação para a história enquanto ciência.

Neste processo de investigação sobre a aprendizagem histórica na didática da história, a referida obra traz como conceito basilar a formação de sentidos dos sujeitos históricos. Suas abordagens e reflexões colocam o indivíduo humano e sua ação no tempo e no espaço, suas experiências vividas e suas expectativas futuras no centro do exercício mental do pensamento da Didática da História e o processo de aprendizagem histórica.

Circundado pelo eixo da Didática da História Rüsen problematiza as “consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história”. Os problemas da narrativa vão do domínio desta pelos professores em sala de aula à “teoria da narratividade” O saber narrar de forma a atingir os níveis mais variados de compreensão pelos alunos, e o domínio, ou posicionamento das formas e das teorias de narrativa e sua problematização compõe o objeto aqui tratado. Nessa linha de raciocínio o autor problematiza: “Narrar irracionalmente, intuitivamente, emocionalmente ou narrar racionalmente, distanciadamente, concretamente?”(2012, p.34) Em resposta a esta pergunta Rüsen lança uma preocupação que vai nortear as abordagens do segundo capítulo de nossa pesquisa que é a seguinte: “A questão é, se este confronto entre narrar irracionalmente e narrar racionalmente não lançar um olhar mais apropriado ao que tem sido considerado como narrativas e razão Histórica na didática da história, isso deve ser circunscrito apropriadamente, como um problema da educação histórica”( 2012, p. 34) Ao se tornar uma “atividade chave” para a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

didática da história, a narrativa histórica deve inserir o sujeito que recebe na sua temática a partir da sua experiência histórica.

## UMA PESQUISA, UM LUGAR: BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Para situarmos o leitor sobre o campo de investigação que compreende a Educação Histórica tomamos como inspiração a obra intitulada Educação Histórica: teoria e pesquisa, organizada pelas professoras pesquisadoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011). Esta publicação foi elaborada de forma a levar ao leitor uma clareza das origens e dos conceitos basilares da Educação Histórica sob a ótica de autores que respondem com propriedade a este domínio epistemológico do campo da teoria da História e das pesquisas históricas, em franco desenvolvimento no Brasil e no mundo. Esta publicação oferece ainda pesquisas substanciadas, tomando a Educação Histórica como fundamento básico em seus processos investigativos. Além dessa obra fazemos uso também de algumas outras pesquisas desenvolvidas neste campo de investigação realizadas pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH).

Ao ingressar no campo da Educação Histórica sentimos a necessidade de um olhar mais significativo sobre a sua natureza epistemológica. Optamos pelas formulações de Jörn Rüsen, isto porque este historiador alemão tornou-se uma referência significativa nas pesquisas realizadas no Brasil e dessa influência resultam trabalhos relevantes na contribuição aos processos cognitivos que envolvem a Educação Histórica. Por essa razão tomamos como bases referenciais duas obras do autor que são: “Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica” (2001); e, “Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas” (2012). Entendemos que estas obras são elucidativas nos aspectos conceituais já apontados como de referência em nossa pesquisa.

A Educação Histórica oferece singularidades no que concerne tanto a teoria da história, ao ensino e, amplia o leque de possibilidades nas pesquisas em história, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem histórica de alunos e professores.

Como forma explicativa sobre a Educação Histórica, as historiadoras Cainelli e Schmidt apresentam o seguinte argumento:

**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

Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da história. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas. (2011, p. 11/12).

No Brasil a maior verberação epistemológica deste campo de investigação ficou a cargo do Historiador alemão Jörn Rüsen, traduzido pelo Professor Dr. Estevão de Resende Martins da Universidade de Brasília (UNB). Quanto às pesquisas que vem sendo realizadas em Educação Histórica, estas possuem uma base importante de orientação através do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH), coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Schmidt e pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História coordenadora pela Professora Dr<sup>a</sup>. Malene Cainelli. O LAPEDUH. Criado em 1997 mantêm um fórum permanente de debates sobre as discussões acerca do ensino de história e seus pressupostos e as pesquisas decorrentes do campo da Educação Histórica.

O ano de 2008 foi o marco do I Seminário de Educação Histórica promovido pelo LAPEDUH; a partir de então o evento acontece anualmente contanto com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais. Outro marco está no VI Seminário de Educação Histórica que ocorreu em novembro de 2013, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Neste evento, em especial, foi criada Associação Ibero-americana de Investigadores e Pesquisadores da Educação Histórica (AIPEH) objetivando viabilizar publicações e alargar o diálogo entre os pesquisadores e as universidades e contou com a participação expressiva de pesquisadores e renomados historiadores como Estevão de Resende Martins, Arthur Chapman, Isabel Barca entre outros, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt.

Apresentamos na sequência um modelo de narrativa e algumas das nossas inferências sobre as reflexões da professora em questão.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## UM EXEMPLO DE NARRATIVA

PARANÁ TROPEIRO: documentos para a memória e o ensino de história.

*Cacilda Pollo (Professora A).*

*a) Artigo*

A construção narrativa apresentada pela professora neste artigo, expressa uma preocupação em abordar um tema que esteja em acordo com a Lei Estadual n. 13.381/01 que torna obrigatório o conteúdo de História do Paraná no Ensino Fundamental e Médio. Seu argumento sobre relevância do tema consiste na seguinte afirmação:

Destacamos a história local, podemos partir para a regional e assim atender à Lei n. 13.381/01 que propõe o trabalho com os conteúdos de História do Paraná na escola básica. Segundo as Diretrizes Curriculares para o ensino de História no Estado do Paraná – DCE (2008, p.75), '(...) a proposta metodológica de partir das histórias locais e do Brasil para a geral possibilita a abordagem da história regional' e a possibilidade de considerar no ensino a questão da identidade e do sentimento de pertencimento ao grupo social do aluno [...] Nesse sentido a proposta é, juntamente com os alunos participantes da pesquisa, buscar informações e documentos em museus de cidades vizinhas de Londrina. E, se existem pessoas que conviveram com tropeiros ou com lembranças sobre práticas tropeiras que permaneceram no cotidiano de moradores da região da época, buscar as suas narrativas. (POLLO, p. 02)

Além do que este excerto evidencia, na proposição de abordagem temática desta professora, podemos considerar quatro preocupações relevantes que serão aqui enumerados e problematizados:

1- : Estar em comunhão com os objetivos apontados pelos órgãos gestores das políticas públicas educacionais do Estado;

De acordo com o dispositivo na Lei 13.381 sancionada em 18 de dezembro de 2001, em seu artigo 1º:

Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado ((PARANÁ, 2001).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Como já dissemos no item anterior, a obrigatoriedade, no dispositivo de uma Lei não traduz a concretude do que nela se encontra contemplado. O peso da imposição pode surtir “efeitos colaterais” quando os sujeitos envolvidos não se propõem a contemplar os seus dispositivos. Ainda que, neste caso, possamos interpretar a lei tomando como base referencial um possível interesse coletivo, no transcorrer da vigência da lei, podem surgir resistências quanto ao seu efeito.

Assim, vemos como de suma importância o reconhecimento por parte dos professores de história que atuam no Estado do Paraná de que tratar junto aos alunos temas regionais e locais constituiu riqueza e valor na construção de seus conhecimentos históricos. Sem isto, as perspectivas criadas pelos proponentes dos órgãos gestores das políticas educacionais, mesmo com o imperativo da lei, podem não encontrar correspondência no esperado. Ainda há que se considerar que o trato com estes conteúdos vão variar de acordo com o grau de interesse e relevância aos olhos dos próprios professores de história.

Entendemos que, aqui cabe atribuir sentido e significado para todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem. No segundo item, de acordo com as palavras de Cacilda Pollo, esta visa pesquisar um tema que, aos seus olhos, apresenta uma maior contribuição quanto aos estudos sobre o tropeirismo no Paraná. A professora aponta uma insuficiência de pesquisas que tratem especificamente da região norte deste estado.

Desta forma ainda é possível perspectivar nesta proposição de trabalho, uma possibilidade de certo ineditismo num exercício de despertar a atenção dos alunos para com o assunto. Este certamente pode ser entendido sim como um elemento incentivador para mobilizar e provocar o interesse por parte dos alunos. Além disso, a contribuição com novos materiais, (potenciais fontes para novas pesquisas), colocados à disposição dos demais sujeitos da aprendizagem, torna este trabalho fulcral no sentido de valorização dos conhecimentos históricos, sobretudo regionais.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

2- No item três a professora se propõe a trabalhar junto com os alunos uma construção de conhecimento a partir da história recente e contextualizada na sua realidade cotidiana local; o que, para a esta, pode sugerir uma identificação e uma aproximação maior por parte alunos num reconhecimento enquanto sujeitos da história.

Levando-se em consideração a dificuldade em despertar nos alunos o interesse pela disciplina de história, uma argumentação sustentada em elementos de pesquisa significativos contribui de forma acentuada para maiores possibilidades de que isso ocorra. Neste sentido, Ronaldo Cardoso Alves diz: “A apreensão do conteúdo histórico está intimamente ligada ao momento histórico vivido pelo sujeito (o aluno), portanto, dinamicamente atrelada ao tempo e ao espaço em que o indivíduo vive (o cotidiano, o contexto vital.” (2005, p.379). Se é, a partir da realidade vivida pelo aluno temporalmente e espacialmente que este assimila, interage com os conhecimentos históricos propostos construindo novos conhecimentos, é certo que, ao exercitar esta construção “ indo a campo”, a correspondência com a aprendizagem histórica, para ambos os atores (professor/aluno) se dá de forma mais eficaz.

3- Pollo traz ainda uma quarta e muito significativa preocupação: vemos aqui uma proposta explícita e pensada de se romper uma ainda existente dicotomia entre ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a Educação História e as pesquisas dela derivadas apontam duas possibilidades muito expressivas quanto tratamos do ensino de história. A primeira é a de que não se deve, sob qualquer hipótese desprezar os materiais já existentes e disponíveis para os professores de história. Cabe aos sujeitos envolvidos neste processo ressignificar esses instrumentos disponíveis nas escolas, bibliotecas públicas, etc; atribuindo-lhes, sobretudo novas interrogações, tomando o tempo presente como significado na busca de nova compreensão e sentido. Os exemplos desse processo reflexivo sobre os materiais já existentes à disposição do professor de história e as novas abordagens sobre os mesmos, são significativos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Um tema especialmente tratado nesta direção se refere aos livros didáticos. Vários escritos perspectivados na Educação Histórica, buscam ressignificar esse instrumento ainda predominante em salas de aula, na tentativa de modificar seu uso atribuindo-lhe novos questionamentos quanto a sua narrativa textual, imagética entre outras. A segunda possibilidade aqui presente neste exercício de valorização na relação ensino/ aprendizagem trata da elaboração de materiais a serem utilizados por alunos e professores pelos próprios sujeitos da aprendizagem. A riqueza na construção de conhecimentos históricos substanciadas pelas pesquisas escolares são inquestionáveis.

## *b) Produção didático pedagógica.*

Sugestão de público alvo para a atividade: alunos de 7ª série do ensino fundamental.

O argumento da professora como justificativa para a elaboração deste material didático pedagógico coaduna com nossos apontamentos anteriores. Porém, em sua narrativa chama a atenção para uma questão relevante no dualismo *novidade* x *obsolescência* frente aos pressupostos de construto de conhecimentos históricos. De acordo com a professora: “Práticas ultrapassadas podem estar disfarçada sob um discurso de renovação”. Sua compreensão de uma possível camuflagem sobre procedimentos didáticos leva-nos a indagar sobre o amadurecimento das reflexões acerca do ensino de história x aprendizagem histórica. A afirmativa da professora requer um despertar, um olhar mais apurado sobre a sua proposta de caderno pedagógico. Apresentamos algumas considerações da professora sobre a questão. Em suas palavras:

A intenção deste Caderno Pedagógico é procurar e coletar mais informações sobre o tema em questão, com a ajuda dos alunos, através de pesquisas em museus da região e de entrevistas a antigos moradores. E, nesse contexto, refletir sobre a experiência de aprender e ensinar História.” (POLLO, 2009, p. 05).

A atividade pedagógica que envolve uma pesquisa histórica onde os alunos são partícipes em todas as suas dimensões, propicia o alargamento de conhecimentos no sentido mais amplo do termo. O exercício das atividades em conjunto possibilita ao aluno, ao professor e aos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

demais sujeitos envolvidos uma troca e uma interação que se estende para além da aquisição de um conhecimento específico, propiciando uma relação estreita entre humanos. Cria traços identitários do ponto de vista das ideias e tende a promover novas carências de orientação, gerando novos interesses e, conseqüentemente, promovendo novas pesquisas.

Observamos nas narrativas dessa professora sobre a relevância do tema proposto a estudo para os alunos, uma aproximação com as perspectivas de aprendizagem referenciadas no campo da Educação histórica.

A reflexão histórica da professora PDE que estamos nos propondo explicitar fornece elementos significativos para entendermos as variáveis existentes no ensino de história ao promover novos significados a este trabalho com a participação dos alunos. Sugere um perscrutar sobre o tropeirismo no norte do Paraná onde os sujeitos participantes do processo de pesquisa empreendem inicialmente um conhecimento pessoal do tema. Uma experiência desafiadora, com ingredientes de novidade para todos submetidos ao trabalho, inclusive a própria professora. É preciso lembrar que os trabalhos sobre este domínio epistemológico, teórico e metodológico eram ainda mais incipientes em 2009, ano de realização da pesquisa.

Os “objetos de aprendizagem” no ensino de história, para Rüsen é a própria história enquanto ciência especializada tematizadas na vida prática humana. A forma de problematizar a vida prática para fins de aprendizagem é aqui apresentada pela professora tomando os conhecimentos prévios dos alunos sobre um tema específico como introdução à esta construção. Em seus escritos:

É preciso saber que conhecimentos o aluno já possui ao ser estimulado à nova aprendizagem com relação ao conteúdo que está sendo apresentado, como ele aprende e como esse conhecimento pode ser transformado. É necessário que o aluno organize e atualize os conhecimentos já adquiridos para poder atribuir significado e sentido às informações apresentadas, ou seja, transformá-las em conhecimento pessoal. (POLLO, 2009, P.06)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Como forma de busca dos conhecimentos prévios dos alunos a professora apresenta um questionário contendo perguntas relacionadas à História enquanto disciplina (se gosta, definição), e questões específicas do tema: Tropeiros (que eram, o que faziam, suas atividades cotidianas, etc.). Propõe que os alunos entrevistem pessoas da comunidade sobre o tema, confrontem os seus conhecimentos com os conhecimentos dos entrevistados e por fim formulem questões a partir do que ficou por esclarecer. Apresenta textos bastante consistentes sobre Tropeiros, tropeirismo e suas definições, traça a partir de mapas alguns caminhos de tropeiros no Paraná, lugares de pouso, sempre fundamentada em referenciais bibliográficos.

Para uma melhor compreensão do que a professora apresenta, trazemos o modelo da atividade relacionada à primeira etapa do seu trabalho. Questionário proposto pela professora quanto aos conhecimentos prévios.

### *b.1) Atividades em questões*

O nosso conhecimento prévio

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

01 – Qual o seu interesse pela disciplina de História?

( ) pouco ( ) gosto ( ) muito pouco ( ) gosto muito

02 – Nos espaços abaixo, coloque na ordem de 1º ao 5º lugar, o que você acha que devemos estudar:

( ) A história do resto do mundo;

( ) A história da cidade onde vivo;

( ) A história do estado onde vivo;

( ) A história da América Latina;

( ) A história do Brasil.

03 – Por que antigamente criavam tantos muares (mulas, burros)?

04 – Por que preferiam usar as mulas e não os cavalos? Você tem ideia da capacidade de carga desses animais? Qual a sua opinião? \_\_\_\_\_

05 – No início das comitivas já existiam estradas? Por onde passavam as tropas \_\_\_\_\_

06 – Quem eram e o que faziam os tropeiros? \_\_\_\_\_

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

07 – Você já ouviu falar de alguma comida que os tropeiros usavam e que continuamos apreciando ainda

hoje? \_\_\_\_\_

08 – Você conhece alguma cidade que surgiu com os pousos ou acampamentos dos tropeiros e suas tropas? Se sim, qual? O que você sabe sobre ela? \_\_\_\_\_

09- Na sua cidade existe algum indício do tropeirismo (histórias, livros, monumentos, costumes, etc.)?

Quais? \_\_\_\_\_

Entendemos que o proposto pela professora PDE fornece elementos significativos para a condução dos trabalhos de pesquisa. Visa situar o aluno no tempo e no espaço vividos, tendo sempre em primeiro plano a história enquanto eixo das questões, na busca de fazer com que eles pensem historicamente. Essas questões induzem o aluno a operar mentalmente inquirindo um modo de vida anterior ao seu. Ainda que jovens, esses alunos, conseguem tematizar as suas experiências temporais mobilizados pelos questionários e por suas próprias indagações. Leva os alunos à uma reflexão sobre usos e costumes advindos de necessidades que emergem no movimento promovido pela ação do tempo. Os gatilhos de memória podem ser infinitos se levarmos em conta, no caso de uma pesquisa com alunos, o maior número e uma maior variação de fontes possíveis sobre a temática tratada. Desta forma e, a partir das informações fornecidas pelos alunos, aumentam as possibilidades de resultados favoráveis ao objetivo final: mais conhecimentos históricos, mais perspectivas de aprendizagem.

Acreditamos estar subentendido nos procedimentos adotados pela professora ao provocar e mobilizar a memória histórica dos alunos através do questionário. A partir das informações fornecidas pelos alunos, as possibilidades de resultados favoráveis ao objetivo final são potencializadas: mais conhecimentos históricos, mais perspectivas de aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa sobre a compreensão histórica dos professores PDE nos deparamos com um grande desafio: o recorte, a delimitação. A gama de possibilidades que se

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

abriu frente às narrativas apresentadas por esses professores provocou-nos um desejo profundo de ampliar o leque de investigação. No entanto, foi preciso que nos ativéssemos à ideia e ao propósito inicial; afinal a pesquisa havia sido pensada levando-se em consideração os fatores qualidade e tempo. Para citarmos um exemplo, vimos a necessidade de ampliação investigativa sobre o pensamento histórico de outros grupos de professores de história tendo como pressuposto a consciência histórica. Ampliar estas novas possibilidades de investigação levando-se em consideração o pensar historicamente a partir dos profissionais que atuam no ensino de história em suas bases nos parece de fundamental importância. A reflexão dos professores de história sobre as suas carências de orientação e, a partir destas o possível empreendimento de correspondência às carências de outros sujeitos históricos consiste; no nosso entendimento o sentido desta pesquisa e carece de ampliação e aprofundamento. Esperamos, ao final, corresponder ao proposto e que esta venha inspirar outros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender ou apreender história: o pensamento histórico em alunos do ensino fundamental**. In: *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. NETO.

M. A.(Org). Londrina: AtritoArt, 2005.

BITTENCOURT, E. S. *Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social – limites e perspectivas*. Dissertação ( Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação EM Políticas Públicas E Formação Humana. Universidade do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2009.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora(Orgs). *Educação histórica: teoria e pesquisa* – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CASA CIVIL. Sistema Estadual de Legislação. *Lei Complementar 130* – 14 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/> Acesso em 18 de maio 2013.

CASA CIVIL. Sistema Estadual de Legislação. *Lei 13381*- 18 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em 23 de outubro de 2013.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

CURITIBA. Secretaria Estadual da Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica*, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2010

DIEHL, Astor A. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

HERBERT, Lessard Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gerald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 5ª edição. Direitos reservados para a língua portuguesa: INSTITUTO PIAGET, Lisboa, 2012.

LAPEDUH. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br>. Acesso em 23 de março de 2013.

PARANÁ, Portal Educacional do Estado do Paraná. *PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional*. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 18 de agosto de 2014.

POLLO, Cacilda. *Paraná tropeiro: documentos para a memória e o ensino de história*. In: VOLUME I. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2009. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_historia\\_artigo\\_cacilda\\_pollo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_artigo_cacilda_pollo.pdf). Acesso em 16 de maio de 2013.

POLLO, Cacilda. *Tropeirismo no paraná: documentos para a memória e o ensino de história*. In: VOLUME II. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2009. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_historia\\_md\\_cacilda\\_pollo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_md_cacilda_pollo.pdf). Acesso em 18 de maio de 2013.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira (2012) *“TUDO ISSO ANTES DO SÉCULO XXI”: Estruturas e Significados em Narrativas da História do Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação (FE) Universidade de São Paulo ( USP)

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

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. **Aventuras modernas e desventuras pós-modernas**. In: *O historiador e suas fontes*. PINSKI; LUCA (Orgs). São Paulo: Contexto, 2009.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

SILVA, Otto. H. M. **O programa de desenvolvimento educacional do Paraná- PDE/PR.** In: *IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.* PUCPR. 2009.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## DO ESPELHO DO PASSADO À SUA RECONSTRUÇÃO: IDEIAS DE ALUNOS DE 6º ANO ACERCA DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA

Nádia Fernandes

Instituto Superior de Ciências Educativas <nadia\_fernandes17@hotmail.com>

Paula Farinho

Instituto Superior de Ciências Educativas <paula.farinho@gmail.com>

Marília Gago

Instituto Superior de Ciências Educativas <gago.marilia@gmail.com>

### RESUMO

Este estudo, uma investigação sobre a própria prática de ensino, de natureza qualitativa, enquadra-se na linha da investigação em Educação Histórica e tem como tema central “*A construção de saber histórico através de fontes iconográficas em sala de aula*”. Este estudo apresenta como principal objetivo compreender de que modo(s) os alunos de 6º ano de escolaridade interpretavam e usavam a fonte histórica iconográfica para a construção do seu pensamento histórico. Foi realizado em contexto de sala de aula de uma turma de 6º ano de escolaridade, onde se tinha constatado que a utilização habitual do manual escolar encerrava, apenas, atividades de leitura, e pouca interpretação e compreensão das fontes históricas, mais propriamente de fontes históricas iconográficas. Para cartografar as ideias dos alunos participantes foram criadas três tarefas de papel e lápis com vista a conhecer as ideias dos alunos acerca de conceitos substantivos do conceito de Fonte Histórica e de conceitos de substantivos como Monarquia, República e Liberalismo. Após a realização das tarefas de papel e lápis e recolhidas as ideias dos alunos, surgiram os seguintes padrões para o conceito em estudo: “Ideias Incoerentes”; “Espelho do passado”; “Leitura do passado de uma só fonte”; “Leitura do passado através de várias fontes” e “Reconstrução do passado”. Assim, constatou-se que de forma relevante, a grande maioria dos participantes demonstrou ideias mais complexas acerca dos conceitos estudados, ou seja, os dados sugerem a existência de mudança concetual e uma aprendizagem significativa. De realçar, ainda, que os alunos participantes são, hoje, capazes de pensar a fonte histórica não como mera fonte de informação, mas como evidência histórica, à qual atribuem significado(s) e sentido(s). Parece ser urgente atender às propostas metodológicas de ensino-aprendizagem focalizadas no construtivismo social que desafiam o professor a ser um investigador social articulando o saber específico da sua disciplina, a investigação e as ciências da educação, de modo a contribuir de forma marcante para a formação de alunos preparados a agir socialmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação histórica. Evidência. Construtivismo social.

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### A Fonte Histórica

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

A História faz-se a partir de documentos a que se dá o nome de fontes históricas. Segundo Moreira (2004), a História deverá ser construída por meio da interpretação de fontes, pois são estas que fornecem a evidência sobre o passado humano. Assim, torna-se impossível existir História sem fontes.

As fontes são utilizadas, pelos historiadores, para compreender por que motivos as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram. É através do trabalho dos historiadores, na procura e explicação das fontes históricas, que conseguimos entender o passado, pois se para o entendermos tivéssemos que estar presentes, então tornar-se-ia impossível compreender, existir a História.

A evidência histórica situa-se entre o que nos foi deixado pelo passado (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do mesmo, isto é, as narrativas e as interpretações que se fazem da História (Ashby, 2003).

Os historiadores desempenham, então, um papel de interpretadores do passado, construindo, a partir das suas evidências, interpretações históricas que permitem, aos seus contemporâneos, conhecer e explorar o passado. A interpretação que é feita pelos historiadores, das evidências passadas tem, como defende Janotti (2005), uma história que varia no tempo e no espaço, tendo em conta os interesses dos historiadores, bem como a sua relação pessoal e cultural com as fontes abordadas.

Segundo Schmidt (2006), a valorização do documento como recurso imprescindível do historiador foi um fenómeno do século XIX. Isto é, para estes historiadores, o documento escrito representava a fiabilidade do facto histórico, baseando-se o seu trabalho na extração de informações nele contida, sem lhe acrescentar nada de seu. É nesta perspetiva que as fontes históricas foram, no século XIX, trabalhadas na sala de aula, servindo o ensino, como prova irrefutável do passado, que deveria ser transmitida ao aluno. “Este era visto como mero recetor passivo e preocupado em decorar o conteúdo ou ponto ensinado” (Schmidt, 2006, p.91).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender as atuações passadas e a forma como os antepassados agiam nessas situações. Dessa forma, “a palavra compreensão é sem dúvida de mais amplo significado” (Lee, 2003, p.19). Não se procura, já, a compreensão racional e passiva dos factos históricos, mas a criação de laços de empatia, isto é, “não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas” (Lee, 2003, p. 20).

A História enquanto disciplina académica assumia assim uma posição global, reivindicando-se o papel da História alicerçada na evidência.

A utilização das fontes pressupunha que o historiador dominasse as técnicas do seu ofício, sendo capaz de “ler uma carta medieval e de interpretar corretamente o nome dos lugares, de datar sem engano os vestígios da Pré-História e analisar as associações vegetais de um prado, para que consiga a partir daí construir o conhecimento histórico.” (Moreira, 2004, p. 42)

Collingwood encara a História como um tipo de investigação ou inquérito que atua através da interpretação de evidências. Como nos diz Fonseca (2013), a História constrói-se a partir da leitura dessas evidências que são usualmente chamadas de fontes históricas. “No que diz respeito à tipologia, existem fontes conscientes/inconscientes, figuradas, escritas e registadas, as escritas e não escritas, primárias ou diretas, secundárias ou indiretas. As fontes podem ser documentos escritos ou não escritos.”. Assim, segundo o mesmo autor,

As fontes são utilizadas pelos historiadores para construírem as suas interpretações históricas e devem ser usadas pelo professor de História no processo de ensino e aprendizagem para permitir aos alunos desenvolverem competências acedendo ao pensamento histórico. Segundo Hilary Cooper, não é possível aprender História sem aprender o processo pelo qual os historiadores constroem a História, por isso, a utilização de fontes no ensino da História é fundamental (p.7).

Trabalhar a História a partir da análise de fontes históricas deve permitir aos alunos envolver-se em projetos que encorajem a manipulação e exploração de “vários tipos de materiais

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes” (Ashby,2003, p. 39), relativas a contextos específicos.

“A observação do cotidiano faz parte da história dos seres humanos desde os primórdios, assim como a necessidade de comunicar e de partilhar a sua experiência usando a representação com imagens.” (Amaral e Barca, 2008, p.61). Neste sentido, pretendemos trabalhar com os alunos a fonte histórica iconográfica, em sala de aula, como fomentadora da construção de conhecimento histórico.

## **A Fonte Histórica e o Construtivismo Social.**

SegundoBarca(2004), numa perspectiva do paradigma tradicional, recorre-se ao modelo aula conferência baseado numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos receber as mensagens e transcreve-las em testes escritos. Este modelo é, nos dias de hoje, considerado pouco eficiente, embora ainda largamente praticado. Este paradigma de inspiração behaviorista pretende a transmissão de determinados conteúdos, de treino de capacidades específicas. Em contraponto e em linha com o paradigma da Não Diretividade, a aula colóquio, começa a permitir o questionamento entre alunos e professor, mas mantendo-se a atenção centrada na atividade do professor e nos seus recursos de apoio. Segundo este modelo, as ideias prévias dos alunos e os conhecimentos construídos pelos mesmos mantêm-se como mera retórica sem concretização efetiva nas aulas.

Uma vez que o professor se deve empenhar numa educação voltada para o desenvolvimento do aluno terá que assumir-se, como defende Barca (2004), como investigador social, isto é, interpretar o mundo conceptual dos alunos, não para classificação de certo ou errado, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar as concepções dos alunos em linha com o construtivismo social e a sua demanda de transformação. “Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (Barca, 2004, p.133).

## METODOLOGIA

Focalizamo-nos aqui num estudo acerca própria prática docente em linha com a tradição de investigação existente ao nível da Educação Histórica. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com a qual se pretendeu uma aturada análise das ideias que emergiram, dos alunos, a partir dos questionários de resposta aberta (tarefas de papel e lápis). A metodologia qualitativa proposta suporta a leitura integrada das ideias dos alunos, recolhidas *a priori* e recolhidas *a posteriori*, bem como a análise dos trabalhos produzidos pelos mesmos.

O ensino é mais do que uma actividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas. Trata-se, simultaneamente, de uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos. Torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação (Ponte, 2002, pp. 1-2).

Nesta perspetiva, é fundamental que o professor não só se sinta preparado para reformular sistematicamente a sua prática, como propicie aos seus alunos aprendizagens significativas.

## QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

No contexto de metodologia de investigação, e tendo em conta os conceitos inerentes ao fenómeno em estudo, pretendemos, com este trabalho, contribuir para a criação de evidência acerca da forma como os alunos participantes utilizam as fontes iconográficas e que ideias têm acerca do conceito “fonte histórica”. Assim: *“Os alunos construirão conhecimento histórico através de tarefas que contêm fontes iconográficas? E que ideias têm acerca de fonte histórica?”*

## PARTICIPANTES

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Este estudo de índole qualitativa contou como participantes os alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade, da zona de Lisboa e Vale do Tejo, num total de 24 participantes. O estudo aqui apresentado foi desenvolvido, com o grupo, ao longo do estágio relativo à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, do Mestrado Profissionalizante em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

## TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

### Tarefa Diagnóstica

Numa primeira fase foi realizada uma tarefa diagnóstica aos alunos. Estes pertenciam à turma escolhida para o desenvolvimento do estudo. Os objetivos desta primeira recolha de dados consistiam em:

1. aferir as reações dos alunos face a uma tarefa de papel e lápis, constituída unicamente por fontes históricas, sendo estas diversificadas;
2. definir uma primeira categorização das ideias dos alunos sobre os conceitos chave trabalhados.

Esta tarefa diagnóstica foi realizada no final do primeiro período do ano letivo, dado que seria iniciada uma nova temática com a turma. Dito de outra forma, a tarefa realizou-se sem que os alunos tivessem iniciado a temática, tendo-se em conta unicamente os conhecimentos prévios que estes detinham sobre a temática a estudar.

Metade dos participantes deste estudo revelava aproveitamento insuficiente ou pouco satisfatório na disciplina de História e Geografia de Portugal. Esta ficha foi realizada de forma individual e autónoma, por parte dos alunos.

Pretendíamos assim averiguar as suas respostas às questões colocadas, tendo como ponto de partida as fontes históricas disponibilizadas.

### Tarefas Principais

**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

Numa segunda e terceira fase, procedeu-se à implementação das duas tarefas de papel e lápis principais para o estudo. Através destas tarefas pretendia-se:

1. compreender de que modo(s) os alunos de 6º ano de escolaridade interpretam e usam a fonte histórica iconográfica para a construção do seu pensamento histórico;
2. monitorizar o processo de ensino-aprendizagem fazendo o levantamento das ideias prévias dos alunos antes e depois da tarefa proposta;
3. cartografar as ideias históricas dos alunos acerca de fonte em História.

As tarefas principais foram realizadas no mês de janeiro (1ª tarefa), e no mês de abril (2ª tarefa).

À semelhança do que foi realizado com a tarefa diagnóstica, as tarefas principais foram realizadas sem que os alunos dominassem as temáticas em estudo, uma vez que estas seriam iniciadas com a implementação dessas fichas de papel e lápis.

Estas tarefas foram realizadas pelos mesmos alunos que realizaram a tarefa diagnóstica, mas as tarefas de papel e lápis do segundo e terceiro momento eram constituídas exclusivamente por fontes iconográficas. Da análise das respostas dos alunos iriam surgir as categorias que permitem uma compreensão mais sistemática das mesmas.

No final de todas as tarefas propostas, e para se poder fazer um paralelo entre o momento antes e após as tarefas de papel e lápis, recolheram-se as ideias dos alunos acerca do conceito de fonte histórica que era motivo de estudo dos alunos através da interpretação das fontes disponibilizadas.

## RESULTADOS

### Ideias dos alunos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Em linha com a tradição de investigação existente ao nível da Educação Histórica, analisaram-se, entre outras ideias, as ideias dos alunos, *a priori* e *a posteriori*, acerca do conceito de fonte histórica.

Deste modo, serão apresentadas as categorias que surgiram após a análise das ideias dos alunos relativas ao conceito em estudo, tendo por base as recolhas de dados realizadas antes da sessão letiva e depois da mesma. Num primeiro momento, e antes da realização da primeira tarefa de papel e lápis, procurou-se saber quais as ideias dos alunos sobre o conceito de fonte histórica. Com base nas respostas dadas, pelos mesmos, elaborou-se a seguinte categorização:

- **“Espelho do passado”**, alguns alunos parecem pensar que encontram a realidade do passado sem ser necessária qualquer leitura/interpretação, como para o Nuno (13 anos),
  - “São coisas muito antigas que contam histórias e que têm interesse”.
- **“Leitura de fonte/do passado”**, os alunos parecem considerar que através das fontes há a necessidade de interpretar a fonte histórica. Neste corpo de ideias surgem algumas especificidades:
  - **“Leitura do passado de uma só fonte”**, ideias dos alunos que consideram que o passado pode ser visível num só tipo de fonte. Como neste caso em que Ana (12 anos) aponta as fontes primárias e escritas.
    - “São conhecimentos que as pessoas que viveram nesse tempo têm e deixam documentos escritos com que prove o que aconteceu.”
  - **“Leitura do passado através de várias fontes”**, as ideias dos alunos que referem diferentes tipos de fontes com suportes diversos. Para a Núria (12 anos),
    - “Fontes históricas, para mim, é quando eu aprendo novas coisas que eu não sabia, quando leio o livro e vejo documentos e imagens que trazem textos. Para mim isso é que é fontes históricas.”

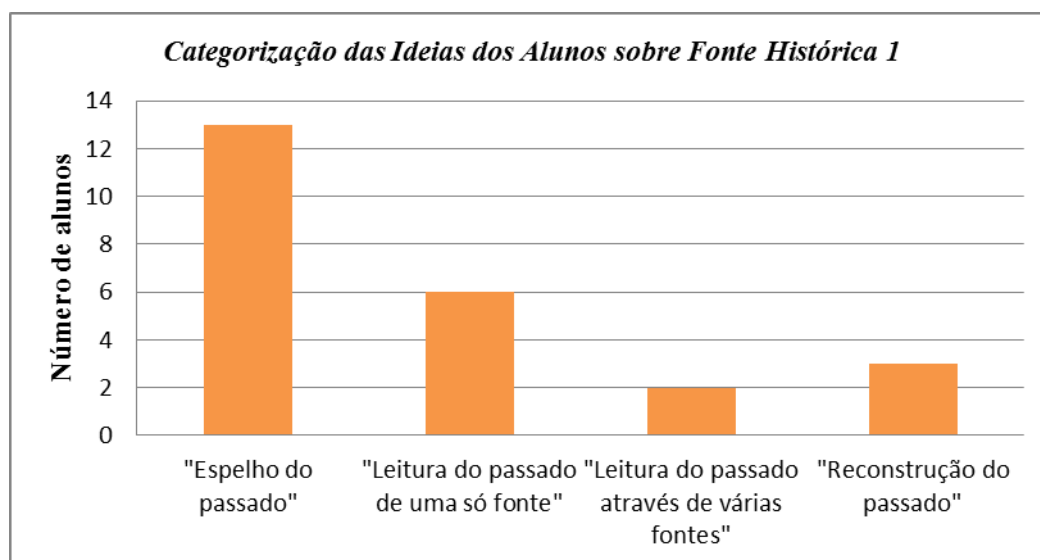
# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

➤ **“Reconstrução do passado”**, os alunos parecem demonstrar que para si as fontes históricas são diversas e que têm de ser interpretadas pelo historiador para este compreender o passado. Para Laura (11 anos),

- “Fontes históricas são coisas ou locais onde se pode pesquisar/observar coisas que nos dão informações sobre a História. Os historiadores baseiam-se em fontes históricas, como por exemplo os livros”

A Figura 1 apresenta a distribuição das ideias dos alunos pelas diferentes categorias propostas.



**Figura 1** - Número de respostas dos alunos em cada uma das categorias propostas relativas ao conceito de fonte histórica (*a priori*).

Da recolha das ideias posteriores dos alunos sobre fonte histórica, constatámos que as categorias que emergiram, num primeiro momento, se mantiveram após a recolha das ideias posteriores dos alunos. Ressalva-se a necessidade de criar uma nova categoria “Ideias Incoerentes” que emergiu das respostas de 4 alunos. Assim:

➤ **Ideias Incoerentes:**

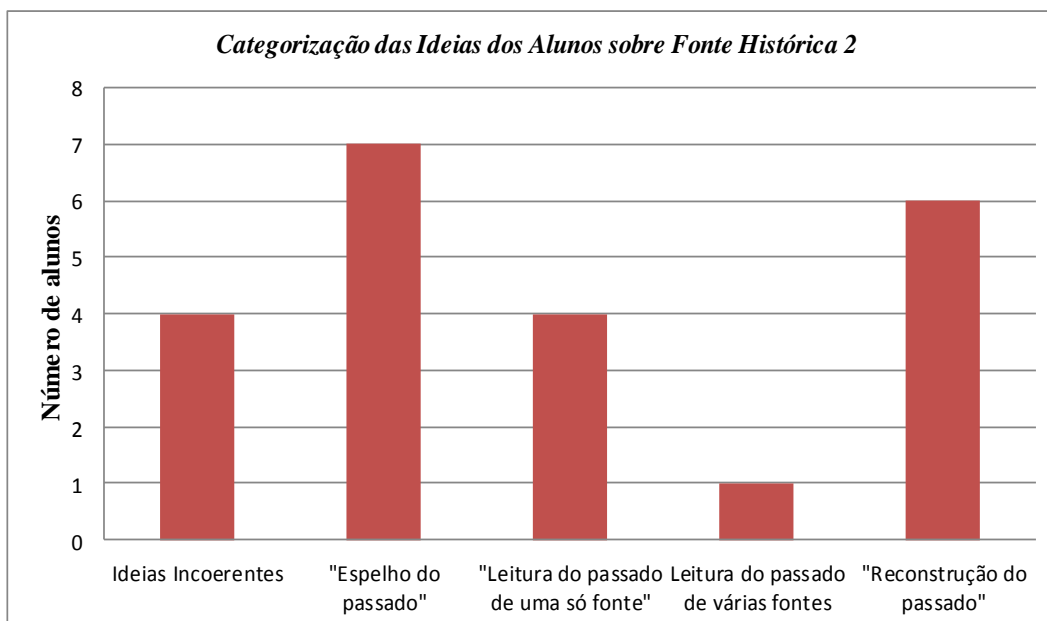
- “São pessoas que presenciam grandes mudanças”. - Rui (12 anos).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

- **“Espelho do passado”**. Como no caso de Rudi (11 anos),
    - “Fontes históricas são documentos que dão informações de coisas históricas”.
  - **“Leitura de fonte/do passado”**, os alunos parecem considerar que através das fontes há a necessidade de interpretar a fonte histórica. Desta categoria surgem duas subcategorias principais:
    - **“Leitura do passado de uma só fonte”**. Para Sofia (11 anos),
      - “ Para mim as fontes históricas são documentos, livros, jornais antigos...que nos trazem mais conhecimentos”.
    - **“Leitura do passado através de várias fontes”**. De acordo com Tiago (11 anos),
      - “Podem ser cartas de reis, palácios, bibliotecas”.
  - **“Reconstrução do passado”**. Como nos diz Guilherme (12 anos),
    - “Para mim são histórias, imagens, pontes, mapas, barcos, etc. coisas antigas que se percebe o que aconteceu no tempo do objeto”.
- E Diana (13 anos),
- “Fontes históricas são o que os historiadores podem comprovar que aquilo que estão a ler não é mentira e que aconteceu mesmo”.

A Figura 2 apresenta a distribuição de ideia pelo modo de categorização.



**Figura 2** - Número de respostas dos alunos em cada uma das categorias propostas relativas ao conceito de fonte histórica (*a posteriori*).

### DISCUSSÃO DE DADOS

Face à análise de dados realizada anteriormente torna-se necessário articular e extrair sentido, isto é, torna-se necessária uma reflexão sobre como os alunos pensam o conceito abordado neste estudo, tanto inicialmente como depois da realização das atividades e a confrontação destas duas realidades.

Anteriormente à realização da terceira tarefa de papel e lápis foi colocada a seguinte questão aos alunos: “Para ti o que são fontes históricas? Podes dar exemplos.” Da análise das respostas dos alunos, a esta questão, pudemos analisar que a grande mancha se encontrava, inicialmente, na categoria de Ideias como “Espelho do passado”, existindo ainda alunos cujas ideias se encontravam no padrão “Leitura do passado de uma só fonte”. Relativamente às ideias posteriores, dos alunos, referente a este mesmo conceito, pudemos reparar que os padrões com maior frequência registada são as ideias consideradas como “Espelho do passado” e as de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

“Reconstrução do passado”, denotando-se, ainda assim, que a grande maioria dos alunos mencionava apenas um tipo de fonte histórica como forma de aceder ao passado.

Ao longo da realização das fichas de papel e lápis com a turma, os alunos revelavam novas abordagens às diferentes fontes históricas com as quais trabalhavam, em especial a fonte iconográfica, demonstrando assim maior capacidade de raciocínio e interpretação das mesmas, dando-lhes sentido e significado. Assim, e em especial na última tarefa de papel e lápis, grande parte dos alunos referia como fonte histórica muito mais do que o tendencialmente conhecido “documento escrito”, enumerando diferentes fontes (iconográficas, materiais, patrimoniais, etc.) como forma de interpretar o passado. Atendendo ao que Ashby (2003) refere, os alunos participantes neste estudo demonstraram conseguir, não apenas regurgitar factos históricos, mas também dar-lhes significado, organizando-os e identificando os principais momentos reveladores de mudança, desenvolvimento e continuidade do passado. Para Barca (2004), o professor na lógica de aula-oficina, e quando empenhado em participar no desenvolvimento dos seus alunos, deverá saber interpretar que ideias estes detêm, fomentando a modificação conceptual das mesmas, em linha com o que é defendido pelo construtivismo social inspirado nas ideias de Ausubel e Vigostky. O professor deve proporcionar momentos de acção, compreensão e reflexão de forma que estes acedam ao saber e às vivências práticas, de forma a construir um pensamento crítico e consciente (Gago, 2012). Desta forma, pensamos que se poderá afirmar que a grande maioria dos alunos desta turma, na qual decorreu este estudo, pode, nos dias de hoje, pensar a fonte histórica não como mera fonte de informação, mas também como evidência do passado ao qual damos sentido através da sua análise. Partilha-se o pensamento de Lee, “Só quando as crianças compreenderem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido (...) é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso” (Lee, 2003, p.25). Em suma, “com esta abordagem, não se pretende formar para um pensamento único: procura-se, sobretudo, estimular a reflexão sistemática, fundamentada em dados históricos, sobre a realidade humana e social” (Barca e Gago, 2001, p.251).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## BIBLIOGRAFIA

AMARAL, C. e Barca, I.(2008). A construção do conhecimento (histórico) na leitura de pinturas de Silva Porto: Uma experiência com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. In: Melo.M. C. (Org). **Imagens na Aula de História - Diálogos e Silêncios**. Mangualde: Edições Pedagogo,

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

BARCA, I.(2004). Aula Oficina: do projecto à avaliação. In:Barca, I e Gago, M. (Org.)**Actas das Quartas Jornadas Internacionais em Educação Histórica - Para uma educação de qualidade**.Braga: CIED- Universidade do Minho. pp.131-144.

BARCA, I. e Gago, M.(2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: CIED, 14 (1).pp. 239-261.

FONSECA, L. F. C.(2013). **Relato de Prática**. Universidade de Verão Santillana - ISCTE -IUL. Lisboa: Santillana.

GAGO, M. (2012).**Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem**.Moçambique: EPM-CELP.

JANOTTI, M. L.(2005). O livro Fontes históricas como fonte. In: C. B. PINSK (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto.

LEE, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado.In: I. Barca (Org.) **Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Educação Histórica e Museus**. Braga:CIED-Universidade do Minho.

MOREIRA, M. G.(2004).As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico - Um estudo em contexto de sala de aula.**Dissertação de Mestrado**. Braga: Universidade do Minho.

PONTE, J. P.(2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. pp. 5-28.

SCHMIDT, M. A.(2006). As fontes históricas e o ensino da História.In: Schmidt,M. A. (Org). **Ensinar História**. São Paulo: Scipone.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd  
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba; Pesquisadora LAPEDUH/UFPR;  
<rosifgevaerd@yahoo.com.br>

### RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar alguns resultados obtidos a partir de cursos de formação continuada oferecidos aos professores de História da rede municipal de ensino de Curitiba. Esses cursos, em caráter de extensão universitária, têm sido organizados, desde 2010, parceria entre o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. O objetivo central dessa formação tem sido o de propiciar aprofundamento teórico e prático das investigações no âmbito da Educação Histórica com ênfase para o conceito de literacia histórica, linguagens contemporâneas, o trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de História, tendo como referência autores como Barca (2006), Rüsen (2012), Schmidt e Cainelli (2010), entre outros. Algumas considerações foram apontadas, em relação a essa forma de formação pode-se dizer que a sistemática adotada tem trazido contribuições valiosas tanto para os professores envolvidos, como para os alunos, na medida em que esses profissionais estão tendo acesso às discussões trazidas por pesquisadores nacionais e internacionais que têm se preocupado com o ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Histórica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história; Educação histórica; Formação continuada.

### INTRODUÇÃO

O ensino de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) tem sido desenvolvido no âmbito da Educação Histórica, tendo como perspectiva a compreensão das ideias de alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. Como acentua Barca

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico. É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História [...] tem-se desenvolvido com pujança em vários países [...]. Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *ideias históricas* dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos).

A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História (BARCA, 2005, p.15).

Os objetivos centrais das investigações no domínio da cognição histórica têm procurado:

- compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem História;
- examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos;
- explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes) (BARCA; GAGO, 2001, p. 242).

Essa concepção foi adotada nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006a)<sup>1</sup> tomando como referência, especialmente, os estudos de Barca (1998), Lee (2001; 2005) e Schmidt (2001).

A partir da concepção adotada nas referidas diretrizes curriculares foi produzido, em 2006, o Caderno Pedagógico de História (CURITIBA, 2006b) tomando como pressupostos, especialmente, o conceito de aula-oficina de Isabel Barca (BARCA, 2004, p. 134), no qual o aluno é entendido como agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor considerado como um investigador social e organizador de atividades problematizadoras.

Tomando como referência os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação histórica, apresenta-se, nesse trabalho, alguns resultados das atividades que têm sido desenvolvidas no âmbito da RME, mais especificamente, os princípios assumidos nos documentos oficiais e a proposta de formação continuada oferecida aos profissionais da educação.

---

<sup>1</sup> Disponível para download no site <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento>, link Diretrizes Curriculares. Ensino Fundamental.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ÂMBITO DA RME

Em 2006, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) propõe uma reorganização curricular que se concretizou no documento: *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (2006a). Nesse documento, a concepção de história toma como objeto do ensino "as formações sociais, bem como as relações sociais que nelas se estabelecem" (CURITIBA, 2006a, p.152).

A concepção assume como pressupostos teóricos e metodológicos os estudos na perspectiva da Educação Histórica tomando como referência, especialmente, os estudos de Peter Lee (2001), Isabel Barca (1998) e Maria Auxiliadora Schmidt (2001).

Entre outras questões, na referida concepção adota-se os princípios propostos por Barca (1998), na medida em que para essa autora o ensino de História não deve ser a "regurgitação do passado", mas, o professor deve estimular o pensamento crítico de seus estudantes adotando alguns procedimentos específicos, como investigar as ideias que eles já possuem, possibilitando que reflitam sobre diferentes hipóteses em História; exercitar com seus alunos a seleção das diferentes respostas historiográficas para aquele contexto histórico; estimulá-los a construir novas hipóteses investigativas, ou seja, novas questões de investigação (CURITIBA, 2006a, p.152).

Ressalta-se também que o professor, além de falar sobre acontecimentos do passado, deve oportunizar situações de aprendizagem para que ocorra a interpretação desse passado, o que poderá ser efetivado a partir de um trabalho com documentos históricos. Esta metodologia ajuda o aluno a conhecer os conceitos substantivos da história<sup>2</sup> a partir de diferentes fontes; estimula-o na observação, auxiliando-o na reflexão histórica; bem como propicia-lhe o entendimento do sentido da História (CURITIBA, 2006a, p.153).

---

<sup>2</sup> Conceitos substantivos, entendidos a partir de estudos de LEE (2001, p.13-17; 2005a, p.61), são os que se referem aos conteúdos da história e 'sobre' o que é a história e são importantes para o ensino e a aprendizagem da história. São encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos, sendo parte do que podemos chamar de *substância* da história, e têm sido denominados *conceitos substantivos*. Estes conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, tais como econômica, política, social e cultural (GEVAERD, 2009, p.38).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A partir de Schmidt (2001, p.59), assume-se que é fundamental o professor oportunizar “situações para que o aluno comece a pensar historicamente” e que o conhecimento histórico deve ser ensinado para que o aluno tenha “condições de participar do processo do fazer, do construir a História” (CURITIBA, 2006a, p.153-154).

Além disso, a concepção pauta-se em estudos de Lee (2001, p.14), uma vez que o autor aponta que o professor, além de falar sobre acontecimentos do passado, deve oportunizar situações de aprendizagem para que ocorra a interpretação desse passado, o que poderá ser feito a partir de um trabalho com documentos históricos. Essa metodologia pode ajudar o aluno a conhecer os conceitos substantivos da história a partir de “diferentes fontes; estimula-o na observação, auxiliando-o na reflexão histórica; bem como propicia-lhe o entendimento do sentido da História” (CURITIBA, 2006a, p.153).

Com base em Lee (2005b, p. 1-2), aponta-se que não se pretende transformar os estudantes em pequenos historiadores, mas que cabe ao professor auxiliar o aluno a compreender que a história está em constante transformação e que existem diferentes interpretações e explicações históricas. O professor deve propiciar um processo de reflexão para que os estudantes consigam perceber que as interpretações históricas são construídas a partir das evidências e que “está na natureza da História haver diversas versões do passado”, mas que, apesar disso, a História não é “apenas uma questão de opinião” (CURITIBA, 2006a, p.154).

A partir da concepção assumida foram propostos objetivos e conteúdos tomando como ponto de partida os eixos articuladores: *cultura, identidade e cidadania*. Eixos que partem do pressuposto de que são conceitos, no dizer de Schmidt (2001, p.61), “criados, datados, constituem-se historicamente, em meio a mudanças e permanências nos diferentes tempos e nos diferentes espaços, portanto, possuem uma história”. (CURITIBA, 2006a, p.155).

Para a divulgação e validação das diretrizes curriculares foram organizados encontros com os professores da RME para discussão da proposta. As sugestões advindas dos professores foram

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

incorporadas na medida em que estivessem de acordo com a concepção assumida. Após a finalização da mesma foram organizados encontros para a sua implementação.

Logo após o processo de implementação e tomando como referência as diretrizes foram elaborados os Cadernos Pedagógicos nas diferentes áreas do conhecimento<sup>3</sup>, entre eles, o de História. No dizer da Secretária da Educação, Eleonora Bonato Fruet: “Trata-se de um instrumento paradigmático, que vem compor o conjunto de recursos de que dispõem as equipes de nossas escolas para o planejamento de processos de ensino” (FRUET, 2006b, p. 3).

O Caderno Pedagógico - História foi elaborado tendo como finalidade “contribuir para a prática pedagógica”, mas com a ressalva de que a proposta é uma possibilidade de articulação dos objetivos e conteúdos, pois existem muitas outras. (CURITIBA, 2006b, p. 111).

Os encaminhamentos propostos são indicados para a iniciação histórica referente aos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, no entanto servem de subsídios para as demais fases de escolarização.

Na elaboração do caderno pedagógico adotou-se a perspectiva da Educação Histórica, mais especialmente, os pressupostos da aula-oficina de Isabel Barca (2004), a saber: investigar os conhecimentos prévios dos estudantes; trabalhar com fontes históricas; solicitar a produção de narrativas históricas pelos alunos.

Nesse sentido, o encaminhamento proposto sugere que o professor, inicialmente, deve partir do conhecimento que os estudantes já possuem, ou seja, a investigação dos conhecimentos prévios ou tácitos, aqueles conhecimentos que os alunos adquirem em suas experiências sociais, isto é, junto aos seus familiares, no processo de escolarização, na mídia, entre outras situações cotidianas (CURITIBA, 2006b, p.9). Essa investigação pode ser por meio de uma “chuva de ideias”. De posse das ideias prévias o professor pode classificá-las em ideias do passado, ideias do presente, bem como ideias que se relacionam – presente e passado. De posse da categorização

---

<sup>3</sup> Em 2006 as equipes das áreas do conhecimento do Departamento de Ensino Fundamental – Gerência de Currículo elaboraram os Cadernos Pedagógicos. Disponíveis para download no site <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento>, link Cadernos Pedagógicos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

dos conhecimentos prévios o professor organiza a sua mediação didática quando então problematiza, analisa e explora os conteúdos escolares propostos a partir do uso de fontes históricas.

Após a mediação didática o professor solicita que o aluno expresse o que aprendeu por meio da produção de narrativa histórica, que pode ser realizada por meio de: desenhos, pequenas narrativas, narrativas mais elaboradas, narrativas mais complexas, de acordo com o nível de escolarização. (CURITIBA, 2006b, p.11).

Para finalizar, o professor avalia o que o aluno conseguiu expressar sobre o conteúdo escolar trabalhado. Deve observar “se o estudante incorporou: as novas ideias na construção de sua argumentação; novos conceitos; se já incorporou o uso do documento em sua narrativa” (CURITIBA, 2006b, p.11).

Todos os professores que atuam em sala de aula receberam um kit com os exemplares dos cadernos das diferentes áreas do conhecimento, além disso, foram organizados encontros que propiciam a discussão teórica sobre a sistemática adotada, bem como atividades práticas que possibilitam o desenvolvimento do trabalho proposto. Pode-se dizer que o caderno tem sido material de referência na organização dos encontros de assessoramentos nas escolas e Núcleos Regionais, nos cursos de formação continuada, bem como material utilizado pelos professores em suas aulas de história.

### **SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A FORMAÇÃO CONTINUADA**

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba oferece diferentes formas de formação continuada a seus profissionais, entre elas, assessoramentos, reuniões, palestras, seminários, cursos com a finalidade de promover discussões teóricas e metodológicas aos profissionais do ensino fundamental de acordo com as necessidades apresentadas.

Nesses encontros têm-se privilegiado discussões sobre o que é história; fontes históricas; narrativa histórica, tomando como referência especialmente os estudos de Schmidt e Cainelli (2009). Entre os princípios específicos da Educação Histórica, que fundamentam a metodologia

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

adotada está a proposta da Aula Oficina (BARCA, 2004), na qual os professores encontram subsídios para investigações em sala de aula; as propostas de investigação em Educação Histórica, seja pesquisando os conceitos substantivos em História, como os trabalhos de Lee (2003); seja na investigação da narrativa como conceito de segunda ordem na História<sup>4</sup>, sugeridos nos trabalhos de Barca e Gago (2001).

O trabalho com documento em sala de aula exige, segundo Schmidt e Cainelli (2009, p.117) que o professor amplie sua concepção e o uso do próprio documento. O professor

Não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso.

A ênfase nos cursos tem sido a de que

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas "uma grande narrativa" acerca do passado –, já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações (BARCA, 2006, p.95).

Tomando como referência esses pressupostos teórico-metodológicos a SME, mais especificamente a Coordenação de História, tem oferecido cursos para os profissionais que atuam de 1º ao 9º ano.

---

<sup>4</sup> Conceitos de segunda ordem, entendidos a partir de estudos de Peter Lee (2001, p.13-17; 2005a, p.32), são os conceitos de natureza epistemológica da história e que dão consistência a essa disciplina. Segundo Lee (2005a, p.32), não há, ainda, um termo que seja mais conveniente para este conhecimento da disciplina. Muitas vezes, ele é chamado 'meta-histórico', ou seja, 'para além da história', porque, ainda que este conhecimento não faça parte do que os historiadores estudam, é um conhecimento do tipo de estudo no qual eles estão envolvidos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Para 4º e 5º anos temos denominado de EDUCAÇÃO HISTÓRICA FORA DA SALA DE AULA, na medida em que consistem, além de palestras, em atividades desenvolvidas em parceria com locais de memória da cidade. Como é o caso do curso *História de Curitiba: visita ao setor histórico* em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, desde 2007, tendo como objetivo, além de ampliar as reflexões sobre a História de Curitiba, o aprofundamento teórico e metodológico na perspectiva da Educação Histórica.

Consiste em palestras realizadas por historiadores da referida fundação, monitoria aos professores no Setor Histórico, bem como ação educativa aos estudantes, em data agendada, antecipadamente, com a equipe do Memorial da cidade de Curitiba.

Outro curso nessa perspectiva denomina-se *O MAE vai à escola: ação educativa do museu de arqueologia e etnologia da UFPR*, em parceria com o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade Federal do Paraná, desde 2010.

A proposta do curso insere-se no contexto das atividades de ação educativa adotadas pelo MAE oportunizando, palestras que enfocam as diferentes temáticas, tais como conceitos de arqueologia, etnologia, cultura, patrimônio, mais especificamente de Curitiba e Paraná; uma visita técnica de professores e estudantes ao referido local; o empréstimo das “Caixas do MAE”.

Estas consistem em kits didáticos organizados a partir de diferentes temáticas e contém artefatos diversificados, alguns originais, mas em grande parte, réplicas do acervo do MAE, como, por exemplo, artefatos utilizados por vários grupos indígenas em diferentes contextos históricos no Brasil e Paraná. As referidas “caixas” são disponibilizadas para escolas como suporte para que os professores possam desenvolver, na sala de aula com seus estudantes, atividades lúdicas e pedagógicas relativas aos conteúdos ligados ao patrimônio cultural em diferentes grupos sociais. O MAE disponibiliza, em sistema de rodízio, as caixas aos professores participantes do curso.

Além disso, oferecemos um curso de extensão denominado *A História guardada em arquivos familiares*, oferecido pela Professora Dra. Ana Claudia Urban, promovido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Departamento de Teoria e Prática de Ensino

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

(Setor de Educação), sendo uma das realizações do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), desde 2013.

A proposta central do curso consiste em desenvolver a metodologia de trabalho com os documentos guardados em “estado de arquivo familiar”, na perspectiva de Philippe Artières (1998), bem como com o acervo do Museu de Periferia (MUPE)<sup>5</sup>, localizado no Sítio Cercado. O MUPE, de acordo com seu estatuto “tem como missão ser um Museu Comunitário que reflita o meio no qual está inserido, contemplando nos processos museais, os costumes, a arte, a cultura, a tradição, os valores, os rituais, as crenças, o cotidiano e as diversas manifestações artísticas da Periferia”.

Nesse curso, toma-se também como fundamentação, teórica e metodológica, o trabalho desenvolvido por Germinari (2012) e publicado no artigo *Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de história*. Nesse artigo, o autor discute a possibilidade do uso escolar de documentos históricos encontrados em arquivos familiares. Tais arquivos são formados por fotografias, certidões de nascimento, notas fiscais, carteiras de trabalho, entre outras fontes históricas guardadas em gavetas e armários de qualquer residência. A partir dessa temática, o pesquisador busca compreender as possibilidades e limites da utilização de arquivos familiares em aulas de História, dos anos iniciais do ensino fundamental.

A ênfase no curso é de que o ensino de História, no momento atual, caracteriza-se por uma crítica consolidada em torno da História factual, etapista e linear. Preconiza-se a adoção de um ensino da História na perspectiva da Educação Histórica, capaz de eleger novos temas e novas formas de estudar o passado em estreita relação com o presente.

Para os professores e pedagogos que atuam em escolas de 6º ao 9º ano foi firmada a parceria com a UFPR. Os cursos são oferecidos, desde 2010, como extensão universitária e contam

---

<sup>5</sup> Museu de Periferia (MUPE) tem como missão ser um Museu Comunitário que reflita o meio no qual está inserido, contemplando nos processos museais, os costumes, a arte, a cultura, a tradição, os valores, os rituais, as crenças, o cotidiano e as diversas manifestações artísticas da Periferia. Maiores informações disponíveis em: [http://mupesitiocercado.blogspot.com.br/p/missao\\_25.html](http://mupesitiocercado.blogspot.com.br/p/missao_25.html)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

com a parceria do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

A proposta desse curso insere-se no contexto das ações referentes ao projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade Cnpq/2006. Assim como, está circunscrito no conjunto de atividades que a coordenadora, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e a vice-coordenadora, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia desenvolvem.

Esse curso tem propiciado um aprofundamento teórico e prático aos participantes, com o objetivo de ampliar as reflexões sobre as questões relacionadas às investigações na perspectiva da Educação Histórica. Um dos princípios gerais norteadores da metodologia proposta nesse curso é a possibilidade de superação da escola como instituição reprodutora e disciplinadora e a sua apreensão como espaço da experiência social, onde os sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas podem agir no sentido da transformação de suas práticas sociais, desde que existam condições objetivas para uma nova relação entre os sujeitos e destes com os saberes escolares (DUBET; MARTUCELLI, 1997; CHARLOT, 2000). Nesse sentido, os profissionais envolvidos têm a possibilidade de atuar como investigadores de sua ação pedagógica.

Para a organização do curso prioriza-se diferentes temáticas. Em 2010, questões sobre narrativa histórica, patrimônio material e imaterial, sob o título *Patrimônio e narrativa histórica no ensino de história*; em 2011, questões sobre fontes históricas disponíveis na internet, sob o título: *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*.

Em 2012 e 2013, a parceria foi ampliada com a participação do Arquivo Público do Paraná. O curso recebeu o título *O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e práticas*, durante o qual professores e alunos tiveram acesso a diferentes fontes históricas, tanto de forma presencial como as disponíveis no site do referido arquivo.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A ideia de literacia histórica é tomada na perspectiva dos estudos de Barca, ou seja, enquanto “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (BARCA, 2006).

Quanto à pesquisa de fontes históricas no Arquivo Público do Paraná, parte-se do pressuposto defendido por Schmidt e Cainelli (2009) de que esse local destaca-se “pela ideia norteadora de demonstrar que parte do passado é guardada em um lugar para virar história por meio das fontes”. Além disso, no dizer das autoras, é importante a discussão do que é documento histórico e de como o documento se transforma em fonte para o historiador.

Entre os objetivos do curso prioriza-se a orientação para a produção, pelos participantes, de artigo científico com a finalidade de apresentação em eventos de cunho local, nacional e/ou internacional, bem como a publicização dos mesmos.

Para a orientação dos trabalhos optou-se pela metodologia da pesquisa colaborativa na perspectiva de Ibiapina (2008), na medida em que essa autora considera que essa forma de pesquisa é a “atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (2008, p.31).

Como resultados concretos da participação de professores e professoras durante os cursos foram realizadas comunicações de seus trabalhos em diferentes eventos, conforme quadro a seguir:

ANO	EVENTO	NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS	NÚMERO DE PROFESSORES/AS ENVOLVIDOS/AS
2010	X Jornadas Internacionais de Educação Histórica – UEL	6	7
	3º Seminário de Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR	6	7
2011	4º Seminário de Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR	7	7

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

2012	XII Jornadas Internacionais de Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR	8	10
	5º Seminário de Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR	8	12
2013	6º Seminário Brasileiro de Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR; I Seminário de Educação Histórica – RME	7	9

Em 2010 e 2011, o curso foi oferecido no período da noite, pois a RME não garantia o dia de permanência concentrada, nesse sentido, somente sete (07) professores tinham disponibilidade para participar do curso. Sendo que todos apresentaram seus trabalhos nos eventos oferecidos nesses anos, a saber: em 2010, a X Jornadas Internacionais de Educação Histórica sediada na Universidade Estadual Londrina (UEL) e o 3º Seminário de Educação Histórica organizado pelo LAPEDUH/UFPR. Alguns trabalhos apresentados em 2010: Educação histórica e ensino de história: as ideias de jovens escolarizados sobre a segunda guerra mundial (J. A. O.); Unidade temática investigativa como procedimento na construção da narrativa histórica em sala de aula (C. S. C.); Comunidades quilombolas no Paraná: ação investigativa em aulas de história (A. C. M.; L. H. X.), entre outros.

Em 2011, os sete (07) professores inscritos no curso participaram do 4º Seminário de Educação Histórica sediado pela UFPR/LAPEDUH. Alguns trabalhos apresentados em 2011: História e juventude: diários pessoais e *blogs* como espaço de memória (C. S. C.); Como trabalhar com vídeos de internet: algumas possibilidades (J. A. O.), entre outros.

Em 2012, a RME passa a garantir o dia de permanência concentrada (sexta-feira), com isso possibilita um maior número de professores a participar do curso, bem como, dos eventos organizados pelo LAPEDUH/UFPR, a saber: as XII Jornadas Internacionais de Educação Histórica com a participação de dez (10) professores e o 5º Seminário de Educação Histórica com a comunicação de doze (12) professores. Alguns trabalhos apresentados: Arquivos e fonte histórica em aulas de história: repressão em Curitiba durante a segunda guerra mundial (C. C. M. S.; M. S.);

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O Arquivo Público na sala de aula: revolução industrial, nascimento do movimento operário e a greve de 1917 em Curitiba a partir do estudo de fontes históricas (G. H. T.; M. G.), entre outros.

Em 2013, o LAPEDUH sedia o 6º Seminário Brasileiro de Educação Histórica, sendo que nove (09) professores apresentaram seus trabalhos, entre eles: Indígenas na cidade: silêncio ou invisibilidade (P. L. B.); Nazismo no Brasil: a produção de narrativas críticas aos documentos (S. L. F.), entre outros.

Além da participação em eventos, foi proposto aos professores organizar uma metodologia para ser divulgada no site do Portal de Educação Histórica<sup>6</sup>. O Portal foi implantado pelo (LAPEDUH), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação da Professora Maria Auxiliadora Schmidt e conta com a participação de professores da escola básica e pesquisadores do LAPEDUH. Até o momento duas produções, da professora Cláudia Caraméz e do professor Jackes Alves de Oliveira estão disponíveis para consulta. Segundo as palavras do referido professor “O desafio de criar uma metodologia para se trabalhar com os vídeos de internet foi muito gratificante. Assim como em qualquer campo de trabalho, o professor sente-se vitorioso por superar desafios, mesmo que eles venham a todo momento.” (OLIVEIRA, 2011, p.8).

Em 2014, a parceria foi ampliada envolvendo a Fundação Cultural de Curitiba (FCC), mais especificamente a Cinemateca. O trabalho com o acervo cinematográfico, disponível na Cinemateca, é tratado na perspectiva de Schmidt e Cainelli (2009, p. 134-135), pois as autoras apontam que “a partir do final século XIX e, principalmente, no século XX, o desenvolvimento e a expansão de novas linguagens culturais, como a fotografia, o cinema, a televisão e a informática, trouxeram novos desafios ao historiador e ao professor de história”. De acordo com as autoras, os professores terão que, além de compreenderem a natureza das novas linguagens e incorporá-las,

---

<sup>6</sup> Portal de Educação Histórica – UFPR disponível no site <http://www.educahis.ufpr.br>

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

devem perceber que as linguagens, nesse caso, filmes, constituem-se fonte para o estudo e a reconstrução do passado.

Nesse sentido, a parceria com a Cinemateca é de fundamental relevância, na medida em que tem como atribuição a “preservação da memória cinematográfica, a pesquisa e documentação”. Os participantes do curso têm acesso ao acervo de filmes - suportes em película, vídeo e dvd, além do uso do acervo da biblioteca, ao banco de dados, materiais e componentes cinematográficos, equipamentos antigos, câmeras, projetores, entre outros, disponíveis para pesquisa. (CURITIBA, 2013).

Os resultados desse trabalho serão apresentados no II Seminário de Educação Histórica – RME. Esse evento tem como objetivo central divulgar e dar visibilidade aos resultados das investigações realizadas, na perspectiva da Educação Histórica, por professores e professoras em suas aulas de história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações podem ser apresentadas, em relação à concepção adotada nas Diretrizes Curriculares a partir da perspectiva da Educação Histórica observa-se que, de modo geral, mudou a forma como o professor tem se relacionado com os conteúdos a serem trabalhados, na medida em que ao partir das ideias tácitas dos alunos organiza a sua ação didática buscando diferentes fontes históricas tendo em vista as carências de orientação apresentadas pelos alunos.

Além disso, pode-se dizer que ocorreu, por parte dos professores, a incorporação da ideia de narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar história, pois, como apontado por Gevaerd (2009, p.67) a partir dos estudos de Husbands (2003, p.51), na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado. Além disso, segundo Rüsen (1993), a aprendizagem que

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor.

Em relação à formação continuada, mais especificamente, em relação aos cursos oferecidos em parceria com o LAPEDUH/UFPR, pode-se dizer que a sistemática adotada tem trazido contribuições valiosas tanto para os professores envolvidos, como para os alunos, na medida em que esses profissionais estão tendo acesso às discussões trazidas por pesquisadores nacionais e internacionais que têm se preocupado com o ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Histórica.

Para finalizar, pode-se dizer que o ensino de história na perspectiva da educação histórica tem assumido um papel importante na RME, pois os professores têm percebido que é fundamental levar para a sala de aula os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos históricos: arquivos pessoais, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em:  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2061>. Acesso em: 10/04/2014.

BARCA, I. **Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista**. *Revista O Estudo da História – O ensino da História: problemas da didática e do saber histórico*. Lisboa, A. P. H. Associação de Professores de História, n.3, 1998, p. 163-173.

\_\_\_\_\_. **Aula Oficina: do projecto à avaliação**. In: BARCA, I. (Org.). *Para uma educação histórica com qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144.

\_\_\_\_\_. **Educação histórica: uma nova área de investigação**. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.

\_\_\_\_\_. **Literacia e consciência histórica**. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, p. 93-112, 2006.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

BARCA, I.; GAGO, M. **Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade.** *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal, v.14, n.1, p.239-261, 2001.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Vol. 3 Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Caderno Pedagógico – História.** Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação: SME, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Cinemateca de Curitiba.** Apresentação. Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldec Curitiba.com.br/espacos-culturais/cinemateca-de-curitiba/>. Acesso em: 28/11/2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar.** Barcelona: Losada, 1997.

FRUET, E. B. **Apresentação.** In: CURITIBA. *Caderno Pedagógico – História.* Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação: SME, 2006b, p. 3.

GERMINARI, G. D. **Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de história.** In: *Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1424/pdf>. Acesso em 29 março 2014.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HUSBANDS, C. R. **What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past.** Buckingham: Open Press University Press, 2003.

IBIAPINA, M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEE, P. **Progressão da compreensão dos alunos em História.** In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica: Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Minho: Universidade do Minho, 2001.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

\_\_\_\_\_. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”**: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

\_\_\_\_\_. **Putting principles into practice: understanding history**. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). *How students learn: history in the classroom*. Washington (DC): National Academy Press, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Educação histórica**. In: *Opinião*. Associação de Professores de História. Disponível em: <[www.aph.pt/opiniao/opiniao\\_0010.html](http://www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010.html)> Acesso em: 06 jun. 2005b.

OLIVEIRA, J. **Como trabalhar com vídeos de internet**. In: Portal de Educação Histórica. Disponível: <http://www.educahis.ufpr.br/docs/59cc0bbb25dda87043d500a5eb03cc13.pdf>. Postado em 12/12/2011. Acesso em: 10/06/2012.

RÜSEN, J. **Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning**. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SCHMIDT, M. A. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o ensino).

SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## CONSTRUIR ARGUMENTOS A PARTIR DE FONTES HISTÓRICAS MULTIPERSPETIVADAS – UM ESTUDO COM ADOLESCENTES

Paula Cristina Murteira Mangerico

Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal, paula.mangerico@aeas.pt

### RESUMO

A História faz-se com base em fontes e na sua interpretação para obter evidências sobre o pensamento e os atos dos homens no passado. A análise e confronto de fontes diversificadas podem contribuir para o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, para a formação do seu pensamento histórico e consciência histórica como o instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano. Trabalhar narrativas construídas pelos alunos é revelador da sua importância na aprendizagem histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico, pois ao serem elaboradas pelos alunos permite-lhes a compreensão das ações do passado. Este estudo pretendeu trabalhar com os alunos fontes multiperspetivadas num modelo de aula - oficina, para perceber o contributo das fontes para o seu desempenho argumentativo. Definiu-se assim como problema inicial: *De que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes?* Propõe-se a partilha de dados de um estudo de natureza qualitativa com uma turma de 9.º ano com 19 alunos tendo sido realizado o trabalho com fontes e posterior elaboração de um texto narrativo/argumentativo. Os resultados obtidos revelam o contributo das fontes para o desempenho argumentativo dos alunos na sua forma escrita sendo perceptível a progressão nas suas ideias corroborando resultados obtidos por investigadores na área da Educação Histórica. Tendo em conta que a Educação Histórica é uma área profícua em investigações a nível internacional e nacional, os estudos levados a cabo (ideias dos alunos e professores sobre a história, conceitos históricos, a relação com o currículo, manuais escolares, etc.) são relevantes no seio das intervenções didáticas necessárias ao processo de ensino – aprendizagem, no sentido de permitir que este seja o adequado; contribui ainda para que o professor perceba a necessidade de adotar metodologias diversificadas que fomentem o processo de construção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Histórica. Fonte Histórica. Narrativa Histórica. Argumentação

### 1. INTRODUÇÃO

A investigação encetada na área da Educação e Cognição Histórica tem sido profícua ao contemplar diversos aspetos que passam pelas características e funções educativas do conhecimento histórico, o ensino da história onde se inclui investigações associadas às conceções dos professores, metodologias de ensino, análise do currículo e dos manuais e, essencialmente aquilo que parece fundamental, como é que os alunos aprendem história. Inovar na aula com uma

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

parafernália de materiais, com o recurso às novas tecnologias não é garantia de uma efetiva melhoria das aprendizagens nem sinónimo de melhoria no desempenho dos jovens. O conceito de Educação Histórica, construído no campo da Didática da História, integra hoje um campo de pesquisas que tem como objeto a perspectiva do aluno, examinando o papel e o significado da História para os estudantes, suas concepções a respeito de conceitos históricos. As pesquisas em Educação Histórica visam identificar as características que conformam a construção do pensamento histórico e os elementos de sua natureza. Estudos defendem que, para compreender os processos de aprendizagem e a construção do pensamento histórico dos alunos, deve recorrer-se à análise de produções escritas uma vez que estas permitem conhecer a dinâmica entre os diversos elementos que participam do desenvolvimento do pensamento histórico: o papel do contexto sociocultural, da cultura escolar e principalmente das ferramentas cognitivas trabalhadas pela disciplina História.

O Ensino da História deve considerar sempre o conhecimento tácito dos alunos, envolvendo-os na construção do conhecimento. Deste modo, os professores que fundamentam as suas práticas pedagógicas neste paradigma construtivista, abandonam a ideia de um ensino centrado neles próprios, mas também a visão de que os alunos são meros recetores das informações e conhecimentos por eles transmitidos. Segundo esta perspectiva da aprendizagem o ensino oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar levantar as suas próprias questões, construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. Os professores devem assim proporcionar aos seus alunos oportunidades e incentivos para que estes construam os conhecimentos. Nesta perspectiva caberá também ao professor, não somente conhecer as representações que os alunos já possuem sobre o que lhes vai ensinar, mas ainda, analisar todo o processo de interação entre o conhecimento novo e o que os alunos já possuem.

Cabe ao professor, no seio da Educação Histórica, a tarefa de desenvolver um ensino com recurso a estratégias motivadoras que passam, indiscutivelmente, pela análise de fontes históricas. A

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

História faz-se com base em fontes, na sua interpretação por forma a que estas forneçam evidências sobre o pensamento e os atos do homem no passado constituindo o ponto de partida, o apoio à construção historiográfica. O estudo do passado não pode ser feito diretamente, mas sim através de todo um conjunto de vestígios da atividade humana - fontes históricas. Sabendo que a fonte é o intermediário entre o passado e o historiador, ela não pode ser encarada como a verdade constituindo todo o material apropriado pelos historiadores através de abordagens específicas, métodos e técnicas diversas para a construção das suas narrativas. O historiador deve adotar métodos de interpretação entendendo que as fontes devem ser criticadas. As fontes devem ser trabalhadas em contexto de sala de aula com vista à produção de conhecimento por parte dos alunos. Ao serem trabalhadas fontes com os alunos, o objetivo é que estas permitam ao estudante compreender os conteúdos históricos e construir o seu conhecimento. Em contexto de sala de aula, o professor deve ter cuidado ao trabalhar com fontes, não só em relação à escolha de cada uma, que deve estar adequada à compreensão dos alunos, mas também em relação à quantidade de fontes utilizadas na aula, que devem apresentar diferentes perspetivas, ou clarificar diversas alternativas existentes numa determinada época ou sociedade. Cabe ainda ao professor a tarefa de orientar a exploração das fontes, através do levantamento de questões, suficientemente problematizadoras que impliquem o aluno na procura de hipóteses explicativas válidas. Apenas desta forma, poderão as fontes históricas ser utilizadas de uma maneira que contribuam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos auxiliando-os na compreensão do presente através do passado.

Estas fornecem aos alunos evidências do passado com as quais eles podem construir explicações históricas, construir as suas narrativas. De acordo com Gago (2007), existem diferentes perspetivas filosóficas quanto ao conceito de narrativa histórica tendo em conta a sua objetividade e orientação prática. A conceptualização da narrativa histórica é cerne de debate no seio da Epistemologia da História oscilando entre uma concetualização mais **objetivista, realista e empírica** e outra que aponta para uma maior **subjetividade, relatividade e representação**.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Relativamente a esta última conceptualização, a narrativa é entendida como uma reconstrução em que o que é recontado deve estar organizado e ser coerente.

Quando é abordada a questão da narrativa podemos levantar duas hipóteses que se cruzam: i) a leitura do passado feita pelos historiadores que reflete o seu entendimento sustentado em fontes, ii) os vestígios do passado deixados pelo homem. O historiador não é um mero observador do passado que permanece fora de seu próprio tempo, não pode vê-lo, como o químico vê seus tubos de ensaio, mas vê a realidade por meio da documentação ao seu dispor. O historiador constrói a sua narrativa, a sua interpretação como homem fruto do seu tempo. Assim, sobre uma mesma situação histórica aparece diferentes visões, narrativas diversas. Uma produção narrativa apresenta um conjunto de informações, conteúdos e conceitos sobre acontecimentos e ações do passado sendo captado, em conjunto, os agentes dessa ação, as intenções das mesmas e as suas consequências. O que poderá caracterizar a narrativa histórica é ainda a ação interpretativa e expositiva do historiador apoiado nas evidências e em fontes históricas dando sentido à experiência humana. Assim sendo, corroborando do conceito de narrativa histórica expresso por Gago (2007):

Em suma, a narrativa é entendida como sendo o modo de expressão do passado humano experienciado diferentemente consoante os campos de referência e descrição, dando corpo a uma compreensão explicativa-descritiva a que subjaz a orientação temporal. Esta conceptualização inscreve-se numa linha de pensamento de realismo interno e de objetividade perspectivada baseada na interpretação da evidência, existindo o compromisso com um distanciamento, justiça e honestidade intelectual. É entendida, a narrativa, como experiência de significação e modo de expressão de sentido plural e múltiplo em termos argumentativos, procurando no criticismo aberto e mútuo uma compreensão mais relevante, mais aceitável e mais coerente racionalmente, que forma e enforma uma identidade histórica. (p. 50)

Trabalhando com fontes diversificadas, que apresentem visões multiperspetivadas, o aluno poderá construir o seu próprio conhecimento desenvolvendo diversos domínios: a análise e interpretação, o raciocínio, a capacidade de argumentação, entre outras. Estas dinâmicas, ao serem trabalhadas em sala de aula desenvolverão nos alunos a capacidade comunicativa/argumentativa enquanto

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

forma de apresentar, em discurso devidamente fundamentado e estruturado, toda a construção cognitiva de dar sentido ao passado. Implica assim a utilização de diferentes formas de comunicação escrita (exemplo: a produção de narrativas) e oral (narração / explicação, por exemplo). É consensual a ideia de que envolver alunos em práticas argumentativas é um importante contributo para a sua formação. A capacidade de argumentar e fundamentar a tomada de decisões é um elemento chave na educação para a cidadania.

Os paradigmas educacionais têm evoluído ao longo dos tempos tendo passado pelo que podemos considerar três grandes modelos: *a aula – conferência*, *a aula – colóquio* e *a aula – oficina*, como refere Barca (2004).

*A aula – conferência*, modelo integrado no paradigma tradicional baseia-se na lógica de um professor que detém os conhecimentos e de alunos “tábuas – rasas”, meros recetores da mensagem. É um modelo amplamente aplicado que terá a sua validade, necessário para efetuar o enquadramento, por exemplo, das tarefas que se poderão propor aos alunos contudo, não pode ser visto como um modelo a seguir linearmente.

No modelo de *aula – colóquio*, o professor é o gestor da aula, continuando a atividade a estar centrada na sua pessoa e em todo um conjunto de materiais de apoio. Embora empiricamente seja defensor de um conhecimento construído pelos alunos em sala de aula, na prática não se concretiza.

O professor deve seguir uma linha de investigação – ação, interpretar o mundo dos seus alunos e ajudar a modificar as suas conceções. Aqui sim, o aluno é o agente do seu conhecimento uma vez que é colocado perante atividades desafiadoras. Este é o modelo de *aula – oficina* que se organiza numa lógica inicial partindo das ideias tácitas dos alunos e, para possibilitar a progressão das mesmas, deverá ser aplicado um conjunto de tarefas devidamente explicitadas. O professor e o aluno são elos complementares no processo de ensino – aprendizagem uma vez que ao professor cabe conhecer as ideias prévias dos seus alunos, a partir das quais, com base em tarefas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

motivadoras, possibilita ao aluno a construção do conhecimento. É importante que se interiorize o facto de o aluno não ser uma tábua – rasa, este tem ideias e conceitos que, sendo mais ou menos elaborados, é com eles que devemos trabalhar. Tal como Ausubel (1980) afirma, citado por Dias (2005), *O fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo.* (p.17).

É neste contexto que pretende situar-se este estudo: trabalhar com fontes multiperspetivadas num modelo de aula - oficina, com a elaboração de textos por parte dos alunos, antes e após o trabalho com fontes, perceber o seu contributo para o desempenho argumentativo na sua forma escrita, proporcionando situações de empatia histórica que possam permitir a progressão das suas ideias e a formação de uma consciência histórica. Definiu-se como problema inicial que orientará o estudo: **De que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes?**

## 2. O ESTUDO

### 2.1 As Questões de Investigação

Com o problema de investigação pretende-se compreender de que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes procurando dar resposta às seguintes questões de investigação:

- i. A utilização das fontes contribuiu para o desempenho argumentativo dos alunos?
- ii. Como se evidencia a qualidade desse desempenho, na forma escrita?

As questões de investigação resultaram da percepção de que os alunos, com frequência, denotam grandes dificuldades em expressar-se por escrito. Por outro lado, tendo também a percepção de que serão poucas as vezes que os professores recorrem a um modelo de aula-oficina

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

como estratégia pedagógica, em contexto de sala de aula, optou-se por promover essa estratégia tendo por base um trabalho prévio com fontes por forma a compreender o contributo que as mesmas poderão dar para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos discentes na sua forma escrita.

## 2.2 O Método

A Metodologia encetada para o presente estudo veicula as perspetivas de vários estudos de investigação em educação histórica prevalecendo a sua natureza descritiva qualitativa onde subjaz o seu cariz particular, centrado numa dada realidade, numa situação. O estudo realizou-se num Agrupamento de Escolas, a sul do Tejo, com uma turma do nono ano de escolaridade (amostra de conveniência). Esta amostra foi usada no sentido de captar ideias gerais e identificar aspetos críticos para obter indicadores que possibilitem, neste caso, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A turma é constituída por dezanove alunos, sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino com dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e três discentes a repetir o 9.º ano de escolaridade. O nível etário varia entre os treze e os dezassete anos com uma média de idades de 14,9 anos.

A recolha de dados foi efetuada através de três tarefas: (1) Levantamento das ideias tácitas com a elaboração de um texto antes do trabalho com as fontes; (2) Trabalho com fontes através de um dossiê temático com questões orientadoras para cada grupo de fontes para que os alunos confrontassem pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto tal como defende Barca, (...) *num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente, narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado.* (Barca, 2006:96); (3) Elaboração de um texto escrito (narrativa) com o objetivo de perceber o contributo das fontes para a compreensão histórica.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

### 3. PRINCIPAIS RESULTADOS

A análise dos dados permitiu uma categorização baseada nas ideias apresentadas pelos alunos no seu discurso argumentativo: Nível 1: Generalidades; Nível 2: Cronologia; Nível 3: Ideias Soltas – a) Fragmentos; b) Opinativo; Nível 4: Descrição factual – a) Menos explicativa, b) Mais explicativa, c) Explicativa com opinião; Nível 5: Narrativa emergente.

Após a categorização delineada para os textos pré trabalho com fontes e respetivo enquadramento verificou-se que a maior parte dos alunos estão integrados nos três primeiros níveis, (Nível 1: *Generalidades*, Nível 2: *Cronologia* e Nível 3: *Ideias Soltas, Fragmentos e Opinativo*).

Dos 19 alunos que elaboraram os textos pré trabalho com fontes, verificou-se que um aluno se integra no nível 1 – generalidades, um aluno no nível 2 – cronologias, 11 alunos no nível 3 – ideias soltas (8 no nível 3a e 3 no nível 3b) e 6 alunos no nível 4 – descrição factual (5 no nível 4a e 1 no nível 4b). Nenhum aluno apresentou um texto que se integrasse nos níveis 4c e 5.

Todos os alunos que realizaram a tarefa manifestaram alguns conhecimentos e mesmo compreensão dos factos históricos ainda que de forma restrita e fragmentada. Foi esta base que serviu de apoio para a construção das suas aprendizagens e deu lugar ao trabalho com fontes para que se seguisse a tarefa da construção de um novo texto.

Após o trabalho com fontes, verificou-se que a maioria dos alunos revelou uma progressão nas suas ideias apresentadas na construção dos seus textos. A maior parte dos discentes passou a estar enquadrada nos níveis 4 (Descrição factual, menos, mais explicativa e opinativa) e 5 (Narrativa emergente). Dos 19 alunos que elaboraram os textos após o trabalho com fontes, verificou-se que apenas 2 alunos estão integrados nos primeiros três níveis (1 aluno no nível 1 – generalidades e 1 aluno no nível 3a). Os restantes 17 alunos enquadram-se nos níveis 4 e 5 (5 alunos no nível 4a – descrição factual menos explicativa, 3 alunos no nível 4b – descrição factual mais explicativa e 6 alunos no nível 4c – descrição factual explicativa com opinião). Saliente-se que três alunos construíram narrativas emergentes – nível 5. De seguida exemplifica-se fragmentos do discurso dos alunos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## Nível 4: Descrição Factual

### 4b) Mais explicativa

“Hitler tenta entrar à força no poder praticando um golpe de estado. Durante o período em que esteve preso escreveu a bíblia do nazismo, o livro «A minha luta». É lá que expõe as suas ideias que, quando sobe ao poder, coloca em prática. Um dos princípios do nazismo era o racismo, em que se defendia uma raça superior que deveria dominar todas as outras, neste caso a raça ariana. O racismo levou ao antissemitismo, contra os judeus que, para Hitler era a raça inferior. Para os matar utilizou os campos de concentração onde os exterminava nas câmaras de gás e fornos crematórios (...).”  
(Teresa)

A Teresa realizou uma descrição factual apresentando alguns elementos da narrativa. O seu discurso apresenta algum encadeamento e conexão entre factos históricos revestido de explicação dos mesmos. Houve um entendimento das mensagens subjacentes às fontes trabalhadas, **“Mas para Hitler, estar contra os judeus não era suficiente, ele tinha de agir e, com este pensamento, aconteceu o genocídio, o extermínio total de uma raça considerada inferior. Para os matar utilizaram espingardas, câmaras de gás, fornos crematórios. Estes métodos eram utilizados nos campos de concentração, o mais conhecido era o de Auschwitz na Polónia.”** (factos referidos em fontes trabalhadas)

### 4c) Explicativa com opinião

“No trabalho que realizámos vimos algumas características do nazismo. Testemunhos de judeus, a resistência judaica e alguns planos para matar Hitler. Quando Hitler subiu ao poder tinha muitas ideias para colocar em prática como o racismo (a defesa de uma raça superior que devia dominar todas as outras), o antissemitismo com a perseguição aos judeus mortos em massa (genocídio). (...) As pessoas eram levadas para os campos de concentração e não tinham bem a noção do que iam lá fazer, penso eu. Pensavam que iam trabalhar mas, na verdade, iam morrer. Quando os judeus se aperceberam do que se estava a passar começaram a organizar grupos de resistência. Também havia alemães que estavam contra Hitler tendo havido várias tentativas para o matar. Apesar de muitas pessoas estarem contra o nazismo, este sempre foi mais forte. Na minha opinião, acho que não foi justo o que Hitler fez com os judeus pois estes eram iguais a todos os outros, apenas de raça diferente.” (Ana M.)

Após o trabalho com fontes, a Ana redigiu um texto onde revelou entendimento dos factos denotando uma progressão na compreensão dos mesmos (na tarefa 1 realizou um texto

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

fragmentado com ideias soltas), descrevendo-os, explicando-os e apresentando a sua opinião **“Na minha opinião, acho que não foi justo o que Hitler fez com os judeus pois estes eram iguais a todos os outros, apenas de raça diferente.”** O nível de desempenho em que a Ana se integra corrobora da categorização do estudo levado a cabo por Barca e Gago (2000), em as autoras o denominam de “Descentração Emergente”, definindo-o como o entendimento das mensagens; reformulação da informação de forma pessoal e crítica; relação das fontes, concordantes, discordantes e com outros autores com um ponto de vista descentrado.

## Nível 5: Narrativa Emergente

“Para mim, os aspetos mais importantes do Nazismo foram o genocídio (a morte de milhões de pessoas nos campos de concentração, que foi o que mais me chocou, principalmente as formas como o faziam), o racismo e as injustiças impostas às chamadas raças inferiores e o facto de a Alemanha ser o país causador da 2ª Guerra Mundial (ao invadir a Polónia e sair da Sociedade das Nações) ...” (Inês)

“Hitler era a favor do racismo, defendia que havia uma raça superior, os arianos e todas as outras eram consideradas inferiores. A raça considerada mais inferior era a judaica acusados de não terem território, de estarem espalhados pela Europa e de quererem dominar na Alemanha. Essa discriminação, conhecida por antisemitismo levou ao genocídio, a sua morte em massa e ao holocausto, a morte em campos de concentração. Hitler teve um poder totalitário criando uma polícia política, a Gestapo (...), fazia a censura em que nada seria publicado se dissesse mal de Hitler ou da sua política. Também nas escolas foram tomadas medidas no sentido das crianças serem educadas no seio dos princípios nazis (...). (Nuno)

Tanto o Nuno como a Inês construíram narrativas estruturadas com um discurso organizado e coerente através de formas explicativas e argumentativas dos factos históricos por si descritos denotando um fio condutor dos seus discursos.

## 4. CONCLUSÕES

A mais valia de estudos realizados no âmbito da Educação Histórica centra-se no conjunto de resultados que nos vão remetendo para questões de importância vital no ensino da história levando-nos a refletir constantemente sobre a nossa ação enquanto professores. Os resultados obtidos apontam para o contributo que as fontes deram no desempenho argumentativo dos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

alunos sendo perceptível a progressão das suas ideias. Os alunos, tal como os historiadores, podem trabalhar com diferentes explicações, analisando a sua validade através do cruzamento de informação fornecida pelas fontes. O trabalho com fontes permite aos estudantes mobilizar várias dimensões do seu pensamento que passam pela compreensão, interpretação, análise e comunicação contribuindo para o que se pretende em termos do currículo da disciplina uma vez que ao aluno é dada a oportunidade de adquirir conhecimentos, desenvolver capacidades e aptidões. A exploração de fontes multiperspetivadas permite ao aluno compreender que existem várias formas de apresentar a informação de acordo com diferentes perspetivas. Fazendo isto, o aluno poderá desenvolver a capacidade de aceitar os pontos de vista apresentados mesmo perante opiniões divergentes das suas. O trabalho com fontes contribui ainda para o desenvolvimento do seu espírito crítico, lidando com a informação criticamente e fundamentando as suas opções conduzindo a uma maior capacidade de questionar e problematizar.

Desenvolvendo estas tarefas sob o modelo de aula – oficina permite encarnar o espírito de que o aluno e o professor têm novos papéis. O aluno é agente da sua própria formação que ancora os seus novos conhecimentos em ideias prévias, que reelabora e modifica, construindo novos conhecimentos. Ao professor cabe o papel de investigador que deve tentar compreender como os alunos aprendem, optando por metodologias e conteúdos em função dessa perceção. Só assim se pode evitar a mera reprodução de conhecimentos por parte dos alunos. Para Rüsen é importante o professor pensar sobre as finalidades e os objetivos do ensino de História. A aprendizagem deve ser significativa para o aluno e só o é quando a mesma se relaciona com as suas vivências e daí, a relevância de trabalhar as ideias tácitas dos alunos. Este tipo de prática pedagógica permite, como defende Lee (2002), o desenvolvimento de competências que passam pela utilização de fontes, o tratamento de informação, a compreensão histórica e a comunicação através de uma narrativa. Trabalhar narrativas construídas pelos alunos é revelador da sua importância na aprendizagem histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico. Produzir narrativas na aula de História deverá ser uma prática recorrente, nunca a exceção, pois ao serem elaboradas pelos alunos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

permite-lhes a compreensão das ações do passado ao desenvolverem o exercício de empatia expressando a sua consciência histórica.

Por outro lado, poder-se-á contribuir para que a relação do aluno com a disciplina não seja a de domínio de um passado incontestável e morto mas sim de um passado construído que os ajude no desenvolvimento de uma consciência histórica que lhes permita uma orientação temporal. Tal como Jörn Rüsen defende, o contacto com fontes conduz os alunos ao desenvolvimento da capacidade de problematizar e questionar esse passado e, conseqüentemente, efetuar interpretações com relação ao passado e ao presente. É importante que os alunos percebam que as suas experiências atuais só serão entendidas com recurso ao passado. Aponta ainda a relevância, para o ensino da História, da multiperspetividade por forma a que *os alunos se envolvam nas experiências históricas e esse envolvimento ocorre a partir da divergência entre diferentes pontos de vista*. (Rüsen, 2006:63). Através da sua própria interpretação histórica, o aluno poderá aumentar a sua identidade. Segundo a perspetiva da educação histórica de Rüsen (2006) o importante é a competência para se ler as fontes e não tanto o conteúdo em si, confrontá-las e selecionar a informação. É perceber as diferenças existentes entre passado / presente, compreender a mudança e a permanência e perceber como o futuro pode ser diferente, é este, segundo o autor, a relevância do estudo da História. Cabe ao professor o papel de incentivar e motivar os seus alunos criando momentos, em sala de aula, que lhes permita discutir, questionar, interpretar, apresentar os seus pontos de vista e fundamentá-los.

Com este estudo não se pretende tecer generalizações contudo poder-se-ão lançar pistas e contributos para que o ensino da História possa, aos olhos dos alunos, ser motivador, desafiador e interessante. Os alunos sentir-se-ão mais motivados se o professor não se limitar a transmitir os conteúdos mas que os leve a pensar sobre os mesmos, a levantar hipóteses, a argumentar, a procurar conclusões, em suma, a realizar uma aprendizagem ativa. Como Barca aponta:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Defendo, portanto, que os alunos, que sob qualquer modelo pedagógico constroem as suas narrativas históricas próprias, sejam orientados pelo professor, num modelo descritivo – explicativo, tendo em conta perspectivas diferenciadas, e através da utilização de estratégias pedagógicas diversas, que incluem a exposição mas não se esgotam nela. (Barca, 1999:7)

É fundamental que o ensino da História caminhe no sentido de contribuir para a formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. A estes deve ser dado o protagonismo da estruturação das suas aprendizagens através de atividades de descoberta que permitam um trabalho autónomo numa constante relação do saber com o saber – fazer. É necessária uma verdadeira mudança na educação, uma revolução das estruturas e conceitos educacionais que na prática se traduzam no recurso sistemático de pedagogias ativas, centradas na atividade do aluno que sejam geradoras de aprendizagens significativas e formativas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRO, R. C. (2008). *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. Tese de doutoramento não publicada. S. Paulo: Marília.

AZEVEDO, P. B. e Monteiro, A. M. F. C (2011). Ensino da História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. *Práxis Educativa*, 6, 1, 111-120.

BARBOSA, M. (2004). Comunicação e História: presente e passado em atos narrativos. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 6, 11-27.

BARCA, I. (1999). “Entrevista”, *O Estudo da História* 15, 5-11.

BARCA, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. *Atas do Congresso: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Educação e Psicologia.

BARCA, I. (2001). Conceções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. *Atas sobre Narrativas Históricas e Ficcionais*. Braga: Lusografe.

BARCA, I. (2002). Educação Histórica e Museus. *Atas das 2.ª Jornadas internacionais de Educação Histórica*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

BARCA, I. (2003). Cognição situada em História. A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, P. Mendes (orgs). *Didáticas e Metodologias da Educação, percursos e desafios* (pp.237-242). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

BARCA, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. *Atas do Congresso: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Educação e Psicologia.

BARCA, I. (2005). Projetos de investigação: Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais, *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 253-257.

BARCA, I. e Gago, M. (2001). Aprender a Pensar em História. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-260.

BARCA, I. e Gago, M. (2004). Uso da Narrativa em História. *Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Braga: Lusografe

BARCA, I. e Gago, M. (orgs.), (2006). Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. *Atas das 3ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

DIAS, P. (2005). *As explicações dos alunos sobre uma situação histórica. Um estudo com alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

GAGO, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Isabel Barca (org.) *Perspetivas em Educação Histórica*. Braga. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

LEE, P. (2003). Nós fabricamos carros e “eles” tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. I. Barca (org). *Educação Histórica e Museus. Atas das II jornadas internacionais de Educação Histórica*, (pp. 19-36). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

MAGALHÃES, O. (2000). O Documento Escrito na Aula de História: Proposta de Abordagem. *O Estudo da História 18* (pp. 22-24). Lisboa: A.P.H.

MELO, C. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

PARENTE, R. (2004). *A Narrativa na aula de História*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

RÜSEN, J. (2001). *Razão Histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília

RÜSEN, J. (2012). *A Aprendizagem histórica, fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A Editores.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## CONSEQUÊNCIAS DA TEORIA DA NARRATIVA HISTÓRICA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS DOS PROFESSORES

Thiago Augusto Divardim de Oliveira  
Instituto Federal do Paraná – LAPEDUH UFPR  
[thiagodivardim@yahoo.com.br](mailto:thiagodivardim@yahoo.com.br)

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt  
Universidade Federal do Paraná – LAPEDUH  
[dolinha08@uol.com.br](mailto:dolinha08@uol.com.br)

### RESUMO

Se nas discussões do historicismo apropriadas e sistematizadas por Jörn Rüsen, a História surge de um movimento de compreensão que se inicia nas demandas da consciência histórica no presente, (tarefa que possui lógica e padrões científicos próprios), é possível propor a pergunta: qual seria a práxis perene da incorporação dessas discussões nas relações de ensino e aprendizagem na escola? A proposta é que, a partir de uma compreensão do professor historiador como intelectual, e das discussões apresentadas por Rüsen sobre a dialética entre hermenêutica e analítica no trabalho dos historiadores (2007), tornou-se possível defender que o trabalho dos professores de história, para atender as demandas do pensamento histórico na escola, poderá ter uma lógica própria referente à matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2009) relacionado ao trabalho de resposta às carências de orientação das consciências e da cultura histórica. O artigo trata de um estudo empírico realizado no primeiro semestre de 2013 no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) em que se discute teoricamente um trabalho prático que envolve perspectiva heurística, analítica e interpretativa das protonarrativas (RÜSEN, 2001 – 2012) de alunas do primeiro ano de um curso técnico integrado ao ensino médio e um posterior trabalho de intervenção dirigido as consciências históricas de maneira especificamente motivada. As análises das narrativas das alunas após a intervenção demonstraram expansões qualitativas e quantitativas das consciências históricas observadas na categoria intersubjetividade. As discussões nesse artigo fazem parte da pesquisa de doutorado em andamento e também da reflexão científica do trabalho como professor de História, nesse sentido, é expressão dos reflexos e refrações das discussões realizadas no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

**Palavras-chave:** cultura histórica. Consciência histórica. Apreensão heurística. Práxis.

## CONSEQUÊNCIAS DA TEORIA DA NARRATIVA HISTÓRICA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA E CULTURA HISTÓRICA

De acordo com o Rüsen, “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001 p.54). Basicamente, pode-se apontar que o pensamento

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

histórico se expressa sempre de forma narrativa, o que trás, segundo Rüsen, algumas consequências para se pensar sobre a didática da História.

Primeiro, o processo que comumente chamamos de consciência histórica pode ser expressado como a soma das operações mentais que tornam a experiência do passado presente, abrindo orientações dotadas de sentido para o agir e sofrer humanos no tempo. Esse processo se expressa mediante uma narrativa; é pela narrativa que os seres humanos demonstram a capacidade de interpretar a experiência e gerar orientações dotadas de sentido. De acordo com Rüsen (2001) essa é estrutura narrativa do pensamento histórico.

De acordo com as contribuições de Jörn Rüsen, é possível afirmar que a consciência histórica tornou a didática da história objeto da teoria, isso significa que a teoria da aprendizagem histórica é parte da ciência da história, mais especificamente a consciência histórica e sua expressão narrativa permitem apontar que a ciência da história possui preocupações específicas com a aprendizagem histórica. A didática da História preocupa-se com as formas de aprendizagem histórica de acordo com a teoria da consciência histórica (Rüsen, 2012 p.36).

O que é preciso para que as pessoas desenvolvam suas capacidades de pensar historicamente para que a função de orientação possa ser cumprida? A resposta a essa pergunta aparece de maneira objetiva: a Competência Narrativa, que é a “capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo” (RÜSEN, 2012 p. 54). Em produções anteriores o autor já havia separado “artificialmente” para a discussão teórica a competência narrativa em três competências diferentes: de experiência, de interpretação e de orientação.

No texto “Como dar sentido ao passado – questões relevantes de meta-história” (2009), Rüsen desmembrou teoricamente as três competências definidas em produções anteriores. A ideia geral da competência narrativa foi trabalhada a partir de um senso que envolve *percepção – interpretação – orientação* (onde é preciso distinguir a identidade interna e externa dos indivíduos) – e, a *motivação*. Basicamente, a *percepção* é o que permite que algo da experiência humana no tempo seja colocado em perspectiva de *interpretação*, é o que desloca determinada experiência e

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

não outra para o processo de interpretar. O processo de interpretação ocorre quando a experiência é tematizada enquanto objeto de conhecimento. É o que possibilita colocar o saber histórico em perspectiva, pode-se então até alterá-lo argumentativamente. Torna-se possível gerar *orientações* dotadas de sentido, essas orientações demonstram a forma como a autoidentidade enquanto compreensão do eu se relaciona as possíveis compreensões dos outros, identidade e alteridade, indivíduo e sociedade. A soma dessas operações desembocam na *motivação* do agir e sofrer humano no tempo (RÜSEN, 2009 e 2012).

Essa compreensão trouxe desdobramentos para se pensar a ideia de aprender história. Mais do que isso, para pensarmos nas relações de ensino e aprendizagem de História em sala de aula – tudo isso ocorrendo na práxis da vida. Dessa forma, é possível pensar em uma lógica para o desenvolvimento das formas de pensar historicamente. A constituição de sentido, necessária para a vida em sociedade, não se faz sozinha nas consciências dos indivíduos em relação de ensino e aprendizagem histórica. É necessário, segundo Rüsen, ter claro que a constituição histórica de sentido é um processo de convergência que ocorre na Cultura Histórica<sup>7</sup>, e que há que preencher com sentido e significado a construção da narrativa que envolve a experiência humana no tempo.

A hipótese lógica para o desenvolvimento da consciência histórica que se desenha de acordo com Rüsen (2012), de acordo com a interpretação que estabeleço na construção do que aponto ser o papel central do professor como intelectual para a educação histórica na perspectiva da práxis, é o que explicita o processo de intervenção nas consciências históricas que se forjam na Cultura Histórica. De acordo com Rüsen, existe uma tendência subjetivante na consciência histórica enquanto auto-identidade. É por isso que o modo crítico de atribuição de sentido ganha o caráter de uma linha curva que, sem se fechar, vai dando voltas em torno das subjetividades e da intersubjetividade humana e, auxilia no processo de tornar mais complexa a consciência histórica dos indivíduos. A consciência crítica seria assim a forma de atribuir sentido a experiência humana

---

<sup>7</sup> De acordo com (RÜSEN, 2014 p. 173) aqui também se encontra a razão segundo a qual a história precisa ser permanentemente repensada e reescrita. Essa discussão pode ser ampliada a esteira da discussão realizada pelo autor sobre a “dialética de ser construído e construção”.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

no tempo que auxilia no processo de complexificar a consciência tradicional em exemplar e a exemplar em genética, como processo de formação ontogenética<sup>8</sup>.

Essa compreensão da aprendizagem histórica, como encarregada de um processo objetivo de competência narrativa, que permite que a relação com a experiência humana no tempo seja trabalhada de maneira racional, permite entender segundo o autor, a ideia de emancipação como objetivo da aprendizagem histórica pela didática da História (RÜSEN, 2012 p.57). Finalmente, a possibilidade de caracterizar a multiperspectividade como princípio da narrativa em aulas de história. Essa é uma forma de responder nas aulas de história ao fato de que temos a inter-relação de subjetividades e diferentes expressões de competência narrativa. A multiperspectividade, segundo Rüsen, é uma meta-ordem em que diferentes narrativas podem ajudar na construção de um mínimo divisor comum dotado de uma racionalidade moderna, das características de alteridade da sociedade secular e civil.

Essas características ajudariam a conformar um nexos significativo de orientação que resulta do que o autor chama de competência narrativa, como resultado de diferentes competências (percepção, interpretação, orientação e motivação), que possibilitam a *ação*, *alteridade* e *alternativa*. Ou seja, a capacidade de colocar as informações oriundas da práxis da vida enquanto experiência humana no tempo em perspectiva de *ação*, flexibilização das informações e reconstruções das experiências que se expressam de maneira argumentativa, porém, levando em consideração o princípio da *alteridade* (subjetividades que são diferentes identidades inter-relacionadas), que possibilitam a identificação de *alternativas*, escolhas que resultam e levam em consideração todo esse processo.

---

<sup>8</sup> A ideia sobre ontogênese é coincidente em Jörn Rüsen e em Karel Kosik, mesmo em seu processo de compreensão em espiral, a possibilidade de chegar a resultados que não eram conhecidos no ponto de partida. A relação entre a compreensão do todo e das partes e das partes ao todo em Kosik, por exemplo, na frase final da dialética do concreto “a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo” (KOSIK, 1976 p. 250), é coincidente com as analogias do autor alemão no que se refere à relação entre as árvores e a floresta (RÜSEN, 2001 p. 27). Essas concepções partem de uma mesma matriz comum sobre a produção da consciência de acordo com Ideologia Alemã de Marx e Engels (1845-1846) citada pelos dois autores.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Esse processo está intrinsecamente ligado à práxis, e na práxis é possível perceber a relação tênue entre a consciência histórica e a cultura histórica que apontei anteriormente.

De acordo com Rüsen a Cultura Histórica atua e sofre a atuação de 4 (quatro) aspectos, o cognitivo, mais comum quando se discute sobre o conhecimento histórico; o estético, o político e o ético<sup>9</sup>. Há uma razão no aspecto cognitivo, há razão estética e também razão política e ética. Ou seja, não é apenas a ciência que pretende deter a razão humana, há ainda uma relação entre as dimensões da Cultura Histórica. De forma sucinta, conhecer um pouco da história estimula o sentido estético da percepção da história, que a dimensão cognitiva trabalha, também questões jurídicas que a dimensão política serve a formação de determinada forma de razão. Ocorre com tudo aquilo que é utilizado pela memória para orientação, seja na reflexão da cognição histórica, no emprego político ou na formatação pela arte. Observe o fragmento a seguir:

Essas qualidades racionais dos conteúdos podem ser descobertas. Elas consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado. (RÜSEN, 2007 p. 124)

Aqui o autor defende a interação entre as dimensões da Cultura Histórica a partir do referencial da racionalidade. Não é dispensável lembrar que o autor defende em toda sua produção a racionalidade da ciência da História e que o momento em que suas teorias foram compostas é justamente quando em meio a “crise de paradigmas” do final do século XX alguns abandonavam a razão existente na história enquanto produção de conhecimento sobre o passado.

---

<sup>9</sup> Na edição em alemão de seu último livro “Historik Theorie der Geschichtswissenschaft” o autor ampliou essa discussão, além das dimensões: cognitiva, política e estética; o autor reuniu a dimensão ética também tratada anteriormente às dimensões moral e religiosa. Dessa forma, em sua última obra as dimensões da cultura histórica são (1) o cognitiva, (2) estética (3) política (4), a moral e (5) religiosa. Restando ainda algo como um inconsciente coletivo histórico que poderá ser discutido com as contribuições da psicologia.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A formação histórica (*bildung*) é o que garante a não instrumentalização da ciência pela política. A história deve servir para abrir as discussões que envolvem o passado e podem influenciar a dimensão política de maneira que todos possam participar (RÜSEN, 2007 p.126). Na relação com a política “legitimidade” é a categoria que assegura a condição, a formação histórica, em sentido amplo, critica e regula tal categoria. O autor considera que os direitos do homem e do cidadão estão ligados a cultura histórica de forma que funciona como ganho experiencial àqueles que conquistaram, e horizonte de expectativa daqueles que ainda não alcançaram, seria a formação de uma plenitude o momento que as privações de tais direitos se acabem. Outro exemplo de Rüsen é a questão da alteridade como formação contrária a identidade nacional violenta. O ganho experiencial do aprendizado histórico assegura autoafirmação do outro que compreende o reconhecimento, a identidade pela alteridade.

A partir dessa compreensão da relação entre os conceitos de consciência e de cultura histórica é possível apontar que no trabalho como professores de História, é comum apreendermos formas difusas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo. Ou seja, quando se olha para as enunciações dos alunos em sala de aula compreendendo-as como expressões da consciência histórica, e a partir disso como elementos protonarrativos pautados em elementos que acabam por representar aspectos de uma Cultura Histórica, torna-se possível (e necessário) intervir nessas atribuições de sentido pautados por critérios de geração de sentido com vistas a resolver os antagonismos da vida humana<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> “Sendo assim, o ofício dos historiadores profissionais não pode mais ser entendido como instituição autônoma de sentido, e tampouco a história seria apenas o que os historiadores produzem, pois o construto significativo da “história” não poderia mais ser pensado como algo criado por um ato autônomo, poético ou demiúrgico que seja, mas apenas como algo que sempre já se encontrava instituído na pré-história da vida humana prática. Mesmo com essa “instituição imaginária”, ainda resta aos historiadores muito a fazer, pois é dela que se deve extrair o construto significativo de uma “história” e elaborá-lo explicitamente” (RÜSEN, 2001 p. 75). A preocupação enunciada no resumo desse artigo se refere a esse tratamento das protonarrativas. Qual seria a práxis perene da incorporação dessas discussões nas relações de ensino e aprendizagem da história na escola? Essa preocupação faz parte da minha tese de doutorado, a hipótese diz respeito ao trabalho dos professores como intelectuais e sua relação com as protonarrativas das consciências e da cultura histórica. Poderiam os professores de história desenvolver uma práxis que tenham como início e fim a orientação existencial da práxis humana? Como seria esse trabalho? No âmbito da didática da história, quais seriam os indicativos para essa práxis?

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

E se detectamos essas enunciações e organizamos um trabalho de intervenção pautados na possibilidade de tornar mais completa e complexa os processos de interpretação da experiência e orientação existencial resultante desse processo, gerando sentido e significados que motivam para ação em direção a uma vida mais justa e igual, pode-se dizer que caminhamos para o que aponto como educação histórica na perspectiva da práxis. Nesses casos, e pensando nas realidades educacionais que se enfrenta pelo nosso país, aproximações teóricas com as ideias do educador Paulo Freire<sup>11</sup> podem ser interessantes para alguns critérios de sentido ligados a possíveis relações educacionais a serem trabalhadas.

## **PRÁXIS, TOTALIDADE, SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE COMO CATEGORIAS CENTRAIS PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICA**

Essa seção do texto relaciona-se a tentativa de identificar nas contribuições de Rüsen (2007) uma possível leitura do conceito de formação histórica que possa sustentar o que se pretende com ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da práxis. Para isso não me deterei em uma análise pormenorizada, centrada na revisão bibliográfica da obra, e sim na compreensão geral da categoria formação histórica, além das possíveis interlocuções das contribuições do autor com outras produções que compartilhem da mesma matriz epistemológica.

De acordo com Rüsen (2007), ao se dedicar ao tema da “Didática – funções do saber histórico”, não esteve preocupado com a aplicação prática do conhecimento, mas algo abstrato: a relação determinante entre a práxis e o processo do conhecimento da ciência da história. Nesse sentido já é conhecido que não existe neutralidade, o que também não significa que se deva escancarar a história para fins políticos. Por outro lado, é necessário estabelecer pontos de vista reguladores.

---

<sup>11</sup> O 4º capítulo da dissertação “A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES” possui discussões sobre possíveis aproximações entre a proposta de educação de Paulo Freire e a teoria e filosofia da História de Jörn Rüsen. As falas de professores sobre suas práxis foram discutidas tendo como horizonte um referencial de formação humana pautada nessa aproximação.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Como sujeitos históricos, precisamos de orientação, precisamos formar a identidade para que seja possível agir intencionalmente. A forma como essa orientação e questões relacionadas à identidade ocorrem são centrais para a didática da história.

Há, na concepção rüsenniana, uma concepção antropológica de aprendizagem histórica. Todos os seres humanos aprendem durante a vida em sociedade e isso envolve conhecimentos sobre a história, pode-se, então, pensar em uma aprendizagem em sentido clássico relacionado à formação (*bildung*). De acordo com o autor a formação pode ser analisada a partir de dois cortes, horizontal (que se refere à socialização e individuação) e transversal (saber histórico como síntese de experiência).

Para compreender a ideia ampla de formação discutida deve-se, primeiro, compreender que “o aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história” (RÜSEN, 2007 p.91). Ao lembrar que o aprendizado da história não ocorre apenas na escola delimita-se o caráter antropológico da aprendizagem histórica como característica elementar da vida humana. Sobressai a ideia de que é necessária uma preocupação com um tipo de formação específica, a formação histórica.

A possibilidade de Interpretação do mundo e de si próprio, da orientação do agir articulado ao autoconhecimento, com competências<sup>12</sup> relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade; essas são as características de uma formação histórica possível a partir de uma relação adequada com os conhecimentos históricos na vida. Esse conceito formação se opõe a unilateralidade, significa aprender sobre contextos abrangentes e refletir sobre eles. Por exemplo, aprender sobre a ditadura militar brasileira e refletir sobre ela a partir de vários elementos, tais como: relações internacionais na guerra fria, interesses de classe dentro do Brasil, censura e tortura como práticas efetivadas pelo Estado, e também relatos de pessoas envolvidas em cada um desses aspectos. Se a

---

<sup>12</sup> Essa utilização do conceito “competência” não coincide com a utilização da documentação oficial na educação brasileira, nem mesmo do estabelecimento de competências da educação histórica como reflete a experiência da documentação que rege o ensino de História em Portugal. Buscarei esclarecer adiante a diferença dessas compreensões.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

ditadura desestruturou o ensino de História e Geografia, por exemplo, também existiam pessoas que levavam a cabo a relação de ensinar e aprender estudos sociais. Os relatos dessas pessoas fazem essa inter-relação entre a totalidade e as subjetividades inter-relacionadas.

Rüsen defende que sempre que teoria e prática; saber e agir se sobrepõem, a formação sustenta o ponto de vista da relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido. A ideia central é que formação é um processo dinâmico que se relaciona à totalidade, à práxis e a subjetividade. Esse nexos amplo que envolve o conceito de formação apresentado pelo autor é definido como formação complementar.

Existe outro tipo de formação que segundo Rüsen pode ser compreendido como compensatória. Essa formação compensatória (2007, p. 96) é vista como inadequada, pois, é o que torna os seres humanos peças que podem ser encaixadas e deslocadas para diferentes tarefas. Nesse momento do texto Rüsen faz uma comparação literária com a peça de teatro “A vida de Galileu” de Bertold Brecht. Essa comparação serve como ponto de diferenciação entre a formação complementar (elemento de referencia central para o que estou defendendo) e a formação compensatória<sup>13</sup> (o que pretendo contrapor).

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, como integrantes da “raça dos anões azafamados”, “que podem ser empregados a qualquer fim.”<sup>14</sup> (RÜSEN, 2007 pág. 97)

A forma compensatória definida pelo autor separa da práxis a formação e deixa em aberto questões relacionadas à identidade, a subjetividade e a própria totalidade. É esse tipo de

---

<sup>13</sup> No caso das discussões a respeito da educação brasileira um exemplo que se aproxima do que apresentamos como formação compensatória são as enunciações em defesa da formação necessária para a inserção no mercado de trabalho em detrimento das possibilidades para formação ontológica do ser humano. Mais objetivamente as propostas apresentadas por Claudio de Moura Castro em relação ao que propõe como “Ensino Estruturado”.

<sup>14</sup> Em uma edição brasileira: “No ponto a que chegamos, não se pode esperar nada melhor do que uma estirpe de anões inventivos, alugáveis para qualquer finalidade.” (BRECHT, Bertold. Teatro completo, em 12 volumes / Bertolt Brecht. — Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. A VIDA DE GALILEU. Vol. 6 pág. 165)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

preocupação com a formação que aparece em documentos oficiais que regulamentam o ensino de história no Brasil. O fragmento a seguir faz parte dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio PCNEM (1999) e demonstra essa separação entre o sujeito aprendente e à compreensão da totalidade, da subjetividade e da práxis ao indicar que:

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140)

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+ de 2006), é apontada uma concepção de educação e do lugar que o ensino de História ocupa em tal Ensino Médio que também ocorre acriticamente, ao sabor de um mundo pronto ao qual é necessário adaptar-se:

A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. **O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho**, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades. (BRASIL, 2006 p.67) **grifo nosso.**

Nos documentos citados, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio, (o que pode ser percebido nas DCNEM, na LDB e no PCNEM), é vincular os alunos ao mundo do trabalho. Pauta-se em uma educação permanente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioculturais e psicomotoras. É esse tipo de formação ou desenvolvimento de competências que Rüsen considera pobre e que ocorre de maneira compensatória. Poderia aqui apontar que tais documentos indicam uma práxis utilitária (Kosik, 1976).

Opostamente a isso, a formação complementar esta relacionada aos fundamentos existenciais do saber histórico, apreende sua relação interna à práxis, subjetividade e totalidade

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

(RÜSEN, 2007 p. 99). Com totalidade, o autor quer dizer que é possível encontrar uma rede de universais históricos; a história nas diferentes histórias. Conceitos como mudança, processo e desenvolvimento, abrangem metaforicamente o que é cognoscível e corresponde a possibilidade da totalidade<sup>15</sup>. Sujeitos quando intimados a responder demandas da vida pensam a dimensão temporal, e a subjetividade ingressa desse modo na amplitude. Residem aí possibilidades de identificação nos fenômenos do passado de qualidades humanas universais. Quando as subjetividades são pensadas de maneira diacrônica na relação temporal é possível perceber relações de intersubjetividade.

Rüsen, por fim, recorre ao conceito “engajamento ponderado” elaborado por Karl-Ernst Jeismann no texto *Didaktik der Geschichte*. A utilização do conceito faz referência direta à ideia de práxis dirigida ao entendimento mútuo. Segundo essa interpretação, a história pode encontrar potenciais racionais de ponderação que humanizem a práxis.

A partir da compreensão do conceito formação apresentado nesse texto discute-se a práxis como fator determinante para a formação histórica, isso significa que o pensamento histórico origina-se na práxis da vida e seu processo formativo nas aulas de história pode estar voltado para a práxis. A ideia central não é contrapor a essência dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de História no Brasil possuidores de uma compreensão fetichizada de formação, mas demonstrar que é possível e preciso ir além.

Uma vez que Rüsen admite que a matriz epistemológica que referencia seu conceito de práxis está pautada no pensamento de Marx e Engels (1845-1846) e nas possibilidades ontológicas da realização humana, podemos utilizar as contribuições de Karel Kosik (1976) para ampliar a discussão sobre práxis e sobre totalidade. Vale ressaltar que tanto Rüsen quanto Kosik utilizam o conceito ontogenia em relação ao processo relacionado a complexificação da consciência.

---

<sup>15</sup> A ideia de totalidade não deve ser entendida ou igualada como um todo absoluto (à exemplo de Hegel), da qual se extraia uma lógica absolutizante. Trata-se, nesse caso, de uma concepção construída filosoficamente. “Nessa visão as diferentes visões sincrônicas (economia, sociedade, política e cultura) e diacrônicas (história dos eventos, história das estruturas) da experiência histórica aparecem integradas em uma totalidade provida de sentido” (RÜSEN, 1987 p. 29).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Trata-se da possibilidade de compreensão de si no mundo e com o mundo, e uma compreensão que torna os seres humanos capazes de agirem intencionalmente. “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976 p. 222). E não me refiro apenas aos professores. Com as categorias totalidade, subjetividade e práxis, relacionadas a perspectiva da produção da consciência e especificamente na relação com os sentidos do passado pode-se pensar na humanidade. E não apenas professores e alunos<sup>16</sup>, mas seres humanos na práxis da vida<sup>17</sup>.

Nesse sentido é que Rüsen (2012) apresenta que os acervos de conhecimento não são um fim em si mesmo. A questão central nas aulas de História não deveria ser uma preocupação em transmitir a História ou ensinar substancialmente a História, o que de maneira isolada quase nada tem a dizer sobre os sentidos e orientações possíveis a partir da interpretação daquela experiência. A preocupação com a aprendizagem histórica, com a didática da História deve se aproximar mais da relação que as pessoas estabelecem com a História na práxis da vida.

Uma forma de acessar empiricamente a relação da História com a práxis é a apreensão heurística dos enunciados linguísticos como expressão da consciência histórica. “A consciência

---

<sup>16</sup> “O que é educação no sentido exato do termo? Submeter um homem à educação social, e oferecer-lhe dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”, ou seja, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na luta pela existência (...)” (PISTRAK, 2000 p.106). A referência a obra de Pistrak possui nesse texto amplos sentidos. Primeiro se refere a um educador preocupado com a superação das condições em que se encontrava, essa deve ser uma constante no trabalho educacional. Segundo, pelo caráter assumido de inacabamento de sua obra, assim como em Freire e mesmo em Rüsen, a não determinação de uma forma única de trabalho, mas ao mesmo tempo a determinação clara de princípios que devem nortear os processos de educação. Nesse sentido, desde a ideia de consciência até a relação com a vida em sociedade que a educação possui, torna-se necessário deixar de limitar a história na escola com um meio a alguma coisa e passar a pensar na educação como um fim, portanto pensar nos sujeitos da escola não em um processo de transição, mas como seres humanos em processo formativo.

<sup>17</sup> Essa questão é muito importante. Se o conceito de consciência histórica ganhou as características que permitem nossas apropriações foram muito influenciadas no contexto pós-segunda guerra mundial, o que por si só já envolveria a política, a própria práxis da vida está diretamente ligada à política, assim como é um dos aspectos do conceito de Cultura histórica discutido por Rüsen (2009). Nesse sentido, o professor doutor Rafael Saddi tem desenvolvido discussões sobre a relação com a política e os horizontes de expectativa envolvidos na relação com a História. De acordo com Saddi, não permitir pelo ensino e aprendizagem histórica que os alunos compreendam conceitos da política seria um erro. O que se discute como expansão da intersubjetividade está diretamente relacionado com a política e, portanto, com a ideia de motivação.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

histórica se revela principalmente na linguagem. Enunciados linguísticos devem estar também, portanto, no primeiro plano do interesse da pesquisa da didática da História” (RÜSEN, 2012 p.96). A próxima seção desse texto propõe uma discussão a partir de enunciados de alunas como resultado de um trabalho pensado em acordo com as discussões propostas nesse artigo.

## PROTONARRATIVAS COMO EXPRESSÃO DE ELEMENTOS DA CULTURA HISTÓRICA DETECTADAS EM ENUNCIÇÕES DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A tese de doutorado “JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR”, produzida por Luciano Azambuja (2013), apresenta uma discussão sobre a utilização da estratégia de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em aulas ou pesquisas da Educação Histórica, como instrumentalização metodológica referenciada nas contribuições da psicologia genética. No entanto, Azambuja ressalta que a própria teoria da consciência histórica possui fundamentação epistemológica para o tratamento teórico e metodológico dos dados levantados na inter-relação entre consciência e cultura histórica.

A compreensão de Azambuja sobre o conceito protonarrativa pode ser identificada objetivamente no trecho a seguir:

Protonarrativa é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar. (AZAMBUJA, 2013 p. 270)

A partir daí, desenvolveu uma metodologia de pesquisa que demonstrou a potencialidade que reside no encontro do conhecimento da teoria da consciência histórica por parte do professor para a produção e encaminhamento de aulas de história. O autor apresenta que as *protonarrativas da canção* quando comparadas as *narrativas históricas da canção* apresentam a perspectiva da formação e progressão da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013 p. 420).

Nessa forma de relação entre cultura e consciência histórica as protonarrativas, em comum acordo com Azambuja, são enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária. Porém,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

a forma como o professor poderá chegar a um tema do “acervo de conhecimentos da História” (RÜSEN, 2012 p.96) para ser trabalhado entre professores e alunos é que se diferencia.

Rüsen apresenta uma compreensão interessante em relação a essas ideias prévias, pois elas envolvem conhecimentos históricos prévios como elementos presentes na consciência histórica dos sujeitos, assim como elementos que compõem a Cultura Histórica (RÜSEN, 1994, p. 9, 10). Essa compreensão da protonarrativa, desses elementos chamados de semióforas, e de símbolos arquetípicos que podem gerar sentidos de interpretação, mesmo sem ser uma narrativa organizada, são elementos interessantes a serem levados em consideração no que estou pensando como relação de ensino e aprendizagem em História na perspectiva da práxis. No resumo desse artigo apontei que no dia a dia dentro da escola, é possível detectar formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo que nem sempre são interessantes do ponto de vista da racionalidade das relações em sociedade. Era sobre essas protonarrativas, entre outros elementos que Rüsen apresenta como elementos que compõem a Cultura Histórica que eu estava me referindo. É a isso que se relaciona as atuações do professor Armando e da professora Lorenzi, e é com base nessa correlação entre o pensamento cientificamente organizado e a atuação na sala de aula que se propõe o trabalho intelectual dos professores de em uma relação de ensino e aprendizagem que tem como elemento central a formação histórica e a práxis como ponto de partida e de chegada.

No início de 2013 realizei uma proposta de trabalho para uma turma de História da Fotografia do curso técnico em Processos Fotográficos no Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba. O trabalho foi pensado a partir da apreensão heurística dos enunciados das consciências históricas das alunas. Como professor, cheguei à hipótese de que as alunas precisavam compreender de maneira mais elaborada (qualitativa e quantitativamente) os significados que

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

podem ter a experiência humana em períodos ditatoriais<sup>18</sup>. Os dados analisados a seguir correspondem a enunciações posteriores a realização do trabalho proposto.

Sobre a metodologia de análise das narrativas das alunas a perspectiva metodológica utilizada pautou-se na investigação qualitativa com base em pressupostos da *Grounded Theory* (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Proponho que ao utilizar como objeto de estudo uma narrativa histórica, tomando como referencia a teoria da consciência histórica, é possível no âmbito dessa matriz epistemológica, que o pesquisador crie categorias de análise em acordo com a própria teoria utilizada, assumindo o caráter interpretativo das enunciações estudadas<sup>19</sup>.

Nessa asserção temática busquei concentrar várias possibilidades que fazem parte do aprendizado histórico. A identificação de um sujeito histórico que viveu em determinadas condições e agiu pode ser pensada como um aspecto interessante para a aprendizagem histórica. Essa identificação coloca o aluno como um sujeito histórico que também tem possibilidades de ação (e mesmo limitações) para sua vida em sociedade. Identificar um sujeito no passado e identificar-se ou não com suas ações no tempo nos leva a ideia da intersubjetividade.

Se pensarmos que as alunas identificam mais de um sujeito no tempo, ou seja, na ideia do agir e sofrer, o sujeito que age e sofre, sofre na relação com outro, ou com outros sujeitos históricos. Essas relações podem ser perspectivadas por uma aprendizagem que envolve questões econômicas, políticas, sociais ou culturais, ou ainda, a inter-relação dessas esferas da vida humana. A identificação dessas condições do agir e sofrer no passado abre possibilidade de relações com o presente e com o futuro. Nessa categoria a complexidade do pensamento expande.

---

<sup>18</sup> Uma discussão mais detalhada desse trabalho encontra-se no texto **“A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: UM ESTUDO REALIZADO NO IFPR – CAMPUS CURITIBA”** publicado na 4ª edição da revista REDUH, ver referências.

<sup>19</sup> Esse processo ainda se encontra em processo de elaboração teórica com base no processo de pesquisa em andamento em minha tese de doutorado e das discussões encaminhadas no âmbito do LAPEDUH sob coordenação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. No primeiro semestre de 2014, com a participação da professora doutora Isabel Barca ocorreram discussões relacionadas a uma mudança sobre a ideia de levantamento dos conhecimentos prévios da aula-oficina como apreensão das protonarrativas.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A identificação dos sujeitos históricos, somada as relações de complexidade que envolvem os vários aspectos da vida humana em sociedade, colocadas de maneira diacrônica no tempo, envolvendo presente – passado – e futuro, possibilitam (até aqui) uma compreensão histórica bastante complexa. Quando somamos isso à atribuição de sentido as ações desses sujeitos e a identificação com o engajamento de determinados grupos, nos aproximamos de uma aprendizagem histórica que tem relação com a complexidade da práxis da vida atual. Quando isso ocorre é possível constatar que as alunas compreenderam o dialogismo e a diacronia da práxis da vida no presente, no passado e nas possibilidades de futuro.

Aos trechos das narrativas que evidenciaram essa qualidade da aprendizagem histórica categorizei como expansão da intersubjetividade.

ALUNA	CATEGORIA – EXPANSÃO DA INTERSUBJETIVIDADE
MILENA	É visível hoje a importância da liberdade de expressão, vendo como aquelas pessoas sofreram caladas, e passaram até por torturas na expectativa de que seriam livres algum dia. Hoje somos livres para nos expressar, e essa conquista é de grande valor tendo em vista aqueles que morreram na esperança daquilo que temos hoje.
VANESSA	O trabalho que nos foi passado teve uma importância enorme no aprendizado que tivemos esse ano, pois tudo aquilo que havíamos lido em livros didáticos tomou forma, voz e personalidade. Antes disso sabíamos sim, que pessoas haviam sido torturadas e mortas durante a ditadura. Mas a partir do momento que essa história é contada por uma pessoa, percebemos então que não foram números, e sim vidas, famílias destruídas. Ainda mais interessante foi o fato de que o meu grupo obteve entrevistas de alguém que estava “do lado de lá”. Para esse entrevistado, todas aquelas manifestações eram feitas sem motivo, as pessoas viviam bem e não tinham do que reclamar. No entanto, esses números todos, essas vidas todas perdidas, não podem não ter tido motivo algum. Conduímos que, além das gerações “criados-mudo”, existiram também os criados surdos e cegos. Como não enxergar tanto sangue?
ERIKA	Agora, imagine uma época não tão distante, que simplesmente você era proibido de tudo isso? De ouvir música, de ler, de escrever o que você quer? De ter que ser um fantoche alienado pelos políticos? De o barulho ser tão alto, que você sente que sua voz nunca será ouvida?
ELIZA	Com esse trabalho tive a possibilidade e a chance de conhecer um pouco mais sobre a história através de depoimentos de pessoas comuns, que viveram e sofreram em ambos os tempos. Através das conversas vi o quanto temos liberdade hoje e o quanto o entrevistado mais velho não tinha.
MARIA	A sociedade é um grupo composto por gente. Gente que possui diversas opiniões, pensamentos e ideias distintas. E para que esse grupo tenha estrutura regular de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

	acordo com as necessidades de cada um, a liberdade de expressão é essencial e necessária. Muitos brasileiros insatisfeitos com a política ditatorial arriscaram-se e saíram as ruas, mas diversas vezes reprimidos. Apesar disso não desistiram da capacidade e do poder que tinham de mudar lutaram até alcançar sua vitória, apenas com o poder da voz.
--	---

Isso significa que as alunas passaram por todos os processos discutidos anteriormente como aspectos centrais da formação histórica. As falas da tabela acima demonstram que para além da percepção da experiência, interpretação e orientação, as alunas indicaram ideias semelhantes à *ação, alteridade e alternativa*.

A *ação* que inicia com a percepção da experiência do passado, mas com a qualidade do pensamento histórico, pois não a toma como um dado objetivo e puro. Altera-o em relação ao estabelecimento da diferença com a qualidade de mudança apontada na tabela anterior. Alterando o passado o aluno se identifica com um ou outro projeto, atribui sentidos e significados qualitativamente a determinadas ações da práxis da vida no passado, e ao fazer isso estabelece relações de alteridade.

Essa alteridade pode ser apontada pelo reconhecimento dos sujeitos envolvidos, o grau de envolvimento, a compreensão das condições em que os sujeitos se encontravam entre outras possibilidades. Além disso, as alunas se imaginam vivendo naquelas condições, ao mesmo tempo não afirmam como se comportariam, mas identificam a qualidade da interpretação desse passado no presente quando apontam aspectos adequados de mudança.

A aluna Vanessa destaca que a pessoa da geração criado-mudo que ela entrevistou estava do “lado de lá”, ou seja, por se identificar com as pessoas que se opunham a ditadura ela não estabelece legitimidade para sua fonte que dizia que as pessoas não tinham porque lutar. Em seguida ela confronta essa informação fazendo referência a outros dados com os quais ela teve contato.

A aluna Maria apresenta um raciocínio sobre como ela percebe a dialogicidade das disputas de ideias da vida em sociedade para então abordar o passado em que pessoas lutaram por uma sociedade mais justa. O elemento inegociável para ela nessa complexidade é a liberdade de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

expressão como garantia de mediação das ideias em disputa. Essa compreensão, muito provavelmente, não é resultado apenas do processo de formação que a aluna passou com a experiência aqui relatada, mas é nessa narrativa que ela externalizou um pensamento com essa complexidade. A preocupação com a práxis nesse sentido demonstra a potencialidade que o trabalho com a história oferece para o que se discute como formação histórica.

A expansão da intersubjetividade é apontada como a relação entre diferentes subjetividades que são inter-relacionadas. Envolve as subjetividades dos alunos no processo de interpretação de diferentes experiências. De acordo com Rüsen:

Trata-se decididamente, por conseguinte, de inserir a subjetividade de cada um na orientação diacrônica da vida humana prática, mediante a qual as orientações históricas de seu presente são percebidas e praticadas como próprias. A norma básica decisiva nessa dimensão da aprendizagem histórica é pura e simplesmente: liberdade. Os alunos devem ser habilitados a produzir interpretações e orientações históricas próprias. (RÜSEN, 2012 p.106)

O movimento expansivo da intersubjetividade, nesse caso, é caracterizado por enunciações mais completas e complexas em relação a diacronia da práxis da vida em relação a diferentes expressões temporais. A comunicação ganha corpo com a historicidade das relações sociais, com interações comunicativas que levam em consideração pretensões próprias de validade multiperspectivadas pelas pretensões dos outros que compõem a vida em sociedade. “Em última instância, pelo princípio de que a validade da própria identidade (histórica) faz valer igualmente a alteridade do outro” (RÜSEN, 2012 p. 108).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ainda é necessário pesquisar e discutir questões ligadas aos encaminhamentos que poderiam resultar em indicações metodológicas sobre a relação do ensinar e aprender história na perspectiva da práxis. Algumas possibilidades já discutidas encaminham para a ideia da apreensão heurística dos enunciados linguísticos das consciências históricas dos alunos, além é claro do olhar atento dos professores como intelectuais as carências de orientação que são demandas no

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

presente. O tratamento realizado com os dados apreendidos devem ser pensados na relação dialética e dialógica entre consciências e cultura. Depois disso, ainda não é possível afirmar encaminhamentos metodológicos.

A hipótese a ser pesquisada se relaciona as operações processuais (heurística, crítica e interpretação) e substanciais (hermenêutica, analítica e dialética) da história. É possível que os professores de História realizem essas operações inicialmente com os dados apreendidos na relação entre Cultura e Consciências históricas? E depois disso, seria interessante confrontar as consciências com fontes históricas que auxiliem na ampliação qualitativa e quantitativa das consciências históricas? E esses processos seriam também de crítica e interpretação a serem realizadas pelos alunos? Como é possível encaminhar esses momentos? Essas perguntas ainda serão organizadas na produção da tese em andamento e somente com pesquisas é que podemos dar início a construção de algumas respostas.

Sobre esse processo formativo que se propõe existem discussões à esteira do pensamento ontogenético que possibilitam a visualização como um giro espiralado (RÜSEN, 2007 e 2012; KOSIK, 1976 p.36). A subjetividade humana que dá voltas entorno de si mesma e que sem se fechar, e no contato com outras subjetividades e contextos plurais, realiza uma elevação não linear (*steigerung*). Essas ideias podem ser aprofundadas enquanto *bildung*, nas discussões sobre formação histórica na teoria e filosofia da história. Esse ir além corresponde a ideia de formação (*bildung*) como aumento da capacidade de compreensão e interpretação da existência humana, essa complexificação do pensamento ocorre de maneira intersubjetiva. Restaria ainda a pergunta se essa compreensão não estaria muito centrada em sujeitos individualizados? Sem a pretensão de responder ressalto a importância das discussões sobre o horizonte da emancipação discutido na própria didática da História e ainda a necessidade de ressaltar o caráter coletivo das mudanças necessárias à vida em sociedade. Desde a melhoria das condições de trabalho dos professores a melhoria das relações de ensino e aprendizagem histórias em sala de aula, o processo de mudança está relacionado a uma prática social.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Esse artigo não esteve centrado em questões de encaminhamento metodológico como um passo a passo para aulas de História. A principal preocupação foi com a compreensão sobre como podemos estar atentos para a relação entre cultura e consciência histórica e uma noção geral sobre quais seriam as características e contribuições possíveis de uma aula na perspectiva da práxis. É essencial perceber que o ponto de partida para o desenvolvimento desse estudo foram enunciações linguísticas compreendidas como protonarrativas e a apreensão heurística de tais enunciados.

Essa é uma característica específica do que proponho como epistemologia da práxis do ensinar e aprender História, o professor como intelectual age intencionalmente sobre o processo formativo da consciência histórica que se relaciona a cultura histórica. Do lado oposto a preocupação com a práxis encontram-se discussões que aqui chamei de compensatórias, principalmente a defesa do ensino estruturado<sup>20</sup>. Essa diferenciação é necessária e deve ser apontada de maneira objetiva: os documentos oficiais que regulamentam o ensino de História no ensino médio defendem abertamente que a educação deve oferecer uma inserção qualificada no mundo do trabalho, enquanto nossa proposta não impede tal inserção, Mas supera-a, à medida que a formação histórica como *bildung*, pauta-se em um horizonte que visa a capacidade de interpretação do mundo no sentido da emancipação humana.

Ao contrário do ensino estruturado, defendemos a apropriação e socialização pelos professores de todos os processos que envolvem o pensamento histórico. Para que as aulas de história, como relações do ensinar e aprender mantenham e ampliem as possibilidades de responder as carências de orientação demandadas na práxis da vida, assim como defende a

---

<sup>20</sup> Para Claudio de Moura Castro, os mesmos argumentos utilizados por Adam Smith sobre a divisão do trabalho em uma linha de montagem de alfinetes, que para ele se justifica com a de especialização da mão de obra e com o aumento da produção, podem ser usados sobre a divisão de trabalho na educação. Ignora, o economista e conselheiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento, ao comparar alfinetes a seres humanos, que esse mesmo processo foi responsável pela alienação pelo trabalho. (Argumentação utilizada no texto “Ensino estruturado” disponível em <http://www.claudiomouracastro.com.br/upload/Ensino%20estruturado.pdf> acesso 16/09/2013)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

filosofia da história com as quais nos identificamos no âmbito das discussões da didática da história.

Essa reflexão é resultado da práxis enquanto professor de história no ensino médio e como pesquisador do campo, assim como dos diálogos e leituras que fazem parte do trabalho de pesquisa. Nesse sentido, é expressão dos reflexos e refrações das discussões realizadas no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

## REFERENCIAS

AZAMBUJA, Luciano. **JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR**. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

DIVARDIM, Thiago. **A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Dissertação de mestrado. UFPR, 2012.

DIVARIM, Thiago. **A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: UM ESTUDO REALIZADO NO IFPR – CAMPUS CURITIBA**. In: REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Cesar Souza], n.4(Set./Dez. - 2013) . Curitiba: LAPEDUH, 2013.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. **LA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELLECTUAL**. Revista Mexicana de Sociologia. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MARX, Karl & ENGELS, Fridrich. **A IDEOLOGIA ALEMÃ**. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

**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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

\_\_\_\_\_ (b). **Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 – 100.

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

\_\_\_\_\_ (d). "**¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**". *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

\_\_\_\_\_ (e). **Responsabilidad e irresponsabilidad en los studios históricos**. Una consideración crítica de la dimension ética en la labor del historiador. *Revista de Historia Contemporanea*. Alcores Año 2006 nº 1.

\_\_\_\_\_ (f). **APRENDIZAGEM HISTÓRICA: FUNDAMENTOS E PARADIGMAS**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_ (g) **COMO DAR SENTIDO AO PASSADO – questões relevantes de meta-história**. *Revista História da historiografia* • número 02 • março • 2009

\_\_\_\_\_ (h). **Historik**. *Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u.a. 2013

\_\_\_\_\_ (i). **CULTURA FAZ SENTIDO** – Orientações entre o ontem e o amanhã. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

SADDI, Rafael. **EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO META-HERMENÊUTICA**. In: *Educação e Consciência histórica*. Isabel Barca (org.) Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN**. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Consciência histórica e crítica em aulas de história.**/ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica.** In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA** .Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## IDEIAS DE ALUNOS SOBRE A EXPANSÃO PORTUGUESA: UM ESTUDO NO 8º ANO DE ESCOLARIDADE

Maria Catarina Andrade Godinho Avó Oliveira Passarudo  
Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, Portugal.  
[cpassarudo@gmail.com](mailto:cpassarudo@gmail.com)

### RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, insere-se na área da Educação Histórica e procurou analisar as respostas de alunos de 8º ano, acerca das suas ideias sobre o que foi a expansão portuguesa dos séculos XV e XVI. O modelo de aula oficina permitiu aos alunos estabelecerem um confronto entre as suas ideias tácitas e as que resultaram da leitura e análise de fontes históricas diversificadas. O ensino da História, enquanto profissão e missão pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica. Ao estabelecer uma correlação entre o quotidiano do passado e do presente, pode ajudar a compreender o motivo pelo qual é importante aprender História. A prática metacognitiva, que adotámos poderá auxiliar os alunos na resolução de situações problemáticas no futuro, enquanto cidadãos intervenientes, perante os desafios do nosso tempo.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Histórica. Consciência Histórica. Metacognição.*

### O CONHECIMENTO HISTÓRICO

À disciplina de História como parte integrante do currículo tem sido implicitamente atribuída a missão de preparar as crianças e os jovens para a sua participação na vida em sociedade de forma responsável e de acordo com os princípios da cidadania europeia democrática.

A Lei de Bases do Sistema Educativo português no seu artigo 2º refere:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

A perspectiva construtivista da aprendizagem implica que o aluno seja encarado não como um cérebro depósito de erudição (Coimbra, 1987), mas sim um cérebro instrumento de conhecimento (p. 21).

Ao professor da disciplina de História cabe hoje desenvolver um ensino que passe indiscutivelmente pela análise de fontes históricas. Proporcionar aos alunos o contacto com fontes

**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

históricas diversificadas e até contraditórias poderá ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, desenvolvendo a capacidade de análise, interpretação, raciocínio, argumentação entre outras.

De acordo com esta perspectiva construtivista a aprendizagem consiste numa alteração ou reconstrução do quadro mental do aluno, através do qual é (re) construído o significado dos conteúdos. É esta resignificação dos conceitos que permite o crescimento pessoal de cada sujeito aprendente. A utilização de fontes históricas diversificadas pode assim contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos, orientando-os para a tomada de decisões no seu quotidiano.

Ao promover a análise de fontes históricas em sala de aula o professor pode conduzir os seus alunos à compreensão dos objetivos, processos e dificuldades dos acontecimentos históricos de forma empática contribuindo para a formação da consciência histórica, indispensável para a reflexão sobre as ações do passado.

O aluno é o responsável pela sua própria aprendizagem. A atividade mental dos alunos aplica-se a conteúdos preexistentes e cabe ao professor a orientação dessa atividade mental.

Deste modo o professor deve proporcionar situações de interpretação de fontes históricas permitindo que seja o aluno a construir o seu próprio conhecimento tendo em conta as suas ideias tácitas.

Segundo a opinião de Ashby os alunos conseguem progredir na compreensão histórica se forem capazes de *construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas*. (2003,p.38)

Para que isto aconteça a atividade principal no processo ensino-aprendizagem não pode ser a memorização, pelo contrário, é essencial manter o *conhecimento vivo* (Whitehead, 1970, citado in Neto, 1998) para que futuramente o aluno o possa utilizar na resolução dos problemas do seu dia-a-dia. Whitehead (1970, citado in Neto, 1998) afirma mesmo que *a*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*educação é a arte da utilização do conhecimento*, ou seja, uma educação que não prepare o aluno para resolver problemas, não será uma verdadeira educação.

Neste sentido, no nosso estudo focamos também a atenção na realização de tarefas desafiadoras que possam servir como estímulo à atividade de pensar.

Situamo-nos pois nesta visão de uma escola e um ensino da disciplina de História diferente em que pretendemos potencializar o aluno como ser pensador capaz de se sobrepor ao *frenesim do fazer* (Patrício, 1983).

## O ENSINO DA HISTÓRIA

Ensinar história para quê?

A História surgiu como disciplina curricular em função de ideais racionalistas e liberais que viam nela um elemento essencial na formação moral e cívica dos jovens, num contexto de estado-nação. Ainda hoje o ensino da História continua a ser considerado como um contributo importante para a cidadania (Nóvoa, 2001).

Num passado recente, a aprendizagem da História condicionava os jovens às políticas educativas dos regimes políticos vigentes e implicava uma total lealdade para com esse poder instituído, através da doutrinação. Hoje em dia a lealdade pode fazer-se sentir não só em relação a uma, mas a várias nações e a diferentes causas de carácter globalizante num mundo em constante mudança.

A História deixou de ser unicamente associada ao conceito de nação passando a ser olhada como um modo de pensamento, uma forma de aceder ao mundo e a si mesmo. Através da interpretação de documentos no seu sentido mais lato, podemos concordar com a opinião de Collingwood (1981, p.17) *a história é para o autoconhecimento humano*.

O debate sobre as funções da História enquanto disciplina curricular de carácter obrigatório tem gerado alguma reflexão em alguns países sobretudo no Reino Unido, permitindo o surgimento de estudos que têm vindo a dar lugar a uma nova linha de pesquisa em cognição nomeadamente no campo da Educação Histórica, como é o caso do estudo de Denis Shemilt,

**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

*HistorySchool Project 13-16 e Lee et al. (1992) The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond.*

A reflexão tem permitido identificar as funções intrínsecas e extrínsecas da disciplina de História, abordando questões como a seleção de conteúdos, a inserção da metodologia da História enquanto ciência na sala de aula e ainda promover o debate em redor do ensino ligado aos conceitos de democracia, identidade e patriotismo.

Esta perspetiva é de certa forma confrontada com a ideia de que a disciplina de História pode ter um carácter transformador na medida em que chama a atenção para o conceito de “experiência vicariante” que a História proporciona. Sendo uma experiência em “segunda mão” a História pode permitir alargar a visão do que o Homem foi e é, mostrando-nos o que pensou e o que fez (Lee, 2011).

A razão para ensinar História não é porque esta muda a sociedade, mas sim porque muda os alunos; muda o que eles vêem no mundo e a forma como vêm (Lee, 1991, p.43).

Como ensinar história?

Uma reflexão sobre a disciplina de História em Portugal permite-nos comprovar que desde o século XIX esteve ao serviço, ainda que de forma implícita, da promoção de determinados valores de cariz mais ou menos nacionalista e está hoje também comprometida com a valoração de atitudes como a da cidadania, tolerância e respeito.

De facto ao longo do século XIX as reformas no ensino, pormenorizadas por Magalhães (2002), enquadravam-se nos ideais nacionalistas que assolavam toda a Europa. Durante o século XX – reformas de 1905 e de 1910- as inovações introduzidas no ensino da disciplina de História foram orientadas pelos mesmos princípios, se bem que algumas não se tenham vindo a concretizar.

Com o advento do Estado Novo, as reformas do ensino direccionam-se claramente a favor da ideologia do regime, se bem que não diretamente através da disciplina de História.

À História estava associada uma visão pedagógica referida por Torgal (1996) *que não deveria sobrecarregar a memória do aluno com datas, nomes e factos* (p. 441) porque essas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

competências impediriam o desenvolvimento de competências superiores como a análise e o raciocínio.

Na década de 60 do século XX ocorreram algumas alterações visíveis no ensino da História, nomeadamente com a reforma do ministro Galvão Teles. Foi introduzido o ciclo preparatório de dois anos para onde o ensino da História foi transferido, aliando-se à Geografia. Foi criada a telescola, introduzidas técnicas de ensino modernas e no ensino secundário surgiram novos manuais, depois de se ter abandonado o livro único.

Depois da revolução de Abril de 1974, a História passou a ser ensinada na perspetiva da história estrutural com recurso a metodologias ativas onde o aluno era o principal interveniente.

Na década de 80 a disciplina de História era destacada na *Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro*, que estabelecia também a escolaridade obrigatória em nove anos.

Os planos curriculares do ensino básico e secundário passam a ser regulamentados pelo *Decreto-lei 286/89 de 29 de Agosto* e abrangem conteúdos programáticos desde a Pré - História até à queda do Muro de Berlim, apelando ao mesmo tempo para a utilização de metodologias e recursos diversificados.

Em 2001, com a publicação do *Decreto-lei 6/2001*, entra em vigor um conjunto de conteúdos, finalidades e objetivos gerais e orientações metodológicas para o ensino da disciplina de História definido e aprovado pelo *Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho* publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº188, de 17 de Agosto.

O *Decreto-lei 6/2001* define o conjunto de competências, consideradas pelo Ministério da Educação, como essenciais e estruturantes para o desenvolvimento do currículo nacional no que diz respeito a cada um dos ciclos do ensino básico.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

De acordo com este documento as competências a desenvolver pelos alunos dividem-se em núcleos estruturantes do saber histórico: Tratamento da Informação/Utilização de fontes; Compreensão Histórica; Comunicação em História.

Isabel Barca (2004 cit. in Costa, 2007), de acordo com os estudos levados a cabo no Reino Unido e noutros países, considera que o ensino da História deve ser orientado para o desenvolvimento das competências essenciais – específicas e transversais e fundamenta a sua posição na ideia de que:

Ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (p.65).

No século XXI, como nos anteriores, o ensino da História continua “prisoneiro”<sup>21</sup> das orientações políticas, pois o currículo nacional que definia as competências foi revogado pelo *Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro*.

No ano de 2012 foram homologadas as Metas Curriculares aplicáveis ao currículo básico de algumas disciplinas e áreas disciplinares, através do *Despacho nº 5396/2012 de 18 de abril* e do *Despacho nº 10874/2012 de 10 de Agosto, Série II*.

As metas curriculares constituem, em conjunto com os programas de cada disciplina, as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, sendo clarificadoras das prioridades, definindo os conhecimentos e as capacidades a adquirir pelos alunos nos vários anos de escolaridade.

Todo este processo que temos vindo a acompanhar suscita-nos várias dúvidas acerca do modo como devemos ensinar História aos nossos alunos e de que modos aprendem eles?

Os estudos sobre a aprendizagem realizados no século XX sob influência e Piaget e Vygostky reconhecem a aprendizagem como uma construção de significados, fugindo assim às conceções behaviorista e construtivista da primeira metade do século.

---

<sup>21</sup> A expressão é nossa.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Promove-se a autonomia do aluno que, em interação com o meio físico e social que o rodeia, vai construindo o seu próprio conhecimento, realizando tarefas de acordo com os seus estádios de desenvolvimento.

Barca (2004) aponta também uma evolução no que diz respeito aos modelos de aula seguidos pelos professores: a aula-conferência, a aula-colóquio e a aula-oficina.

O primeiro modelo enquadra-se no paradigma tradicional e encara o aluno simplesmente como recetor de mensagens, sendo o papel principal atribuído ao professor.

O segundo modelo apresentado defende a construção do conhecimento por parte do aluno, mas na prática é o professor que gere as atividades fornecendo normalmente diversos recursos didáticos.

O modelo de aula-oficina pretende incentivar o aluno a realizar tarefas desafiantes, mas passíveis de concretizar de forma a sentir-se motivado, não esquecendo no entanto o papel interventivo que o professor deve ter em sala de aula. Partindo das ideias tácitas dos seus alunos e seguindo uma linha de investigação-ação, o professor deverá aplicar tarefas no sentido de possibilitar a progressão das ideias dos alunos, ajudando a modificar as suas concepções iniciais.

Em sociedades abertas como as atuais e em constante mudança há que ter em atenção vários aspetos que deverão por sua vez ser analisados de forma articulada (Magalhães, 2002).

É de relevante importância o papel do professor de História que para além de “selecionar” os conteúdos programáticos, tendo em conta a carga horária da disciplina, a idade e vivências dos alunos, não pode esquecer a atualização científica que é feita pelos historiadores e tão pouco as propostas educativas no âmbito de metodologias.

Magalhães (2002) apela sobretudo para *a necessidade de trabalhar, no sentido de, mais do que ensinar história se educar historicamente* (p.77).

### COMO SE APRENDE HISTÓRIA?

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Segundo Piaget o desenvolvimento intelectual do indivíduo resulta de um esforço ativo e deliberado na busca de um equilíbrio entre assimilação e acomodação que garantem a adaptação do sujeito ao meio em que se insere.

Vygostky e Bruner, diferentemente de Piaget, encaram o desenvolvimento cognitivo de uma forma gradual, dialética e complexa que se opera entre o pensamento e a linguagem verbal (Neto, 1998).

Bruner defende que a aprendizagem ocorre através da descoberta autónoma que só é possível pelas relações estabelecidas pela própria criança. Desvaloriza a aprendizagem assente na memorização e nos pormenores e valoriza a compreensão dos assuntos de modo a possibilitar uma aprendizagem mais consistente e duradoura. No ensino de uma disciplina devem ser tidos em atenção três aspetos:

1. O professor deve ensinar a estrutura geral dos conteúdos e não os pormenores;
2. O professor deve utilizar estratégias adequadas para ensinar as crianças;
3. O professor deve ter em atenção a intuição da criança, pela qual pode resolver os problemas que lhe forem colocados (Bruner 1962, cit. in Magalhães, 2002, p. 79-80).

As conceções de Piaget e Vygostky dão origem a posturas diferentes no que à educação e à escola diz respeito. Para este último, a escolarização exige um diálogo continuado com vista ao desenvolvimento do aluno. Ao professor compete manter um comportamento auto regulado e consciente para que os alunos possam interiorizar esse tipo de comportamento como suporte da construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento o papel do professor é essencial, porque proporciona ao aluno o contacto com conceitos científicos que lhe permitem desenvolver as suas competências.

Esta competência não é desenvolvida em solitário mas sim comunicando com a criança a partir do exterior, através do diálogo e cooperação com outros mais competentes. Para Vygostky

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

as raízes da metacognição são sociais. Ao atribuir primordial importância ao meio social em que experiência humana acontece, Vygostky confere um papel importante à linguagem e à sua relação com o pensamento.

A grande inovação de Vygostky é defender que cabe à escola promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e auto regulativo dos alunos, isto é, a sua metacognição (Neto, 1998).

Podemos pois concluir que as situações problemáticas a apresentar aos alunos devem ser compatíveis com a “zona de desenvolvimento próximo”<sup>22</sup> de cada um, no sentido de promover o seu potencial cognitivo e metacognitivo. Esse desenvolvimento não ocorre por iniciativa individual, acontece através do diálogo e cooperação com o professor e /ou outros colegas mais competentes.

Nesta perspectiva os processos de ensino e aprendizagem não podem estar afastados dos conteúdos disciplinares específicos, nem tão pouco das realidades concretas em que os alunos estão inseridos.

O facto é que “aproximação” da tarefa ao aluno evita o bloqueamento dos mecanismos motivacionais do aluno e não implica conflito cognitivo, ou seja o aluno está estimulado para resolver o problema que lhe foi proposto.

## QUE SENTIDO FARÁ APRENDER HISTÓRIA?

Podemos dizer que faz sentido aprender história porque o nosso conhecimento do presente não é instantâneo, temos sempre necessidade de nos reportarmos ao passado, por isso para compreender o presente é indispensável pensar historicamente.

---

<sup>22</sup> Conceito utilizado por Vygostsky que considera a zona de desenvolvimento próximo a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança (determinado pela sua capacidade de resolver um problema de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela capacidade de resolução de um problema em cooperação com um adulto).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Acerca da relação entre passado e presente refere-se frequentemente a expressão “lições da história” que são normalmente generalizações cuja função é a de apoiar as previsões. Podem ainda assumir o caráter de possíveis consequências de uma ação particular realçando a sua (in) conveniência.

Pensamos no entanto que estas generalizações não podem ser comparadas às teorias formalmente articuladas que sustentam o paradigma científico. Acerca da distinção entre “leis” e “generalizações” em História, Peter Lee (2011) apresenta uma lista simplificada que ilustra bem o que dissemos atrás.

As leis universais têm na História poucas probabilidades de existir, ao contrário do que acontece no campo das ciências naturais. As leis estatísticas aplicáveis à história económica e demográfica podem ter uma pretensão à verdade, pois podem ser aplicados a eventos que se repetem.

Podemos pois concluir com Peter Lee que as leis estatísticas podendo ser pressupostos das explicações históricas, fornecem uma base frágil para a predição. Assim a História é explicativa e para isso não temos, nem podemos ter, uma lei por exemplo para explicar o comportamento humano de forma universal.

Se o estudo da História não oferece leis nas quais as previsões se possam basear, que interesse tem a história para o futuro?

A história pode apoiar indutivamente afirmações sobre o futuro, para além das previsões condicionais sem leis, tão usadas no senso comum e na ciência. Podemos com isto afirmar que não sendo o objetivo da história fazer previsões, o conhecimento histórico pode contudo permitir que as previsões sejam feitas.

Não sendo a História uma atividade prática, na opinião de Lee (2011) *em situações importantes é como uma atividade prática* (p. 35). Produz-se nela conhecimento que pode vir a ser adquirido por quem a estude.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Esta concepção reflexiva da história permite ao historiador compreender o que os indivíduos e sociedades fizeram e porque o fizeram. Permite reconhecer e compreender o sistema de valores, crenças e condições materiais em que esses indivíduos se basearam. Esta visão possibilita ao historiador novos modos de ver as coisas e alarga o seu conceito de tolerância. A experiência vicária adquirida no ensino da história estimula a imaginação e alarga a concepção dos alunos acerca do que é ser humano e do que eles ou elas podem vir a ser. A história de facto diz respeito ao estudo do passado e não do futuro, mas algum conhecimento do passado permite-nos ter um alcance sobre o futuro.

Não consideramos que os que estudaram história estão mais capacitados do que os que não estudaram, mas alguém que aprendeu alguma história estará melhor preparado para lidar com o mundo do que se não tivesse aprendido.

A reflexão é constituída pela experiência da vida pessoal em sociedade, é através dela que o indivíduo, no seu contexto próprio, se apropria do tempo vivido e o transforma em tempo refletido, ou seja, em história.

O pensamento histórico permite a articulação entre o passado, presente e futuro. É através das experiências acumuladas, por ter vivido anteriormente, do tempo presente e da percepção do futuro que o pensamento histórico articula reflexivamente a experiência vivida no seio de uma determinada cultura, acerca de cujos elementos vai adquirindo simultânea e progressivamente uma consciência.

O primeiro ambiente formal em que se dá a apropriação da consciência histórica é na escola, normalmente através de exemplos previamente estabelecidos nos conteúdos programáticos e de acordo com as linhas orientadoras das políticas governativas.

O professor exerce o papel de mediador entre as fontes historiográficas e os alunos, tal como o historiador faz entre as fontes do passado e a sua representação no presente. Formar a consciência histórica dos alunos na sala de aula implica que se coloquem ao passado questões

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

surgidas do presente. O professor, ao olhar para o passado encara-o como uma fonte para o presente e projeta assim uma resposta para o futuro.

Esta visão, por cima, que a história pode fazer lança um desafio para o campo da história, enquanto ciência, possibilitando atuar na realidade concreta do dia-a-dia.

O ensino da história deve ter como ponto de partida as experiências atuais dos alunos, pois tenderão a manifestar maior interesse por assuntos com os quais estão mais familiarizados e as questões surgirão da reflexão histórica.

Tendo em conta a contextualização do passado, à identificação inicial das questões seguir-se-á uma explicação das causas, contribuindo assim para a formação de uma determinada identidade.

A formação de uma consciência histórica por parte dos nossos alunos exige uma ideia dinâmica de história que não pode ser apenas assente na construção narrativa do passado, mas também na interpretação rigorosa de fontes diversificadas.

Para J. Rüsen é essencial existir uma articulação entre a história enquanto ciência e a sua aprendizagem devendo esta última partir de uma racionalidade histórica coerente com a epistemologia da história.

Os conceitos históricos são compreendidos pela relação com a realidade social e humana do sujeito que a experiência. Quando um aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, revela já um esforço de compreensão histórica. O reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado baseado nas fontes históricas disponíveis é já característico de um pensamento histórico genuíno que poderá ser gradualmente contextualizado.

Assim, podemos considerar que as ideias em História podem ser enriquecidas com o trabalho de leitura e análise de fontes diversificadas, com diferentes perspectiva selecionadas com critérios de objetividade metodológica e devidamente cruzadas nas suas mensagens, permitindo validar as suas intenções e confirmar ou refutar hipóteses.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Numa perspectiva construtivista os professores de História devem ensinar os alunos a usar a informação disponível de uma forma crítica ensinando-os a confirmar ou refutar hipóteses de explicação, para desenvolverem por si mesmos, formas contextualizada de compreensão acerca do passado.

Chris Rowe (2006), do Ministério da Educação em Inglaterra, numa comunicação realizada no Congresso da Associação dos Professores de História, sugere que utilizar as fontes em História não implica apenas a compreensão das palavras ou imagens que a fonte tem. O essencial da avaliação de uma fonte é a análise das intenções de quem originou aquelas palavras ou imagens.

Deverá haver um olhar multiperspetivado onde uma fonte é posta em confronto com outras que tratem as mesmas questões mas sob outros pontos de vista.

O estudo de Ashby (2003) acerca d'*O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos* concluiu que os professores devem incentivar os alunos a tratar as fontes não só como mera informação mas, num nível superior, tratando-as como evidência. Os alunos deverão ser capazes de as interrogar e compreender por aquilo que são e por aquilo que nos podem dizer acerca do passado e que não tinham intenção de revelar.

A aprendizagem da História implica necessariamente aprender a usar devidamente a evidência histórica. Só com a evidência histórica poderemos pretender atingir a verdade e objetividade científica. O passado não pode ser claramente separado do presente e a perspetiva de uns não pode ficar impermeável à dos outros.

Ensinar os nossos alunos a usar devidamente uma evidência histórica não tem como objetivo prepará-los para trabalhar tão-somente sobre o passado, mas sim capacitá-los para investigar, questionar e tentar chegar à verdade. Agindo deste modo poderemos evitar uma educação prescritiva, própria dos regimes totalitários, valorizando a atividade cognitiva dos jovens.

Nesta perspetiva, o aluno é encarado como um dos agentes do seu conhecimento e não apenas um espectador das ideias já construídas por outrem. Ao professor cabe a missão de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

investigador incentivando os seus alunos a pesquisarem de modo a estabelecer ligações entre os conteúdos escolares e as suas experiências quotidianas.

## A problemática do estudo

O estudo apresentado neste artigo realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica teve como questões de investigação:

- Quais as ideias tácitas que os alunos acerca do conceito de Expansão portuguesa?
- De que forma se processam as mudanças conceituais nos alunos após a análise de fontes históricas diversificadas?

Estas questões resultaram da percepção de que no estudo da Unidade Temática respeitante ao Expansionismo Europeu no século XV, os alunos costumam apresentar uma perspectiva de abordagem muito restrita acerca do conceito de Expansão Portuguesa.

## METODOLOGIA ADOTADA

O estudo teve várias etapas:

1. Identificar as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de expansão portuguesa;
2. Criar situações de interpretação de fontes históricas;
3. Analisar as conclusões apresentadas pelos alunos revelando, ou não, reformulação conceitual;
4. Promover a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens.

Depois do levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o que consideravam ter sido a expansão portuguesa procedeu-se ao trabalho com fontes históricas diversificadas que decorreu em duas fases:

1ª Fase – Trabalho com base num dossiê temático constituído por documentos com pontos de vista diferentes acerca do contacto entre os povos e resposta a um questionário.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

2ª Fase – Levantamento das ideias resultantes após o trabalho com fontes históricas e resposta a um questionário acerca da forma como se operou o conhecimento sobre o conceito de expansão portuguesa.

Ambos os questionários foram preenchidos individualmente ao longo de duas aulas.

## **PARTICIPANTES**

A população alvo deste estudo foram alunos a frequentar o oitavo ano de escolaridade. Foi selecionada uma amostra de conveniência de alunos de quatro turmas em que a disciplina de História era lecionada pela autora do estudo e que mostraram disponibilidade.

As turmas pertencem a uma escola urbana do ensino secundário com terceiro ciclo do Alentejo. As turmas envolvidas neste estudo estavam integradas no Projeto Mais Sucesso -Turma Mais.

Os alunos eram oitenta no total. As raparigas eram quarenta e três e os rapazes trinta e sete, tinham idades compreendidas entre os treze e os catorze anos.

## **ANÁLISE ÀS IDEIAS TÁCTAS DOS ALUNOS SOBRE A EXPANSÃO PORTUGUESA**

Para a categorização que efetuámos baseámo-nos nos estudos de Ashby e Lee (1987), que consideram que as categorias nos permitem analisar as ideias dos alunos em termos de ideias táctas e a sua evolução de padrões menos elaborados para outros mais complexos, no que diz respeito ao conhecimento histórico.

Confirmámos que um grande número de alunos encarava a expansão portuguesa como um período de expansionismo territorial, militar, económico e até social e não fazia referência à dimensão cultural inerente ao processo do contacto entre os povos europeus e extra europeus.

Esta constatação veio confirmar a ideia que a autora deste estudo tinha depreendido após os vários anos de trabalho com estes conteúdos programáticos e com alunos deste nível de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

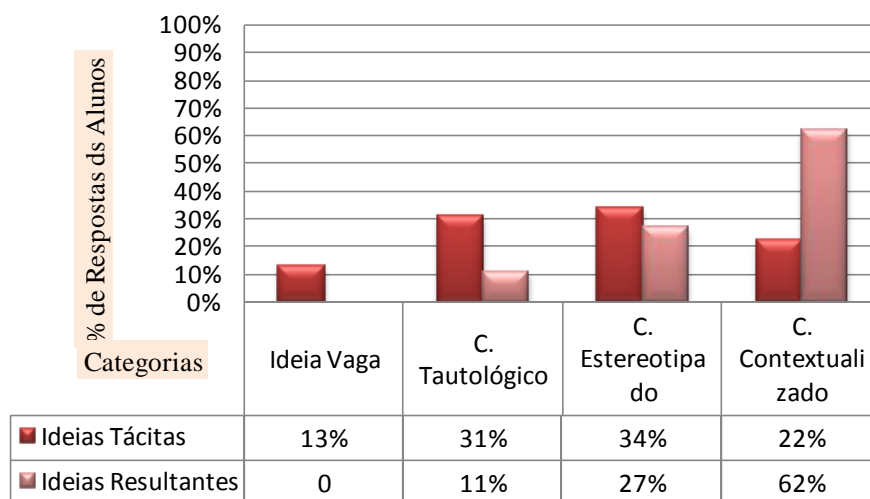
ensino. Foi aliás a necessidade de confirmar esta suspeita que mais influência teve para a realização deste trabalho.

Concluimos desta forma que apesar de os alunos possuírem conhecimentos sobre este conteúdo programático, eles são deficitários e orientados sob uma perspectiva muito limitada e redutora, contrária ao processo de construção do conhecimento histórico.

## A ALTERAÇÃO CONCETUAL

Após o trabalho com as fontes históricas registou-se uma alteração na forma como os alunos passaram a encarar o conceito de expansão portuguesa, visível no gráfico 1.

Gráfico 1- Comparação entre as ideias tácitas /ideias resultantes do trabalho com fontes históricas diversificadas



Para esta evolução de ideias históricas pouco desenvolvidas para ideias mais sofisticadas, refletindo padrões mais elaborados de compreensão histórica, pensamos que terá contribuído a abordagem metodológica baseada no modelo de aula oficina que, ao possibilitar o contacto direto dos alunos com fontes históricas, permitiu a mudança concetual.

Sentimo-nos em condições de poder corroborar a opinião de investigadores na área da Educação Histórica, nomeadamente Magalhães (2002. p. 22) ao considerar que o documento escrito na sala de aula de História pode ser *um instrumento extremamente interessante, que*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*permite desenvolver com os/as alunos/as esquemas de aprendizagem orientada e simultaneamente, potencialmente autónoma.*

Nesta perspetiva, os alunos podem ser eles próprios os agentes da sua aprendizagem com ideias e experiências prévias como refere Barca (2004) e o professor, o investigador social que estimula a realização de atividadesdesafiadoras.

Saliente-se ainda que os progressos que verificámos no conhecimento histórico dos nossos alunos teve como ponto de partida as suas próprias experiências, adquiridas em contextos formais ou informais, ou seja as suas ideias tácitas, tal como é defendido por Asby (2003, p.51) *os professores podem trabalhar a partir das compreensões existentes (ideias tácitas) e contestar as ideias alternativas que impedem o progresso posterior.*

Ao propor-se um trabalho direto do aluno com as fontes históricas que incluiu a sua interpretação, análise e confrontação com vista à elaboração de conclusões, pensamos estar a contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania e autonomia.

## **ANÁLISE DOS DADOS DO EXERCÍCIO DE METACOGNIÇÃO**

No contexto de uma perspectiva construtivista pretendemos que os alunos tenham consciência das suas aprendizagens e que sejam capazes de *participar ativamente na construção das mesmas* (Fernandes, 2001, p.95).

Neste sentido e tentando alcançar um dos nossos propósitos inicialmente estabelecidos pretendemos que, na segunda parte do Questionário Final, os alunos fizessem uma autorreflexão sobre os conteúdos aprendidos na aula oficina e sobre as suas próprias aprendizagens.

De acordo com a análise dos dados considerámos as novas ideias que os alunos aprenderam acerca do conceito de expansão portuguesa, as ideias que consideraram mais importantes, o que mais lhes agradou e em que momentos da aula consideraram que aprenderam mais.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

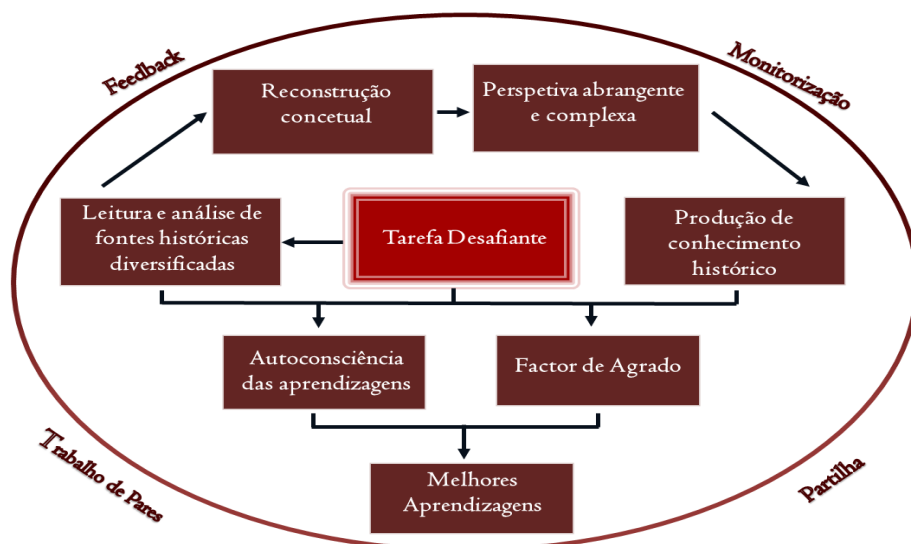
## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Ao concluírem que aprenderam mais nos momentos que consideraram como mais agradáveis, ou seja, quando analisaram as fontes históricas diversificadas, os alunos refletiram conscientemente sobre os seus atributos cognitivos pessoais, as estratégias desenvolvidas e os esquemas de conhecimento. Parece-nos ser este o modelo do esquema apontado por Lawson (1984, cit in Neto, 1998) para a explicação do conhecimento metacognitivo como resultado dos processos executivos e como resultado da reflexão sobre si mesmo.

Desenvolver estratégias como a que adotámos no nosso estudo, nas quais se reforce o saber pensar instruindo de forma direta e explícita o pensamento, poderá ser uma das formas de desenvolvimento do pensamento metacognitivo. A confrontação de fontes históricas diversificadas, a partilha com os colegas e a professora de opiniões por vezes contraditórias contribuiu, cremos nós, para que fossem os próprios alunos a encontrar o erro e a resolver as tarefas propostas.

O processo de aprendizagem que promovemos no nosso estudo parece-nos ter conduzido os alunos à produção de conhecimento histórico de forma ativa, agradável e que por ser devidamente monitorizada favoreceu a metacognição podendo assim vir a surtir efeito no exercício da sua cidadania. Tentámos ilustrar esta interação dos diversos fatores no esquema da figura 1.

Figura1 –Aprendizagem históricaproactiva



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Concluimos que cabe ao professor um papel determinante de incentivo e motivação para que nas suas aulas os alunos se sintam predispostos a discutir, questionar, interpretar e discutir criticamente diversos pontos de vista acerca de uma temática. Desta forma poderemos caminhar para uma transformação visível na prática docente, em que haja uma partilha de responsabilidades entre os intervenientes na sala de aula, no sentido de preparar os alunos para a vida responsável e ativa num quadro de uma cidadania democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHBY, R. e Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History. In C. Portal, (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp.62-88). Londres: The Falmer Press.
- ASHBY, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. *Educação Histórica e Museus. Actas das 2ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 37-57. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em história. *Perspetiva*, 22 (2), 381-403.
- BARCA, Isabel (2004). Aula oficina: Do projecto à avaliação. In Barca, I., (org.) *Atas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131- 144). Braga: Universidade do Minho.
- COIMBRA, L. (1987). *Dispersos: II. Filosofia da Ciência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- COLLINGWOOD, R. G. (1981). *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença.
- COSTA, A. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Universidade do Minho.
- FERNANDES, D. (1991) Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*(18), 64-66.
- LEE, P. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. In Aldrich, R. *History in the National Curriculum* (pp.39-65). Londres: Kogan Page.
- LEE, P. (2011). Why learn history? Trad. M<sup>ª</sup> Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza. *Educarem Revista*, (42), 19-42.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

MAGALHÃES, O. (2002). *Concepções de história e de ensino da história - um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri/CIDEHUS.

NETO, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física – conceitos processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (2001). Os tempos da escola no espaço Portugal – Brasil - Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), 131-150.

PATRÍCIO, M.F. (1983). *Teoria da Educação*. Évora: Edição da A.E.U.E.

TORGAL, L.R. (1996). O Ensino da História in L. R. Torgal, J. A. Mendes, F. Catroga, (Org), *História da História em Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 431-489.



# 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](mailto: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 – Goiás23”, 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?

---

23 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 e 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 suprassumo 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 aprendizdos 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 aprendizdo e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

[...] O aprendizdo 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 aprendizdo 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, 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 construir 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 Schmitd 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 396.969 24 alunos na segunda fase do Ensino Fundamental, têm-se uma noção do quantitativo de crianças e adolescentes

---

24 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.). *Jorn 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.). *Jorn 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 SCHMIDT, 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.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRICA: MEMÓRIA E IDENTIDADE A PARTIR DO CASO DE PORANGATU

Max Lanio Martins Pina

Mestrando em História, PUC-Goiás, docente UEG  
maxilanio@yahoo.com.br

Maria Juliana de Freitas Almeida

Mestranda em Ciências Sociais e Humanidades, TECCER-UEG, docente UEG  
mariajulianafa@gmail.com

**RESUMO:** O presente texto tem por objetivo discutir o que torna um bem importante para uma comunidade e como ele se transforma em patrimônio cultural. Também reflete como a Educação Patrimonial, orientada pela Educação Histórica, contribui para torná-lo significativo, pois acredita-se que é somente por meio da educação e do conhecimento que será possível a identificação da sociedade com o mesmo, sendo este o mais eficiente mecanismo para a sua preservação. Ainda quantifica e analisa, a partir do caso de Porangatu e por meio de uma pesquisa empírica junto aos acadêmicos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Porangatu, o grau de identificação dos mesmos com os bens culturais locais.

**Palavras-chaves:** Educação Patrimonial. Educação Histórica. Porangatu.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss what makes an important asset for a community and how it turns into cultural heritage. It also reflects how the Heritage Education, guided by History Education helps to make it meaningful, because it believes that it is only through education and knowledge that will enable the identification of society with the same, which is the most efficient mechanism for its preservation. Still quantifies and analyzes from the case Porangatu through an empirical research with undergraduation students of History from the State University of Goiás (UEG), Unity University Porangatu the degree of their identification with the cultural sites.

**Keywords:** Heritage Education. History Education. Porangatu.

O presente artigo pretende compreender as questões relativas ao patrimônio cultural material de Porangatu, observando a legislação preservacionista e a relação da população com o local, para assim, contribuir nas discussões que visem minimizar as ações que destroem o

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

patrimônio edificado e cotejar como a Educação Patrimonial, orientada pela Educação Histórica contribui para a preservação de bens culturais.

## **PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

O termo patrimônio, conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2008), significa o conjunto de bens de uma pessoa, ou seja, aquilo que uma pessoa possui e que como tal pode ser transferido, repassado por herança,

[...] um conjunto transmitido de geração a geração e que, portanto, confere àqueles que o repassam e àqueles que o recebem um elo de continuidade, pertencimento e identidade. (SALVADORI, 2008, p. 11).

O patrimônio, basicamente, deve conter uma noção de valor. O que determina o reconhecimento de um bem como patrimônio e sua proteção, é o valor cultural que o bem representa. Maria Cecília Londres Fonseca (2005) considera que é a noção de valor que leva a constituição de um patrimônio, ou seja, o valor que a nação ou a comunidade atribui a um determinado bem é o que deve propiciar que o mesmo seja considerado um patrimônio ou não.

A política de preservação daquilo que era considerado um patrimônio brasileiro iniciou ainda na década de 1930, associada à ideia de patrimônio de “pedra e cal”, construções e monumentos, ligada à preservação da memória da elite, enquanto grande parte da população não era incluída no processo, pois normalmente os seus espaços não eram tidos como representativos. Como exemplo pode-se citar o caso de Porangatu, antigo Descoberto, que tem feito esforços para preservar a Igreja Matriz Velha e o Casarão, locais de onde emanavam todas as decisões políticas e econômicas, enquanto as moradias dos comuns permanecem em pé por pura teimosia, desafiando as leis do tempo e da gravidade.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Historicamente, no Brasil, e também em outras partes do mundo, as políticas de preservação do patrimônio apresentam um caráter laudatório, centrado em personagens considerados singulares – os grandes vultos - e em episódios “memoráveis” da história da nação. (SALVADORI, 2008, p. 10).

Quando se fala em patrimônio é comum a associação direta a monumentos e edifícios antigos, pois para o senso comum o patrimônio histórico constitui-se dos “prédios, monumentos e outras edificações de notável valor histórico-arquitetônico, que, pelo seu caráter de excepcionalidade, devem ser preservados” (ORÍÁ, 2004, p. 131), isso acontece/aconteceu devido à primeira legislação patrimonial brasileira, de 1937, que traz em seu conceito de patrimônio a necessidade do bem, a ser preservado, ser ligado aos fatos memoráveis ou pela sua excepcionalidade. Essa legislação acabou por influenciar as políticas de preservação brasileiras, nos Estados e Municípios, priorizando o patrimônio edificado e arquitetônico, em detrimento de outros bens, que não tinham nada de excepcional, o que explica a constante lembrança de alguns através de “ações que levaram estes e outros personagens a serem perpetuados em estátuas, monumentos, nomes de logradouros públicos” (SALVADORI, 2008, p. 11), enquanto vários outros foram esquecidos. Foram preservadas as grandes fazendas, igrejas, casarios, fortes militares, mas pouco se preservou das senzalas, dos terreiros, dos casebres dos homens comuns e dos quilombos.

A constituição de patrimônios históricos e artísticos nacionais é uma prática característica dos Estados modernos, que através de determinados agentes, recrutados entre os intelectuais, e com base em instrumentos jurídicos específicos, delimitam um conjunto de bens no espaço público. (...) esses bens passam a ser merecedores de proteção, visando à sua transmissão para as gerações futuras. (FONSECA, 2005, p. 21).

A escolha entre os bens, daqueles que merecem ser preservados e os que devem ser engolidos pelo esquecimento, pelo passar do tempo, foi com vistas a “forjar uma identidade

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

nacional única para o país, excluindo as diferenças e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica” (ORÍÁ, 2004, p. 131).

Na atualidade, com a maior participação das classes populares na economia, na cultura, na política e em todos os setores da vida, as reivindicações de grupos organizados em torno de uma maior participação política e por igualdade de direitos para as minorias, há uma gradual substituição do termo “patrimônio histórico e artístico” por “patrimônio cultural”. A substituição da terminologia permite que se saia da influência exclusiva do patrimônio edificado para um conjunto maior de bens culturais, e a participação cada vez maior de entidades e associações de classe tem promovido maiores reflexões sobre o que e para que preservar.

O “patrimônio cultural” é constituído por “bens culturais”, que por sua vez é toda a produção humana, podendo ser material ou intelectual, independente da origem, da forma, da natureza, mas que propicie o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo (GODOY, *apud* ORÍÁ, 2004, p. 132), portanto abre-se ao infinito os bens que devem ser preservados, uma vez que não se propõe mais a legitimação da memória única, e do passado homogêneo, mas ao contrário assume assim as contradições e as diferenças como parte constituinte de nossa memória e da nossa identidade nacional. O patrimônio cultural é composto pelo histórico, o ecológico, o artístico e o científico, conforme Oriá

O patrimônio cultural de uma dada sociedade é formado por um tripé indissociável em que contemplam as seguintes dimensões: a dimensão natural ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental. Neste sentido, o próprio meio ambiente, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico, as obras, os objetos, os documentos, as edificações, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as formas de expressão e até mesmo os modos de criar, fazer e viver são bens culturais de uma sociedade, e por isso, devem ser preservados. (2004, p. 133).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Mesmo o que entende-se atualmente por patrimônio histórico extrapola o patrimônio edificado, englobando também o documental, arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, oral, visual, museológico e demais bens que confirmam a História de uma sociedade (ORÍÁ, 2004, p. 133), possibilitando assim conhecer essa sociedade por suas diferenças e peculiaridades, tensões e contradições, uma memória plural, na qual se inserem os diferentes grupos e não apenas a memória dos vencedores. É, por isso, necessário preservar também a memória do homem comum, dos mitos, os locais de trabalho de todos os segmentos sociais, para que assim haja uma ideia da preservação do bem pelo valor que expressa em um grupo social, em uma comunidade, para uma cidade, atribuindo-lhe um valor que ultrapassa o valor do bem em si mesmo, mas que adquire um valor por sua representação:

Assim, um patrimônio se constitui pela valoração, material e/ou simbólica, dada a um bem ou a um conjunto de bens que se deixa como herança. [...] os monumentos, portanto, têm uma função educativa. (SALVADORI, 2008, p. 11-12).

Quando essas questões não são observadas no ato da escolha do bem, ou que esta se dá pela vontade de um grupo, que se diz ou se pensa como representante legítimo da vontade do povo, aquele bem não expressa um valor para um grande número de pessoas, sendo por isso negligenciado. Mas ainda pior, quando os bens estão desabando sem nem ao menos terem sido questionados como partes de uma história. Cada casa que é levada ou transformada ao longo do tempo é a memória de um grupo que se perde, é amnésia social que se impõe, são os esquecidos que continuarão esquecidos, os privados de sua memória, impossibilitados de serem reconhecidos, e se reconhecerem como sujeitos históricos, obrigados a viver no que Erick Hobsbawn (1995) *apud* Oriá (2004) chama de um presente contínuo, pois não existem mais os elos que os ligam a um passado remoto, porque quando afastados de sua memória, enquanto grupo, são privados de sua identidade e cidadania plena. A memória é o elemento indispensável à identidade, e a construção desta identidade está associada às suas experiências vividas,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBBSAWM *apud* ORIÁ, 2004, p. 145).

Com base no exposto, fica claro que somente através da memória (e sua preservação) os indivíduos terão uma identidade como grupo social, que se os mesmos forem privados de sua identidade, eles também serão privados de sua cidadania

considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania implica reconhecer que, como cidadãos temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir com a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país (ORIÁ, 2004, p. 140).

Do que adianta a existência de um bairro histórico, quando este não é visto por numerosa parcela da população como parte constituinte dela mesma? Quando a geografia da cidade não permite que os bens culturais liguem o passado ao presente e ao futuro? A existência de um ou outro prédio histórico são insuficientes para que haja a vinculação a um passado comum, para que sejam gerados os mecanismos de identificação necessários que garantam a preservação não apenas do bem cultural, mas da memória comum a toda comunidade, fazendo perceber uma origem comum que une todos indistintamente da etnia ou classe social, mas que agrega todas as diferenças.

É necessário que sejam pensadas políticas educativas no sentido de educar para a memória, é impossível pensar em valorização do patrimônio, sem pensar na atuação das instituições escolares

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem. (ORIÁ, 2004, p. 140).

É imprescindível que haja nas escolas a elaboração de programas de educação patrimonial, que consolide uma prática que busque a utilização dos suportes da memória (museus, sítios históricos, bibliotecas, arquivos e outros) no processo educativo, com vistas a promover a sensibilização e a consciência da necessidade de preservação, levando os participantes e se enxergarem como integrantes de uma comunidade muito maior que seu grupo de origem, que ultrapassa os limites da sua rua, seu bairro e seu presente.

Sobre educação patrimonial podemos afirmar que

Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária e de conhecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento**, **apropriação** e **valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**. (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 6, grifos dos autores).

A educação patrimonial deve acontecer de forma contínua e sistematizada, para evitar que o patrimônio cultural seja enxergado pelo prisma do folclórico ou do exótico. Quando as tentativas no sentido de uma educação patrimonial adquirem o caráter de algo extraordinário, que ocorre em momentos específicos, como datas comemorativas, a mesma perde seu caráter de educar para a diferença e a diversidade, aumentando ainda mais a distância e os preconceitos existentes contra locais de memória e claro, contra os residentes. Somente o conhecimento é que leva a preservação efetiva dos bens, criando as condições necessárias para a preservação

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

sustentável destes mesmos bens a começar do fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania, que possibilitam uma leitura do mundo que o rodeia compreendendo a cultura brasileira a partir de sua multiplicidade e pluralidade

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 8).

É através da Educação Patrimonial que os jovens adquirem as informações necessárias a respeito dos bens culturais para que ocorra de forma indireta a sua conservação/preservação, todavia não existe uma disciplina escolar específica que possa promover essa aprendizagem, já que a temática é considerada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) parte dos temas transversais da educação (ORIÁ, 2004). Entretanto, a História é a área curricular disciplinar para a cidadania que se aproxima da Educação Patrimonial. Portanto, optou-se por relacioná-la com a Educação Histórica porque de acordo com Nascimento (2011) e Pinto (2009), esta visa a utilização de fontes primárias e patrimoniais como evidência do passado para um melhor proveito do ensino/aprendizagem.

## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ORIENTADA PELA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Um novo campo de investigação tem se destacado nestes últimos anos no que compete ao ensino/aprendizagem de História que pode acontecer tanto no contexto escolar ou fora dele, essa nova perspectiva de estudo é conhecida como Educação Histórica. As pesquisas realizadas nessa linha de investigação têm se desenvolvido nos países como Portugal, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e também no Brasil. Tais pesquisas estão ancoradas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

na necessidade de conhecimento sistemático sobre as ideias históricas dos alunos para que as intervenções didáticas realizadas no processo de ensino possam ser mais adequadas e efetivas, tendo como referência principal a epistemologia da História. (SCHMIDT e GARCIA, s/p, 2006).

Os estudos em Educação Histórica possibilitam indagações que buscam entender os sentidos que os alunos e professores atribuem a determinados conceitos históricos. Compreender como os escolares/indivíduos processam de forma cognitiva os conceitos e as categorias em História, abre caminhos para uma melhor aplicação pelo professor da disciplina de História dentro e fora da sala de aula.

A “educação histórica apreende explicações para responder as problematizações do ensino de história inerentes ao contexto escolar e social do jovem e também do adulto.” (SILVA, 2011, p. 202). Todavia, essa linha de pesquisa apresenta possibilidades de observações no campo do ensino da história nas escolas e fora delas, permitindo conhecer a aprendizagem dos indivíduos e, ainda, cooperando com novas metodologias/estratégias de ensino.

Silva (2011) enfatiza que por intermédio da Educação Histórica existem possibilidades de se chegar a novos métodos de ensino para que a aprendizagem se torne prazerosa para os jovens. Este tem sido o desafio dos professores do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, tornar as aulas de História um momento onde o aluno deseja estar.

Apesar do fato de que a Educação Histórica ter surgido no Reino Unido, por causa da necessidade de se descobrir como os alunos pensavam historicamente, para fomentar a escolha dos mesmo pela disciplina de História e não outra, no Brasil quando essa linha de investigação chega, vem acompanhada da discussões que ocorreram na Alemanha em torno daquilo que a Didática da História chama de consciência histórica, para além do ambiente escolar.

Jörn Rüsen (2001) afirma que, é só a partir do momento que se entende que a História é uma ciência, porque ela é necessária, é que se adquire o que ele chama de consciência histórica.

Na sua conceituação:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

[...] A consciência histórica [é um] fenômeno do mundo vital, ou seja, [...] uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.57).

Para Rüsen (2001) o passado seria utilizado de forma com que o indivíduo possa se orientar intencionalmente no tempo, isto é, ter uma consciência histórica não é meramente conhecer eventos dentro de um contexto ou processo histórico analisado, mas compreender que esse conhecimento decorre do emprego de operações mentais, com certo grau de sistematização, que têm como utilização a recuperação de um passado individual ou coletivo com o objetivo de resolver problemas de orientação no presente e construir identidade.

Porém, como elemento inerente à condição humana, pode-se compreender que todos os seres humanos possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o fito de tomar decisões práticas por meio da interpretação de sua própria experiência, individual e coletiva, no tempo.

Nesse sentido, a consciência histórica é decorrência do pensamento histórico, pois a dinâmica da vida que requer a satisfação de carências de todo tipo, mobiliza os seres humanos a confrontarem-se cognitivamente e praticamente consigo mesmos e com o mundo no qual estão inseridos. Todos, de alguma forma, pensam historicamente e aplicam esse pensamento na vida prática com o fim de compreender o sentido de suas vidas e dotar a sua ação temporal de sentido. (ALVES, 2011, p. 35-36).

Para Rüsen (2006) a consciência histórica é uma categoria que não faz relação só com o ensino/aprendizagem de História, mas tem a capacidade de cobrir todas as formas de pensamento histórico, pois é por meio dela que o passado é experienciado e interpretado como história.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro [...], a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. (RÜSEN, p. 14, 2006).

A consciência histórica exerce um papel importante nas operações mentais que são responsáveis pelas intervenções que são encarregadas de formar a identidade humana, capacitando os seres através da comunicação entre si para preservarem uns aos outros (RÜSEN, 2006).

Aqui é necessário reformular ideias sobre consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana relacionando estes conceitos com o processo educacional, que também é básico para o desenvolvimento humano. (RÜSEN, p. 16, 2006).

Pode-se dizer que é por meio do conhecimento histórico que a humanidade se perpetua, pois consegue formular e reformular sua identidade na História com a ajuda do processo educacional: “O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica.” (RÜSEN, p. 16, 2006). Nesse caso, descreve-se a consciência histórica “como o significado da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, p. 168, 2009).

Todavia, incluímos as discussões sobre o patrimônio dentro da articulação das três dimensões temporais (passado, presente e futuro), já que existe uma construção discursiva em torno daquilo que deva ser tombado, pois o ato de tombamento é realizado no presente, visando sacralizar os bens do passado para sua perpetuação no futuro (SANTOS, 2012).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Para Pinto (2009) a Educação Histórica deve proporcionar o conhecimento da realidade em que se vive para situar o indivíduo conscientemente no mundo, e ao mesmo tempo levá-lo a conhecer criticamente a herança pessoal e coletiva. Essa consciência o estimularia a valorização do patrimônio histórico, que aqui é entendido como todo vestígio do passado que faz parte da vida cotidiana de cada comunidade.

O patrimônio local, como fonte primária, pode ser utilizado como uma faceta pedagógica, também científica, e revela-se motivador para os alunos porque permite a eles realizarem atividades que lhe dizem respeito, assim como a possibilidade para fazer uma correlação com o passado do qual reconhecem seus vestígios.

Tudo isto permite o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio saber, a partir dos seus interesses e motivações, desenvolvendo competências analíticas na abordagem das evidências patrimoniais. (PINTO, 2009, p. 275).

A representação do tempo histórico é melhor apreendida por escolares em situação de contato direto com os vestígios do passado. Neste contexto, como já havia sido afirmado anteriormente, podem contribuir para auxiliar nessa consciência histórica o patrimônio histórico, os museus locais e os sítios arqueológicos. Com uma boa articulação dessas ferramentas pode-se imprimir nos indivíduos uma necessidade de preservação/conservação do patrimônio que, às vezes, a legislação não conseguiria por si só despertar.

### **O CASO DE PORANGATU**

No caso de Porangatu, a Lei 590/84, de 18 de abril de 1984 “Declara patrimônio histórico do município de Porangatu a Cidade Velha ou Descoberto”, e também delimita essa área em seu artigo 5º, Praça da Matriz e Praça Santa Terezinha, Rua Dunga, Rua Pedro Ludovico e

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

adjacências, Avenida Floriano Peixoto até o Morro da Favela, Avenida Tiradentes até a Cadeia Pública, Rua Ceará desde a Praça Santa Terezinha até a Rua Cel. Antônio Martins.

A legislação prevê o tombamento para fins de preservação da memória toda a Cidade Velha ou Descoberto (art. 1º) e determina ainda que qualquer mudança ou alteração, que venha modificar o estilo arquitetônico da fachada, está terminantemente proibida (art. 2º), como também a demolição dos prédios já existentes e caso haja a construção de outros edifícios, estes deverão estar em harmonia com o estilo arquitetônico predominante (art. 3º).

O tombamento, ou seja, lançar no livro de Tombo, que pode acontecer nas três esferas de governo – federal, estadual e municipal, deveria significar na prática a adoção de uma série de medidas legais que garantissem a preservação dos bens culturais, contra sua modificação ou destruição. Não é a situação de Porangatu, pois pode-se notar as várias modificações arquitetônicas realizadas pelo poder público e também pela comunidade local que não levaram em consideração a lei de tombamento.

Uma das confusões mais comuns diz respeito à propriedade do bem tombado, uma vez que o tombamento não desapropria e por isso não prevê indenização ao seu proprietário, mas impõe regras e limites para a sua utilização. O tombamento, por si só não consegue preservar o bem, pois este não se faz acompanhar de medidas de fiscalização ou previsão de recursos para a manutenção do mesmo, por isso são necessárias outras ações, como incentivos fiscais e a Educação Patrimonial. Em Porangatu, a criação da lei de tombamento não foi acompanhada de sua regulamentação, o que a tornou sem efeitos práticos, passando a existir como letra morta, e não como um instrumento a favor da preservação dos bens culturais existentes na cidade.

Somente se justifica o tombamento a partir da apropriação do bem pela comunidade. É necessário que a comunidade identifique-se com o mesmo, que lhe destine um lugar de importância, de reconhecimento, não enxergue a localidade como um amontoado de ruínas, mas perceba a importância histórica, que tenha o sentimento de identificação de pertencimento a uma comunidade. Pois conforme Pierre Nora os bens patrimoniais conseguem tornar mais próximo o

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

que está afastado no tempo e no espaço, através da preservação patrimonial estabelecem-se os “lugares de memória” (NORA, 1993, *apud* SANTOS, 2012, p. 193).

O perceptível é que a população residente, desatendida pelos órgãos que deveriam zelar pela preservação dos bens, vem promovendo obras em suas residências localizadas dentro do perímetro do “Patrimônio Histórico de Porangatu” e nem sempre conseguem conciliar melhorias significativas às suas moradias conforme o previsto na lei, ocasionando a descaracterização do conjunto arquitetônico local. O poder público também executou obras que contribuíram para apagar parte da memória local, é o caso da Porantécnica, escola tradicional que está intrinsecamente ligada à história de parte da população local, a qual teve, no início do século XXI, suas antigas e históricas instalações demolidas para dar lugar a um prédio novo, frio e impessoal, que dificilmente sustenta as ligações afetivas daqueles que tiveram a sua história de vida ligada à história do antigo prédio, não sendo mais identificado como um “lugar de memória”.

Para que se possa compreender melhor, é necessário uma volta à história da ocupação de Porangatu, a qual ocorreu em sucessivas levas por grupos de origem, objetivos e motivações diferentes. Porangatu é uma cidade que, como várias outras em Goiás, teve sua origem durante a busca pelo ouro, conforme Jacinta de Fátima Rolim Sampaio esta região desde o século XVIII já contava com uma população pouco numerosa, que vivia em torno da mineração que possuía uma produção baixa. Portanto, o seu esgotamento fez surgir a agricultura de subsistência e a pecuária extensiva (SAMPAIO, 2003, p. 42).

Ainda, conforme Sampaio (2003) foram decisivos para a ocupação da região dois fatos ocorridos já no século XX, o primeiro deles foi a instituição da Colônia Agrícola Nacional (CANG), localizada em Ceres. Com a criação da CANG lavradores pobres de várias regiões brasileiras dirigiram-se para a colônia na esperança de receberem uma gleba de terra, aqueles que não conseguiram se estabelecer na colônia ou nas suas imediações com a intenção de ocupar terras devolutas, chegando assim à região de Porangatu. No final dos anos de 1940 um grande número

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

de migrantes vindos da Bahia, Piauí, Maranhão, Paraíba, e outros, ocuparam as terras porangatuenses como posseiros (SAMPAIO, 2003, p. 42-43).

Outro momento importante para a ocupação da região foi a construção da rodovia Belém-Brasília e da nova capital federal no Centro-Oeste, na década de 1950 com o governo de Juscelino Kubitschek e seu Plano de Metas. Tais empreendimentos fomentaram a busca de trabalho e a exploração das terras adjacentes à nova rodovia, pois passou a atrair grandes contingentes populacionais de diversas partes do Brasil, mais especificamente do Centro-Sul, alterando de forma substancial a sociedade e a economia da região e também da posse das terras (SAMPAIO, 2003, 50-58).

Nos anos 1970/1980, com a posse das terras já consolidada, a região abre-se para uma nova onda migratória impulsionada pela grande quantidade de terras, pela qualidade das mesmas e pelos baixos preços praticados. A partir daí a região passa a receber grandes plantadores de arroz, migrantes oriundos dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, e do sul do país, além de fazendeiros de outras regiões do Estado de Goiás, que veem a oportunidade de aumentar o seu capital.

Facilmente perceptíveis, essas diferentes fases da ocupação local refletem na própria geografia e arquitetura da cidade, sendo detectados esses momentos nos prédios e ruas da cidade, como em torno da Praça da Matriz o núcleo original do Descoberto, que dá origem a Porangatu. A igreja, e algumas casas ainda existentes denotam características do século XIX, a Rua Floriano Peixoto e adjacências já apresenta um conjunto arquitetônico característico dos anos 40/50, em estilo *art décor*, influenciados pela construção de Goiânia.

A construção da rodovia Belém-Brasília, muda os rumos da ocupação, que agora ocupa a área mais alta, seguindo o traçado da rodovia, hoje conhecida como Avenida Federal, e finalmente a o entorno da Lagoa Grande, que foi ocupada pelos fazendeiros, médicos, dentistas e demais profissionais liberais, em sua maioria enriquecidos nas últimas décadas do século XX. Neste contexto, nota-se uma nítida hierarquização espacial e simbólica da cidade em torno da Lagoa

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Grande e das construções que estão sempre em evidências devido elas serem locais utilizados com frequência para realização de eventos culturais, portanto, Porangatu vira as costas para o seu patrimônio histórico que aqui é apresentado como Cidade Velha ou Descoberto.

## RESULTADO DA PESQUISA

Em uma tentativa de se quantificar o nível de lembrança e identificação da população com seu patrimônio, e com a cidade de forma geral, foram escolhidos alguns bens que compõem a paisagem urbana e a vida social e cultural da população. Os bens escolhidos tiveram sua origem, nos diferentes períodos antes apontados, não obedecendo uma sistematização cronológica em sua apresentação aos entrevistados. O público alvo escolhido foram os acadêmicos do curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Porangatu, regularmente matriculados, sendo a pesquisa realizada no mês de abril de 2013. A escolha desse público foi pautada na grande diversidade existente entre os acadêmicos, residentes em Porangatu ou que se deslocam das cidades circunvizinhas para estudarem na cidade.

A pesquisa ora apresentada é qualitativa, e foi realizada através de questionário aplicado pelos autores entregue aos alunos em sala de aula. O instrumental da pesquisa possuía uma lista de bens conforme descrito acima. Aos acadêmicos que moram em Porangatu foi solicitado que eles enumerassem 1 para desconheço, 2 para irrelevante, 3 para pouco relevante, 4 para importante e 5 para muito importante. No tocante aos alunos que moram nos municípios próximos a Porangatu, foi solicitado a eles que devessem marcar no questionário 1 para conheço e 2 para desconheço. Optou-se por apresentar o resultado da pesquisa em forma de tabela, a qual possui a mesma ordem da relação dos bens apresentado ao público da investigação.

Com base nos dados coletados pode-se refletir que os bens culturais considerados importantes, ou muito importantes, para grande parte dos entrevistados residentes em Porangatu (tabela 1) são principalmente os bens culturais ligados à história recente, especialmente a partir

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

dos anos de 1970, e também aqueles que têm grande valor nos eventos sociais e culturais promovidos pelo poder público, que os utiliza como espaços culturais, nesse caso são: Lagoa Grande, Centro Cultural, Parque de Exposições e Feira Coberta. Outros como, Igreja Matriz e Praça Ângelo Rosa, são lembrados por se localizarem em áreas centrais da cidade, próximos ao comércio ou rede bancária local. Normalmente os bens mais lembrados são aqueles ligados a um projeto de modernização da cidade e da região, situados em áreas de ocupação urbana mais recente, principalmente ligados à ideia de superação do passado vivido.

Outra observação a ser feita é quanto à Igreja Matriz Velha e ao Casarão, os quais receberam, por parte dos acadêmicos, um sentido importante para a memória, no entanto, outros bens que estão localizados na mesma região e que têm a mesma origem, como a Praça dos Milagres e a Praça Santa Terezinha, não receberam o mesmo tratamento. Acredita-se que o motivo para esta situação seja o fato que no passado eles não constituíram palcos de fatos relevantes para a história local e, no presente, não foram apropriados pelo poder público ou pela educação como lugares de memória.

**Tabela 1**

**Resultado de pesquisa realizada com acadêmicos residentes em Porangatu**

<b>Bem Patrimonial</b>	<b>Desconheço</b>	<b>Irrelevante/ Pouco relevante</b>	<b>Importante/ Muito importante</b>
Bosque da Lagoa	1	23	34
Lagoa Grande	0	3	55
Parque de Exposição Agropecuária	0	13	45
Praça Ângelo Rosa	1	19	38
Igreja da Matriz	3	11	44
Praça da Matriz Velha	1	9	48
Casarão	2	10	46
Museu Ângelo Rosa de Moura	7	11	40
Praça dos Milagres	6	18	34
Lagoinha	12	39	7

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Feira Coberta	0	15	43
Praça Santa Terezinha	11	34	13
Centro Cultural	0	7	51
Outros	0	4	8

Fonte: Dados coletados em pesquisa realizada com 58 acadêmicos do curso de Licenciatura em História da UEG, Campus Porangatu, no mês de abril/2013.

A pesquisa realizada com os acadêmicos residentes em outras localidades teve por finalidade comparar os dados da investigação com os residentes, uma vez que é prática comum o compartilhamento daquilo que se julga importante para memória local. Grande parte dos entrevistados desconhecem os bens que compõem o Patrimônio Histórico de Porangatu (conforme tabela 2), e tem como locais conhecidos aqueles mencionados como importantes ou muito importantes pelos locais ligados ao comércio ou eventos sociais.

**Tabela 2**

### Resultado de pesquisa realizada com acadêmicos não residentes em Porangatu

Bem Patrimonial	Conheço	Desconheço
Bosque da Lagoa	19	4
Lagoa Grande	22	1
Parque de Exposição Agropecuária	21	2
Praça Ângelo Rosa	12	11
Igreja da Matriz	16	7
Praça da Matriz Velha	8	15
Casarão	12	11
Museu Ângelo Rosa de Moura	13	10
Praça dos Milagres	4	18
Lagoinha	5	17
Feira Coberta	15	8
Praça Santa Terezinha	1	22
Centro Cultural	19	4

Fonte: Dados coletados em pesquisa realizada com 23 acadêmicos do curso de Licenciatura em História da UEG, Campus Porangatu, no mês de abril/2013.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os dados coletados deixam claro que não existe um único bem que consiga ser representativo para toda a comunidade porangatuense, uma vez que não existe a prática da Educação Patrimonial, todavia tais informações só reforça a afirmação citada anteriormente de que na atualidade vive-se um presente constante, pois não existem os elos que possam fazer a ponte com o passado remoto da população local.

## CONCLUSÃO

Como foi discorrido, nota-se que a grande maioria da população de Porangatu é oriunda de outras cidades e regiões brasileiras e que a distribuição geográfica da cidade acaba sendo um limitador ao fortalecimento dos laços de identidade, uma vez que a configuração espacial da cidade separa passado, presente e futuro, criando uma ideia de ruptura com o passado em prol da modernidade, promovendo também uma separação social, uma vez que segrega nas áreas mais antigas a população mais pobre. A falta de políticas públicas eficientes e a não incorporação da Educação Patrimonial como uma prática constante e sistemática acabam por cristalizar essa repulsa ao patrimônio local, já que muitas pessoas, pelas próprias histórias de vida, não conseguem criar e manter os vínculos de identidade, de pertencimento a uma mesma comunidade, independente da condição social ou local de residência.

Pode-se dizer que o que torna um bem importante é o nível de conhecimento e identificação existente entre o mesmo e a comunidade, somente o conhecimento é que pode tornar um determinado bem relevante, pois enquanto não existir uma prática de Educação Patrimonial, os bens existentes continuarão a ser vistos como mostra de um passado de atraso, dificuldades e tristezas que devem ser esquecidos, principalmente através do culto dos recém-criados locais de memória, associados a festas, alegria e à modernidade.

Diante do exposto, assinala-se que a constituição e reconhecimento de bens como patrimônio não é algo natural, mas sofre com as imposições, uma vez que é o poder público que

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

escolhe quais os bens e qual memória serão preservados, quais serão esquecidos, negligenciados e destruídos pelo passar dos anos.

Por isso faz-se necessário refletir sobre a efetivação de práticas de Educação Patrimonial de forma constante, para que se possa promover a apropriação de um maior número de bens e de memórias, que venham contribuir para a constituição e construção da identidade local de forma igualitária, democrática e cidadã.

Sugerimos que as práticas em Educação Patrimonial sejam orientadas pela Educação Histórica, tendo em vista que a preocupação dessa linha de investigação é a consciência histórica. Defendemos que o patrimônio tem elementos que propiciam o desenvolvimento dessa consciência que pode ser articulado pelos bens culturais. Portanto, como afirma Pinto (2009) a Educação Histórica assume um importante papel, porque pressupõe o desenvolvimento de competências para se construir uma cidadania esclarecida e participativa com capacidade de análise, de crítica e de argumentação, que são fundamentais para a preservação do patrimônio cultural.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. São Paulo, 2011, 322 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MINC-IPHAN, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes, Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. *Educação Histórica e Patrimônio Imaterial: a Lenda da Caveirinha no processo de ensino e aprendizagem histórica* (2010). In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História 18, 19 e 20 de abril de 2011 – Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletoevandro.pdf>>. Acesso em 24 de abr. 2013.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In; BITTENCOURT, Circe. *O saber Histórico em sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.128 – 148.

PINTO, Maria Helena. *Evidências patrimoniais para a Educação Histórica: uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.171-185, Jan/Jun 2007.

\_\_\_\_\_. O triângulo patrimônio-museu-escola: que relação com a Educação Histórica?. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (Orgs.). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Injuí: Editora da Unijuí, 2009, p. 271-3002.

PORANGATU. *Lei 590/84*, de 18 de abril de 1984. (s/p).

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa: Ponta Grossa. v. 01, n. 02, jul./dez., 2006, p. 07-16.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *História, Ensino e Patrimônio*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

SAMPAIO, Jacinta de Fátima Rolim. *A história da resistência dos posseiros de Porangatu-GO (1940-1964)*. Goiânia, 2003, p. 128. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, Giovanna Aparecida Schittini dos. *Poder e Patrimônio Histórico: possibilidades de diálogo entre Educação Histórica e Educação Patrimonial no Ensino Médio*. EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 188-205, jan./jun. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (Orgs.). Apresentação. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (Orgs.). *Educar em Revista*. Vol. 1. Edição Especial, Dossiê: Educação Histórica. 2006.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

SILVA, Maria da Conceição. Educação Histórica: perspectivas para o ensino de História em Goiás. *Sæculum - Revista de História* [24]. João Pessoa, jan./ jun., 2011, p. 197-211.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CULTURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A APRENDIZAGEM

Maria Helena M. N. F. Pinto  
MEC/UMinho <mhelenapinto@gmail.com>

### RESUMO

Na reflexão aqui apresentada pretende-se salientar a importância das atividades educativas com propostas de tarefas que incluam o uso de fontes patrimoniais – objetos de museus e edifícios individuais ou integrados em sítios históricos – e desafiem as concepções dos alunos, fomentando a interpretação dos vestígios patrimoniais existentes no meio envolvente e a discussão sobre as ações humanas no passado e sua relação com o presente. Considera-se, por isso, que a progressão na compreensão histórica implica uma aprendizagem significativa e contextualizada. Através de um estudo descritivo, de natureza essencialmente qualitativa (BARCA, 2000; PINTO, 2011) analisou-se a possibilidade de se desenvolver a educação patrimonial no âmbito do currículo de História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, pelo recurso a fontes patrimoniais e a sua utilização como evidência histórica, atendendo à sua relação com a construção de significado acerca do passado. A análise dos dados contribuiu para solidificar a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente ao uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e dos sentidos atribuídos a essas fontes em termos de orientação temporal.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial. Educação Histórica. Aprendizagem significativa e contextualizada.

### INTRODUÇÃO

Hoje, mais do que nunca, a escola não pode ignorar que o meio familiar, a comunidade local e os diversos meios de comunicação marcam de forma indelével o conhecimento histórico dos jovens. Por isso o professor deverá partir da deteção de ideias prévias, que se manifestam ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, podendo, depois, contribuir para a sua modificação e maior elaboração (BARCA, 2000).

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a 'leitura' de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral, sem perder de vista a sua inserção num processo. Nesta perspectiva, a utilização, como evidência histórica, de fontes patrimoniais ligadas à história local poderá também possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa e ultrapassar a ideia de fragmentação dos espaços e temas estudados, dissociando o local do país ou do mundo.

Defende-se, geralmente, aquilo que se conhece ou se valoriza, mas estes aspetos nem sempre estão ligados. Esse conhecimento pode não ser 'experienciado' pelos habitantes e a sua ligação natural ao lugar advir do facto de estarem próximos no espaço, como salienta Halbwachs (1990), pelo que a valorização pode resultar do carácter simbólico atribuído pela comunidade a um património cuja conservação é garantia de continuidade (LYNCH, 1998). No entanto, e como adverte Lowenthal (1999), não podemos evitar refazer o passado, pois só alterando o que se preserva se poderá manter vivo e compreensível o património.

Reconhecendo esta dialética, a análise que aqui propomos incide em duas dimensões principais: (1) ao nível da Educação Patrimonial, baseia-se no contacto direto com fontes patrimoniais, na defesa de sentidos de responsabilidade em relação ao património histórico e na reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades com vista à compreensão temporal; (2) ao nível da Educação Histórica, assenta na problematização sistemática dos 'usos' da História e do Património, e na elaboração de propostas de desenvolvimento do pensamento histórico de jovens e de abordagens metodológicas dos educadores.

## O PAPEL DO PATRIMÓNIO NA EDUCAÇÃO

As mudanças que se têm verificado nas últimas décadas, também ao nível da educação nos museus, traduzem as transformações que se verificaram na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. A aprendizagem é vista como uma participação ativa do aprendiz, concepção que elevou a experiência (distinta da informação) a um nível

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

superior no intento de educar (HEIN, 1998). Os saberes gerados na área da educação têm fornecido referências para contextualizar a sua ação educativa *in situ*, pondo em prática ideias da Psicologia Cognitiva. Já precursores da interpretação do património, como Tilden (1957), afirmaram a importância de se relacionar os objetos históricos a apresentar, com a experiência dos visitantes. Estas ideias foram reformuladas por Hammitt (1981) que, numa linha construtivista, argumentou que os modelos mentais que possuímos são o resultado de experiências passadas nos mais diversos contextos intelectuais e vivenciais, e à medida que se multiplicam os contactos com determinado contexto as unidades de informação aumentam, criando um mapa cognitivo. São esses modelos mentais que determinam a percepção patrimonial ao nível do processamento de informação e da classificação de imagens visuais ou conceptuais. Mais recentemente, Beck e Cable (2002) insistiram na importância da análise das preconcepções dos sujeitos, considerando-a um dos princípios básicos da interpretação.

A compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dá ênfase à experiência dos aprendentes, assim como ao que aprendem e como aprendem, considerando que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento. Hooper-Greenhill (2007) revela que no Reino Unido se tem verificado uma substituição da expressão “educação no museu” pela expressão “aprendizagem no museu”, e que esta substituição semântica representa uma “mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus” (p.4). Indica um maior enfoque nos processos de aprendizagem, na interação com os objetos, ajudando a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir de forma direta.

No caso específico dos museus, há uma clara função educativa, entendendo-se a educação num sentido amplo. Como refere Pérez Santos (2000, p. 51), “o museu enquadra-se no que se designa por *educação não formal*: atividades e programas organizados fora do sistema escolar, mas dirigidos com o fim de atingir objetivos educativos definidos, contrapondo-se à *educação formal*, equivalente ao ensino oficial regulamentado e sistemático”. No entanto, na relação que o museu estabelece com os seus públicos, a escola tem um papel relevante: é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus retém a parte mais significativa da sua atividade cultural e educativa, relacionada com exposições permanentes e temporárias centradas no seu acervo – por exemplo, as visitas guiadas, os ateliês, e mesmo a produção de recursos (publicações e formação) – ou inserida nos sítios de interesse histórico onde se localizam.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os museus podem oferecer um ambiente educativo privilegiado para diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a História, estimulando o pensamento histórico dos alunos, uma vez que se rodeiam de fontes materiais enquanto evidência da vida de uma comunidade humana no passado (NAKOU, 2003). Ainda assim, é conveniente que os jovens tenham algum conhecimento de métodos de investigação sobre aprendizagem com objetos em contexto.

Emmison e Smith (2000) sugerem que a ‘descodificação’ e a ‘leitura’ dos objetos podem “oferecer possibilidades ainda mais ricas do que no caso de imagens bidimensionais” (p. 110), não devendo, qualquer deles ser usado de forma meramente ilustrativa. Defendem que os objetos e edifícios, tal como as imagens, carregam significados visuais, sendo também símbolos que usamos para definir identidades. Do mesmo modo, Lynch (2008) argumenta que os atributos físicos dos espaços públicos proporcionam sinais e evidências visuais e espaciais que estruturam a sua identidade e articulam-se com aspetos culturais e históricos mais latos. Nesse sentido, Ramos (2004a) propõe uma pedagogia pedestre, “perceção do andarilho que tem generosidade para perceber o tanto de tempo que há no espaço”, pois se apagarmos a materialidade do passado que está, por exemplo, na própria configuração urbana, “vamos esvaziando o jogo do tempo, aniquilando o processo educativo de entrar em contacto com o tanto de experiência vivida que pode ser encontrado no mundo dos objetos” (p. 81).

Proporcionar aos jovens a experiência única do contacto direto, vivencial, com diferentes tipologias de património e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades. Como salienta Ramos (2004b) se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar a leitura da história que há nos objetos. Lembra ainda que no quotidiano usamos uma infinidade de objetos, mas raramente pensamos sobre eles, o que limita também a reflexão sobre os objetos dos museus. Por isso, defende a realização de atividades relacionadas com a “historicidade dos objetos” na sala de aula, com materiais do quotidiano.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

As visitas a sítios históricos e museus serão mais proveitosas se os alunos já tiverem aprendido técnicas de análise de objetos na aula. Durbin, Morris e Wilkinson (1996), consideram que saber como interpretar objetos cria ligações positivas entre os alunos e outras sociedades do passado e do presente; os objetos proporcionam “uma experiência concreta que elucida o pensamento abstrato, ajuda a memorização, pois as sensações físicas e emoções são retidas durante mais tempo do que as ideias obtidas pelas palavras” (p. 4). Chamam, também, a atenção para a necessidade de se orientar os alunos no sentido de observarem os sinais que mostram o uso original e a função atual dos objetos, e de reconhecerem que um objeto pode não ser valorizado numa sociedade mas tê-lo sido noutras sociedades, ou ter um significado social, religioso ou político e não ter o mesmo valor para diferentes indivíduos; enfim, analisar o que ele revela acerca das pessoas que o fizeram, usaram e preservaram.

## O USO DE FONTES PATRIMONIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Segundo o estudo europeu *Youth and History* (ANGVIKEBORRIES, 1997), os legados históricos são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: ‘museus e lugares históricos’ e ‘documentação/fontes históricas’, embora mostrem mais agrado pelos primeiros do que por legados escritos. Contudo, uma das aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas de História centra-se na dimensão “*factual* – procuramos conhecer os principais factos da História”, como salienta Pais (1999, p. 54).

Os currículos tradicionais concentravam-se excessivamente na apresentação da herança nacional aos alunos e tratavam a História como um corpo de informação recebida para ser aceite e memorizada; as “fontes primárias” eram apenas usadas ocasionalmente para estimular a curiosidade, o interesse, ou para ilustrar casos particulares. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino e em contexto não é tão frequente como seria desejável. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

conceitos históricos pelos alunos (PINTO, 2011, 2012, 2013) e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.

Se o património é uma realidade multifacetada, são também múltiplas as ‘olhares’ ou abordagens que a ele se podem dirigir. Mattozzi (2001) equipara a interpretação à divulgação do património, diferenciando esta última da *didática do património*, cuja intervenção deverá seguir com especial atenção os contributos do campo da divulgação e, sobretudo, os da interpretação e da museologia interativa. Na mesma linha, Prats (2003) insere a abordagem da *didática patrimonial* na Didática das Ciências Sociais, salientando, entre outras atividades, a elaboração e avaliação de propostas didáticas (métodos e materiais) para a utilização formativa dos espaços patrimoniais por diversos grupos de possíveis utilizadores. Por sua vez, as técnicas e procedimentos utilizados pela educação patrimonial, que se podem adequar quer ao contexto formal quer ao âmbito não formal de educação, poderiam ser regulados por um conjunto de critérios específicos com uma dimensão multidisciplinar (Fontal, 2003), relacionando as didáticas das ciências sociais e a educação artística e em museus. Segundo Estepa e Cuenca (2006), devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo – dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular –, “partindo de *para quê* educamos em património, *que* formação patrimonial devemos promover e *como* a desenvolvemos e a avaliamos” (2006, p. 53). O conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Por isso, a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico de cada uma das disciplinas. No que respeita à metodologia, estes autores consideram a investigação escolar como o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas, onde a exploração e a investigação do meio, partindo de problemas próximos dos interesses dos alunos, analisando diversas fontes e chegando

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente, constitui o eixo fundamental da sequência de atividades da aula.

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, e dada a transversalidade que a caracteriza a educação patrimonial e que resulta da heterogeneidade inerente ao património – desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel... – parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades de educação patrimonial no âmbito da Educação Histórica.

Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola. É possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Ao mesmo tempo, a história local proporciona oportunidades de exploração de questões sobre identidade e o processo de pesquisa histórica.

A educação patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Por outro lado, os resultados de alguns estudos de investigação têm vindo a mostrar a importância da educação patrimonial nas experiências de aprendizagem dos alunos e a necessidade de uma maior reflexão sobre a sua introdução no currículo. Várias pesquisas no âmbito da educação em museus e na linha da Educação Histórica têm afirmado a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica nos alunos por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material, dotados de significado histórico (NAKOU, 2003; COOPER, 2004; LEVSTIK, HENDERSON, SCHLARB, 2005;

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

CAINELLI, 2006; SCHMIDT e GARCIA, 2007; PINTO, 2011), e do professor. Assim, a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, o que envolve, não só a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas (ASHBY, 2003; ASHBY, LEE, SHERMILT, 2005), auxiliando a compreensão da evidência histórica.

No entanto, e como salientaram Dickinson, Gard e Lee (1978), é demasiado simplista a asserção de que a natureza concreta dos materiais históricos ajuda as crianças a descobrirem acerca do passado. O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Os alunos precisam de tempo para aprenderem a 'ler' objetos, tal como o necessitam para ler textos, e de conhecer os princípios básicos da sua análise. Desta forma, os alunos não só desenvolvem competências para interpretar um sítio, edifício ou objeto, mas também as podem aplicar a outros objetos ou locais de interesse histórico. Andreotti (1993) salienta que os objetos têm, geralmente, uma função prática e uma função social, e as observações dos alunos podem ser orientadas no sentido de se organizarem de forma lógica, atendendo à tecnologia do objeto (por exemplo, os materiais usados), às condições (circunstâncias em que foi preservado), ao estilo, à área de produção (inscrições que possam revelar informação sobre artífices). Destaca, ainda, a realização de atividades com fontes arqueológicas, sem facultar informações prévias aos alunos, mas colocando questões que os levem a interpretar e a apresentar as suas explicações, gerando o debate.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Nem todas as crianças vivem rodeadas de vestígios do passado que façam sentido no seu presente. Por isso, observar objetos ou um sítio histórico pode constituir uma experiência educativa privilegiada para estimular o pensamento histórico dos alunos através da interpretação de fontes relacionadas com diversos aspetos da vida de uma comunidade humana no passado. Se, por um lado, a base do conhecimento resulta sobretudo do facto de se observar os objetos em contexto, descobrindo as suas características, por outro lado, as respostas dos alunos são mais difíceis de prever fora do ambiente da sala de aula.

Neste âmbito, é fundamental a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos, pois a progressão no pensamento histórico implica também o reconhecimento da evidência histórica como meio para compreender conceitos históricos e, acima de tudo, envolve aprendizagens significativas, em contexto. A este nível, o Projeto *Recriando Histórias* da UFPR, coordenado por Schmidt e Garcia (2006), constituiu um bom exemplo de como é possível desenvolver processos de ensino e aprendizagem da História em que os alunos trabalham sobre objetos recolhidos na sua comunidade, de forma a construírem conhecimento histórico, que por sua vez permite orientar a sua ação em novas situações.

As observações dos alunos acerca de objetos mais ou menos familiares podem ser mais ou menos válidas, mas é importante que compreendam que, ao longo do tempo, os objetos podem ter mudado de função – pela perceção das características e das transformações nos objetos (tecnologia), do estado de conservação e circunstâncias em que foi preservado, ou do estilo que permite, muitas vezes, a datação do próprio objeto. E, como refere Cainelli (2006), mesmo que, inicialmente, a noção de mudança temporal esteja ligada ao conceito de progresso linear, é necessário desenvolver a ideia de simultaneidade, “ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo” (p. 70).

Se os jovens necessitam de um ponto de referência na sua própria experiência e no qual baseiem as novas aprendizagens, também podem, segundo Cooper (2004), envolver-se

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

ativamente em processos de pesquisa histórica, interpretando fontes com diferentes graus de abstração, fazendo suposições válidas e dando sugestões acerca do modo como as coisas foram feitas ou utilizadas e o que significavam para as pessoas que fizeram e/ou usaram esses objetos. Levar os alunos a colocarem questões, depois de lhes fornecer algumas informações chave, permite constatar que muitas delas se aproximam das questões dos investigadores, possibilitando o contacto com a natureza da pesquisa histórica. Chapman (2006) sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos 'factos', a identificar as conjeturas realizadas e a discuti-las em grupo. Desta forma pode-se ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjeturas mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas. Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos.

## UM ESTUDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL

No âmbito de uma investigação de doutoramento em Educação em História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho (PINTO, 2011) pretendeu-se aprofundar, numa abordagem sistemática e essencialmente qualitativa (STRAUSS & CORBIN, 1998), a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica (RÜSEN, 2001) como os de identidade e património. Foi, por isso, num contexto multidimensional que se definiu o problema inicial do estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

O estudo empírico decorreu no centro histórico de Guimarães (norte de Portugal), classificado pela UNESCO como *Património Cultural da Humanidade* em 2001, tendo em atenção que pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos pode descurar modos de vida e expressões culturais locais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, pode ser um contributo para a compreensão do passado

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

percecionado através dos vestígios e do presente vivido. Assim, alguns objetos ou edifícios situados em locais mais conhecidos como a praça da Sra. da Oliveira, ou mais ignotos como a rua de Couros – foram integrados num percurso tendo em vista a exploração educativa de fontes patrimoniais por alunos (40 de 7.º ano e 47 de 10.º ano, no estudo principal) de 5 escolas da cidade de Guimarães.

O percurso atendeu a uma lógica curricular, sendo os espaços, edifícios e objetos observados e interpretados na sua relação com o contexto histórico estudado, nomeadamente pela ligação a personalidades e eventos políticos, a organização de poderes e crenças religiosas, ou a funções económicas e sociais significativas no âmbito da história local (microcosmos da história nacional e europeia). Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, e ganharem progressivamente mais confiança em lidar com essas fontes (Figura 1), interpretando-as como evidência histórica.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS



Figura 1- Grupos de alunos realizando a atividade em vários pontos de um percurso pelo centro histórico de Guimarães, Portugal. (Fonte: autora)

Os instrumentos de recolha de dados foram o questionário, com formato específico para alunos ('guião-questionário') e para professores, e entrevistas de seguimento realizadas a uma parte dos alunos participantes.

## **Contributos da Educação Patrimonial para a aprendizagem de História: análise de dados**

A análise dos dados das respostas dos alunos ao guião-questionário (que responderam à medida que realizaram o percurso) realizou-se de forma indutiva, sendo clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases do estudo, no sentido de identificar perfis conceptuais dos participantes e construir modelos de tarefas a aplicar em educação histórica e patrimonial (PINTO, 2011). Os perfis conceptuais referentes às respostas dos alunos foram associados a dois construtos: (1) *Uso da Evidência*, relativo ao modo como os alunos utilizam a informação de fontes escritas e patrimoniais e inferem a partir do suporte material da evidência; e (2) *Consciência histórica*, respeitante ao modo como os alunos dão sentido à relação dialógica entre passado e presente.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Relativamente ao modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes como provedoras diretas de informação e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, estabelecendo algum elo com o contexto político e social, e algumas conjeturas indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais. Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas (Figura 2). Quanto ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e provendo conhecimento. Outros compreenderam a forma como o património chegou ao presente pelo seu significado como evocação de acontecimentos-chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. Um número significativo de alunos do 10º ano, mas também do 7º ano, compreenderam a relação passado-presente de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais, embora procedendo à sua contextualização em termos sociais e económicos. Só algumas respostas revelaram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, expressando uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais ao reconhecer a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica (Figura 2).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

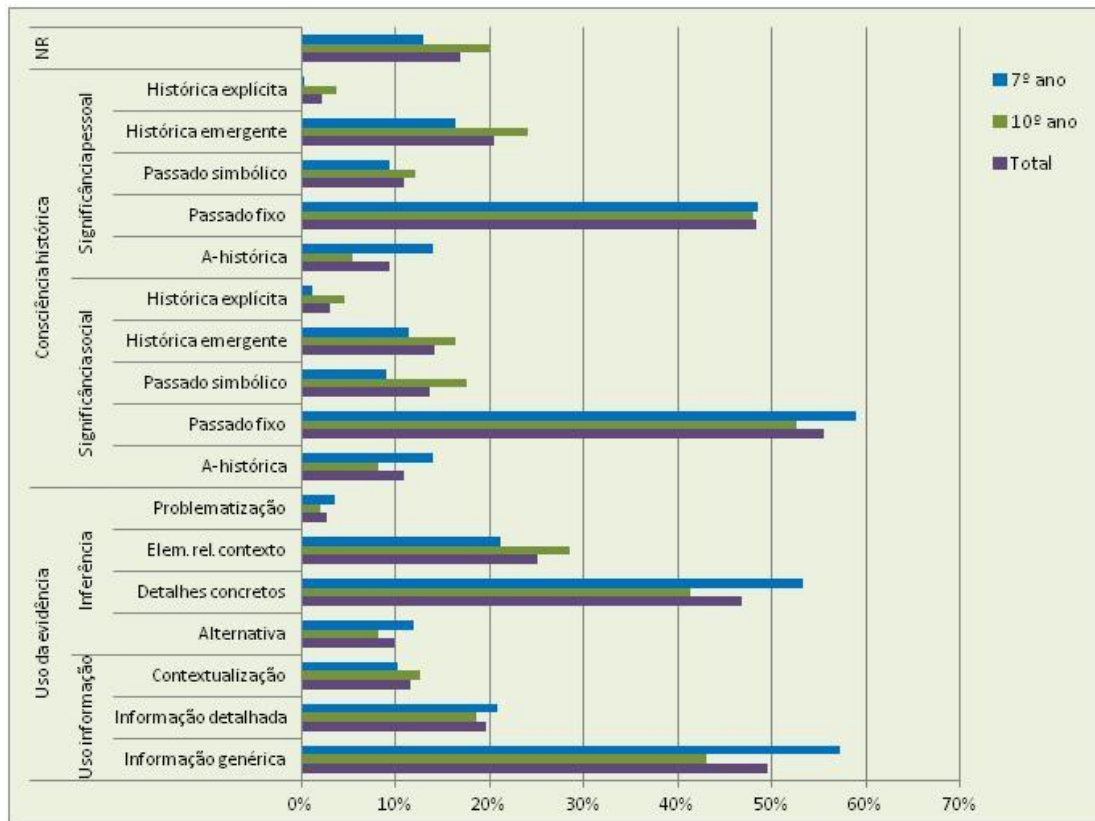


Figura 2- Níveis de progressão de ideias de alunos de 7º e de 10º ano sobre o uso da evidência e em termos de consciência histórica (PINTO, 2011).

Note-se, porém, que os níveis conceituais não são invariantes, mesmo em cada aluno, e nenhum dos níveis é mutuamente exclusivo, sendo permeável e sujeito a oscilações em função do tipo de tarefa. Foi, ainda, possível constatar a relação existente entre os usos das fontes patrimoniais, mais afastados ou mais próximos do conceito de evidência histórica, e os tipos de consciência histórica que os alunos participantes revelaram (Figura 3).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

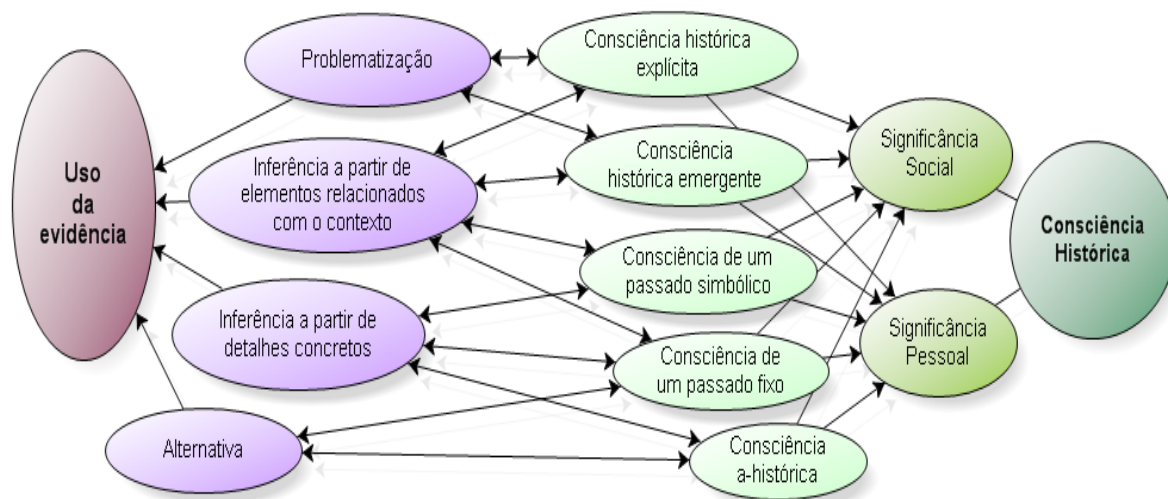


Figura 3- Uso da evidência e consciência histórica de alunos - uma proposta de sistema conceitual(PINTO, 2011).

Após a concretização da atividade com os diversos grupos de alunos e a análise dos dados das respectivas respostas, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas de seguimento a 38% dos alunos participantes no estudo principal (33 alunos) com o objetivo de esclarecer dúvidas quanto à interpretação de algumas respostas dos alunos e de explorar de forma mais aprofundada as suas ideias, pelo que as questões colocadas aos alunos entrevistados se centraram nas respostas escritas dos mesmos ao 'guião-questionário'. Após uma breve síntese da resposta escrita pedia-se ao aluno: "Podes explicar o que queres dizer com...?" e/ou "Podes dizer algo mais sobre isso?", no sentido de clarificar as respostas e encorajar os alunos no seu desenvolvimento.

Os dados das entrevistas de seguimento foram analisados com base nas mesmas categorias usadas para os dados das respostas escritas, uma vez que as questões colocadas incidiram sobre as respostas dos alunos nas tarefas escritas do guião-questionário. Pretendeu-se conhecer as oscilações ou estabilidades conceituais em diferentes contextos de recolha de dados. Grande parte dos alunos entrevistados revelou ideias idênticas às das respostas escritas, nas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

suas justificações e clarificações, confirmando os níveis conceituais anteriormente observados. No entanto, alguns alunos, quer do 7º ano quer do 10º ano, em situação de interação com a investigadora, revelaram uma progressão em termos conceituais, como mostram os exemplos a seguir apresentados.

A Irene (12 anos, 7º ano), que na resposta escrita à questão 1.3 [*Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?*] tinha questionado acerca de um detalhe observado na fachada da igreja de N. Sra. da Oliveira, na entrevista problematizou o seu significado:

Investigadora- Na questão 1.3, uma das tuas perguntas é “O que representam os anjos?” que estão acima da lápide, na igreja. Tens alguma possibilidade de resposta para a tua pergunta?

Irene - Talvez estivesse relacionado com a igreja... não sei.

Inv.- Eles seguram o quê?

Irene - Um brasão e uma coroa, acho eu.

Inv.- E o que é que esse brasão representa?

Irene - Portugal.

Inv.- E a coroa?

Irene - Os reis... Talvez os anjos queira significar que estão a guardar Portugal... a manter a memória e ao mesmo tempo a guardavam.

O Patrício (12 anos, 7º ano), que na resposta escrita à questão 2.2 [O que podes saber a partir do que observas?] tinha indiciado uma problematização dos limites da evidência, é um exemplo de que as respostas breves podem esconder, por vezes, um pensamento mais elaborado do que aparentam. Nas justificações agora apresentadas, o aluno salientou a importância da análise crítica das fontes considerando várias possibilidades – indiciando a sua interpretação em termos de evidência histórica –, considerou que o conhecimento histórico não é sinónimo de ‘a verdade’, aplicando conceitos próprios da metodologia da História:

Inv.- Quer na resposta à questão 2.2 quer na 2.4 dizes que não podemos afirmar ou poderá não ser o loudel de D. João I. Porque é que dizes isso?

Patrício - Porque, como sabemos, uma guerra é constituída por milhares de homens, e este loudel serve para proteção, por isso... isto aqui é muito vago porque nós não

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

temos a certeza se poderá ser dele, que tem probabilidades muito reduzidas, ou se poderá ser de outro guerreiro que o auxiliou na batalha.

Inv.- Em relação ao lódelcontinuas com dúvidas...

Patrício - Porque da história antiga de nada temos a certeza, porque é tudo muito relativo, porque ao longo dos tempos, como passaram centenas de anos, alguém poderia ter mudado as coisas, documentos...

Inv.- Então não acreditamos em nada do passado?

Patrício - São hipóteses, podemos acreditar ou podemos não acreditar porque os factos..., nada nos garante a cem por cento o que aconteceu.

Inv.- Isso significa que é impossível estudar o passado humano?

Patrício - Não é impossível, podemos estudar o passado humano mas sem termos totais certezas do que acontece.

Inv.- Então, o conhecimento histórico significa o quê, para ti?

Patrício - Significa que estamos a evoluir nas descobertas que fizemos antigamente.

A Amélia (16 anos, 10º ano - História da Cultura e das Artes), que na resposta escrita à questão 5.3 [*Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?*] tinha colocado uma questão acerca de um detalhe observado nos tanques de curtumes, na entrevista justificou a questão colocada com base na relação entre a observação do local e da imagem apresentada no guião-questionário, sugerindo, ainda, possibilidades de resposta:

Inv.- Na resposta à questão 5.3, uma dúvida que colocaste era “porque é que os tanques eram cobertos com tábuas?”. Concluístes isso a partir de quê?

Amélia - Acho que era por causa da segurança e dos cheiros.

Inv.- Essa terá sido a resposta que pensaste posteriormente. Mas porque é que falas nas tábuas?

Amélia - Porque na imagem... observei e reparei que os tanques estavam cobertos com tábuas.

Inv.- Utilizaste também a imagem que aparece no questionário para tirares as tuas conclusões e para fazeres as tuas perguntas? E depois de teres feito, pensaste melhor e concluístes...

Amélia - Que era para segurança porque os homens estavam em cima delas, que era para poderem chegar aos outros tanques.

A Sílvia (15 anos, 10º ano - História A), que na resposta escrita à questão 3.2 b) [*Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído?*] revelara uma consciência de um passado fixo quanto à significância pessoal do edifício observado – o Albergue

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

de S. Crispim – ao procurar conhecer a época exata de construção do edifício, na entrevista, ao clarificar a resposta, revelou já uma consciência histórica emergente na sua tentativa de contextualização do edifício, relacionando as características observadas e os conhecimentos prévios da disciplina de História acerca de estilos artísticos da Idade Média e Idade Moderna na Europa Ocidental:

Inv.- Na resposta à questão 3.2 b) dizes que não consegues perceber a época exata. Porquê?

Sílvia - Percebe-se que é de um tempo antigo, mas não dá para... olhando só para o hospital em si, acho que não dá para perceber o tempo em que ele foi construído. Dá para perceber que já é antigo, porque agora temos melhores condições, mas situar num ano... ou se foi na Idade Média, Idade Moderna, não consigo. Eu pelo menos, não consigo perceber essa época, porque não tem... é uma construção simples... mas acho que não se encaixa em nenhuma... não dá para se encaixar na arquitetura do renascimento, ou na arquitetura gótica.

A clarificação das respostas escritas, solicitada durante a entrevista, permitiu evidenciar melhor a oscilação do pensamento dos alunos, que em número restrito de casos revelaram um pensamento menos elaborado do que pareciam indiciar nas respostas ao guião-questionário. Noutros casos, a clarificação da resposta escrita, durante a entrevista, permitiu reforçar a integração no nível conceptual anteriormente observado. Assim, a Adelaide (16 anos, 10º ano - História A), que na resposta escrita à questão 5.2 b) [Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído/usado?] revelara uma consciência histórica explícita quanto à significância pessoal dos objetos e local observados – os tanques de curtumes –, na entrevista confirmou esse pensamento mais sofisticado ao contextualizar algumas das informações relacionando-as com conhecimentos prévios da disciplina de História, nomeadamente ao esclarecer que estudara a Carta de Foral do conde D. Henrique(a Guimarães), onde já se fazia referência aos couros tratados e que relacionou com a época de construção dos tanques de curtumes:

Inv.- Na resposta à questão 5.2 b) relativa à importância dos tanques de curtumes, dizes que foi devido a uma “carta de foral escrita pelo conde D. Henrique no século XII”.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Há uma referência no texto que diz que isto é conhecido desde o século XII, foi por isso que tu referiste esse facto?

Adelaide - Também, mas pelo facto de numa aula de História a professora ter entregado uma ficha formativa onde apresentava uma carta de foral escrita pelo conde D. Henrique, no século XII, que acho que falava sobre os curtumes. Era da permissão para fazer feiras e isso, e fazia referência a... várias peles de animais. Daí eu interpretar que tinha a ver com a época em que foram construídos e usados estes tanques.

A análise dos dados das entrevistas contribuiu para solidificar a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente ao uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e dos sentidos atribuídos a essas fontes em termos de orientação temporal, ou seja, os tipos de consciência histórica que revelam quando estabelecem uma relação entre essas fontes patrimoniais e o passado, o presente e, possivelmente, o futuro

Saliente-se que a proposta de níveis de progressão é uma *construção interpretativa* a partir das ideias dos alunos. Pretendeu-se contribuir com um estudo sistemático para uma reflexão mais sustentada acerca da compreensão histórica com base na exploração de fontes patrimoniais e dos desafios que coloca à Educação Histórica e Patrimonial.

### BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

A heterogeneidade intrínseca do património, que determina em grande parte a transversalidade da Educação Patrimonial, abre possibilidades à investigação das atividades de exploração de fontes patrimoniais no domínio da Educação Histórica e para além dele.

O desenho de experiências educativas de contacto direto com o património permite promover sentidos de pertença, suscitar o envolvimento dos jovens na construção do seu próprio saber e da sua ação presente e futura. Porém, é necessário ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica da saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os professores podem realizar uma diversidade de práticas para promover não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação linear. Além disso, a aprendizagem pode revelar-se mais sofisticada quando os alunos inferem a partir das fontes – escritas, pictográficas ou patrimoniais – e colocam questões em vez de responder apenas às que lhes são colocadas.

A implementação de atividades de educação histórica e patrimonial é fundamental se desenvolvida de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, com tarefas desafiadoras das concepções prévias dos alunos, de acordo com os procedimentos de investigação histórica, propondo o cruzamento de fontes diversas em mensagem e suporte, em contexto ou partindo das fontes para os vários contextos (PINTO, 2011). Estas abordagens podem ser estimuladoras da interpretação histórica, da compreensão da evidência que dá sentido ao passado, mas também promotoras de uma consciência histórica e patrimonial.

Atividades diversas de educação patrimonial podem ser desenvolvidas com grupos de diferentes idades, mesmo em contexto extracurricular através de um ‘clube do património’, por exemplo. Mas, tanto estas atividades como as desenvolvidas no âmbito curricular beneficiariam se os professores pudessem ter contacto com metodologias específicas nesta área. A formação de professores nos domínios do ensino de História e outras Ciências Sociais poderia também ser enriquecida com formação contínua na área da Educação Patrimonial.

Seria importante que os profissionais de ensino de História refletissem mais sobre o que aprendem os alunos nas suas aulas, como lhes proporcionam a relação com o passado e se o fazem a partir da interpretação dos seus vestígios. Além disso, seria desejável uma reflexão permanente pelos professores quanto às possibilidades de articulação, em termos de atividades dentro e fora da sala de aula com os seus alunos, entre as indicações presentes nos documentos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

oficiais e a história local, pois nenhuma proposta curricular é fechada. Enquanto elemento constitutivo dos currículos e programas de História, a história local pode ser considerada como um recurso teórico e metodológico em abordagens de ensino que permitem relacionar os saberes históricos acadêmico e escolar, abrindo a possibilidade de construção de um conhecimento histórico significativo para os alunos, lançando-lhes desafios cognitivos na sua relação com o meio social onde vivem, mas também com outras comunidades, outros espaços e outros tempos.

## REFERÊNCIAS

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

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

ASHBY, R.; LEE, P.; SHEMILT, D. **Putting principles into practice: teaching and planning**. In: DONOVAN, M.S.; BRANSFORD, J.D. (Eds.). *How students learn: History in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, 2005. p.79-178.

BARCA, I. **O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BECK, L.; CABLE, T. *Interpretation for the 21st century: fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Champaign: Sigamore Publishing, 2002.

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

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

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

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

FONTAL, O. *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: EdicionesTrea, 2003.

DICKINSON, A. K.; GARD, A.; LEE, P. J. **Evidence in history and the classroom**. In: DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, 1978. p.1-20.

DURBIN, G.; MORRIS, S.; WILKINSON, S. *Learning from objects: a teachers' guide*. London: English Heritage, 1996.

EMMISON, M.; SMITH, P. *Researching the visual; images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*. London: Sage, 2000.

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

HAMMITT, W. **Theoretical foundation for Tilden's interpretative principles**. *Journal of Environmental Education*, v.12, n.3, p.13-16, 1981.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: EdiçõesVértice, 1990.

HEIN, G. *Learning in the Museum*. Nova Iorque: Routledge, 1998.

HOOPER-GREENHILL, E. *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge, 2007.

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

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

LYNCH, K. *What time is this place?* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1998.

LYNCH, K. *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70, 2008.

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

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

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

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

PÉREZ SANTOS, E. **Estudios de visitantes en museos: metodología y aplicaciones**. Gijón, Ediciones Trea, 2000.

PINTO, H. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Tese (Doutorado), Universidade do Minho, 2011. Disponível em URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>. Acesso 10/07/2012.

PINTO, H. **Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica**. *História & Ensino*, Londrina, v.18, n.1, p.187-218, 2012. Disponível em URL: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13120>. Acesso 08/09/2012.

PINTO, H. (2013). **Ensino e aprendizagem de História recorrendo ao património: a construção da evidência histórica pelos alunos**. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, v.12, p.101-109. Disponível em URL: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccs12/default.asp?articulo=910>. Acesso 03/01/2014.

PRATS, J. **Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales**. *História & Ensino*, v.9, 2003.

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

RAMOS, F. R. **Museu, ensino de História e sociedade de consumo**. *Cadernos Paulo Freire*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004b.

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

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências**. *Educarem revista*, número especial, p.11-31, 2006.

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

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA DESTINADOS A PROFESSORES NO BRASIL

Oswaldo Rodrigues Junior

Doutorando em Educação – PPGE/UFPR; Faculdades Integradas de Itararé

[osvaldo.rjunior@gmail.com](mailto:osvaldo.rjunior@gmail.com)

### RESUMO

Apresenta resultados de investigação do tipo estado da arte das pesquisas em manuais de Didática da História destinados a professores, produzidos no Brasil. Apóia-se na discussão indicada por Choppin (2004) sobre o problema léxico nas pesquisas sobre material didático. Toma os conceitos de manual de didática específica (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006) e de manual de didática especial (BATISTA, 2000), no sentido de definir o objeto das pesquisas analisadas. Sustenta o conceito de Didática da História enquanto a “ciência do aprendizado histórico” - a partir de Rüsen (2007). Partindo de pesquisa em base de dados nacionais e em publicações específicas no campo do ensino de História, analisa a produção de pesquisas sobre manuais de Didática da História no Brasil apresentando os seguintes resultados principais: 1) as pesquisas priorizam a análise de conteúdo dos manuais; 2) as pesquisas contribuem para a história do ensino de História; 3) as pesquisas permitem reafirmar a existência de um código disciplinar da Didática da História, na esteira de outros estudos; 4) as pesquisas apresentam indícios das formas de ensinar e aprender nos contextos específicos de produção de tais manuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Manuais de Didática da História. Didática da História. Ensino de História.

Munakata (2012) identifica a tese de doutoramento *Livro didático e saber escolar*, de Circe Bittencourt, defendida na Universidade de São Paulo em 1993, como um marco na produção científica sobre livros didáticos no Brasil. Isso porque, até então, cerca de apenas 50 (cinquenta) trabalhos sobre livro didático haviam sido realizados no Brasil. A contribuição não reside apenas na multiplicação de trabalhos posteriores, mas na amplitude do trabalho de Bittencourt (1993) que permitiu a ampliação do campo de pesquisas sobre livro didático no Brasil.

Neste sentido, nos anos 1990 e 2000 o número de trabalhos sobre livro didático no Brasil foi ampliado de maneira significativa, seja pelo surgimento de grupos de pesquisa, seja pela origem de eventos específicos da área. Seguindo este raciocínio, na primeira década do século 21 (vinte e um) foram aproximadamente 800 (oitocentos) trabalhos publicados. Assim, segundo Munakata (2012. p. 192), "houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

comportamento. Hoje, como se viu, há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo".

Dentre estes trabalhos uma parcela incipiente, mas em expansão na Iberoamérica, destina-se a analisar os manuais de Didática específica ou especial (GUEREÑA, OSSENBACH; POZO, 2005), isto porque na maioria dos casos, os manuais escolares dos alunos foram privilegiados nas pesquisas acadêmicas, conforme Bufrem, Garcia e Schmidt (2006). Choppin (2004) indica a existência de um problema léxico nas pesquisas envolvendo livros didáticos, que leva, de maneira errônea, os pesquisadores a utilizarem o termo "livros didáticos" sem especificar o objeto analisado.

Como o presente trabalho tem o objetivo de inventariar o estado da arte das pesquisas sobre manuais de Didática da História no Brasil, é fundamental que se defina o objeto manual de Didática da História.

## OS MANUAIS DE DIDÁTICA ESPECÍFICA

Inicialmente se entende estes como manuais, pois "apresentam a proposta de, a um só tempo introduzir um tema e sumariá-lo" (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT, 2006. p. 123). Diferenciam-se por ser destinados a professores, diferentemente dos manuais destinados aos alunos e:

[...] propõem métodos e atividades de ensino de determinadas disciplinas indica, também, a necessidade de explicitação do que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais, ou seja, que tipo de saberes são constitutivos destas publicações destinadas aos professores (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT. p. 123).

Outra especificidade dos manuais destinados a professores reside no fato de não possuírem relação com os conhecimentos específicos, como História Antiga ou História da América, sendo esses livros textos onde "trata-se também de uma gama de saberes que podem ser incluídos nos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

saberes e práticas próprios da Didática das disciplinas” (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT. p. 123). Assim, se compreende os manuais de didática específica ou “didática especial (que propunham métodos e atividades de ensino em alguma disciplina)” (BATISTA, 2000. p. 551) como um objeto diferenciado em relação aos livros didáticos destinados aos alunos.

Tal característica diferencia os manuais de Didática da História dos manuais de conteúdo destinados a professores. Bittencourt (1993) apresenta na sua tese “*Livro didático e saber escolar*” o argumento de que a origem dos livros didáticos está intrinsecamente relacionada a origem das disciplinas pelos poderes instituídos. Assim, até a primeira metade do século 19 (dezenove) a autora identifica a tradução de compêndios, principalmente franceses, que eram destinados aos professores. Estes por não possuírem formação específica nas áreas se utilizavam dos compêndios em sala de aula.

Mesmo na segunda metade do século 19 (dezenove), quando foi iniciado o processo de produção de manuais de História no Brasil, estes eram quase exclusivamente destinados aos professores. Munakata (2004) investigou o processo de produção de dois destes manuais: História do Brasil, de Américo Jacobina Lacombe e História Geral, por Carlos Delgado de Carvalho iniciados em 1953. Tais manuais foram encomendados por Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Quando assumiu o cargo em 1952, Teixeira deu início à Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), que tinha como objetivo a produção de livros/manuais para alunos e professores. Neste caso, os manuais em questão eram dirigidos aos professores.

Munakata (2004) apresenta o processo de produção a partir de documentos retirados do acervo do INEP, principalmente correspondências entre membros do INEP, autores e avaliadores. Nestas cartas o maior problema é a própria composição dos livros, o conteúdo historiográfico das obras. No decorrer do artigo, apesar de demonstrar a preocupação dos autores dos manuais com uma possível “renovação metodológica”, Munakata (2004) deixa claro que estes eram manuais de conteúdo específico, que deveriam servir aos professores para o preparo das aulas. Desta forma,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

eles ajudariam os professores que muitas vezes não tinham acesso as bibliografias necessárias para a elaboração de uma boa aula.

Desse modo, podemos entendê-los também como manuais destinados aos professores, porém com uma especificidade, tratavam do conteúdo específico da disciplina, por exemplo, História Antiga, História do Brasil, não se configurando, portanto, como manuais de didática específica, conforme Bufrem, Schmidt e Garcia (2006).

Schmidt (2008) ao inventariar os manuais de Didática da História produzidos no Brasil indica a existência de 14 (quatorze) obras<sup>25</sup>:

MANUAL	AUTOR	ANO
<i>Methodologia da História na aula primária</i>	Jonathas Serrano	1917
<i>Como se ensina História</i>	Jonathas Serrano	1935
<i>A História no curso secundário</i>	Murilo Mendes	1935
<i>Princípios do método no ensino de História</i>	Amélia Americano Franco Domingues de Castro	1952
<i>Apostilas de Didática Especial de História</i>	CADES26	1959
<i>A história na escola secundária</i>	Hugo Weiss et ali (orgs)	1963

25 Em seu artigo *O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas*, Schmidt (2008) aponta a existência de "14 manuais de Didática da História, produzidos, entre 1917 e 2004" (p. 10), porém no decorrer do texto são citados 15 (quinze) manuais e nas referências apenas 11 (onze) manuais. Tal fato deve estar relacionado a quantidade de Apostilas de Didática Especial publicadas pela CADES tendo estas diferentes autores.

26 Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Foram colaboradores da obra: Astréa Dutra dos Santos, Eny M. Roxo da Motta, Fernando Segismundo, João Alfredo Libâneo Guedes, Malca D. Beider. (URBAN, 2009. p. 36).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

<i>Curso de Didática de História</i>	João Alfredo Libâneo Guedes	1963
<i>Planos de aula de História</i>	Lucia de Lemos	1964
<i>O ensino da História no Primário e no Ginásio</i>	Miriam Moreira Leite	1969
<i>Caderno MEC de História</i>	Lydinéa Gasman e James Braga Viera da Fonseca	1971
<i>Metodologia do ensino de História e Geografia</i>	Heloisa Dupas Penteado	1994
<i>Didática e Prática de Ensino de História</i>	Selva Guimarães Fonseca	1ª edição: 2003; 5ª edição: 2005.
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	1ª edição: 2004; 3ª edição: 2009.
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	1ª edição: 2004; 2ª edição: 2010.

Além destes, podemos destacar a produção de outros manuais de Didática da História ainda não analisados nas pesquisas:

<b>MANUAL</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
<i>Ensino de História</i>	Katia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves	2010
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	2010

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	2011
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	2012

Fonte: pesquisa do autor (2014).

## **DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

O conceito de didática possui na História um sentido controverso, pois se de um lado possui uma “venerável tradição” fundada antes da cientificização, hoje ocupa um lugar externo a ciência específica. Nesse sentido, “os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos” (RÜSEN, 2007. p.89). Essa visão, por mais que seja dominante em relação aos especialistas hoje, dificilmente é fundamentada pelos mesmos, pois esta ideia de “externalização e funcionalização da didática são o reflexo de uma concepção estreita de ciência, por parte dos historiadores profissionais” (RÜSEN, 2007. p.89).

Portanto, nem a didática pode ser considerada apenas “métodos” de ensino e tecnologias, nem o aprendizado pode ser visto como exclusividade do espaço formal das escolas. Sob este ponto de vista, a teoria e a didática são fundadas sobre as mesmas bases, a especificidade do conhecimento científico, porém em direções diferentes, mesmo que em certas discussões acabem se entrecruzando. A didática necessita da teoria quando discute qual o significado para o aprendizado da cientificidade do conhecimento, enquanto a teoria precisa da didática quando se discutem as funções práticas do conhecimento histórico.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Ademais, a “didática é um conceito controvertido, pois hoje designa somente um campo determinado da pedagogia, o que se ocupa do ensino em sala de aula” (RÜSEN, 2007. p.94), quando deve ser entendida como “a ciência do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007. p.94).

## OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL

Partindo da definição do objeto manual de Didática da História e da conceituação de Didática da História, este artigo pretende apresentar as pesquisas existentes sobre estes manuais.

Precursor na produção de manuais de Didática da História no Brasil, Jonathas Serrano<sup>27</sup> foi o responsável pelos manuais *Methodologia da História na aula primária* (1917) e *Como se ensina a História* (1935). As duas obras são objeto dos trabalhos de Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006).

Schmidt (2004) aponta que o regulamento de 1837 do Colégio Dom Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, pode ser considerado o marco inicial da História como disciplina escolar no Brasil. No entanto é após a proclamação da República em 1889, no contexto de construção do Estado Nacional, que surge uma literatura didática específica.

Dentre esta literatura, se destaca a obra de Jonathas Serrano que parte fundamentalmente da perspectiva metodológica de Dewey<sup>28</sup>, e também dos debates da Escola Nova<sup>29</sup>, entendendo que se deve partir da experiência da criança e combater o ensino tradicional que primava pela memorização. Inserem-se estas influências no movimento chamado de “entusiasmo pela educação” ou “otimismo pedagógico”, intimamente ligado a Escola Nova. Com isso, percebe-se a

---

27 Filho do capitão de mar e guerra Frederico Guilherme de Souza Serrano, senador da República pelo estado de Pernambuco, e de Ignez da Silveira Serrano. Estudou no Colégio Pedro II, formou-se em Direito. Foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal (URBAN, 2009. p. 34).

28 John Dewey (1859-1952), filósofo norte americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como fundamentos da educação.

29 Também conhecido como "Escola Ativa" ou Escola Progressista" foi um movimento de renovação do ensino que surgiu na Europa em meados do século 19 Europa chegando ao Brasil por intermédio de Rui Barbosa em 1882.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

tentativa de inserção de uma nova forma de ensinar História, ou seja, a partir de uma perspectiva renovada, conforme Schmidt (2004; 2005; 2008). Ainda sob o ponto de vista desta autora (2004) para Serrano “a História como uma ciência tem como objeto o estudo da origem e do desenvolvimento das sociedades humanas, a partir dos seus fatos mais importantes, que devem ser explicados de forma encadeada, em suas causas e conseqüências” (p. 198).

Na obra *Methodologia da História na aula primária*, Serrano propõe sete métodos para o ensino da História. O primeiro é o método etnográfico; o segundo, o sincrônico; o terceiro, o cronológico; o quarto, o regressivo; o quinto, o anedótico ou biográfico; o sexto, o continuado; e por fim o sétimo, o concêntrico. Além dos métodos, Serrano discute neste manual os recursos técnicos possíveis para o ensino da História, como: os processos visuais, os questionários metódicos, as preleções, as leituras comentadas e o saber contar, as datas importantes, e os exercícios escritos e orais.

Em 1935, Serrano publicou “*Como se ensina História*” obra que viria criticar a Reforma Francisco Campos de 1931. Schmidt (2004) conclui que Jonathas Serrano é um homem de seu tempo, responsável pela “pedagogização do saber histórico” (p. 208).

Freitas (2006) em sua tese *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1945)* vai além da análise de conteúdo dos manuais de Didática da História de Serrano, analisando de maneira mais pormenorizada a biografia e a trajetória profissional deste intelectual. Assim, aponta que a pedagogia da história de Serrano foi configurada na prática, enquanto professor, no catolicismo e nas assessorias a implantação de políticas públicas.

Essa pedagogia tem vários aspectos destacados por Freitas (2006): 1) influência da *psicologia do interesse* de Claparède<sup>30</sup>; 2) Importância da memorização e raciocínio; 3) Concepção

---

30 Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço "é considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, a partir de um enfoque interacionista sobre a gênese dos processos cognitivos" (NASSIF; CAMPOS, 2005. p. 92). Esta "psicologia do interesse" esta relacionada a concepção de que é necessário despertar o interesse das crianças para que a aprendizagem seja possível.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

de ensino enquanto transferência; 4) História enquanto "ciências das causas"; 5) Crítica imparcial e objetiva (p. 262). Em relação ao método de ensino se destaca o anedótico-biográfico e o concêntrico. Desta forma, a pedagogia da história de Serrano era escolanovista e católica, segundo Freitas (2006. p. 263).

Ante o exposto, se percebe aproximações e distanciamentos entre os trabalhos de Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006). Aproximações, pois ambos identificam a influência da Escola Nova e o anseio de Serrano por um método renovado para o ensino da História, advindo, principalmente da influência da pedagogia e da psicologia. Distanciamentos na identificação por Freitas (2006), do papel da memorização no método de Serrano. Para ele, Serrano corroborava "como uma teoria da aprendizagem onde o estudar é também exercitar a memória e o raciocínio" (FREITAS, 2006. p. 262).

A monografia de Murilo Mendes *A História no curso secundário* é objeto dos trabalhos de Schmidt (2008), Freitas (2004) e Urban (2009). Freitas (2004) investiga a pedagogia da História de Murilo Mendes apresentando a importância do pensamento de Dewey em sua composição. Influenciado pelas ideias do educador norteamericano, Mendes construiu uma monografia na qual questiona o método mnemônico, ou de memorização no ensino de História como responsável pela insatisfação dos alunos para com a disciplina.

Contra esta perspectiva tradicional de ensino de História, Mendes propõe uma "nova pedagogia" centrada no educando. Para isso, seria fundamental o arcabouço da ciência da Pedagogia como orientadora do processo. Assim "fazer entrar a pedagogia implicava transferir o poder de elaboração dos programas para os pedagogos ou, em instância futura, substituir a geração de professores autodidatas pela geração de formados nas faculdades de filosofia - instruídos em ciência da história e em ciência(s) da educação" (FREITAS, 2004. p. 173).

Schmidt (2008) aponta que Murilo Mendes defende "a necessidade da aprendizagem a partir do presente" (p. 10). Isso por conta da influência da psicologia da educação na concepção de aprendizagem deste intelectual. Urban (2009, p. 35) complementa a análise pontuando que:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Destaca-se na obra de Mendes (1935) uma preocupação com uma renovação metodológica para o ensino de História. O autor dedicou uma parte da sua obra às discussões sobre a adequação entre os ideais e interesses da juventude, fazendo reflexões sobre as *Novas directrizes da metodologia da historia*.

A obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro intitulada *Princípios do método no ensino de História* (1952) é objeto das investigações de Schmidt (2008a; 2008b) e Urban (2009). Schmidt (2008a) denota que Castro, assim como Serrano e Mendes, parte das ideias propostas por Dewey pontuando a importância do aluno enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem. Em relação à concepção de aprendizagem desta autora, Schmidt (2008a) afirma que “a psicologia do desenvolvimento fundamenta a concepção de aprendizagem dessa autora” (p. 11). Além disso, Castro promove uma diferenciação entre o saber histórico e o saber escolar, conforme Schmidt (2008b).

Em relação ao método de ensino, Urban (2009) mostra a importância da Pedagogia na obra de Castro. Assim, a autora entende o método pedagógico, a partir do:

[...] estudo das diferentes técnicas didáticas particulares, aplicáveis nas situações em que se defrontam professor e alunos, não pode ser desligado das considerações gerais que as explicam e fundamentam. Diversos modos de proceder podem ser utilizados na direção da aprendizagem, desde que se harmonizem e unifiquem pela obediência a certos princípios de âmbito mais geral que constituem o método pedagógico. Ora, este, quando encarado em função de uma determinada matéria, deve, preliminarmente, considerar os princípios fundamentais referentes à natureza da matéria em questão, pois, como diz Dewey, o método de ensino é “a eficaz orientação da matéria para resultados desejados”. (CASTRO, 1952, p. 5, APUD: URBAN, 2009. p. 36).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Urban (2009) alega que desde meados da década de 1940 o Ministério da Educação e Cultura, demonstrando interesse e preocupação com a formação dos professores, criou dois órgãos responsáveis por pensar essa formação. Em 1944 cria o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e em 1953 CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). “Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros” (SCHMIDT, 2006, p. 717). Das obras publicadas pela CADES destacam-se as *Apostilas de Didática Especial de História* de 1959.

Tais apostilas são objeto das investigações tanto de Schmidt (2006, 2008a), quanto de Urban (2009). Segundo esta última autora, as apostilas demonstram a preocupação com o ensinar e aprender História, sendo que “na unidade intitulada “*A motivação da aprendizagem da História*” são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes, tanto da Psicologia como da Didática Geral” (URBAN, 2009. p. 36).

Schmidt (2008a) afirma ainda que “a visão predominante do grupo da CADES era a de que aprender História seria estudar o passado de maneira mais científica possível, e não buscar uma fonte de moral ou exemplos e fatos dignificantes para servir ao presente” (p. 12). Um exemplo destacado pela pesquisadora é o da obra “*A História na Escola Secundária*” organizada por Vicente Tapajós e Hugo Weiss, produzida pela CADES. Mantendo o pensamento de Schmidt (2006), Weiss destaca em seu artigo a diferença entre o historiador e o professor, que deve conhecer principalmente os programas governamentais para o ensino da disciplina.

A obra *Curso de Didática de História* de João Alfredo Libaneo Guedes foi analisada por Schmidt (2008 a) e Urban (2009). Esta obra, “entre outros aspectos, apontou para uma preocupação com teoria geral de Didática de História, os alvos do ensino, os fundamentos psicológicos do ensino de História, o plano de aula, as técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem de História” (URBAN 2009. p.37). Dessa forma, Guedes toma a psicologia como ponto de referência para a aprendizagem, destacando-se na obra também a criação da sala específica de História como uma possibilidade inovadora para o ensino da História, segundo Urban

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

(2009). Schmidt (2008a), por sua vez, corrobora com Urban (2009) sobre a importância da psicologia educacional na obra de Guedes.

Também produzido na década de 1960 *O ensino de História no Primário e no Ginásio (1969)*, de Miriam Moreira Leite é objeto das investigações de Schmidt (2008a) e Urban (2009). Leite propõe a aprendizagem a partir de conceitos e da relação com o tempo, influenciada pela psicologia cognitiva, conforme Schmidt (2008a). Urban (2009) também pontua a influência da psicologia dando voz a autora que afirma:

Em 1969, há treze anos, a Cultrix publicou o livro *O Ensino de História*, inspirado em minhas experiências como aluna, professora e mãe de alunos da escola de 1.º grau. Iniciado como manual de didática de História, em 1967, o livro terminou como um levantamento de condições sociais em que se desenvolvem o ensino da História e o relacionamento na sala de aula. (LEITE, 1982, p. 88, APUD: URBAN, 2009. p. 39).

No contexto de redemocratização, as lutas pelo retorno da História e, enquanto disciplina específica contrária aos Estudos Sociais demonstram o momento de tentativa de renovação do ensino de História no Brasil. Neste período, também destacam-se o surgimento dos principais eventos sobre ensino de História até hoje realizados no Brasil<sup>31</sup>.

Na década de 1990 a obra de Heloisa Dupas Penteado *Metodologia do ensino de História e Geografia (1994)*, ainda derivada das heranças deixadas pelos Estudos Sociais, pontua o ensino integrado de Geografia e História, tendo os conceitos como instrumentos de trabalho.

Schmidt (2008a) afirma que “a década de 1990 terminou com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, referência para trabalhos e publicações posteriores na área de Didática da História” (p. 18). Dentre estas publicações sobressaem os manuais: “*Didática e Prática de Ensino*

---

31 Entre os exemplos de eventos organizados, temos o *Perspectivas do Ensino de História* que teve sua primeira edição realizada na Universidade de São Paulo, em 1988; e o *Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)* que vem ocorrendo desde 1993 com primeira edição sediada na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) em Uberlândia-MG.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*de História*” (2003) de Selva Guimarães Fonseca, *“Ensinar História”* (2004) de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli e *“Ensino de História: fundamentos e métodos”* (2004) de Circe Bittencourt. Analisados por Schmidt (2008a) e Rodrigues Junior (2010) estes manuais podem ser entendidos como "contemporâneos", tanto pela proximidade temporal, quanto pela renovação no ensino de História promovida pelos mesmos.

Conforme Schmidt (2008a) os manuais citados propõe:

o aprender História como condição de formação para a cidadania concreta e não abstrata, aprender a partir de temas e problemas que incorporem elementos da realidade social de alunos e professores; a aprendizagem que contribua para que o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico; aprender desenvolvendo a compreensão histórica da realidade social, tendo como base os procedimentos históricos, incorporando temas da história local e levando-se em conta as relações entre a micro e a macro história (p. 18).

Na dissertação de mestrado intitulada *Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História*<sup>32</sup> foi investigada a relação entre a História - particularmente as contribuições da Teoria da História - e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História nos manuais "contemporâneos".

Como resultados da pesquisa de Mestrado, se infere que os manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, como afirma Schmidt (2004). Isso se deve à forte influência do conceito de transposição didática de Chevallard (2005), com o qual o autor faz uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento.

---

32 RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Por outro lado, se fala em um diálogo original entre a Teoria da História e o método de ensino presente nos manuais analisados, constituindo-se desta forma, uma Didática específica, a Didática da História. Isso se deve ao fato de que nos manuais analisados, a metodologia de ensino tem como referência o próprio método histórico, ou seja, as autoras relacionam a Teoria da História e os saberes pedagógicos na proposição de métodos de ensino da História.

Em conclusão, Schmidt (2012) constrói uma proposta de periodização do código disciplinar da História no Brasil, ou seja, da constituição histórica da disciplina de História no Brasil. Desta forma, a autora destaca a construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931), a consolidação do código disciplinar da História (1931-1971), a crise do código disciplinar da História (1971-1984) e a reconstrução do código disciplinar da História (1984-dias atuais).

## INFERÊNCIAS A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

Choppin (2004) indica duas grandes linhas de pesquisa que toma como objeto o livro didático, quando o assunto é pesquisa com material didático, são elas:

1ª - aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo);

2ª - aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto (p. 554).

Ainda de acordo com Choppin (2004), essas duas linhas podem se entrecruzar em uma mesma pesquisa. Além disso, o método principal utilizado é a análise do conteúdo. Essa análise é feita de duas formas:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; e a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática (p. 555).

Partindo do referencial de Choppin (2004) se deduz por meio de raciocínio que as pesquisas sobre os manuais de Didática da História no Brasil estão circunscritas fundamentalmente na primeira linha de pesquisa, abordando o conteúdo dos manuais com a intenção de demonstrar a constituição da Didática da História. Em relação à metodologia, estas pesquisas privilegiam a análise de conteúdo.

Ademais, a análise tem sido feita sob uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática conforme os trabalhos de Schmidt (2004; 2005; 2006; 2008a; 2008b, 2012), Urban (2009), Freitas (2004; 2006) e Rodrigues Junior (2010). Isso porque as citadas pesquisas apresentam aspectos epistemológicos da disciplina de Didática da História presentes nos manuais investigados.

Concluí-se também que as pesquisas contribuem para a história do ensino da História no Brasil. Neste sentido, as pesquisas apresentam a “transposição didática” do conhecimento histórico em conhecimento escolar, pautada em aspectos pedagógicos e psicológicos (SCHMIDT, 2008a, URBAN, 2009); a dicotomia entre as concepções “tradicionais” e “renovadas ou ativas” (SCHMIDT, 2008b) e a “transposição didática” do método da História para o método de ensino (RODRIGUES JUNIOR, 2010). Tais conclusões permitem inferir que a Pedagogia, a Psicologia e a Didática Geral assumem papel importante enquanto ciências auxiliares a História na configuração da Didática da História.

Outra contribuição fundamental reside na compreensão da existência do código disciplinar da Didática da História no Brasil. Partindo do conceito de Cuesta Fernández (1997)<sup>33</sup>, Schmidt

---

33 O Código disciplinar pode ser entendido como as características da disciplina no curso da história. Conceituando, “el código disciplinar de la Historia alberga, pues, lãs especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden em el tiempo y que

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

(2006, 2008a, 2008b, 2012) e Urban (2009) apontam a existência de um código disciplinar da Didática da História expresso nas legislações específicas para o ensino da História, nos currículos das disciplinas de formação de professores de História, e, principalmente nos manuais de Didática da História destinados aos professores.

As pesquisas analisadas apresentam ainda indícios das formas de ensinar e aprender em determinados contextos. Sendo assim, por mais que seja marcante, em todos eles, a presença das ciências auxiliares, como anteriormente citado, os manuais devem ser "entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais" (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006. p. 124). Deste modo, se apresentam diferenças entre os manuais de Serrano (1917; 1935) e Fonseca (2003), Schmidt e Cainelli (2004) e Bittencourt (2004), por exemplo. Todos apresentam relações com as ciências auxiliares, porém os manuais "contemporâneos" produzidos em um contexto de "renovação" do ensino da História demonstram a importante contribuição do método da história enquanto método passível de ser utilizado em sala de aula.

Por fim, podemos afirmar a existência de um subcampo de pesquisas em Didática da História, no qual pesquisadores têm privilegiado o trabalho com os manuais de Didática da História destinados aos professores. No entanto, existem ainda lacunas nos estudos em relação à circulação destes manuais, bem como ao seu uso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: M. Abreu (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

---

consideram, dentro de la cultura valiosos e legítimos" (p.20). Essas características estão expressas nos "textos visíveis" (legislação, currículos, manuais escolares) e nos "textos invisíveis" (práticas de professores e alunos).

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

Goiás, v.15, n.2, 2015 | **197** (p.01-...)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar**. Revista HISTEDBR, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, 2004, vol.30, n. 3, ISSN 1517-9702.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **La sociogenesis de una disciplina escolar: La Historia**. Barcelona: Pomares-corredor, 1997. 384p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano**

**para o ensino secundário brasileiro (1913/1945)**. Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da história de Murilo Mendes (São Paulo, 1935)**. In: Sæculum - Revista de História [11]; João Pessoa, ago./ dez. 2004.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Do “como ensinar” ao “como educar”**: elementos do Código Disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930). In: VIII Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2010, São Luís, MA. Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação. São Luís, MA: EDUFMA, 2010. v. 1. p. 1-16.

MUNAKATA, Kazumi. **Dois manuais de história para professores**: histórias de sua produção. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, set./dez. 2004.

**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

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático**: alguns temas de pesquisa. In: Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NASSIF, Liliam Erichsen; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Édouard Claparède (1873-1940)**: interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. Memorandum, 9, 2005. p. 91-104 disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Brasília: UNB, 2007. 160p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-219, 2004.

\_\_\_\_\_. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In:

GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

\_\_\_\_\_. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008a. p. 10-19.

\_\_\_\_\_. O Estado e a construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006. In: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439> Acesso em 27 jun. 2008b.

\_\_\_\_\_. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008b. p. 10-19.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

\_\_\_\_\_. **História do ensino de História no Brasil:** uma proposta de periodização. In: Revista História da Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-91.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História:** percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba, 2009. 246f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## FONTES LEGAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Anne Cacielle Ferreira da Silva<sup>34</sup>  
UFPR <[annecacielle@bol.com.br](mailto:annecacielle@bol.com.br)>

Tânia M. F. Braga Garcia  
UFPR <[tanbraga@gmail.com](mailto:tanbraga@gmail.com)>

### RESUMO

Apresenta resultados de pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação na UFPR, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Analisa a presença das fontes legais nos livros didáticos de História destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi estruturada a partir das seguintes questões orientadoras: os documentos legais são usados pelos autores? Se sim, aparecem somente como ilustração ou como fontes? A presença dessas fontes tem a finalidade de construir o conhecimento histórico? Pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem histórica? Utilizou-se a análise de conteúdo como procedimento metodológico. Observou-se a presença de diversos tipos de documentos históricos nos dois livros analisados, entre eles gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias. Os documentos legais foram encontrados em pequeno número: dezoito (18) no Livro A e dois (2) no Livro B. Em poucas situações os documentos encontrados foram tratados como fontes e, assim, exploradas de forma a estimular o aluno à contextualização, à problematização e a interpretação histórica. Os resultados da pesquisa evidenciaram avanços em relação à inclusão de diferentes tipos de documento nos livros didáticos, mas evidenciaram também que permanecem presentes as dificuldades em tratar os documentos como fontes, e que, portanto, há ainda a necessidade de aperfeiçoar os livros em relação a esses aspectos.

**Palavras-chave:** Ensino de História. PNLD. Manuais didáticos. Fontes históricas. Fontes legais.

### INTRODUÇÃO

---

34 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013), linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Possui licenciatura e bacharelado em História também pela Universidade Federal do Paraná (2009). Já lecionou a disciplina de História para todos os anos finais do Ensino Fundamental; todos os anos do Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos (EJA) Seus estudos estão relacionados à área de Educação, com ênfase na Educação Histórica e manuais didáticos de História. Endereço currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8039889941423189>

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

Goiás, v.15, n.2, 2015 | **201** (p.01-...)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Durante o período em que lecionei em escolas da rede Estadual de Ensino, pude perceber que para a maioria dos alunos de ensino básico a História está pronta; a maioria dos alunos não tem clara a ideia de que a História se produz, como qualquer outro conhecimento, através da busca intelectual. Foi pensando nisto, que elaborei um projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação que visasse informar aos alunos que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, que a História possui uma natureza multiperspectivada (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 12).

No ano de 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná com um projeto que propunha, primeiramente, a analisar o uso das fontes legais nos anos finais do Ensino Fundamental, pois, no meu entendimento, através do trabalho com fontes históricas em sala de aula, o aluno passa a compreender que a História não está pronta; que a História é uma ciência particular e que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado.

A pesquisa sobre o uso de fontes justifica-se, pois, a historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História.

O projeto de pesquisa para o Mestrado nasceu então, com esta preocupação em saber se os documentos, em especial os legais, estão sendo usados e problematizados em sala de aula como sugere a literatura historiográfica. Na pesquisa, entende-se como *fontes legais* os documentos legislativos, os decretos, as cartas régias, os discursos e pronunciamentos, enfim, todo e qualquer documento que tenha alguma relação com a lei.

Ao longo da trajetória de pesquisa e estudos no Mestrado, o projeto inicial foi aperfeiçoado, e definiu-se que a pesquisa teria como objetivo analisar manuais didáticos destinados aos alunos do Ensino Fundamental, para verificar se e como os autores de manuais didáticos incorporaram o trabalho com fontes legais, considerando-se as recomendações presentes na literatura acadêmica e nos Editais do PNLD.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A escolha pela análise de manuais didáticos deve-se ao fato de que na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar<sup>35</sup> e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino e da aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e objeto de pesquisas desenvolvidas, por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o NPPD<sup>36</sup>.

De acordo com Bittencourt (1998), o manual didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados e o produto cultural de maior divulgação a que os brasileiros têm acesso na cultura escolar. Ele tem sido um elemento importante para a discussão das questões relacionadas à prática de ensino do conhecimento histórico no âmbito escolar, sobretudo, porque é visto como um veículo fundamental de popularização do conhecimento histórico. (BITTENCOURT, 1998).

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como salientam Chaves e Garcia (2011). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do nosso país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares. (CHAVES e GARCIA, 2011).

No Brasil, como existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, em particular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o debate sobre os manuais se insere para além da dimensão didática como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010).

---

<sup>35</sup> Sobre o conceito de “cultura escolar” ver FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

<sup>36</sup> Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, que desenvolve ações conjuntas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma universidade, orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Isto impõe aos pesquisadores o desafio de se aproximar dos sujeitos escolares, em especial, professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas na dimensão do ensino e da aprendizagem e analisar, portanto, se todo o recurso público aplicado no programa está contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto é que a pesquisa encontra sua justificativa.

A pesquisa investigou a presença das fontes legais nos livros didáticos de História, a partir de algumas questões orientadoras: os documentos legais são usados pelos autores? Se sim, aparecem somente como ilustração ou têm a finalidade de construir o conhecimento histórico? São entendidas como mera ilustração das narrativas históricas apresentadas? São estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? A presença dessas fontes pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem histórica?

O objetivo principal da pesquisa foi, portanto, verificar se as fontes legais têm sido incorporadas aos livros, principalmente em temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil. Para atender a esse objetivo, defini como material empírico os livros didáticos de História destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esta escolha se justifica pelos temas propostos para estas séries, ou seja, temas que abordam o período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil, temas que devem ser apresentados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, de acordo com as orientações curriculares dos sistemas de ensino.

Metodologicamente, foi utilizada a análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2003). Para essa autora, a partir de uma pré-análise dos materiais selecionados, são definidas categorias e hipóteses de trabalho para o desenvolvimento das análises finais.

Neste trabalho, apresento os principais resultados obtidos durante a pesquisa de Mestrado em Educação na UFPR, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## PRÉ-ABOLIÇÃO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO NAS FONTES LEGAIS: ANALISANDO SUA PRESENÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS.

Sabe-se que hoje é obrigatório o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana nas aulas de História, por força da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, de Educação Artística e de Literatura Brasileira. Deve-se considerar que, em parte, ela respondeu as reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Essa lei foi modificada em 2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008).

Com relação à História e Cultura Afro-Brasileira, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana." O conjunto de leis e as ações políticas organizadas em torno dessa questão também se refletiram nos livros didáticos de História, que passaram a abordar essa temática.

Em torno dessas questões, a partir da década de 1990 a avaliação do PNLD foi exigindo, gradualmente, critérios relativos à cidadania, os quais se fortaleceram na última década como motivos de exclusão de uma obra didática do programa. Essas definições estão relacionadas, portanto, ao conjunto de políticas implementadas pelo Governo Federal coordenadas pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

No entanto, a inserção da cultura e História Africana e Afro-Brasileira não se deu de forma imediata e dentro de um mesmo padrão. A revisão de literatura para a dissertação de Mestrado em Educação apontou a existência de pesquisas que constataram ser frequente os autores de livros didáticos restringirem suas abordagens às questões da escravidão.

Assim, o recorte temático para o trabalho de análise empírica dos livros didáticos na dissertação foi definido com vistas a localizar fontes legais apresentadas, analisadas ou sugeridas nos capítulos que tratam

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

da pré-abolição, abolição e pós-abolição, temas relacionados com a população africana e afrodescendente no Brasil, não exclusivamente sobre a escravidão.

Para a pesquisa, foram selecionados dois manuais didáticos para analisar a presença ou não das fontes legais, em especial nos períodos que abordam a pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. A escolha da obra de Joelza Ester Domingues para a análise deveu-se principalmente ao título da obra “História em Documento – Imagem e Texto” que explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos. Entendeu-se, portanto, que a obra seria um material empírico privilegiado para responder as questões que haviam sido formuladas. Buscou-se, então, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes legais em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD.

A segunda obra escolhida para análise foi a de Alfredo Boulos Júnior. A escolha deste manual didático deveu-se ao fato de que, assim como a de Joelza Ester Domingues, foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. É destinado aos alunos do 8º ano, e é utilizado com frequência pelos alunos de algumas escolas Estaduais com as quais se estabeleceu contato.

Para análise das obras selecionadas, usou-se, metodologicamente, a análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2003). Para examinar os livros, foram usadas quatro categorias:

#### - 1ª Categoria de análise: documentos citados

Nesta primeira categoria, foram agrupadas fontes citadas pelo autor, mas que não aparecem nos manuais didáticos, ou seja, não estão apresentadas nos livros. Foram analisados os documentos citados ao longo dos capítulos e das unidades selecionadas, documentos estes que aparecem citados ao longo dos textos-base. Os documentos sugeridos complementarmente ao término dos capítulos e das unidades, não foram incluídos nesta categoria.

#### - 2ª Categoria de análise: documentos usados como ilustração

A categoria dois refere-se aos documentos históricos que aparecem nos manuais didáticos somente como ilustrações, ou seja, não é sugerida nenhuma atividade de interpretação com os

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

alunos, nem ao menos há indicações dos motivos de sua inserção no manual.

### - 3ª Categoria de análise: fontes com exploração didática parcial

Nesta terceira categoria foram incluídas aquelas que, embora sejam tratadas como fontes, as atividades sugeridas, por algum motivo, não levam os alunos à interpretação do documento histórico, como sugerem a literatura e as orientações curriculares nacionais, restringindo as possibilidades de construção do conhecimento histórico.

### - 4ª Categoria de análise: fontes com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico

Esta quarta categoria de análise, agrupa os documentos históricos que são tratados pelos autores de maneira adequada, ou seja, são exploradas de forma que podem possibilitar aos alunos com a ajuda de seus professores, construir um conhecimento histórico.

A partir destas quatro categorias, buscou-se analisar a presença dos documentos históricos, em especial os documentos legais, nos manuais escolhidos.

## AS FONTES LEGAIS ESTÃO PRESENTES NOS LIVROS ANALISADOS?

No livro de Joelza Ester Domingues (livro A), as fontes legais, objeto de interesse pesquisa, aparecem nos capítulos analisados num total de 18, número considerado significativo, e que talvez tenha relação com o fato da maioria delas estarem já disponibilizadas na internet e, portanto, serem de fácil localização. Quanto à forma como foram trabalhadas, a autora opta por fazer questionamentos e, através de perguntas dirigidas por ela, busca levar os alunos à interpretação dos documentos.

Na análise realizada, pode-se perceber que o livro A atende as indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte dos critérios de avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História, incluindo-se a abordagem da Educação Histórica, na perspectiva do filósofo da História Jörn Rüsen. No material empírico analisado,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e as fontes legais. Portanto, do ponto de vista da quantidade e diversidade, pode-se concluir que o livro A pode ser considerado adequado, como se verifica no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Documentos históricos presentes no livro A (livro do aluno) – Total de páginas analisadas: 106**

<i>Tipo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Número das páginas que contêm os documentos históricos</i>
Mapa	5	Páginas: 73, 128, 243, 259,267
Desenho	10	Páginas: 121, 133, 151, 165, 239, 241, 254, 255,265
Pintura/gravura	33	Páginas: 76, 123, 125, 127, 129, 130, 131,135,137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 153, 159, 162, 243,271,274,276
Fotografia	41	Páginas: 73,75,78, 146, 147, 148, 155, 157, 236,245, 247, 249, 251,259,261,267,269,272,273,274,279
Texto como fonte	11	Páginas: 75,76,77, 125, 137, 143, 247, 249,267,271
Cartaz/anúncio	11	Página: 247, 257, 259,261
Gráfico	5	Páginas: 171, 249
Charge/caricatura	8	Página: 167, 169,262,263,266
Tabela	9	Páginas: 73, 128, 153, 171, 243, 247, 257
Letra de música	1	Página: 155
Jornal	3	Página: 157, 160, 161
<b>Fonte Legal</b>	<b>18</b>	<b>Página 75, 123,127, 137, 139, 141, 143, 155, 157, 167,245,269</b>

QUADRO 1– DOCUMENTOS HISTÓRICOS PRESENTES NO LIVRO A (LIVRO DO ALUNO)

FONTE: Pesquisa da autora (2012).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Na análise qualitativa, com base nas quatro categorias definidas, o que se pode verificar é que muitas das fontes legais são apenas citadas. Pode-se observar também que a maioria das fontes imagéticas foram utilizadas com uma finalidade ilustrativa, o que também se aplica aos demais tipos de fontes localizadas. Uma parte significativa delas, no caso do Livro A, são tratadas didaticamente, evidenciando o entendimento da autora quanto ao fato de que é necessário trabalhar com as fontes. Contudo, também para todos os tipos de fontes, em raras situações se pode observar um tratamento didático adequado que abrisse possibilidades de construção do conhecimento histórico.

A análise das orientações presentes no livro A do docente revela a valorização e a recomendação do trabalho com as fontes em sala de aula; no entanto, não há indicações quanto a alguns elementos que seriam imprescindíveis nesse trabalho, como por exemplo: informar os alunos sobre a natureza do documento se é um documento oficial, se é um documento que exprime uma opinião, ideia e gosto, ou se é um documento religioso. Também não foi encontrada nas orientações dadas para o professor pela autora do livro A, a recomendação para informar aos alunos qual é a origem do documento (onde e quando o documento foi encontrado), a data de sua produção e o autor do documento (autor conhecido ou não, individual ou coletivo). Pode-se supor que os professores sabem e conhecem essas necessidades, mas tratando-se de um manual de orientação, que cumpre determinadas exigências do PNLD, talvez essas contribuições fossem interessantes.

No livro B, livro de Alfredo Boulos Júnior, encontrou-se somente duas fontes legais nos capítulos e unidades relacionadas ao tema pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. O autor privilegia as imagens como documentos históricos ao longo de todo o seu livro, e isto fica claro nas orientações destinadas aos professores sobre como trabalhar com o manual didático do aluno nas aulas de História. O autor dedica uma atenção especial para explicar como se deve “trabalhar com as imagens” em sala de aula, tema que constitui uma seção específica do manual, em detrimento dos outros documentos históricos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Do ponto de vista quantitativo, pode-se concluir, com base na análise realizada no manual dos alunos e nas orientações presentes no livro do docente, que o livro de Boulos Júnior atende as indicações para a inclusão de documentos no ensino, como se pode verificar no quadro a seguir:

**Quadro 2– Documentos históricos presentes no livro B (livro do aluno) – Total de páginas analisadas: 129**

<i>Tipo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Número das páginas que contêm os documentos históricos</i>
Mapa	11	Páginas: 8, 9, 12, 20, 24, 53, 59, 204, 217, 241, 243
Desenho	3	Páginas: 15, 21, 228
Pintura/gravura	61	Páginas: 13, 16, 17, 18, 27, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 220, 221, 235, 237, 245, 246, 247, 249, 258, 262, 263, 265, 267, 275
Fotografia	70	Páginas: 10, 11, 14, 18, 19, 23, 25, 28, 51, 55, 56, 60, 64, 67, 69, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 213, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 230, 235, 240, 242, 244, 249, 251, 252, 253, 254, 259, 260, 262, 264, 266, 268, 271, 272, 275
Texto como fonte	18	26, 28, 67, 189, 192, 193, 195, 21, 226, 227, 229, 254, 257, 273, 274
Cena de filme	1	Página: 68
Gráfico	3	Páginas: 58, 60, 218
Charge/caricatura	10	Páginas: 215, 234, 236, 238, 239, 255, 261, 262, 270, 277
Capa de livro	1	Página: 257
Tabela	3	Páginas: 240, 248, 250
Capa de partitura	1	Página: 276
Anúncio de Jornal	1	Página: 275

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Fonte Legal	2	Páginas: 24, 237
-------------	---	------------------

QUADRO 2 – DOCUMENTOS HISTÓRICOS PRESENTES NO LIVRO B

FONTE: Pesquisa da autora (2012)

Fica evidenciada também a predominância absoluta de documentos visuais, como chamados nos documentos do PNLD (Editais e Guias). As fontes legais que foram o objeto de maior interesse nesta pesquisa aparecem pouco e são, sobretudo citadas, não estando presentes no manual didático como documentos históricos. Da mesma forma que no manual do professor do Livro A, há orientações para trabalhar com as fontes imagéticas em sala de aula; no entanto, não há orientações específicas que indiquem os elementos constitutivos do trabalho com fontes, quando o objetivo é fazer o aluno construir o conhecimento histórico.

Do ponto de vista da forma pela qual os documentos aparecem no Livro B, uma grande parte das situações está localizada nas categorias 1 e 2, evidenciando que as fontes ou são apenas citadas, ou são usadas com finalidade ilustrativa. Mesmo no trabalho com imagens, observa-se um tratamento didático inadequado para as indicações existentes na literatura acadêmica e nos documentos oficiais de orientação curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, deve-se apontar que as pressões do campo acadêmico e das orientações curriculares para que as fontes estejam presentes nas aulas de História, parecem ter resultado em uma incorporação quantitativamente significativa de documentos nos livros analisados. Além da diversidade, deve-se destacar dos quadros apresentados a predominância das fontes imagéticas, justamente as que têm merecido atenção mais acentuada nos debates sobre o Ensino da História.

Por outro lado, mesmo com a ampliação dos debates sobre as Linguagens e sobre os diferentes tipos de fontes, verifica-se que nos livros analisados as letras de música foram pouco

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

incluídas. Documentos escritos, de forma geral, também não foram encontrados em número significativo, talvez por efeito do movimento de valorização das imagens.

Considerada a ampliação do acesso a fontes legais que vem se verificando pela digitalização de documentos e sua disponibilização em sites, entende-se que seria relevante retomar a discussão sobre os documentos escritos e em especial os legais, discutindo suas contribuições nas aulas de História e procedimentos de caráter metodológico que são adequados ao ensino.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. ***Livros didáticos entre textos e imagens***. In: O saber histórico na sala de aula/ Circe Bittencourt (org.). São Paulo: Contexto: 1998, p. 69-90.

BOULOS Júnior, Alfredo. ***História e cidadania, 8º ano***/ Alfredo Boulos Júnior. - São Paulo: FTD, 2009. ( Coleção História: sociedade & cidadania).

CHAVES, Edilson Aparecido ;GARCIA, Tânia Maria F. Braga. ***Crêterios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens***. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2011, p. 1-12.

DOMINGUES, Joelza Ester. ***História em Documento – Imagem e Texto, 8º ano***/ Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

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

FRANCO, Maria Laura P. B. ***Análise de conteúdo***. Série Pesquisa, v. 6, Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) ***Aprender história: perspectivas da educação histórica***. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## LA SISTEMATIZACIÓN: PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONCIENCIA HISTORICA EN LA ESCUELA COLOMBIANA.

Ingrid Lorena Torres Gámez<sup>37</sup>

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8788319T0>

ltorresoei@gmail.com

### RESUMEN

El reciente desenvolvimiento del campo de la educación histórica esta relacionado con mudanzas e intereses epistemológicos al interior de la historia, reflejados en la valoración de iniciativas de construcción de conocimiento histórico a partir de la competencia narrativa y la orientación temporal de la vida práctica. La reflexión expuesta en este trabajo hace parte de la investigación de maestría *“La enseñanza de la historia reciente y memorias sobre el conflicto armado en Colombia. Consideraciones de la ley de víctimas 1448/2011”* y se propone presentar algunas consideraciones en torno a la importancia de la sistematización como enfoque de investigación cualitativo para la formación de conciencia histórica. Se parte de los presupuestos de Jörn Rüsen, Mario Carretero y Raimundo Cuesta Fernández respecto a la complejidad y pertinencia de pensar otras formas de internalización del conocimiento histórico y la búsqueda de elementos significativos en la comprensión del pasado en el presente y la expectativa de futuro. Para esto, se presta notoria atención a la premisa de la narrativa histórica como operación constitutiva de la conciencia histórica, competencia potencializada en el proceso de aprendizaje, factor de interconexión entre las tres dimensiones temporales: pasado, presente y futuro, y unidad de referencia para la formación de identidad en los sujetos pedagógicos, quienes también son asumidos como intelectuales orgánicos en la educación del presente.

**Palabras claves:** Sistematización. Escuela. Memoria. Conciencia histórica.

### INTRODUCCIÓN

Hace unos lustros en diversos escenarios institucionales se demanda insistentemente al sistema educativo la inclusión de las “Cátedras” específicas en Derechos Humanos, educación para la sexualidad, afrocolombianidad y ciudadanía dentro de los planes de estudios, entendidas como contenidos y asignaturas que permiten fortalecer la formación de los niños, niñas y jóvenes en el conocimiento de graves problemáticas sociales, con el objetivo de promover conceptos,

---

<sup>37</sup> Magister del Programa de posgraduación en Historia PPGHis Universidad Federal de Mato Grosso UFMT, bolsista convenio OEA-CAPES. Orientada por: Dr Anderson Roberti dos Reis.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

procedimientos y actitudes que minimicen el impacto negativo enquistado en las realidades violentas que aquejan al país.

Esta demanda es comprensible y puede obedecer a un sistema educativo que durante décadas estuvo alejado de las necesidades de la población, pues se constata que los contenidos trabajados en la escuela no tenían relación con el contexto en el que se desarrollaba la tarea educativa, y menos con la cotidianidad familiar y los grupos que conforman la comunidad; parecía que la vida iba por un lado y lo que se enseñaba en la escuela por otro.

Las iniciativas que para muchos representan una ola de proyectitis interesada en entrar a la escuela-, refleja la atracción despertada en organizaciones, entes de control y empresas privadas por el espacio escolar para la producción y reproducción de discursos en fomento de las “nuevas ciudadanías”, dado que el campo educativo cuenta con la población escogida, sujetos en etapa de formación regulados y planeación conforme la política pública enmarcada en modelo económico del capital neoliberal.

Todo ello, ha llevado a que la partitura de pedidos y obligaciones de carácter pedagógico se traduzca en un bombardeo de programas curriculares y proyectos que más que atender las necesidades del mundo escolar, termina sobrecargándolo con temáticas y asignaturas separadas, desarticuladas, con poco para aportar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan conocer, familiarizarse y poner en práctica actividades duraderas de ciudadanía activa, informada y democrática.

Sin embargo, las dinámicas propias de la cultura escolar<sup>38</sup> han generado procesos de adaptación de las nuevas propuestas a los contextos específicos, en muchos de los casos asumiendo la premisa de trabajar en la construcción de un pensamiento integral a través de

---

<sup>38</sup> Según Julia Dominique la cultura escolar debe ser entendida en el análisis de las relaciones conflictivas y pacíficas que se generan en el período de la historia al que pertenecen. “Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

elementos conceptuales y metodológicos orientados a temáticas de la vida práctica priorizando las necesidades de la población.

En esta dirección, abrir las puertas del aula para propiciar un diálogo entre la escuela y las realidades de la cotidianidad, implica asumir los sujetos pedagógicos conforme sus actitudes, expectativas, demandas, dudas y miedos; por ende, promover conocimiento y análisis comprensivo de lo local y lo nacional es generar miradas diversas del *qué* y *cómo* pensar históricamente, es decir, dar prioridad a la construcción de modelos cognitivos que favorezcan un proceso formativo gradual de la relevancia histórica, la dimensión ética de la cultura histórica y los principios democráticos.

La construcción social del currículo colombiano ha transitado por discusiones epistemológicas que desde lo conceptual y lo metodológico son expresión constante de los intereses nacionales e internacionales en el campo educativo, en esta dirección podemos ver que a lo largo del siglo XX se realizaron reformas educativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales que tuvieron como eje central el proyecto político de la modernidad previsto en

La escuela institucionalizada como espacio privilegiado para impartir conocimientos y legitimar la jerarquización social, a través de la estratificación educativa, teniendo como telón ideológico de fondo la igualdad de todos los individuos ante la ley en cuanto se refiere a su condición de ciudadanos (HERRERA et al., 2005, p. 68).

La enseñanza de la historia en el país presentó mayores modificaciones en la segunda mitad del siglo XX en conceptos de equidad y atención focalizada encunados en la noción de calidad, de la misma forma, el tecnicismo de los años 60 y 70 no desamparó la cultura cívica moral en vía de formar sujetos cercanos al virtuosismo definido por las leyes divinas y humanas. (HERRERA et al., 2005, p. 53). La reforma de 1962 en la que se estableció el ciclo básico de educación media, plan de estudios y evaluación, consideró la ciencia y la cultura como premisas de la idea de progreso para cumplimiento de las necesidades del sistema económico. (MIN. EDUCACIÓN, 1962, p. 1).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

La renovación curricular de los años ochenta (1984) y posteriormente de los años noventa (1994) responde a un contexto mundial de finalización de la guerra fría, democratización e integración globalizada en medio del favorecimiento del desarrollo individual y competitivo. A principios del siglo XXI el país conoció la promulgación de los Lineamientos curriculares (2002) y los Estándares por Competencia (2004), el aporte de los lineamientos se vio reflejado en la innovadora propuesta de ejes de currículo articulados con preguntas problémicas, esbozadas en una idea flexible, abierta, integrada y en espiral. (ARIAS, 2015, P.139).

En esta última propuesta se destaca el mejoramiento de la práctica pedagógica a partir de tres pilares básicos: enseñar, investigar y difundir desde la reflexión constitutiva en un tiempo y espacio significativo para los procesos agenciados como elementos de diálogo y sistematización de experiencias. En el caso concreto de la enseñanza de las Ciencias sociales, se privilegió la construcción de conocimiento histórico incluyente, crítico y propositivo, que situara a los maestros en un compromiso con su práctica pedagógica y el mejoramiento de la misma.

En esta medida, la sistematización como opción pedagógica presupone que el sujeto social no se encuentra pasivo ante las dinámicas curriculares, sino que es capaz de reflexionar y transformar los procesos elaborados y experimentados en el pasado-presente, posibilitando ejercicios de investigación en torno a un nuevo conocimiento, propio de un contexto específico, por medio de la combinación de la experiencia de vida y la teoría pedagógica.

### CONCEPTUALIZACIÓN DE SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de experiencias es una forma de producción de conocimiento que emergió en los años 60 y 70 a partir de los procesos de desarrollo comunitario y de educación popular que tuvieron lugar en América Latina. Su creación obedeció a la necesidad de generar una aproximación teórico-reflexiva a prácticas sociales orientadas por una finalidad de cambio social, desde una perspectiva alternativa a las formas de conocimiento dominantes de la sociología de raíz positivista (JARA, 2006, p. 119).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

La sistematización es una reflexión participativa acerca de los procesos y resultados de un proyecto, efectuada por los facilitadores y los participantes del mismo. Se entiende como la etapa en donde las personas encargadas de la investigación ordenan y analizan la información recolectada, a la luz de categorías de análisis planteadas al inicio de la investigación o emergentes durante el transcurso de la misma.

Las ciencias sociales han generado debates contemporáneos en torno a los presupuestos metodológicos y epistemológicos de la sistematización, llegando a diversos diseños y herramientas que proponen este enfoque como forma de investigación apuntada a la toma de conciencia por parte de los actores sociales respecto a la racionalidad práctica que subyace a sus formas de acción en la vida cotidiana haciendo implícito el discurso narrativo en la dimensión temporal con la importancia histórica del suvenir del sentido.

La sistematización como enfoque investigativo se ha posicionado dentro del campo pedagógico en dos dimensiones. La primera, en la capacidad de reducir la brecha entre el conocimiento teórico que se produce en el campo pedagógico y las prácticas educativas. La segunda, la necesidad de potencializar la competencia teórica-metodológica a través de procesos narrativos con orientación temporal, situando a los sujetos pedagógicos como agentes reflexivos sobre su propia práctica y en la construcción de márgenes más amplios de intencionalidad respecto de la misma, superando la idea de enseñanza como saber instrumental.

Este trabajo aborda la conceptualización de sistematización a partir de los postulados de Oscar Jara, Mario Peresson y Alfonso Torres; tres autores que convergen en el punto de entendimiento de la reflexión en torno a la experiencia, siendo esta última un proceso social, dinámico y complejo en el que se ponen y contraponen los factores objetivos y subjetivos de los actores sociales que intervienen en la sistematización.

Oscar Jara concibe la sistematización como “el ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas.”(JARA, 2001, p. 22). Experiencias vitales que son irrepetibles, donde los actores inmersos, colocan en juego la subjetividad en un tiempo y un

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

espacio determinado, Jara afirma que uno de los propósitos de la sistematización es penetrar los procesos, encontrar sus puntos álgidos, de ruptura y continuidad, para poder entender las lógicas propias de cada uno de estos momentos.

En relación con esta definición el autor caracteriza la sistematización como la producción de un nuevo conocimiento logrado a partir de la conceptualización de una práctica concreta, susceptible a ser comprendida mediante elementos generales. La objetivación de lo vivido da paso a convertir la experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, con ejercicios de clasificación y reordenamiento de la información, la explicitación sobre lo que se sabe y no se sabe sobre la experiencia. Es así que, la sistematización como un dialogo de saberes es, “una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos, que se alimentan mutuamente” (JARA, 2001).

Mario Peresson entiende la sistematización como “el camino recorrido que permite ver los logros alcanzados con relación a los objetivos propuestos, esto debe ser recogido en un documento ordenado y que dé cuenta de la vitalidad y riqueza de la experiencia”. (PERESSON, 1995, p. 68), añade, que es el dialogo y la confrontación de saberes lo que posibilita pensar y transformar nuestra propia práctica. Plantea la metodología en siete pasos que destacan: el punto de partida o justificación, los interrogantes planteados, la contextualización histórico – espacial, los fundamentos teóricos manejados desde el marco teórico, la práctica y sus componentes, la evaluación de los logros y la formulación de conclusiones.

Por su parte, Alfonso Torres habla de la sistematización como “una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social. A partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que las constituyen, buscando cualificarlas y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben”. (TORRES, 1998, p. 77)

Esta definición de Sistematización se acoge a una perspectiva interpretativa en donde la realidad no es concebida como un objeto rígido e inamovible, sino, como una construcción

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

colectiva que dota de sentido el tejido de las relaciones sociales y culturales históricamente conformadas, superando la simple etapa descriptiva los hechos sociales, sus expresiones, factores particulares y acciones posibilitadoras.

Ahora bien, después de enunciar brevemente los postulados sobre el significado y pertinencia de la sistematización, se puede concluir que la sistematización es un proceso de recuperación y apropiación de la práctica investigativa desde la combinación y comprensión de los componentes teórico – práctico que le permite a los sujetos explicar las problemáticas desde un ejercicio de análisis crítico que lleve a la transformación de la realidad en la que viven. Se trata, de la *recuperación de la experiencia en la práctica*, producción de conocimiento, forma de empoderar los sujetos sociales en el campo de la investigación según las necesidades del contexto.

## ¿POR QUÉ SISTEMATIZAR EN LA ESCUELA?

El trabajo investigativo, abordado tanto por maestros como por académicos del campo de la educación, ha arrojado una serie de resultados sobre lo que es la escuela. Lo significativo del ejercicio investigativo adelantado en el espacio escolar, es el replanteamiento y resignificación de la escuela como escenario multidimensional. No se trata, entonces, de “transferir” la práctica de la investigación cualitativa al campo pedagógico, sino de propiciar la construcción de formas situadas de reflexión y explicitación del conocimiento pedagógico, que si bien, pueden ser nutridas por la sistematización, pero también deben configurarse desde el aprendizaje y gestión institucional escolar.

Se trata entonces, de ofrecer orientaciones que fortalezcan, motiven y potencialicen a los actores educativos en la investigación sobre experiencias en los diversos ambientes de aprendizaje; que propendan el afincamiento de saberes desde la reafirmación o cuestionamiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje de habilidades transversales, con el objetivo de plantear pensamientos sistémicos que involucren sueños y proyecciones de las prácticas pedagógicas como puente para el desarrollo de competencias para la práctica de vida.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

En éste sentido, las experiencias pedagógicas agenciadas por maestros y estudiantes no deben perderse en el tiempo y espacio propio de la rutina de la escuela; es así, que proponemos una estrategia de motivación hacia los sujetos pedagógicos que contribuya a la sistematización y socialización de experiencias significativas por medio de la “construcción de herramientas para que los profesionales expliciten tanto los conocimientos en que han sustentado su acción, como aquellos que han ido produciendo en ella”. (BARNECHEA, 2000).

Los profesionales del campo de la educación en colaboración conjunta con los maestros en general tenemos el reto de construir las herramientas metodológicas para organizar las experiencias agenciadas en el aula y fuera de ella, que por su valioso aporte en el ejercicio de formar sujetos críticos, reflexivos, analíticos e investigadores se convierten en significativas, y por lo cual es un deber del Ministerio de Educación brindar elementos que las potencialicen y las lleven a sumarse al debate y dialogo sustentado en evidencias y climas escolares inclusivos.

### **LA SISTEMATIZACIÓN: HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONCIENCIA HISTÓRICA.**

El modo por el cual se ha pensado establecer una relación entre la sistematización y los presupuestos de construcción de conciencia histórica de Jorn Rüsen, se basa en dos razones. La primera, la conciencia histórica es concebida como elemento de orientación que da a la vida práctica una matriz temporal, es decir, la estructura del conocimiento histórico es una forma de entender el tiempo en sus tres dimensiones pasado, presente y futuro. Y la segunda, se enfoca a la narrativa pensada como la competencia específica y esencial de la conciencia histórica que “moviliza la memoria de la experiencia temporal, desarrollando la noción de un todo temporal, y otorga una perspectiva temporal interna e externa a la vida práctica” (SCHMIDT; BARCA; REZENDE, 2010, p.62)

Como se mencionó anteriormente, entender el sentido de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela, supera la instrumentalización curricular, por el contrario,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

abre las puertas a pensar en la construcción de conocimiento histórico- social como posibilidad de agenciar ejercicios intencionales y organizados de formación de identidades que dialoguen con la vida práctica.

El conocimiento histórico, como resultado de procesos cognitivos de raciocinio está adherido a una acción de aprendizaje, que en esencia debería estar orientada a la producción de sentidos de la experiencia, aun así, sabemos que existen factores que dificultan el acercamiento entre la cientificidad de la historia y la especificidad del conocimiento histórico, concretamente en el área de la didáctica de la historia.

Para Rüsen existen elementos de la conciencia historia a través de los cuales se puede descubrir el contenido y su relación con el tiempo; las formas de totalidades temporales la relación con la vida social, los modelos culturales y modelos de vida; la relación con la identidad histórica y auto reconocimiento; la relación con valores morales, es decir la forma en la que la conciencia histórica hace un aporte en la comprensión del pensamiento histórico situado en un sistema de valores culturalmente materializado; y la relación con la razón moral, hacen parte de la consistencia para el análisis del esquema tipológico de la conciencia histórica, a partir de cuatro tipos: Tradicional, ejemplar, crítica y genérica.

La tipología de la conciencia histórica propuesta por el autor no se establece de forma separada, discontinua o secuencial, por el contrario, es una mezcla compleja que puede ser interpretada por medio de la investigación, “como ejercicio que permita a las personas relatar narraciones que son relevantes para la orientación temporal de sus propias vidas” (SCHMIDT; BARCA; REZENDE, 2010, p.76).

La narrativa como elemento generador dentro de la construcción de conciencia histórica, se encuentra atravesada por la forma y función de la historia como ciencia, pues es menester de esta, situar el conocimiento histórico en la discusión sobre los principios metodológicos que garantizan la validez y circulación del mismo. Siendo la narrativa parte de la estructura argumentativa de la constitución histórica y el sentido de la vida cultural de la sociedad.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

La cuestión por la producción de conocimiento histórico, que nos llama la atención, refleja la profunda preocupación por comprender el carácter funcional de la historia, en un momento donde las premisas sobre su fin se hacen cada vez más constantes y parecen soslayar el hecho que es una ciencia viva y relevante para los esquemas orientadores de la sociedad y el entendimiento de las reglas propias que los regulan, es decir, del lugar de producción de la topografía de intereses existentes sobre las representaciones de realidad.

La indagación sobre los principios que dan sentido a la construcción de la conciencia historia y al conocimiento histórico, permite plantear a la sistematización como posibilidad, entre muchas otras, para el reconocimiento de producciones reflexivas dotadas de sentido sobre formas de vivir el mundo. En este orden, concordamos con Rüsen en la pertinencia del desenvolvimiento de investigación “como ejercicio que permita a las personas relatar narraciones que son relevantes para la orientación temporal de sus propias vidas” (RÜSEN, 1992, p.76).

La sistematización como potencializadora de procesos narrativos, es al mismo tiempo un ejercicio de memoria, un acercamiento al recuerdo de las prácticas sociales, en tanto fenómeno social de carácter circunstancial o duradero al que es atribuida su importancia a partir de la imagen suscitada en el presente, es decir de la construcción de una representación.

La representación es uno de los objetos privilegiados por la historia, especialmente desde la importante escenificación de las epistemologías del sujeto, se entiende como la imagen “para designar las creencias y normas que confieren una articulación simbólica a la construcción del lazo social y a la formación de identidades se vuelve específica” (RICOEUR, 2000, p.18), en esta medida, entender y trabajar articuladamente con el pasado es una clave para comprender que las manifestaciones culturales entre ellas la narrativa, no se constituyen con base en una producción lineal y tranquila, pues también son generadas en escenarios de conflicto, deslocalización, transferencias en la interpretación del presente.

Las manifestaciones narrativas en un proceso de sistematización pedagógica se refieren a una reapropiación de las representaciones en medio de la confrontación entre el universo del

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

intérprete y el universo interpretado, al tratarse de una transformación de ambos cuando las experiencias son leídas en el tiempo, llevando en consideración las intenciones. La interpretación permite una refiguración de la experiencia en la que el carácter narrativo reconstruye el pasado y lo dota de sentido.

Hablamos de refiguración desde los aportes de Ricoeur (2000) quien aborda la narrativa como parte de la identidad de los individuos y comunidades históricas, en donde el momento de refiguración del mundo es una transformación de la experiencia temporal del lector-lectura como actividad específica de: recepción, reapropiación y transformación. Presupuesto que no dista de las concepciones de Rüsen cuando sitúa la narrativa histórica como procedimiento que da sentido al pasado y orienta la vida práctica en cuanto se tiene claridad sobre sus componentes, la coherencia e interrelación con los actos discursivos, pero fundamentalmente en la especificidad racional de la motivación de la acción proporcionada por la interpretación.

Metodológicamente la sistematización y evaluación de una experiencia pedagógica puede ser abordada como un diseño mixto, dirigido al análisis y la evaluación del proceso, el cual se sustenta en un estudio documental construido a partir de los insumos generados con el desarrollo de una propuesta de enseñanza de la historia. Este proceso puede ser adelantado por etapas; la primera de ellas, de planificación y estructuración del proceso, la segunda etapa de organización y clasificación de la información y los insumos generados en la propuesta, la tercera etapa de análisis y presentación de resultados.

Finalmente, la sistematización como metodología cualitativa asentada en el dialogo y reconocimiento del otro como interlocutor para la producción de conocimiento, vincula la narrativa como práctica cultural de interpretación del tiempo, porque solo mediante la operación mental consciente-reflexiva y en su medida voluntaria se propicia el espacio practico y operativo para el fortalecimiento o transformación de las prácticas pedagógicas. Pensar la enseñanza de la historia en clave a metodologías que no solo transformen nuestras prácticas, sino, a los sujetos pedagógicos en la constante invitación de transitar por caminos de la investigación con incentivos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

al pensamiento propositivo y fomento de capacidades de intelectuales orgánicos en el campo de la educación.

La sistematización afirma o deconstruye en la formación de presupuestos, se genera desde adentro y tiene unos significados que le son propios. Así las cosas, este concepto traído para análisis de las Experiencias Educativas se entiende como un sistema de acción donde diferentes actores construyen y reproducen sentidos desde sus propios horizontes culturales y sociales (MARTINIC, 1998), buscando un lograr un objetivo común.

## REFERENCIAS

ARIAS, Diego. La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber, *Revista de Estudios Sociales*, n. 52. 2015, p. 134-146.

HERRERA, Cecilia; PINILLA, Alexis; INFANTE, Raúl; DIAZ, Carlos. ***La construcción de cultura política en Colombia Proyectos hegemónicos y resistencias culturales***, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

JARA, Oscar. ***Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias***, Cochabamba: ASOCAM, Itercooperation, 2001.

JARA, Oscar. Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Revista Dialogo de Saberes*, n. 3. 2009, p. 118- 129.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1. 2001, p. 9-43.

MARTINIC, Sergio. ***El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación***. Revisado: 20 de mayo de 2011.

<http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/martinic.PDF>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ***Diario Oficial 30704 Decreto 45***, Bogotá: Congreso de la Republica. 1962.

SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org). ***JORN RÛSEN E O ensino de história***. 1ed. Curitiba: UFPR. 2010.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

TORRES, Alfonso. *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*, 1 ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1998.

TORRES, Alfonso. *La sistematización desde la perspectiva interpretativa en Sistematización de experiencias búsquedas recientes*, Bogotá: Dimensión Educativa, 2000.

PERESSON, Mario. Metodología de un proceso de Sistematización. Pasos Fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de teología popular, 1985 – 1995. *Aportes*, n. 44. Medellín, 1996.

RICOEUR, Paul. Historia y memoria. La escritura de la historia y representación del pasado. *Annales. Historia Ciencias Sociales*, n. 55-4 París: Julio- Agosto de 2000, p. 731- 747.

RÜSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral, En: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. (Org) *JORN RÜSEN E o ensino de história*. 1ed. Curitiba: UFPR. 2010, p. 51-77.

RÜSEN, Jorn. *História Viva*, 1ed. Brasília: Editora UNB. 2007.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## TEXTOS COMPLETOS - SEÇÃO II

### O QUE FOI O REGIME MILITAR PARA VOCÊ? – IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LONDRINA-PR SOBRE O PERÍODO ENTRE 1964 E 1985

Brayan Lee Thompson Ávila

#### 1. INTRODUÇÃO

No ano de 2014, lembra-se os cinquenta anos do golpe militar de 31 de Março de 1964, que derrubou o presidente João Goulart e iniciaria um Regime político pelos próximos 21 anos em que os militares exerceriam a hegemonia política (juntamente com uma considerável parcela da sociedade civil) no Brasil, e passados quase 30 anos de democracia, os acontecimentos de 1964 a 1985 ainda tem força na nossa sociedade, livros abordando o tema (historiográficos ou não) são publicados, filmes e séries televisivas são transmitidas e uma comissão nacional da verdade ligada ao Governo Federal está apurando as violações dos direitos humanos no período, este mesmo ano são inúmeros os eventos ligados a área das ciências humanas que debatem as pesquisas destes período, enfim podemos dizer que a temática Regime Militar está na “Ordem do Dia” de nossa sociedade.

O presente trabalho tem como referência as pesquisas do campo da Educação Histórica, surgida no Reino Unido nos anos 70 visando repensar a forma que se ensinava história e que hoje é disseminada no Brasil, América do Norte, Portugal e Argentina, entre outros (BARCA, 2000,p.23) que considera os alunos são visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, onde as aulas de História são trabalhadas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (BARCA, 2005 e LOURENÇATO, 2012, p.21), quebrando com o paradigma que o aluno é um “recipiente vazio” que receberá o conhecimento pronto professor, que nesse paradigma é um mero reproduzidor daquilo que é reproduzido pela academia, isto é, neste modo de ver o ensinar história, aquilo que o jovem

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

trás de fora dos muros da escola, aquilo que ele vive, lê, e dialoga com o seu mundo social é considerado relevante no aprendizado da história, já o professor é pensando como um pesquisador e não apenas um reproduzidor de uma historiografia já pronta.

Em síntese, pensamos que pesquisar as ideias dos alunos é relevante devido que é a partir delas, na perspectiva da Educação Histórica, que se deve construir o processo de aprendizagem de História, isto é, ele é um sujeito e suas ideias devem ser levadas em consideração neste processo, neste ponto referenciamos com RÜSEN(2007) que diz:

As ideias históricas de jovens alunos são construídas a partir das concepções advindas da experiência social cotidiana, portanto, o conceito histórico deve ser significativo para quem os vai aprender. Os conceitos são históricos, não porque remetem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, no quadro de orientação da vida prática presente (2007, p. 92).

e concordamos com CASTEX (2007) que diz:

Os jovens trazem para o contexto das aulas, dos seus espaços de ação, fora da escola, ideias construídas nas e pelas suas relações sociais com outros sujeitos, as quais deveriam ser levadas em conta na escola e nas relações de ensino-aprendizagem, para aproximar a cultura escolarizada da cultura própria do jovem aluno. Suas experiências sociais, ao serem consideradas em aula, podem trazer a compreensão de conteúdos escolares que, de início, não têm significado e para os quais as estratégias de ensino nem sempre promovem sentido. (2007, pp.97-98)

Portanto, partindo destes dois alicerces, o contexto do cinquentenário do Golpe de 1964 e das concepções da Educação Histórica, nos veio o seguinte problema central *“Quais são as ideias que os jovens do Ensino Médio tem sobre o Regime Militar Brasileiro?”* e também *“Como eles lidam com versões diferentes sobre este período e qual critério eles utilizam para escolher a versão mais válida para si?”* com estas questões temos dois objetivos, observar quais são as ideias que são mais recorrentes e como estas ideias estão estruturadas e ver como os alunos trabalham com

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

versões conflitantes sobre o mesmo acontecimento histórico e como estes alunos escolhem qual é a melhor versão para eles, observando quais os critérios que estes se utilizam.

## 2. Referenciais teórico-metodológicos

Optamos por adotar como metodologia de trabalho a Investigação Qualitativa por que ela atende uma série de anseios que estão no centro das questões deste trabalho, como, por exemplo, se elaboram as narrativas dos alunos e quais as ideias são mais recorrentes quando os jovens do ensino médio tem quando se depara com o tema Regime Militar Brasileiro (1964-1985). Segundo LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN (2012), A expressão metodologia qualitativas abarca um conjunto de abordagens as quais, consoantes os investigações, tomam diferentes denominações, sendo que o termo investigação qualitativa, vai significar para os tipos de dados que este tipo de investigação produz e também para os modos de proceder ou postulados que lhes estão associados, tendo os sujeitos pesquisados e a realidade que permeia estes um papel central, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos. É na metodologia qualitativa que é mais forte as preocupações sobre os significados em que os sujeitos pesquisados elaboram e de que maneira estes significados são construídos, preocupações de primeira ordem deste trabalho.

Em relação as falas dos alunos ao serem questionados sobre o que foi o Regime Militar Brasileiro, entendemos ela a partir das concepções de RÜSEN sobre narrativa e narrativa histórica, para o autor narrar é uma conquista cultural vital, sendo uma linguagem elementar e geral da nossa vivência no tempo (2012, p.38), e o fato de contar histórias é criar significados e experiências temporais, tornando-se assim um fenômeno elementar e geral da vida cultural, que define o homem como espécie (*idem*, p.39) e uma questão importante desta concepção de RÜSEN para o nosso trabalho é a questão da memória que estes alunos trazem de fora de escola, de outros

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

espaços de convivência social como as suas famílias, religiões, meios de comunicações, etc, e como esta memória é utilizada no presente como uma forma de orientação no presente e de ação no futuro:

A narrativa está ligada a memória; a memória de sua experiência apresenta a variação temporal do homem e seu mundo no passado [...] Por meio da narrativa, a experiência do passado é interpretada como que indicando que no presente, as mudanças experienciadas ao longo do tempo são entendidas e espera-se, no futuro, a formação de uma perspectiva de ação (RÜSEN, 2012, p.39)

Rüsen entretanto, fala que nem toda narrativa pode ser considerada histórica, sendo que para ser considerada tal precisa possuir algumas particularidades:

[...] estar ligada à memória, mobilizando as experiências do tempo que estão arquivadas na memória, de modo que a experiência do presente se torne compreensível e a expectativa do futuro possível; organizar as três dimensões do tempo por meio da continuidade, fazendo a experiência do tempo tornar-se importante para a vida presente e influenciar o futuro; por último, serve para estabelecer a identidade entre autores e ouvintes a fim de convencer os ouvintes acerca das permanências e estabilidades na mudança temporal do mundo e do sujeito. É através destas qualidades que a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo. (RÜSEN, 2010)

A importância do papel do trabalho com as narrativas pela Educação Histórica, que o conceito de Narrativa e Consciência Histórica papel fundamental neste trabalho, é ressaltado por OLIVEIRA:

A narrativa assume uma importância central na Educação Histórica porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais. Como diz o filósofo Rüsen, a narrativa é a face da História. Portanto, para serem historicamente

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa. (OLIVEIRA, 2012, p.870)

Para nos referenciar na elaboração do estudo exploratório de coleta das falas dos alunos os trabalhos de BARCA (2007) *“Marcos de consciência histórica de Jovens Portugueses”*; BARCA e CAINELLI (2013) denominado *“A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas”*; CASTEX (2007) *“O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 - 1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR.”* CERCADILLO (2005) *“A Significância na História: As ideias dos alunos na Inglaterra e em Espanha”* e LOURENÇATO (2012) *“A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio : uma investigação com a metodologia da educação histórica”* nestes trabalhos, as falas dos alunos são coletadas por meio de questionários e as falas dos alunos são categorizadas a partir das falas dos próprios alunos, modelo utilizado neste trabalho.

### 3. Sujeitos pesquisados

O estudo exploratório que demonstra as respostas destes alunos foram aplicados em duas públicas no município de Londrina em Maio de 2014, sendo um colégio na região central e outra numa região periférica, isto é, relativamente distante do centro da cidade, nos quais faremos um rápido histórico mais a frente, sendo que o universo de alunos pesquisados totalizou 60 alunos, uma turma de segundo ano e outra de terceiro ano e que no momento da aplicação do estudo exploratório ainda não tinha sido trabalhado o conteúdo Regime Militar Brasileiro nas aulas de História.

Por questões éticas e para não expor alunos e os colégios, não será relevados seus nomes, sendo que os alunos serão identificados por siglas e os colégios pelas letras B (de Bairro) e C (de Centro).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O colégio B, tem a sua fundação na década de 1970 como um colégio de Segundo Grau, hoje conhecido como Ensino Médio, localizado na Zona Oeste de Londrina e tendo como enfoque o Ensino Técnico de Segundo Grau tendo cursos técnicos em ramos como a Construção Civil, a Eletromecânica e de Telecomunicações o Comércio e o Magistério, em concomitância nos anos 1990 com o Ensino de 1º e 2º Graus sendo que atualmente a estrutura de ensino se divide em a) de nível Médio Integrado ( em: Administração, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecatrônica; b) de nível Médio Subsequente (após o Ensino Médio) em: Administração, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecatrônica e Química, possuindo no ano desta pesquisa (2014) 13 turmas do Ensino Médio, 12 do Ensino Médio Integrado, 15 turmas do Ensino Médio Subsequente, distribuídos no período diurno, vespertino e noturno, em um total de 1259 alunos.

Já o colégio C, localizado na região central foi construído no final da década de 1930, sendo o primeiro estabelecimento de ensino da cidade sob a denominação de Grupo Escolar de Londrina sendo que durante toda sua história focou-se nos Ensino de 1º e 2º Graus, sendo que nas suas variadas modalidades de ensino: Ensino Fundamental – Ciclo Básico de Alfabetização, Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, Ensino Médio, Centro de Atendimento Especializado - Área de Surdez e Centro de Atendimento Especializado –Surdocegueira, totalizava 1310 alunos em 2014.

Os alunos se situam na faixa dos 15 ao 20 anos de idade, havendo um equilíbrio na proporção de homens e mulheres: 13 homens e 15 mulheres no colégio C e 18 homens e 16 mulheres no colégio B. No entanto, apesar de geograficamente estarem distantes, as realidades sócio-econômicas dos alunos pesquisados se equivalem, sendo categorizados como Classe Média, questionados sobre quais as profissões de seus pais, obteve-se as mais variadas ocupações: Autônomos, Administradores, Eletricistas, Comerciantes, Professores, Policiais, Representantes Comerciais, Eletricistas, Enfermeiros Funcionários Públicos, Gerentes, Motoristas foram as profissões mais referenciadas nos colégios B e C. Outro dado que mostra situações sociais parecidas em ambos os colégios é em relação a religião professada pelos alunos, No colégio B quase a totalidade dos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

alunos responderam que professavam alguma religião cristã, sendo a sua maioria Católica, seguido dos Evangélicos e Mormons. Já no colégio C, 8 em cada 10 alunos eram de denominações Cristãs, seguido dos agnósticos e budistas, portanto mais uma vez ambos os colégios tem as suas semelhanças apesar da distância e de serem de realidades diferentes.

**Quadro 1** - Crenças Religiosas – Colégio B e C – por número de alunos

Crenças	Colégio B	Colégio C
Ateu/Agnóstico	1	3
Budista	0	1
Católico	16	15
Evangélico	13	8
Mormon	2	0
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>28</b>

Fonte – O Autor

#### 4. O que foi o Regime Militar para os sujeitos pesquisados.

Partindo deste contexto, foi aplicado a estes jovens um questionário com quatro questões, três dissertativas e uma objetiva, sendo que neste artigo apresentaremos os resultados da questão 1: “Em suas palavras, escreva o que foi o Regime Militar Brasileiro (1964-1985) e por que é importante estudar este tema nas aulas de História?” sendo que neste artigo iremos apresentar os resultados da primeira parte da questão.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Para a categorização da questão 1, nos baseamos no trabalho de BARCA e CAINELLI (2013) denominado “A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas” onde a autora questiona aos sujeitos de escolas brasileiras e portuguesas o que ocorreria se os navegadores portugueses não tivessem chegado ao que conhecemos hoje como Brasil, e partindo das respostas dos alunos elaborou as seguintes categorias:

**Quadro 2** – Categorização das respostas dos alunos portugueses e brasileiros segundo BARCA e CAINELLI (2013):

<p><b>Alunos portugueses:</b></p> <p>Manutenção do Brasil como antes da chegada dos portugueses</p> <p>Outros países teriam descoberto o Brasil</p> <p>Não existência do Brasil no mapa</p>
<p><b>Alunos brasileiros:</b></p> <p>Manutenção do Brasil no estado de natureza intocável.</p> <p>Permanência da população como indígena</p> <p>Ausência de Tecnologia</p> <p>Mudança na forma de ensinar história</p>

**Fonte** - CAINELLI, M. R. ; BARCA, Maria Isabel Gomes, in Atas do V Simpósio Internacional de Didactica de LasCienciasSociales e XIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Barcelona, 2013, p.1086-1087.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Inspirados nesta categorização a partir das respostas dos alunos a questão proposta, chegamos a seguintes categorias:

- **CONFUSÃO/CÓPIA** – Aqui os alunos misturam elementos e ideias de outros tempos históricos, possuindo incoerências, não possuindo nexos, isto é, sentido ou possuindo elementos copiados dos textos da questão 3
- **SOMENTE FOI UM GOLPE** – Neste tipo de resposta os alunos tendem a restringir suas ideias sobre o que foi o período ao golpe de 31 de Março de 1964, não fazendo relações a acontecimentos posteriores ou respondendo somente que o Regime foi apenas a derrubada de um presidente ou um golpe de estado.
- **PERÍODO DE VIOLÊNCIA E TORTURA/ OPRESSÃO** – Os detalhes mais elencados neste tipo de resposta tendem a trabalhar a questão da falta de liberdade e opressão e também mencionar a questão das mortes e das torturas sofridas por certos setores da sociedade naquele contexto.
- **PERÍODO DE DEMOCRACIA/ PARTICIPAÇÃO CIVIL** - Neste tipo de resposta os alunos ressaltam que o período foi considerado democrático porque livrou a sociedade do Comunismo, ressaltando a questão do apoio de certas parcelas da sociedade e do Congresso Nacional na derrubada de João Goulart e que a sociedade era mais democrática que no período anterior.
- **PERÍODO DE HEGEMONIA DOS MILITARES** - Os jovens ressaltam neste tipo de resposta a questão do controle do poder político nas mãos dos militares, ressaltando questões como o autoritarismo, a caracterização do Brasil como um estado ditatorial e a censura e manipulação dos meios de comunicação.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A seguir, analisar-se-á as respostas apresentadas pelos alunos dos colégios B e C da questão 1 do questionário de estudo exploratório a partir das categorias descritas acima, esta questão foi respondida por 55 dos 60 alunos pesquisados.

- **Confusão/ Cópia**

As respostas que foram caracterizadas como confusão/cópia totalizaram 10 respostas, os alunos que responderam de maneira confusa, inseriram conceitos substantivos de outras temporalidades da história do Brasil, como por exemplo na resposta de V.H do colégio B, que associa o Regime Militar Brasileiro com a abolição da escravatura:

*“Foi um movimento que os militares que comandavam o Brasil que mudaram completamente o Brasil acabando com a escravidão e outros acontecimentos” V.H - Colégio B.*

Outro tipo de resposta presente e que pode ser caracterizada como confusão é a associação do período como uma disputa política de governantes ou presidentes, possivelmente os alunos quando responderam pensando na concepção atual de Presidente/Governante onde há uma sucessão por meio de eleições dos chefes de estado, observadas em três respostas do colégio B:

*“Regime Militar é que um governante queria derrubar o outro e acabou que começou a dominar e teve a nova república” R.B.R - Colégio B*

*“Na minha opinião foi uma briga entre os presidentes por causa de poder e quando um conseguiu se reeleger e o outro perdeu.”M.M - Colégio B*

*“Quando um poder quer derrubar o outro e quando um ganha ele aplica suas leis.” A.B . - Colégio B.*

Um terceiro tipo de resposta do tipo *Confusão* são aquelas em que há uma indefinição ou equívocos sobre o que foi o período, como por exemplo, as respostas que consideram sendo como militar ou opressor o Governo de João Goulart e o golpe como uma defesa deste governo, ou

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

ambiguidades, ao considerar o Regime Militar opressor mas democrático, esse tipo de resposta este presente em uma resposta do Colégio B e três no Colégio C:

*“Foi um golpe pra defender o presidente João Goulart”* **Z. - Colégio B.**

*“O regime militar foi uma história democrática com governo opressivo, forças armadas e etc.”* **T.P – Colégio C.**

*“Foi a queda de um governo opressor, prisão de pessoas que estavam no poder governando país.”* **A.D.R – Colégio C.**

*“Foi uma época em que o povo brasileiro se uniu para derrubar o governo militar, na época governado por João Goulart”* **R.M – Colégio C.**

E o último tipo de resposta desta categoria é a Cópia, neste tipo de resposta observamos que para a construção de suas respostas, os alunos recorrem as duas narrativas presentes na questão 3, no entanto não há coerência nas respostas devido ao fato que os alunos misturam acontecimentos do período João Goulart relacionados na fala de Herbert de Sousa que é trabalhada na questão 3 com o golpe militar de março de 1964, portanto associando o que foi o Regime Militar a esses acontecimentos.

*“Foi um movimento que a sociedade tentava se aproximar do governo a muito tempo”* **R.M.T – Colégio C.**

*“Foi uma tentativa da sociedade, de buscar melhorias, mudanças políticas e democracia. Porém resultou no golpe de 31 de março, deixando o povo brasileiro em devaneia.”* **B.C – Colégio C.**

Uma possibilidade que pode ser levantada para esse elevado número de respostas nesta categoria, segundo os professores destes alunos, é o fato de que a temática não tinha sido trabalhada ainda em uma das turmas e somente seria trabalhada no ano seguinte para a outra turma, portanto a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

confusão de conceitos e ideias sobre o que foi período pode ser justificada pela não familiaridade destes alunos com esta temática no que tange a história ciência ensinada na escola.

- **Somente um golpe**

Neste tipo de narrativa, tendo 18 respostas (12 do colégio B. e 6 do Colégio C.) a mensagem central presente é que o período entre 1964 e 1985 se restringe aos acontecimentos do dia 31 de Março, isto é, eles associam o Regime Militar como o golpe de estado e não trabalhando acontecimentos que ocorreram depois do movimento militar, sendo este tipo de narrativa se subdividindo em dois tipo devido ao nível de detalhamento, o primeiro tipo é o de narrativa que associa o regime ao golpe e não tem maiores detalhes, sendo que foram três respostas no colégio B. e cinco no colégio C possuíram essa característica:

*“O Regime Militar Brasileiro foi tomada de poder do Brasil pelos Militares. Para que isso acontecesse houve o golpe militar.”* **L.B. – Colégio B.**

*“Foi um golpe que derrubou o presidente João Goulart”* **N.J – Colégio B.**

*“Foi um golpe dado com êxito no brasil pelo que os militares comadassem o Brasil.”* **G.L.R – Colégio B.**

*“Foi o golpe ocorrido no governo brasileiro.”***D.S – Colégio C.**

*“Foi a queda do governo, prisão de governantes.”* **M.M – Colégio C.**

*“Foi um golpe militar que derrubou o governo e deu o poder aos militares, deixando o Brasil em uma ditadura militares.”* **M.H. – Colégio C.**

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*“Foi a época que os militares tomaram o poder”.* **V.T – Colégio C.**

*“Foi um golpe militar para tornar o poder do país.”* **M.P – Colégio C.**

Já o outro tipo, as narrativas dos alunos que observam que o período caracterizou-se somente pelo golpe possui alguns detalhes, isto é, explicam o por que de ter sido um golpe, em alguns casos ressaltando o papel de certos agentes no desfecho do Golpe, seja eles externos, no caso os Estados Unidos por meio da CIA, naquilo que é historiograficamente conhecido como a Operação Brother Sam.<sup>39</sup>, ou da sociedade civil por meio das passeatas como as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, ocorridas entre as últimas semanas de Março e as primeiras semanas de Abril de 1964.

*“O exército brasileiro com o apoio dos USA derrubou o atual presidente João Goulart acusado de Comunismo pois ele apoiava o povo, porém o exército não soube governar e criou uma grande dívida.”* **A.D – Colégio B.**

*“Foi um golpe para derrubar o Presidente João Goulart. Em 1964 ocorreu o que a maioria do povo brasileiro queria. Com o apoio das forças armadas foi mais fácil implantar uma sociedade livre e democrática.”* **R. – Colégio C.**

*“Foi um golpe de estado organizado pelo exército brasileiro e pela CIA apoiado pela Mídia. Foi um tempo difícil para o Brasil e seus cidadãos aonde todos estavam abaixo e sobre o controle do exército aonde todo tipo de liberdade estavam limitados.”* **M.S – Colégio B.**

*“O Brasil buscava mudanças pois não gostavam do governo João Goulart e foi organizado um golpe”* **N.M – Colégio B.**

---

<sup>39</sup> Segundo Delgado (2009), A operação Brother Sam, organizado pela CIA, previa o desembarque de marines norte-americanos no Brasil, caso houvesse uma reação do Governo Goulart e dos movimentos populares à sua deposição.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*“Foi a causa pela qual João Goulart foi derrubado de seu posto como presidente, e tomando por militares que à muito tempo era esperado.” L.O – Colégio C.*

Todavia, apesar da mensagem central da narrativa ser que o período se restringiu ao golpe, deve ser levada em consideração que algumas narrativas acima ressaltam algumas questões que aconteceram *a posteriori* como nas narrativas de **M.S** que ressalta a questão da falta de liberdade e de **A.D.** na questão do aumento da dívida externa deixada pelos sucessivos governos militares, ou mesmo uma narrativa de caráter crítica (no sentido de ir contra aquilo que é posto pela História do que foi o Regime Militar) de **R.** que considera que os militares implantaram uma sociedade mais “livre” e “democrática”.

Por outro lado, algumas narrativas atribuem o papel ativo no golpe somente aos militares, aqui podemos observar que chega aos alunos a controvérsia já trabalhada no capítulo anterior sobre o papel dos Militares e do Civis no Regime Militar Brasileiro, ressalta-se aqui o aparecimento de um tipo de narrativa do tipo exemplar, quando o **W.S** fala da necessidade de outro “golpe” para eliminar a corrupção, isto é, o aluno observa o passado e ao ver uma narrativa do passado que fala que não havia corrupção no Regime Militar considera aceitável que se faça o mesmo para eliminar um problema do presente.

*“Foi um golpe político militar onde o exército derrubou os políticos eleitos e controlavam o país com rigidez aplicando um controle de tudo e de todos.” G.H – Colégio B.*

*“Ele teve início com o golpe militar que derrubou o governo do presidente democraticamente eleito e terminou quando um outro pessoa assumiu o cargo porque daí começou a nova república ou seja um queria derrubar o poder do outro.” C.B - Colégio B.*

*“Fora o golpe dos militares para evitar que o Brasil tornar-se um país fechado para o mundo, certamente não fora de todo ruim mas de todo bom também não, o brasil precisa de um outro*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*golpe no poder pra eliminar a corrupção mas tem as medidas que foram feitos no regime, que fora por exemplo a perda da liberdade de expressão” W.S – Colégio B.*

- **Período de Democracia e Período de Violência/Tortura e Opressão**

Em certas respostas dos alunos podemos observar uma certa oposição nas respostas, tendo alguns alunos defendendo que o período militar fora de democracia e sendo fortemente apoiado pelos civis, seja por meio do Poder Legislativo ou pela participação popular direta por meio de marchas, por exemplo, ou considerando que no período militar tinha mais democracia do que no período militar, possivelmente esses alunos associam a sua ideia de democracia com as narrativas de que o período tinha ordem e de grande crescimento militar, em contraponto, segundo esse tipo de narrativa, ao período Goulart, de crise econômica e agitação sociopolítica, narrativa difundida principalmente pela propaganda dos sucessivos governos militares entre 1964 e 1985.

Deve-se ressaltar a associação passado- presente como exemplo de um aluno que segundo ele o Regime Militar evitou o Brasil de ser uma Cuba ou uma Venezuela, isto é, o aluno olha as questões do presente, a partir de uma leitura que certos setores da sociedade brasileira fazem dos Governos Democráticos entre 2003 e a atualidade, para estes setores estes governos tem a tendência de levar o Brasil a um socialismo estilo Cubano ou Venezuelano. Este aluno, partindo dessa leitura faz essa associação do presente com o passado mas sendo como exemplo, opinando por repetir o Regime Militar para evitar que ocorra no presente esta leitura que estes setores fazem destes Governos Democráticos.

Essa categoria de resposta teve três respostas, duas no colégio B. e uma no colégio C.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*“O regime militar foi como uma manifestação do povo brasileiro que derrubou João Goulart deu muito alívio para a sociedade, vivendo em mundo democrático.”***B.S.G - Colégio B.**

*“Foi importante para livrar o Brasil de uma ditadura do proletariado. O Brasil se livrou de ser uma Cuba ou Venezuela. O Regime Militar não foi um golpe, o Regime Militar foi aprovado no congresso. Existem fatos na biblioteca do congresso! Gostamos de chama-la de Porção do Congresso Nacional.”***E.S - Colégio B.**

*“O Regime Militar brasileiro foi muito bom na época, a grande maioria dos brasileiros queriam viver numa sociedade democrática e também era muito mais Regime Militar do que o Governo de João Goulart.”***R.W.S. - Colégio C.**

Por outro lado, uma parcela significativa dos alunos, respondem o Regime Militar de uma forma totalmente oposta, fazendo associações como um período de Violência e Morte; de Opressão e Falta de Liberdade. Os alunos ressaltam nesse tipo de resposta que o período se caracteriza pelas torturas, pela censura aos meios de comunicação, onde o poder político estava centralizado na mão de poucos e aqueles que eram contra ou contestavam esse tipo de poder eram simplesmente reprimidas e mortas. Esse tipo de resposta foi apresentada por 13 respostas, sendo duas do Colégio B. e onze do Colégio C.

*“Foi uma época do Brasil lembrado por ter muita violência em seus atos, manchando a história do nosso país e ainda teve as diversas pessoas que foram torturadas por serem contra o governo.”***J.N – Colégio B.**

*“Foi um governo que tirou a liberdade da população controlou todos os meios de comunicação e os que era contra esse governo foram perseguidos, torturados e até mortos, não somente a população em geral mas os militares que não aceitavam.”***K.B– Colégio B.**

*“Regime Militar foi uma revolução em relação ao modo governamental no país. O Estado Ditatorial dentro de sua rigidez, deu-se a uma busca desenfreada por organização e justiça; Durante o*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*Regime Militar houve muita opressão, pessoas que iam contra ou de algum modo tentava expressar tal iam de encontro ao exílio ou até mesmo a tortura. Foi uma época de mudança e apesar da violência e do modo pelo qual seguiu foi extremamente importante.” R.F.A.K – Colégio C.*

*“Foi um modelo de governo opressor e violento onde ocorreram milhares de torturas e mortes.”C.H.M– Colégio C.*

*“Um período em que os militares torturaram a população.”S.R.S– Colégio C.*

*“Foi um período sombrio, gelado e vermelho( morte se você não entendeu...)”G.C– Colégio C.*

*“O regime militar brasileiro foi o período de governo estatal administrativo pelos militares tendo como características expressivas a falta de liberdade de expressão, tortura, etc. O modelo de governo não admitia crítica ou opção.”L.P – Colégio C.*

*“Aonde os civis serviram os militares arrogantes. Mas deixou submissos ao poder de turno. Principalmente a riqueza.”T.M.F – Colégio C.*

*“Foi uma época histórico no Brasil, no qual os direitos de expressão da sociedade foram proibidos, onde quem comandava o país eram os militares de maneira rígida e opressiva, havendo várias mortes e deixando lembranças ruins aos que viveram na época e aos seus descendentes e toda a população brasileira.” L.M – Colégio C.*

*“O regime militar brasileiro, apenas três palavras, foi um período de enorme impacto na vida do povo, onde o poder em seu golpe oprimiram vozes e pensamentos.”A.S – Colégio C.*

*“O regime militar foi um modelo de governo implantando na década de 60 em que o Brasil se tornou um governo fechado sendo o poder centralizado nas mãos de poucas pessoas, quando o que era publicado ou apresentado pela mídia estava sujeito a censura um regime aonde o povo não tem opinião.” J.V.P.T – Colégio C.*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Deste grupo de resposta, destaca-se duas respostas do Colégio C, a primeira de E.D, que ressalta que o Regime se deu devido a “ Ameaça Comunista” mas por outro lado esse mesmo tipo de governo aprovava a tortura e a censura, esse tipo de resposta destoa de outras respostas ao trabalhar questões como censura e tortura mas apropriando-se que numa concepção que o Brasil, no período militar, vivia sob uma ameaça de se tornar Comunista, outra resposta que se destaca é de J.G, em que o aluno vai além de descrever o que foi o período e coloca a sua opinião, utilizando palavras como *Mudança Brusca e Desnecessária* e considerando o período como *uma vergonha para nosso país*, sendo que este aluno possivelmente associou em sua memória que o período foi um contexto vergonhoso para o Brasil.

*“Foi uma mudança brusca e desnecessária para o nosso país. Sinto que esse foi um movimento que o mais importante era acabar com a voz e a vontade de lutar do nosso povo, foi simplesmente uma vergonha para nosso país.” J.G. – Colégio C.*

*“Foi um governo autoritário, ditatorial que foi muito importante para o Brasil mediante a ameaça comunista. Que também aprovava a tortura e a censura.” E.D. - Colégio C.*

## ● Período de Hegemonia Militar

Nesta categoria, podemos observar as respostas tendem a caracterizar o período como de Hegemonia Militar, isto é, quem desempenhava o controle do poder e das ações políticas neste período era tão somente os Militares, ignorando de certa forma a participação dos civis neste período, questão que é alvo recente das pesquisas historiográficas e como foi dito anteriormente leva-se até a um embate da forma de se denominar o período (Regime Militar contra Regime Civil-Militar) nestas respostas observa-se que os militares sempre tem o controle das ações, há respostas como “[...]foi os militares que pegaram os estados e simplesmente aplicaram a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*ditadura[...]” ou “[...]quando a vontade dos militares não eram realizadas, o povo era controlado e manipulado”*

Este tipo de resposta teve grande força no colégio B. (9 respostas) e apenas uma resposta no colégio C.

*“O regime militar foi onde a república brasileira era comandada por militares.”* **T.R – Colégio B.**

*“O Regime Militar Brasileiro foi o período em que os militares controlaram o Brasil.”* **I.S.V.B – Colégio B.**

*“Foi um movimento da história brasileira em que o poder ficou na mão dos militares que o usaram de modo ditatorial”* **S.M.P – Colégio B.**

*“Foi um regime em que os militares assumiram o governo, fazendo a sua vontade. Colocando em prática uma ditadura e quem fosse contra esse regime seria preso, perturbando e algumas vezes torturado.”* **V.C – Colégio B.**

*“Foi algo que controlou o Brasil. Mídias eram manipuladas, ocorriam morte quando a vontade dos militares não eram realizadas, o povo era controlado e manipulado”.* **A.R – Colégio B.**

*“Regime Militar foi os militares que pegaram os estados e simplesmente aplicaram a ditadura de um dia para o outro sem ao menos se importar com as opiniões das pessoas sem ao menos dar uma chance de um voto para o povo poder escolher.”* **I.E.M.I – Colégio B.**

*“Não me lembro direito, mas pelo que vem a mente foi o domíno militar sobre o governo para tomar providencias sore o mesmo, tendo toque de recolher, prisões, etc. Eu não sei muito sore o assunto mas teve seus pontos bons e ruins.”* **B.C – Colégio B.**

*“Regime em que uma minoria tomou o poder e transformou o país numa ditadura, sem liberdade de expressão ou qualquer forma de opinião.”* **R. – Colégio B.**

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*“Era algo que veio para controlar o Brasil, ocorria várias mortes quando não respeitavam os militares”.* **N.C.O.G – Colégio B.**

*“O regime militar nas décadas (1964-1985) foi onde teve vários militares com diferentes tipos de ideias. O Regime Militar teve várias funções muitas lutas, guerras para conseguir o que queriam.”*

**I.B – Colégio C.**

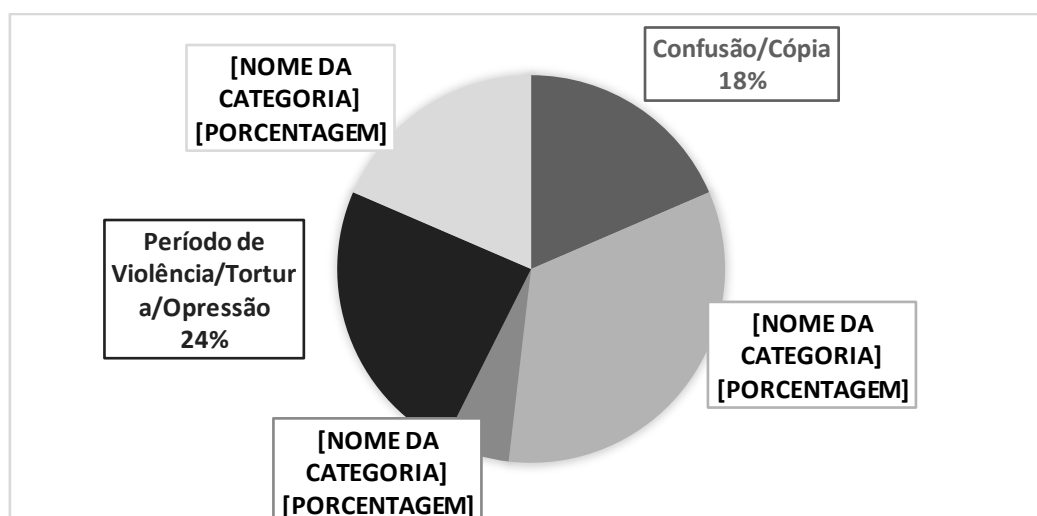
## **5. Considerações Finais**

Deve-se ressaltar que os alunos ainda não tinham retomado o conteúdo substantivo Regime Militar Brasileiro, trabalhado nos últimos anos do ensino fundamental, por isso pode-se explicar o porquê de haver um número alto (e em todas questões dissertativas) de confusão, em uma fala preliminar a aplicação da pesquisa em sala de aula, o professor do Colégio B. falou que iria trabalhar com os alunos o conteúdo no terceiro bimestre de 2014 e a turma pesquisada no Colégio C. é de segundo ano do Ensino Médio, que só terá contato com esta temática no ano seguinte. Entretanto, os alunos apresentaram um excelente nível de ideias sobre o que foi o Regime Militar, caso os professores optem por trabalhar com as ideias prévias destes alunos, acreditamos que eles terão um excelente resultado em sala de aula.

**Figura 1 - Categorização das respostas dos alunos - Questão 1**

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS



Na primeira questão, uma parte tende a se especificar em duas questões, o foco no Golpe de Estado do dia 31 de Março de 1964, isto é para este alunos o período de 21 anos fora tão somente um golpe de estado que derrubou um presidente e colocou um Militar em seu lugar, mas algumas destas narrativas ressaltam questões como a questão da falta de liberdade e o aumento da dívida externa deixada pelos sucessivos governo militares nos anos seguintes. Outra parte vai ressaltar a questão da Hegemonia Militar, isto é, dentro das disputas de narrativas sobre o que foi o período, para este grupo de alunos fica mais forte aquelas que ressaltam a questão dos militares como controladores do poder político e os civis como meras vítimas deste controle político, o que a historiografia recente sobre o período vem desconstruindo. Ressalta-se também a oposição de narrativas de um grupo de alunos onde uma parte expressiva observa as questões como a repressão violenta aos que pensavam diferente aquilo que o Regime propagandeava, a tortura, a censura. Já o grupo que resalta que o período é de Democracia, vão ressaltar que os militares contaram com o apoio popular e do Congresso Nacional e que o período dos Militares fora mais democrático que no período de João Goulart.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A concepção do Regime Militar como um período de Falta de Liberdade e de Opressão e a concepção da Hegemonia Militar sobre os civis vai se confirmar na questão número dois, onde as palavras mais referenciadas vão ressaltar estas duas questões: Tortura, Morte, Censura, Ordem e Rigidez, no colégio C. e Censura, Tortura, Controle, Processo, Ditadura, no Colégio B. e a palavra Forças Armadas entre as cinco mais citadas em ambos colégios, juntamente com as concepções de um período de conflito a partir das palavras Luta/Confronto, Morte e Ordem/Rigidez, sendo que as ideias mediamente referenciadas e menos referenciadas vão acabar confirmando estas duas tendências, e outra ideia que merece ser mencionada é o fato de haver somente uma menção a concepção do período como Revolução, sendo assim, possivelmente para esses alunos o período é caracterizado mais como um Ditadura que não provocou grandes mudanças na sociedade brasileira.

Concluimos portanto que apesar de uma grande maioria destes alunos ainda não ter tido contado com o conteúdo Regime Militar Brasileiro, eles possuem ideias bastante relevantes e avançadas, apesar de imprecisa e de certa forma incompletas se comparadas aos estudos historiográficos sobre o período, como já dito no início desta conclusão caso os professores de ambos os colégios optem por trabalhar com as ideias prévias a partir da metodologia apregoada pela educação histórica, acreditamos que ambos os professores terão excelentes resultados com seus alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2000. pp.23-26

CAINELLI, Marlene. Rosa. BARCA, Isabel, **A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e em Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir de tomada de decisões sobre questões históricas.** in Atas do V Simpósio Internacional de Didactica de Las Ciencias Sociales e XIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Barcelona, 2013, p.1086-1087.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

CASTEX, Lilian Costa. **O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: Um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR.** 2008. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.** Lisboa, Instituto Piaget, 2012. p.10-170

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio : uma investigação com a metodologia da educação histórica.** Dissertação (Mestrado em Educação), 2012, 125p. Universidade Estadual de Londrina. p.21-111

OLIVEIRA, Nucia, Alexandra Silva de. **Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica.** Antíteses (Londrina) , v. 5, p. 865-874, jul./dez. 2012. p.870

RÜSEN, Jorn. **Aprendizagem Histórica: Paradigmas e fundamentos.** Curitiba: W & A Editores, 2012. pp.10-47.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## NARRATIVAS DE VIDA: ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA PARA DELIMITAÇÃO DO PERFIL IDENTITÁRIO DAS AMOSTRAS DE SUJEITOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Luciano de Azambuja

### RESUMO

O objeto da pesquisa consiste na interpretação histórica do perfil identitário de alunos jovens e adultos do curso técnico de Guia de Turismo (2013-2014) do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis Continente, a partir do estímulo à escritura de narrativas de vida sugeridas por roteiro proposto pelo professor-pesquisador: *título; nome, data e local de nascimento; nome completo, idade, profissão e ascendência étnica dos pais; vida familiar; vida escolar; vida profissional; fatos marcantes; o que gosta de fazer; por que escolheu o curso; e projetos futuros*. A partir da sugestão de roteiro foram delimitadas as perguntas históricas de investigação: Quem são? Como subjetivam as condições objetivas de suas vidas práticas? Quais os significados e sentidos que os alunos atribuem às experiências da vida prática de suas próprias histórias de vida? Na tripla perspectiva do campo da *educação histórica*, da experiência da *cognição histórica situada* (SCHMIDT; BARCA 2009), da disciplina da *didática da história* (RÜSEN, 2001, 2007a, 2007b, 2012), e do conceito de *narrativa de vida* (AZAMBUJA, 2013), a hipótese do trabalho fundamenta-se no pressuposto de que a escritura de narrativas de vida constitui uma estratégia investigativa pertinente para a delimitação do perfil identitário das amostras dos sujeitos da pesquisa em educação histórica e mobiliza a constituição da consciência histórica a partir da vida prática. Narrativas de vida são objetivações da consciência histórica de um sujeito, portanto, podem constituir um ponto de partida significativo para a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem histórica de alunos jovens e adultos.

**Palavras-chave:** narrativas de vida; educação histórica; educação profissional e tecnológica.

### INTERESSES E CARÊNCIAS

Em minha experiência de professor de história do ensino médio, há muitos anos desenvolvo como estratégia didática no início dos semestres letivos para novas turmas em que estabeleço um primeiro contato, o *Projeto Narrativas de Vida*, com três claros objetivos: por meio de uma narrativa oral da minha história de vida apresentar-me à turma; em um segundo momento, estimulá-los a escreverem as suas próprias narrativas de vida por meio de uma sugestão de roteiro; e, a partir destas narrativas, começar a desenvolver noções iniciais e gerais sobre a ciência da história e a disciplina específica a ser ministrada. Tal estratégia intuitiva advinda da

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

minha vida prática de professor foi incorporada aos estudos da tese de doutorado em Educação, intitulada *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular* (AZAMBUJA, 2013). O objeto da tese consistiu na investigação das protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses a partir das primeiras leituras e escutas de uma canção popular advinda dos seus gostos musicais. A intenção da estratégia investigativa das narrativas de vida foi, inicialmente, traçar o perfil identitário das amostras de alunos pesquisadas. Entretanto, as potencialidades ainda não devidamente exploradas de tal estratégia investigativa para a delimitação do perfil identitário das amostras dos sujeitos da pesquisa em educação histórica, estimularam-me a realizar uma investigação específica no âmbito da educação profissional e tecnológica de alunos jovens e adultos de uma escola técnica catarinense.

O objeto da pesquisa consiste na interpretação histórica do perfil identitário de alunos jovens e adultos dos cursos técnicos de Guia de Turismo, Gastronomia e Panificação e Confeitaria do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis Continente (2013-2014), nas quais ministrou as disciplinas históricas relacionadas às respectivas áreas: História de Santa Catarina no contexto do Brasil e do mundo; História da Arte e História da Gastronomia. Quem são esses alunos jovens e adultos da educação profissional tecnológica? Como subjetivam as condições objetivas de suas vidas práticas? Quais os significados e sentidos que os alunos atribuem às experiências da vida prática de suas próprias histórias de vida? A hipótese do trabalho é que a escritura de narrativas de vida mobiliza os processos de ensino e aprendizagem histórica e a subjacente formação da consciência e da identidade históricas de alunos jovens e adultos. O objetivo geral consiste em interpretar o perfil identitário das turmas selecionadas; os objetivos específicos consistem em mobilizar processos de ensino e aprendizagem histórica e fornecer dados, informações e fatos para o conhecimento empírico e teórico das experiências, demandas e expectativas dos alunos formados pelo campus Florianópolis Continente em seu eixo tecnológico de atuação: hospitalidade, lazer e turismo.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Esta pesquisa se insere no campo da Educação Histórica que tem como objeto privilegiado investigar a consciência histórica dos sujeitos e a cultura histórica dos artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica. Toda narrativa de vida conta a história de uma vida, mas nem toda memória é especificamente histórica, ou seja, nem toda atividade mental humana que se refere ao passado é necessariamente uma articulação da consciência histórica. Segundo Rüsen, a memória histórica deve ser entendida especificamente como uma operação mental referente ao próprio sujeito recordante na forma de uma atualização do seu próprio passado:

Típico de este carácter autoreferencial a memória autobiográfica, que forma parte de las acciones necesarias para la toma de conciencia propia a lo largo de la vida. Pero el marco temporal de esta memoria es demasiado estrecho para ser paradigmático de la memoria histórica. Cuando una memoria de este tipo se retrotrae más allá de las fronteras temporales de la propia vida y, de este modo, interpreta la realidad actual y abre una perspectiva de futuro que traspasa también el propio marco temporal, podemos hablar con todo derecho y propiamente de memoria histórica. (2009)

Segundo Rüsen, a superação dessas fronteiras pode se realizar de duas maneiras: uma é utilizar modelos de interpretação que abarquem as relações temporais recíprocas entre passado, presente e futuro, para compreender a própria história de vida e constituir sentido à própria autobiografia; outra maneira se refere ao conteúdo da memória que traz ao presente uma realidade passada, com vistas a uma autointerpretação no presente e à orientação das expectativas futuras. *A memoração só é especificamente histórica quando constitui uma operação mental da consciência histórica.* Nas últimas décadas de investigações em educação têm surgido diversos referenciais bibliográficos sobre histórias de vida, autobiografias, diários, entrevistas biográficas, rememorações de lembranças, enquanto instrumentos que possibilitam uma melhor compreensão dos *processos de ensino e aprendizagem constitutivos da identidade*. Os relatos de vida nos apresentam uma visão multidimensional da trajetória de um sujeito, na medida em que nos informa sobre aspectos de sua individualidade, em relação ao contexto das suas condições

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

objetivas de vida, que sempre estão presentes na interpretação subjetiva das experiências práticas. “El estudio de la narrativa, ensíntesis, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo.” (MEDRANO; CORTÉS, 2007). Referenciados na hermenêutica histórica de Ricoeur e na psicologia narrativa de Bruner, Medrano e Cortés delimitam como objeto da investigação narrativa em educação, *compreender o modo como determinadas pessoas constroem significado e sentido à sua própria experiência de vida por meio da linguagem*. Nessa perspectiva, o relato não se trata somente de recordação do passado, mas de experiência interpretada no presente, autointerpretação constituidora de sentido que reivindica reconhecimento social: *narrar a si mesmo e aos outros projetos pessoais de vida configura uma estratégia identitária*. Uma coisa é a vida vivida, outra é fazer da vida uma história narrada; esse segundo momento exige uma postura e esforço reflexivo para encontrar uma trama, um argumento, enfim, um sentido que relacione as diversas experiências em um constructo coerente. Conta-se uma história de vida articulando todas as experiências do passado que o sujeito considera relevantes para descrever, justificar e interpretar a situação presente, e assim, orientar-se prospectivamente em relação ao futuro. Ao fazer da vida uma história se confere uma ordem sequencial aos acontecimentos passados de modo a tecer um fio condutor que estabelece relações entre o que o narrador foi no passado, o que é hoje, e que prospectiva ser no futuro: “El hecho de narrar nuestra vida puede ayudarnos a comprenderla mejor. Asimismo, reconstruir nuestro pasado puede posibilitarnos una mejor construcción de nuestro proyecto de futuro.” (MEDRANO; CORTÉS, 2007). É narrando a si mesmo que as pessoas constituem uma identidade ao reconhecerem-se nas histórias que contam; *narrativas de vida configuram uma autointerpretação do sujeito constitutiva da sua identidade*. Narrativas de vida pressupõe uma situação de comunicação: um locutor enuncia um conjunto de situações concretas da sua própria vida, para um interlocutor em um determinado contexto comunicativo: “metodología de las historias de vida posibilita el uso descriptivo, interpretativo y reflexivo de documentos de vida que describen momentos puntuales de la existencia, a la vez que les aportan una significación e intencionalidad.” (Ibid.). O que fazem

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

os sujeitos para dar significado e sentido às suas próprias vidas? Como rememoram as experiências do passado, como interpretam o passado, como orientam o futuro? Ao analisar histórias de vida os autores identificaram alguns elementos comuns e recorrentes nesse gênero específico:

Las historias de vida implican diferentes modalidades con finalidades, también distintas. De acuerdo a López Barajas (1996) existen una serie de elementos comunes a cualquier modalidad, a saber: el sentido antropológico; la existencia de los otros; la influencia y la importancia del género y la clase; los comienzos en la familia; la socialización secundaria de los protagonistas; los conocimientos de los autores y observadores; los objetivos o metas vitales; los momentos críticos; la contextualización de personas reales; revisión de experiencias y de la fiabilidad y validez de los datos. (Ibid.)

Tais elementos comuns e recorrentes no gênero *história de vida* referenciam em parte a sugestão de roteiro estimulado para a escritura de *narrativas de vida* por parte dos alunos pesquisados que será apresentado no tópico metodológico. A narrativa constitui a identidade mediante uma representação de permanência diante das mudanças de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, trata-se de investigar como os sujeitos subjetivam as condições objetivas de suas vidas práticas, apesar de que tais narrativas também remetem ao referente das próprias condições objetivas que condicionam a constituição das subjetividades. Medrano e Córtes apresentam três modelos de contemplação de histórias de vida, que permitirão classificarmos de forma específica a estratégia de investigação narrativa usada nesta pesquisa. O primeiro modelo é a *biografia* que consiste em um relato de uma vida narrado por outro diferente daquele que relata a própria vida; o segundo modelo é a *autobiografia*, relato enunciado pelo próprio sujeito que narra a sua própria história de vida, sem nenhuma espécie de interlocutor na interpretação das informações; e por fim, o *modelo dialógico* que consiste no trabalho conjunto entre locutor e interlocutor, que colabora na interpretação dos significados e sentidos dos enunciados. Nessa perspectiva, diferenciam-se autobiografias e histórias de vida no que diz respeito a recolha dos dados informativos; nas *histórias de vida*, ocorre uma intervenção do interlocutor que solicita ao sujeito que relate aspectos específicos de sua experiência de maneira retrospectiva por meio de registro

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

oral ou escrito. Esse último modelo, *histórias de vida* corresponde ao caso específico da investigação: as *narrativas de vida*.

Em suma, narrativa de vida trata-se de uma autobiografia escrita, dialógica e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, informações e fatos para delinear o perfil identitário da amostra dos sujeitos escolares em situação de ensino e aprendizagem. As narrativas de vida são interpretações e orientações das experiências de vida de um sujeito histórico na sucessão do tempo, portanto, podem dinamizar as competências experiencial, interpretativa e orientacional, e as dimensões cognitiva, estética e política da consciência histórica originária e da identidade histórica primeira dos alunos jovens e adultos enraizada na vida prática cotidiana: familiar, escolar e produtiva.

## METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

A metodologia da pesquisa histórica educacional procurou distinguir, articular e sintetizar os métodos da pesquisa histórica (RÜSEN, 2007b), da didática da história, entendida como *ciência do ensino e aprendizagem histórica* (RÜSEN, 2012), e da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica fundamentada nos pressupostos da *Grounded Theory*. (FLICK, 2004). Os alunos jovens e adultos das turmas dos cursos técnicos foram estimulados a escreverem as suas histórias de vida no contexto do início do semestre das disciplinas ministradas pelo professor-pesquisador a partir da sugestão de um roteiro: *título; nome, data e local de nascimento; nome completo, idade, profissão e ascendência étnica dos pais; vida familiar; vida escolar; vida profissional; fatos marcantes; o que gosta de fazer; por que você escolheu esse curso; projetos futuros*. Trata-se de uma autobiografia dialógica, sugestionada e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados e informações para delinear o perfil identitário das amostras dos sujeitos da investigação, em relação às condições objetivas das suas vidas práticas, e reconhecendo os sujeitos, não como meros objetos de uma investigação, mas como protagonistas de suas próprias histórias de vida antes da intervenção interpretativa das *narrativas de vida*.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

As fontes narrativas foram coletadas no contexto das dinâmicas operacionalizadas no início do primeiro semestre de 2013. Antes da recolha das fontes narrativas o professor-pesquisador sugeriu e alguns alunos leram as suas narrativas de vida para a turma; experiência geralmente significativa do ponto de vista cognitivo, emocional e identitário e que estabelece uma interação, reconhecimento e empatia inicial entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. As respectivas turmas foram convidadas a participarem da investigação e foi encaminhada a assinatura do *Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido* por parte dos alunos que ensejaram participar da pesquisa com vistas à publicação dos resultados da investigação. No segundo semestre de 2013, foi realizada a operação processual da *crítica*, extração, codificação, categorização e tabulação dos dados, informações e fatos inferidos das fontes narrativas; no primeiro semestre de 2014 foi operacionalizada a operação especificamente histórica, a *interpretação*, ou seja, a formatação historiográfica do *perfil identitário* das turmas selecionadas. Em função dos limites de apresentação e da amplitude das diversas categorias de análise das cerca de 90 narrativas de vida, limitarei-me à exposição de resultados primeiros da turma do Curso Técnico de Guia de Turismo.

## **Perfil identitário da turma de Guia de Turismo (2013-2014)**

As categorias de análise ponto de partida foram inferidas a partir da sugestão de roteiro das narrativas de vida. A amostra da turma do Guia de Turismo foi constituída por 28 alunos jovens e adultos. Em relação ao tópico **título**, metade da amostra fez referência a pronomes possessivos tais como “minha”, “meu”, que por sua vez remetem ao pronome pessoal “eu”, “nós”, estruturantes do processo de constituição da identidade, que consiste na interpretação recíproca de sujeitos em interação social. Um quarto da amostra fez referência ao conceito “história”, e dois alunos utilizaram categorias históricas epistemológicas específicas: “biografia” e “autobiografia”. Cinco alunos referenciaram seus nomes próprios nos títulos elaborados. Eis alguns exemplos de títulos: “Minha história, minha vida”; “Autobiografia de Eron”; “Um guia de mim”. Quatro alunos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

remeteram à ideia de espaço, país e regionalidade; dois alunos reportaram à noção de periodização em seus títulos: “Minha trajetória desde junho de 1976 aos dias de hoje” e “20 anos fazendo história”; um aluno não colocou título em sua narrativa de vida. O título de uma narrativa de vida é como um nome próprio: constitui a porta de entrada para conhecer a identidade histórica de um sujeito. Os títulos elaborados pelos alunos remeteram aos três significados possíveis da palavra “história”: as *coisas* da história-vida, as *ideias* da história-ciência e as *palavras* da história-linguagem. Manifestaram a constituição de identidade por meio dos pronomes possessivos, pessoais e nomes próprios, expressaram categorias históricas epistemológicas e evidenciaram as coordenadas de tempo e espaço na história de uma vida.

Em relação aos tópicos **data e local de nascimento**, a média de idade da amostra de alunos é de 38 anos de idade, sendo que 12 nasceram no Estado de Santa Catarina, dentre eles, 07 em Florianópolis. Sete são do Rio Grande do Sul, 03 de São Paulo e 03 são estrangeiros: duas alunas uruguaias e um aluno nigeriano. Trata-se de uma amostra que possui um perfil geracional que permite classificá-la como uma autêntica turma de alunos jovens e adultos da educação profissional tecnológica. São predominantemente oriundos de estados do sul e sudeste do país e têm três alunos estrangeiros que residem no Brasil, sendo dois da América do Sul e um da África. No que diz respeito ao **nome completo, idade, profissão e ascendência étnica dos pais**, parte considerável da amostra não respondeu aos tópicos. Não responder ou o silenciamento também têm seus significados. Dentre as profissões dos pais dos alunos, destacam-se: bancário, funcionário público, militar, engenheiro, médico, arquiteto, comerciante e outras (operário, mestre de obras, eletricitista, garçom, agricultor, pescador, salva-vidas); dentre as profissões das mães destacam-se: “do lar”, professora, aposentada e outras (funcionária pública, marceneira e agricultora). Menos da metade da amostra não fez referência à ascendência étnica dos pais. Os pais foram declarados descendentes de italiano, alemão, português, indígena, africano, espanhol; as mães são de ascendência portuguesa, alemã, italiana, indígena, africana, sempre em ordem decrescente de referências. Quanto à **vida familiar**, seis alunos declararam-se casados e com filhos, cinco moram

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

com os pais e quatro mencionaram ter pais separados. São provenientes de famílias de classe média e trabalhadoras que pressupõem processos de escolarização e certa qualificação técnica; são descendentes dos grupos étnicos característicos da imigração e colonização do Brasil meridional: indígenas, portugueses, africanos, alemães, italianos e outras ascendências.

Já em relação à **vida escolar**, 11 atestaram possuir curso superior (Letras, Turismo, Psicologia, Sociologia, Direito), dez com cursos técnicos profissionalizantes (Panificação e Confeitaria, Serviços de Bar e Restaurante, Hospedagem, Eletrônica, Saneamento, Contabilidade, Enfermagem), seis informaram não terem concluído cursos superiores tais como Direito, Enfermagem, Engenharia, Química, Museologia e Matemática. Doze alunos atestaram especificamente que estudaram em escolas públicas e cinco em particulares. Procurando preservar e superar as condições sócio-econômicas das famílias de origem, a amostra de alunos é constituída por alunos formados em cursos superiores e cursos técnicos profissionalizantes de escolas públicas e particulares, o que demonstra processos de escolarização subsequente ao ensino médio e superior. No que diz respeito à **vida profissional**, os alunos jovens e adultos atestaram que trabalham e já trabalharam nas mais diversas profissões com destaque para funcionário público, comerciário, secretária, gerência administrativa, trabalhador de indústria, garçom, recepcionista e pequeno empresário; duas alunas afirmaram trabalhar na área do turismo. A vida prática profissional evidencia a sua interdependência com a vida escolar, pois as profissões manifestadas pressupõem certa escolarização e qualificação técnica características das classes médias assalariadas.

Em relação aos **fatos marcantes**, 09 alunos não responderam ao tópico, 06 destacaram as mudanças de cidade, 05 os falecimentos e 04 os nascimentos de familiares; 03 fizeram referências aos seus respectivos casamentos e 02 alunos fizeram referências a acidentes. Os fatos marcantes remetem à rememoração de experiências significativas do passado, sejam elas positivas ou negativas, boas ou más, como por exemplo, mudanças, falecimentos e nascimentos. No tópico **o que gosta de fazer**, em um número decrescente de incidências os alunos se referiram a esportes tais como bicicleta, surf, skate, correr, caminhar; gostam de viajar, ler, música, cinema, filmes,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

séries e documentários; gostam de dançar, trilhas, cozinhar e comer, natureza, amigos e namorar; 04 alunos não responderam ao tópico. O que gosta de fazer nos remete à atribuição de significados da interpretação do presente, constitutiva dos processos de configuração das identidades que, predominantemente, são condicionados pelas dimensões estético-emocionais da vida prática e da consciência temporal. Esporte, cultura, gastronomia, natureza constituem gostos e afinidades que convergem com área objeto do curso de Guia de Turismo que se circunscreve no eixo tecnológico da hospitalidade, lazer e turismo.

Nesse sentido, em relação ao tópico **porque escolheu o curso**, em uma amostra de 28 alunos apenas 08 fizeram referência inicial à vontade de trabalhar como guia de turismo e 03 alunos mencionaram a intencionalidade de abrir uma pequena empresa na área do turismo; 03 alunos justificaram a escolha porque gostam de viajar e outros 03 não responderam à questão. Dois alunos manifestaram interesse pela matriz disciplinar do curso e outros 02 justificaram a escolha pela possibilidade de “ampliar o conhecimento”. Outros alunos disseram que souberam do curso por meio da realização de outros cursos como o Condutor Cultural do próprio IFSC e o curso de monitor ambiental da Ilha do Campeche; uma aluna declarou a influência de uma amiga que trabalha na mesma agência de turismo. Este tópico nos permite conhecer as justificativas de escolha do curso em questão de modo a identificar o perfil do ingresso e a compreensão e qualificação dos processos de combate à evasão escolar. Dos 28 alunos, 15 provavelmente se formarão no curso técnico de Guia de Turismo regional e nacional; 04 se formaram somente no guia regional, e, por fim, 09 evadiram.

E para finalizar a exposição dos resultados primeiros, no tópico prognóstico dos **projetos futuros**, 13 alunos manifestaram intenção de trabalharem como guia de turismo, 08 alunos o desejo de concluir o curso, 06 alunos a intenção de viajar, 05 expressaram o desejo de abrir pequenas empresas relacionadas ao turismo; dois alunos pretendem seguir a vida escolar acadêmica e fazer um mestrado e outros 02 repetiram a ideia de ampliar conhecimentos. Os projetos futuros nos remete à constituição de sentido da orientação de futuro: dos 15 formandos,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

13 manifestam intencionalidades de trabalhar como guias de turismo ou em áreas relacionadas.

## FUNÇÕES DE ORIENTAÇÃO

Resultados parciais apresentados corroboram as hipóteses, pressupostos e premissas desta investigação em ensino e aprendizagem histórica que se circunscreve na linha de pesquisa *Educação Histórica na Educação Profissional Tecnológica*. Narrativas de vida constituem fontes históricas para a formatação dos perfis identitários dos alunos jovens e adultos da educação profissional e tecnológica. Narrativas de vida configuram um ponto de partida significativo para o desenvolvimento de ideias prévias e noções gerais sobre a ciência da história e as disciplinas História de Santa Catarina, História da Arte e História da Gastronomia. A escritura, leitura e oralização de narrativas de vida mobilizam os processos de ensino e aprendizagem histórica e a subjacente formação da consciência histórica e constituição da identidade histórica de alunos jovens e adultos da educação profissional e tecnológica. Narrativa de vida trata-se de uma autobiografia sugestionada, cuja finalidade inicial é fornecer dados, informações e fatos para delinear o perfil identitário das amostras de sujeitos da investigação, em relação às correspondentes condições objetivas da vida prática cotidiana: familiar, escolar e profissional.

O *título* de uma narrativa de vida é como um nome próprio: constitui o cartão de apresentação e a porta de entrada da identidade histórica de um sujeito. Recorrentemente, a evidência dos pronomes pessoais e possessivos nos títulos configuram indicadores linguísticos dos processos de constituição de identidade em sua interpretação recíproca entre sujeitos em interação social. Em linhas gerais, os títulos tendem a inferir os três significados possíveis do conceito “história”: a história-vida dos acontecimentos concretos, das coisas realmente ocorridas no passado; a história-ideia que rememora os acontecimentos do passado à luz da atribuição de significados no presente; e a história-palavra, a constituição narrativa de sentido que tece o fio condutor que costura as três competências temporais da consciência histórica: a experiência do

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

passado, a interpretação do presente e a orientação do futuro. Alguns títulos remetem a categorias históricas epistemológicas específicas à ciência de referência.

O *nome, data e local de nascimento*, relacionam o nome próprio do sujeito da investigação ao título de sua narrativa de vida ao mesmo tempo em que o situa no tempo e localiza no espaço, traçando o perfil geracional e espacial da amostra dos sujeitos. O perfil geracional é característico dos alunos jovens e adultos da educação profissional tecnológica e a naturalidade é predominantemente de pessoas oriundas da região sul e sudeste e também de outros países, sobretudo sul-americanos. O tópico *nome, idade, profissão e ascendência étnica dos pais*, nos permite vislumbrar as condições sócio-econômicas das famílias nucleares originárias relacionando com a ascendência étnica e os subjacentes processos de colonização e imigração dos espaços e localidades de origem, movimentação e mudança dos sujeitos da amostra.

Nas esferas de ação da *vida familiar, vida escolar e vida profissional*, podemos perceber como se dá a articulação dos espaços de experiência que transitam da vida privada individual para a vida pública coletiva e vice-versa. Por se tratar de alunos jovens e adultos da educação profissional e tecnológica, subseqüentemente os alunos adultos, como evidência da sua condição adulta, têm ou já tiveram a sua própria família, e os jovens tendencialmente moram com os pais ou já estão buscando a sua independência e autonomia morando sozinhos ou com colegas. A vida escolar e a vida profissional nos permite constatar os níveis de escolarização formal e qualificação técnica dos sujeitos e em que medida esta formação está mais ou menos, direta ou indiretamente relacionada à especificidade do curso que estão realizando. Possibilita diferenciar os alunos que estão dando seqüência ao seu itinerário formativo após o ensino médio, aqueles que já fizeram outros cursos técnicos profissionalizantes, e aqueles que já têm curso superior e que por motivos diversos tais como, possibilidade de mudança de área de trabalho ou busca da realização de uma vocação nunca antes oportunizada, resolve “retroceder” no seu itinerário formativo e fazer um curso técnico profissionalizante.

Os *atos marcantes* representam a rememoração de experiências significativas, sejam elas de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

realizaçãoo traumáticas, boas ou ruins, positivas ou negativas. Trata-se da operação da consciência histórica de memoração da experiência cognitiva do passado: as memórias afetivas familiares, as mudanças e conquistas. Já *o que gosta de fazer* nos remente a operação de atribuição de significados da interpretação do presente. Tendencialmente são evidenciadas nos indicadores linguísticos operações da dimensão estético-emocional da consciência histórica relacionada às atividades de lazer, diversão, entretenimento, cultura e relações afetivas e familiares; tais indicadores permitem constatar um predomínio de uma interpretação estética do presente que procura transcender o princípio da realidade e do poder. *Por que escolheu o curso* manifesta as justificativas, afinidades e finalidades argumentadas pelos alunos jovens e adultos no processo de escolha do curso em questão. Permite avaliar o grau de afinidade e distanciamento entre a formação escolar e a qualificação técnica prévia dos sujeitos e as perspectivas e probabilidades de efetivarem a formação escolar escolhida e a subsequente inserção qualitativa no mundo do trabalho. E por fim, os *projetos futuros* mobilizam a operação da consciência histórica de orientação política do futuro que permitem vislumbrar as perspectivas dos alunos jovens e adultos e as chances, possibilidades e probabilidades de virem a atuar efetiva e profissionalmente na área de formação do curso escolhido.

Cada caso é uma situação e cada situação é um caso. Cada turma de alunos jovens e adultos em que o professor-pesquisador se encontra em uma situação de ensino e aprendizagem histórica constitui um perfil identitário particular, específico e único, ao mesmo tempo em que pode constituir perspectivas metodológicas e princípios epistemológicos antropologicamente universais de formação histórica. Narrativas de vida são auto-interpretações das experiências vivenciadas por um sujeito no tempo e no espaço. Logo, constituem evidência potencial para a formatação historiográfica dos perfis identitários das turmas em que se encontra um professor-pesquisador do campo da Educação Histórica. Configuram um ponto de partida significativo para os processos de ensino e aprendizagem histórica e a subjacente formação da consciência histórica e da identidade histórica de alunos jovens e adultos da educação profissional tecnológica com vistas à orientação

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

temporal da vida prática pessoal, profissional e cidadã.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, L. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*. Curitiba, 2013. 500 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MEDRANO, C. (coord.). *Lashistorias de vida: Implicações educativas*. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução do passado*. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *História viva*. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Que esla cultura histórica?: Reflexiones sobre una nuevamanera de abordar la historia*. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Kaulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Acesso em 27 de mai. 2011, disponível em: [http://www.culturahistorica.es/rusen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/rusen/cultura_historica.pdf)

\_\_\_\_\_. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. (Org.) SCHMIDT, M. A., BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

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

SCHMIDT, M. A., BARCA, I. (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijui, 2009.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## CULTURA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADE: A PRESENÇA DO ISLÃ EM MANUAIS DIDÁTICOS IBERO AMERICANOS

João Luis Bertolini,

Doutorando pela Universidade Federal do Paraná-UFPR

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

### INTRODUÇÃO

Este artigo iniciou com uma consulta feita a estudantes de 2º ano do ensino médio de uma escola Estadual do Paraná no ano de 2009. Por meio de um instrumento de investigação (chuva de ideias), na perspectiva da Educação Histórica, solicitou-se que os alunos associassem quatro palavras, no máximo, ao tema central Islã. Os resultados demonstraram uma associação desse tema à violência e ao terrorismo.

Um tema como o Islã dentro do contexto atual gera carências de orientação desses alunos. As informações geradas na mídia televisiva jornalística geram informações que nem sempre o manual didático consegue responder.

Os resultados dessa consulta nos colocaram alguns desafios, do tipo: como professor de história da escola básica, como poderíamos explicar este tipo de relação que os alunos fazem com o conteúdo Islã? Por que, um tema do presente na história contemporânea, está crivado por visões preconceituosas e estereotipadas por parte dos jovens estudantes?

Assim, na pesquisa de mestrado, optou-se por investigar como o Islã foi abordado em manuais didáticos de História de vários períodos, recortados historicamente pelo critério das leis que os regulamentaram, com objetivo de traçar uma trajetória que apontasse se o conteúdo destes, de alguma forma, contribuía para os resultados apresentados pelos estudantes. Na pesquisa realizada no mestrado, optou-se por uma análise dos manuais na perspectiva diacrônica, quando foram relacionados seis manuais de grande relevância às leis que regiam reformas para o

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

ensino de história de alguns períodos da sociedade brasileira e às quais estes manuais estavam submetidos. Para este artigo será apresentada a narrativa de dois destes manuais, juntamente com a narrativa de um manual mexicano, buscando assim demonstrar possíveis aproximações entre as narrativas sobre o Islã encontradas nos dois manuais brasileiros e no manual mexicano. Este último selecionado como amostra de um manual didático de um país ibero-americano.

Na análise realizada no trabalho de mestrado foram identificadas e categorizadas quatro tipos de narrativas:

- 01) Narrativa de localização e descrição
- 02) Narrativa Religiosa
- 03) Narrativa das opiniões sobre o povo Árabe
- 04) Narrativa das opiniões sobre Maomé

Para o presente trabalho, foram utilizados dois manuais já analisados na pesquisa realizada no mestrado e a análise do manual mexicano. Como pressuposto investigativo, foram selecionadas as categorizações: 01) Narrativa de localização e descrição e 02) Narrativa Religiosa. Trata-se de um texto introdutório que apresenta justificativas teórico/metodológicas que viabilizaram a investigação. A idéia de se incluir um manual mexicano, deu-se pela vontade de ampliar a pesquisa do mestrado no doutorado, expandindo a investigação para os países Ibero americanos. A inclusão de manuais dos países que fazem parte da Península Ibérica e da América do Sul e do Norte, como é o caso do México, teve a intenção de verificar se, de alguma forma, os países que colonizaram, a maior parte da América, influenciaram os manuais existentes nas “Américas”. Ademais, procurou-se verificar se apresentam os mesmos resultados encontrado nos manuais brasileiros.

## REFERENCIAL TEÓRICO

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Para compreender como se organiza o pensamento histórico dos sujeitos em contexto de escolarização, o historiador Peter Lee (2005) investigou em jovens ingleses as ideias substantivas da História e os conceitos de segunda ordem. São ideias substantivas aquelas referentes aos conteúdos Históricos, tais como, por exemplo, a Revolução Francesa, escravidão colonial brasileira, Império Romano, Revolução industrial, ditadura militar brasileira, a ideia de África e de Islã. Já os conceitos de segunda ordem referem-se às ideias que estruturam a natureza do conhecimento histórico, dentre elas, a explicação, inferência, empatia, significância, objetividade e a narrativa histórica.

Tendo como referência o conceito substantivo de Peter Lee (2005), buscou-se investigar o conceito Islã em manuais didáticos brasileiros, numa perspectiva diacrônica (1911-2011). A partir disso, entende-se que a investigação dos conceitos substantivos da História, tais como o Islã, possibilita a compreensão sobre de que formas o passado está presente nas ideias históricas estruturadas pelas narrativas dos livros didáticos de História. Isto porque os autores destes manuais expressão a organização de sua consciência histórica a partir da maneira pela qual suas narrativas são construídas. Nesse sentido, pode-se dizer que o manual didático é um elemento da cultura histórica que expressa um certo tipo de consciência histórica que é expressa pelas narrativas dos autores em determinado momento da sociedade brasileira.

Tomou-se como referência teórica o conceito de “cultura histórica” do historiador alemão Jörn Rüsen (2009). Para esse autor, a cultura histórica é uma categorização da rememoração pública da História. Esta forma de reativar a memória apresenta três dimensões: a política, a estética e a cognitiva. A dimensão política se refere ao processo ligado à luta pela legitimação pública das memórias históricas marcadas pelo conflito entre as formas de dominação e resistência. A dimensão estética diz respeito à busca de como o estético dá vida às ideias, imagens e narrativas históricas. Por fim, a dimensão cognitiva é responsável por fornecer um caráter objetivo, a partir de critérios advindos da ciência histórica, e das memórias históricas.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A relação entre estas três dimensões deve acontecer em equilíbrio complementar, evitando que uma suplante a outra numa instrumentalização. No que diz respeito ao conceito substantivo Islã, tanto o risco de instrumentalização como as possibilidades de equilíbrio estético, político e cognitivo, são marcados segundo a historiografia de referência, por meio da “ideia do outro”, conforme o pesquisador Edward Said (2007) aponta na obra **Orientalismo**(2007). Destaca-se também a perspectiva do “conhecimento do outro”, a partir do livro **Conociendo al outro, El islam y Europa em sus manuales de História**, trabalho realizado pela Fundación ATMAN40 (2008), observando o Islã e a Europa nos livros didáticos de vários países da Europa, da África e Ásia, bem como a produção de um passado único e uniforme pelos grandes financiadores de mídias”, investigado pelo Historiador Marc Ferro na obra, **A manipulação da História no Ensino nos meios e Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo** (1983).

Said (2007) em sua obra **Orientalismo**, a mais conhecida, revela as formas como o Ocidente imperialista manipula as informações, criando uma versão inteligível do Oriente para nossa sociedade. Esclarece como o imperialismo moderno continua a produzir um conhecimento distorcido do “outro”, suas polêmicas litigiosas, suas imagens redutivas, seduzindo e “*produzindo adeptos às polarizações territoriais reduzidas do tipo ‘Islã versus Ocidente’*”.(SAID,2007,p.19)

O Oriente é retratado por antropólogos, sociólogos e historiadores em um modelo generalizante: o orientalismo. Este conceito enquadra diferentes regiões dentro de uma espécie de molde, no qual são incluídos os vários povos do Oriente e se extrai um Oriente inteligível ao Ocidente:

O Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o

---

40 La Fundación Atman para el Diálogo entre Civilizaciones é uma entidade sem fins lucrativos cujo objetivo é promover o entendimento e abordagens entre as diferentes culturas. A fundação ATMAN tem desenvolvido uma importante colaboração com o Grupo GREDE ( Grupo de investigação em Educação Intercultura da Universidade de Barcelona)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente (...) Em suma por causa do Orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre para o pensamento e ação. Isso não quer dizer que o Orientalismo determina unilateralmente o que poder ser dito sobre o Oriente, mas consiste numa rede de interesses inevitavelmente aplicados (e assim sempre envolvidos) em toda e qualquer ocasião em que essa entidade peculiar, o 'Oriente', é discutida (SAID, 2007, p. 29-30).

É nessa interpretação que o Ocidente faz do Oriente que se pode incluir o Islã. Existem interesses sobre o Islã que estão publicizados e circulando na sociedade ocidental. Estes interesses ultrapassam os muros das escolas e, quando acionados pelos professores, geram discussões e opiniões que vão muito além do casuístico ou do inventivo dos estudantes. Assim, a consciência histórica dos jovens estudantes quando aciona esse conceito substantivo a partir do presente, está operacionalizando com um passado interpretado moldado e redistribuído a todos de uma determinada forma. Assim, expectativas de futuro vinculadas a esse modelo de interpretação: o Orientalismo (ANOTAÇÕES, 2010)<sup>41</sup>

O livro *Conociendo al outro, El islam y Europa em sus manuales de História* (2008) é uma obra que esclarece aos leitores questões importantes no que diz respeito ao modo como as informações contidas nos manuais escolares de História chegaram até o formato atual. As discussões que permearam vários congressos e os documentos oficiais, editados a partir desses encontros, descortinam um cenário de interesses das várias nações europeias, reproduzindo a ideia da educação para a paz principalmente nos manuais de História, os quais são considerados, pela UNESCO, relevantes para a construção da democracia e da paz da Europa, destinados aos seus estudantes.

Segundo a obra da Fundación ATMAN (2008, p. 10), a formação de uma cultura para a paz, passa pela criação de projetos que se dirijam a uma mudança nos manuais didáticos de História. O

---

<sup>41</sup>ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

projeto original era construir uma linguagem comum que permeasse todo o ensino de uma História considerada mundial. Os livros de História foram considerados o lugar ideal para a implementação das mudanças que levariam a essa cultura pela paz. Mas, mesmo antes da UNESCO, outras iniciativas procuravam modificar os conteúdos dos manuais de História.

No final do século XIX e início do século XX se propôs nos ambientes socialistas e pacifistas uma revisão nos manuais escolares de História para eliminar preconceitos e imagens negativas, em respeito aos Estados e aos povos estrangeiros para se difundir o bem, a paz e a reconciliação entre si. Após o fim da Primeira Guerra Mundial as iniciativas tiveram um novo impulso, dentro do contexto por uma paz mundial. Assim, em 1922, foi fundado o Comitê Internacional de Cooperação Intelectual criado pela Sociedade de Nações. Em 1933, foi firmada uma Convenção Governamental para uma revisão periódica dos manuais dos Estados da América Latina. Em 1926, as associações de professores franceses e alemães firmaram um acordo de colaboração pedagógica à preparação para a paz.

No nível não governamental, em 1926, as Associações dos Professores da Alemanha e da França fundou uma federação internacional para colaboração pedagógica e para a preparação da paz através da cooperação dos povos para a liberdade.

O resultado concreto dessas iniciativas foi bem escasso nos anos entre guerras, devido à conjuntura política internacional, que não era muito favorável às operações de desarme moral. Os Estados não estavam dispostos a aceitar interferências em um terreno tão importante e delicado como o ensino de História. Só no final da Segunda Guerra Mundial o ensino de História se afirmou definitivamente como uma questão internacional.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A UNESCO42 foi a primeira promotora de iniciativas que levariam a um salto qualitativo nas revisões dos manuais, para colocá-los numa nova visão mundial da História. Dessa ideia nasceu o projeto de uma História geral da humanidade que *“debía poner el acento, sobre todo, em los aspectos culturales y científicos, así como em La independencia de los pueblos y lãs culturas y su contribución al patrimonio común”* (UNESCO, 2008, p. 10). A produção deste trabalho historiográfico deveria servir para a redação dos manuais escolares de História nessa perspectiva. Participaram desse projeto, vários intelectuais, entre eles, o historiador Lucien Febvre que, ao apresentar nesta obra seu plano sobre a Civilização Mundial, disse que era preciso superar os distintos pontos de vista nacionais em uma nova visão de uma História de toda a Humanidade, para que se chegasse ao sucesso de uma educação para a paz:

Quando se afronta La cuestión de los manuales, y sobre todo de los de historia, escuchamos decir: “Hay que revisarlos’. Basta com eso? Yo contesto que no. El hecho ES que estos manuales, nacionalistas por definición, destinados a exaltar El espíritu particularista de um pueblo, no pueden más que contraponerlo a los pueblos vecinos. Ni La UNESCO, ni ninguna outra institución, pueden remediarlo. La historia nacional basada em La política, como ES La que se viene enseñando um poço em todas partes, nunca tenderá a reconciliar a los pueblos. Todo lo que se Le puede pedir ES que no lês arroje a los unos contra los otros. Si se quiere hacer algo mejor, hay que hacer

algo nuevo. Hay que crear La posibilidad de uma nueva enseñanza: la de uma história mundial, apolítica.y por definición pacifista (FEBVRE, 1949 *apud* UNESCO, 2008, p. 11).

Esta obra se realizaria nos anos 1970. Em 1978, a UNESCO decidiu incorporar os novos avanços das investigações em História e, assim, nasceu uma nova produção coletiva em 1994. Esta

---

42 A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (UNESCO) fundou-se a 16 de Novembro de 1945, com o objectivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Tem a sua sede em Paris, França. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados. Outros programas importantes são os de proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A UNESCO criou o *World Heritage Centre* para coordenar a preservação e a restauração dos patrimônios históricos da humanidade, com atuação em 112 países

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

deveria, obrigatoriamente, levar em consideração o mundo não-ocidental, de modo que a UNESCO promoveu uma investigação sobre como estava representada a Ásia nos manuais de alguns países Ocidentais. As conclusões desse estudo foram que, quanto mais distante do Ocidente, geograficamente, mais raras são as informações encontradas nos manuais. Observou-se ainda, que as civilizações extra-europeias, que de alguma forma tiveram importância em relação à História da Europa Ocidental, estavam presentes nesses manuais, revelando, assim, o etnocentrismo. Esses estudos foram feitos nos manuais da França, da Suécia e a impressão que ficava para os estudantes é a de que os países estrangeiros só existem em função de seus países: *“El marco de la historia era estrictamente eurocentrico, y dentro de el cada Estado propio tenía un papel preponderante: esta característica era comum a toda Europa”* (ATMAN, 2008. p.12).

Outra atividade interessante, no que se refere à reforma de manuais didáticos, deu-se no Conselho da Europa. Esse conselho estava ligado à unificação europeia e pretendia superar os enfoques nacionalistas encontrados nos manuais didáticos de História daquele continente. Com esse objetivo, foram organizados seis congressos entre 1953 e 1958. Cada um foi dedicado a uma época da História. No segundo, organizado em Oslo, na Noruega, em 1954, o tema foi a Idade Média. Nesta ocasião houve um confronto entre Estados europeus de tradição cristã e um de tradição muçulmana, a Turquia. Uma das principais discussões aconteceu na conferência sobre Bizâncio, na qual o delegado grego afirmou que o Império Bizantino deveria fazer parte da História europeia por que:

- a) El Império Bizantino se creó sobre la base del Império Romano em contacto com el Oriente helenístico;
- b) su economia se desarrolló dentro de la economia europea;
- c) la sociedad se gobernaba según el derecho grecorromano y estaba muy influenciada por el feudalismo;
- d) espiritualmente era tributário de la ciência y de las letras griegas;

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

e) su influjo intelectual y artístico sobre Europa occidental fue considerable;

f) y, por último, Bizâncio formaba parte de la comunidad europea por haber defendido a Europa durante más de un milênio y haber resistido a las presiones del exterior (UNESCO, 2008, p. 17).

Dentro desse contexto entra o delegado da Turquia, Ekrem Üçyigit, que sustentava, entre outras coisas, que o Império Bizantino, ainda que tivesse alguns elementos do feudalismo, não poderia ser considerado feudal e contestava que Bizâncio teria sido o único herdeiro da civilização grega. Destacava, ainda, a influência que a civilização islâmica exerceu intelectual e artisticamente sobre a Europa. E, nesse sentido, o Islã teria sido mais importante que Bizâncio.

A rivalidade que se formou entre os defensores desses dois grandes excluídos da História européia, acabou se transformando na discussão principal. Essa serve como base para as questões dessa investigação, pois desvenda as ações dos órgãos oficiais na História e, por conseguinte, nos manuais didáticos.

Ekrem Üçyigit continuou sua argumentação lançando ideias que colocariam mais lenha nas acaloradas discussões deste e de outros congressos. Destacou a direta influência do poeta árabe Abul ala al Muarr sobre Dante Alighieri, e o papel que os sábios ligados ao Islã tiveram na transmissão da cultura clássica. Üçyigit afirmou ainda, haver uma censura na História da Idade Média e da Moderna para se criar a ideia de que a Europa teria sido um produto do cristianismo, o que, segundo este delegado, não era verdade, pois esta religião teria sido um produto dos povos europeus, e não o contrário.

As conclusões do congresso de 1954 foram as seguintes:

La historia de la Edad Media no deberia presentarse desde un punto de vista exclusivamente occidental. Por lo tanto, sería necesario dar a Bizancio la importancia que les es debida en la historia general de la Edad Media, llamando em especial la atención sobre su papel em la unificación de la Europa oriental, em la lucha contra el islam em la naturaleza difusiva de su civilización (...) Por último,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

pareceria deseable una mayor consideración de la contribución del islam a la formación intelectual y artística em Europa (ATMAN, 2008, p. 19).

Tais conclusões reconheceram muito mais o papel do Império Bizantino do que do Islã na formação da Europa no período da Idade Média. Para esta investigação, as discussões e os resultados desse congresso reforçam o papel exercido pelos órgãos oficiais na construção da memória dos povos. As modificações e inclusões de conteúdos numa espécie de gradação de importância nos vários contextos de épocas modificam os manuais que chegam aos professores, modificando também o que chega aos estudantes por intermédio desses.

O historiador alemão Gerdien Jonker no seu artigo **El islam em los libros de textos alemanes. La historia de una narración educacional**, (JONKER, 2008, p. 39-65) que faz parte do livro da Fundación ATMAN, constatou que as narrativas encontradas nos livros didáticos de História na Alemanha, sobre o Islã, diferem das encontradas, por exemplo, no cristianismo. O modelo segue uma sequência, que é adotada pela maioria dos manuais: na Alemanha, ele começa com a tradução da *Fatiha*, o primeiro capítulo do Corão, seguido pela biografia do profeta Maomé. Também possui uma explicação dos cinco pilares da fé islâmica e um relato sobre a expansão do Islã. A principal fonte para essas pesquisas foi o próprio Corão. Joker (2008) constata em seus estudos, que esse modelo só foi aplicado no caso do Islã.

O uso de uma lente estritamente religiosa indica, segundo o autor, uma percepção do outro, com sentimentos de ameaça:

Los hilos más antiguos de la narración sobre el islam hunden sus raíces em el miedo. Enloque a la Europa Media concernia, los siglos XVI y XVII resonaban com historias horrosas sobre los turcos. No las historias horrosas em sí mismas, sino la búsqueda de las razones por las que enemigo otomano podría haber tenido tanto éxito, ofrecen los primeros fundamentos ( Mahoma y su religión ) (JONKER, 2008, p. 66).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Segundo Jonker (2008), mesmo depois que a ameaça otomana desapareceu, durante os séculos XVIII e XIX, a percepção que se tinha desse povo, permaneceu e se institucionalizou nos livros didáticos de História ao lado de outros temas onde os árabes atacavam a Europa.

Numa leitura previa dos livros didáticos brasileiros investigados, foi possível verificar uma semelhança na organização das narrativas sobre a história do Islã. Parecem se apresentar numa mesma sequência de fatos e sob uma lente religiosa.

O professor Marc Ferro, no livro **A manipulação da História no Ensino nos meios e Comunicação: A História dos Dominados em Todo o Mundo** (1983), investiga a produção de um passado único, uniforme pretendido pelos grandes financiadores de mídias, como por exemplo, a Igreja, os partidos políticos, os interesses privados e o Estado. Ferro (1983) investiga, também, a produção desses possuidores e financiadores de veículos de comunicação e aparelhos de reprodução, como: os livros didáticos, os filmes, os programas de televisão, os interesses comerciais e editoriais, bem como suas atuações num projeto de limpeza do passado, com objetivo de tornar o passado, por assim dizer, asséptico, forjando um passado sem problemas

Para Marc Ferro (1983) esse passado tem várias funções: a glorificação da Pátria e a legitimação da dominação e do Estado. O autor faz uma análise dos objetivos dos livros didáticos destinados aos estudantes em vários países de confissão islâmica, revelando como as informações são diferentes dependendo se o Estado em questão é de maioria sunita ou xiita.

É nessa perspectiva de forjamento do passado que o livro de Marc Ferro (1983) é incorporado a esse trabalho. Esse conceito de segunda ordem, o passado único, auxilia na construção do enfrentamento entre a memória coletiva e a História que encontramos nos manuais didáticos de História. Ferro (1983), alerta haver uma condição importante para o tratamento dessas fontes, e isso metodologicamente contribui com esse trabalho:

Com a condição de que não nos limitemos ao exame dos livros didáticos ou das histórias em quadrinhos, e nem à atual formulação da ciência histórica, a História que se conta às crianças e aos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

adultos permite conhecer ao mesmo tempo a identidade e a situação de fato de uma sociedade através do tempo (FERRO, 1983, p. 12).

A percepção dos estudantes a partir de um passado escolhido/selecionado incorporado nos manuais didáticos (desde o final do século XIX até os dias atuais), pelos programas oficiais e que chega às gerações de estudantes, faz parte de nossas preocupações. Nessa investigação não se trabalhará com as ideias prévias dos estudantes, mas sim com a investigação dos manuais didáticos de História dentro da perspectiva da educação histórica, buscando, com isso, verificar onde e como esses manuais abordam o conceito substantivo Islã quando se tornam parte da cultura escolar.

## **INDICAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR: A LEI FRANCISCO CAMPOS, OS LIVROS DIDÁTICOS E A ENTRADA DO ISLÃ NAS AULAS DE HISTÓRIA**

A Reforma Francisco Campos de 1931, decretada pelo Governo Provisório, nascido da Revolução de 1930, por meio do decreto 19.890 transferiu a expedição dos programas bem como das instruções que antes eram formuladas pelo Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos mantidos pelo Estado que haviam obtido equiparação a ele, para o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A Reforma de 1931 organizou um sistema de inspeção federal o que dava ao Ministério os meios para impor a estrita adoção de seus programas em todo território nacional, evitando assim os regionalismos. Após a implementação da Reforma Francisco Campos, surgiram os compêndios (livros) de acordo com os novos programas os quais, em caso de discordância entre a orientação metodológica e a matéria dos programas em vigor, serviam para reger as provas e exames.

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 2 de Dezembro de 1837, na data de aniversário do Imperador, até Reforma Francisco Campos, era o centro de excelência e organizador de programas que eram seguidos pela maioria dos colégios brasileiros, pois regia os exames finais do curso seriado dos estabelecimentos de ensino não equiparados e dos preparatórios. Guy de Hollanda (1957) explica que isso trazia vantagens aos autores de livros didáticos ligado a esta

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

instituição pois era “natural que os manuais adotados tivessem muita aceitação em todo o País” (HOLLANDA, 1957.p 107). Até a Reforma Rocha Vaz de 1925, os livros estrangeiros, em especial os franceses, eram amplamente usados nas instituições de ensino, onde destaca-se a obra “ *Historie de la Civilization*” de Seignobos , adotado nas ultimas series. Com a reforma de 1925, as aulas de História Universal passaram a ser ministradas nas 2ª e 3ª séries, o que segundo Hollanda (1957) influenciou bastante, para eliminar do curso seriado o uso dos compêndios franceses. Outros fatores também vão influenciar a substituição gradativa dos compêndios franceses pelos nacionais

O triunfo do livro didático nacional, que, a partir da Revolução de 1930(...) Com efeito a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir, comercialmente com este. Outro fator favorável foi o crescimento acelerado do número dos estabelecimentos de ensino secundário, em sua maioria particulares, que decorreu essencialmente, das disposições da Reforma Campos, que lhes estenderam a equiparação, antes reservada aos mantidos pelos governos dos Estados. Um mercado de consumo em expansão contínua e rápida, eis a causa principal do desenvolvimento da produção didática no nosso País (HOLLANDA, 1957,p. 105-106)

A expansão do mercado nacional de livros didáticos, foi acompanhada de uma adaptação desses ao novo programa da Reforma Francisco Campos, que modificou a distribuição dos conteúdos pelas séries, a História Universal era substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso fundamental e no 1º ano do Complementar pré-jurídico. Na nova lei as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da Civilização. A nova organização distribuía assim os conteúdos pelas séries em 1931<sup>43</sup>

---

43 Aqui optamos por apresentar apenas o programa de 1931, utilizando como fonte o trabalho Guy de Hollanda, que nos seus apêndices apresentava a seleção dos programas de 1931, 1936, 1940 e 1949, como meu interesse é demonstrar a presença do Islã nesse programa,optei por esse recorte na apresentação da fonte.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

São reproduzidos, a seguir, os programas de História de 1931, 1936, 1940, e 1949. Foram omitidos, no entanto, as instruções metodológicas de 1931 e 1945, em virtude terem sido transcritos, quando forem analisados os seus principais trechos.

PROGRAMAS DE 1931

(Curso Fundamental)

PROGRAMA DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO

Primeira Série

História Geral:

A revelação da civilização egípcia – Os Sargônidas eo poderio assírio – Grandeza e decadência da Babilônia – Salomão e a monarquia de Israel – O espírito navegador dos fenícios e o comercio- Os Aquemênidas e a organização persa – Açoca e o budismo – Antigos estados gregos – Civilização contra a barbárie : a ameaça persa e a vitória da Grécia – Péricles e a civilização helênica – Uma Aventura política : Alcebíades e a expedição à Sicilia – O Reino da Macedônia e a política de Demoótenes – Alexandre e os estados helênicos – Hâmilcar e Aníbal – Os Cipiões – Catão e os antigos costumes romanos – Os objetivos políticos de Cesar – Augusto e a organização do Império romano – O cristianismo – Os Antoninos e o apogeu do império romano – Juliano e o fim do paganismo – Bizâncio, a grande cidade medieval – **O islamismo** – A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno – A vida e os costumes de uma corte feudal – **Urbano II e a Ideia de cruzada** – A fundação da monarquia portuguesa – Um grande papa da Idade média: Inocêncio III – S. Francisco de Assis e a caridade cristã – A extraordinária viagem de Marco Pólo – Joana D’arc e o patriotismo Francês – **A expansão turca** – Gutembergue e a imprensa – As grandes navegações – O renascimento : grandes vultos – Carlos V e o império universal – Um grande movimento religioso, social econômico: a Reforma – A Companhia de Jesus – Felipe II e o fanatismo religioso – A Inglaterra no tempo de Isabel – Henrique IV e a tolerância religiosa – Um monarca Absoluto e a sua corte: Luiz XIV – As revoluções Inglesas – Pedro o Grande, e a transformação da Rússia – Os déspotas esclarecidos – A queda do antigo regime e o ideal revolucionário – As transformações de 1830 e 1848 – Os unificadores de povos; Bismarck e Cavour – A comuna de 1871 – O Regime parlamentar em Inglaterra – A exploração do continente negro – As

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

ambições dos estados europeus e a Grande Guerra – A revolução russa e sua repercussão. ( HOLLANDA, 1957. p. 273-274)

Nessa seleção de conteúdos para primeira série, observa-se o aparecimento do conceito substantivo Islã, em pelo menos três conteúdos, O Islamismo, Urbano II e a Ideia de Cruzada e a Expansão turca. Esses conteúdos estão articulados com outros conteúdos da História Européia, sendo essa sua garantia de entrada nas aulas de História. Foi o que apontou um estudo da UNESCO nos manuais europeus 1978, para descobrir como estavam representados os povos extra-europeus nesses. Esse estudo foi feito em livros Franceses e Suecos, e os resultados revelaram que só estavam presentes os povos não europeus que tinham alguma relação com essa História marcando uma característica de etnocentrismo nesses manuais. Essa característica pode ter garantido ao Islã desde o início do século XX, sua entrada nas aulas de História via livros didáticos vindo a se transformar num conteúdo substantivo, como se verificou nos programas oficiais da Reforma Francisco Campos.

Para se verificar a presença desse conteúdo nos livros didáticos foi utilizado como fonte de pesquisa o livro didático de Joaquim Silva destinado ao terceiro ano ginásial, História da Civilização de 1939. Esse livro mantinha na capa os dizeres “ de acordo com o programa do Colégio Pedro II”, mas já era organizado conforme a Reforma Francisco Campos . Note-se que o uso do selo de aprovação do Colégio Pedro II é usado para lhe dar maior credibilidade e aceitação.

## TRANSCRIÇÃO DA OBRA

SILVA, Joaquim. História da Civilização para o terceiro ano ginásial de acordo com o programa do Colégio Pedro II – 12ª edição. Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1939.

A obra produzida sob a Reforma Francisco Campos, destinada a alunos do terceiro ano ginásial, divide em 33 capítulos. Destes apenas os capítulos II com apenas uma citação da invasão árabe a península Ibérica, IV Bizâncio, com citações sobre os árabes e suas invasões à Síria e Egito suas tentativas de invasão a Constantinopla na época de Leão III, destacando o papel da cidade como baluarte heróico da

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Europa cristã contra a onda bárbara dos muçulmanos. ❷ capítulo V Clovis e o império franco: os costumes e as instituições dos merovíngios, com a citação de Carlos Martelo e sua vitória sobre os árabes em Poitiers. ❸ VII O Islão e sua contribuição para a civilização ocidental, ❹ XI Significação Cultural das cruzadas, ❺ XX As últimas invasões e o fim da Idade Média tratam especificamente do tema em estudo.

No capítulo VII existe uma divisão em subtítulos: 01) A Arábia e os árabes 2) Maomé 3) A Hégira 4) O Alcorão 5) A doutrina de Maomé 6) A conquista muçulmana 7) A civilização muçulmana. No capítulo XI Significação cultural e econômica das cruzadas, possui também subtítulos 01) Os Santos Lugares ; 2) As Cruzadas; 3) A 1ªcruzada.; 4) Outras cruzadas ; 5 ) Conseqüências no capítulo XI No capítulo XX As últimas invasões e o fim da Idade média possui também subtítulos 1)Os turcos 2) Queda de Constantinopla.44

Esse fichamento revelou entre outras coisas, que este livro seguia plenamente os programas oficiais do período. O conteúdo substantivo Islã, aparece articulado com a História européia, o que lhe garantia também a entrada nas aulas de História. Segundo Jean-Claude Fourquin (1993)

(...)o trabalho de decantação e de cristalização de uma “ tradição” está longe de obedecer tão somente àquilo que se poderia chamar de motivações “intrínsecas” ou de exigências por excelência e de universalidade. Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos . Como sublinha Willians, a seleção que esta no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escola feita por seus ancestrais (FOURQUIN, 1993, p.30)

A escolha dos conteúdos para os livros didáticos de História da época de vigência da Lei Francisco Campos não foi, como já se disse, aleatória. Ela esteve ligada a mecanismos de exigência

---

44Fichamento feito pelo pesquisador, buscando identificar os capítulos e subtítulos em que o tema Islã foi narrado no Livro Historia da Civilização de Joaquim Silva ( grifos do autor).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

que iam muito além da simples cobrança institucional de seguir os programas oficiais, pois estiveram ligadas também a dinâmicas do mercado, como aconteceu depois da revolução de 1930. A equiparação das escolas particulares às públicas e a organização dos Programas Oficiais pelo Ministério da Educação e Saúde Pública modificaram o cenário do livro didático no Brasil. O crescente número de instituições particulares que foram criadas a partir dos anos 30, ampliou o mercado dos livros didáticos, o que pode ter contribuído para tornar presente o conteúdo Islã, enquanto conceito substantivo, nas aulas de História. A sua comprovada inclusão nos livros e programas oficiais, conduziu a pesquisa para outros questionamentos.

## A PRESENÇA DO ISLÃ NOS MANUAIS DIDÁTICOS ANALISADOS

Como já sinalizado, este artigo apresenta as análises feitas em dois manuais brasileiros e um mexicano. Assim, são apresentadas narrativas encontradas nos manuais didáticos de Joaquim Silva de 1939 e Joelza Domingues de 2011, do Brasil; e de Daniel A Reyes, Irving M Castillo, Lorena L Arena e Carlos A Tosqui de 2009, do México. Este último foi aprovado pela Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos, portanto amplamente distribuído e utilizado no México, o que justifica seu uso como fonte documental.

O Livro de Joelza Domingues da editora FTD, foi um dos cinco mais utilizados em escolas brasileiras. Assim como o primeiro de Joaquim Silva, ligado à Lei Francisco Campos o manual de Joelza Domingues está de acordo com as Diretrizes para o ensino de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

A partir da definição dos objetivos gerais de investigação feitos na dissertação, ligados às associações entre as leis e a forma como o conteúdo Islã se inseriu nos manuais, foram definidos os objetivos a serem considerados na leitura das fontes, as questões específicas a serem investigadas, e os objetivos específicos na hora da análise das narrativas produzidas pelos autores, tendo em vista a questão específica a ser respondida na investigação, qual seja - Qual a característica da narrativa sobre Islã presente nos manuais didáticos selecionados?

**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

As categorizações foram registradas dentro dos critérios da Unidade de Registro, conforme a metodologia da análise de conteúdo, segundo Franco (2007), a qual é dividida em diferentes tipos interrelacionados e que são complementares uns dos outros. Para essa categorização foi utilizada a unidade de registro “Item” por estar ligado às análises de textos, que é o caso das narrativas encontradas nos manuais didáticos. O “Item”<sup>45</sup> é um importante guia de referência para análise e interpretação do conteúdo e dos dados privilegiados das narrativas dos autores.

As narrativas dos manuais foram divididas em quatro categorizações, sendo que as duas primeiras estão relacionadas à questão específica sobre qual a característica das narrativas sobre o Islã presentes nos manuais didáticos selecionados.

As categorizações se apresentam logo após as perguntas específicas e as análises de seu conteúdo após os objetivos específicos. As categorias foram separadas assim:

a) Narrativa de localização e descrição

b) Narrativa Religiosa

## Questão específica

01) Qual a característica da narrativa sobre Islã está presente nos manuais didáticos selecionados?

<b>NARRATIVA DE LOCALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO</b>
<b>MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939</b>
<b>A Arábia e os Árabes</b>
“A península arábica é um grande planalto quase tão extenso como os dois nossos estados de Amazonas e Pará reunidos, porém ocupado em sua maior parte, por extensos desertos. Em numerosos Oasis vivem muitas tribus, independentes todas de origem semítica. A parte mais povoada era a costa do mar Vermelho, o Hedjaz, com as cidades de Meca e Medina e, ao sul, a fértil região do Iêmem.”
<b>MANUAL JOELZA DOMINGUES DE 2011</b>
A península Arábica é uma região inóspita, pouco favorável à sobrevivência humana,

<sup>45</sup> “é uma unidade de registro a ser utilizada quando um texto, um artigo literário, um livro (...) são caracterizados a partir de alguns atributos definidores. Por exemplo: “Que assunto é privilegiado no livro?”, “do se trata?” (FRANCO, 2007, p. 44-45)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

dada a predominância de desertos. Por volta de 600 d.C., era habitada por tribos nômades, os beduínos, que viviam do pastoreio, e por tribos que habitavam as cidades, como Iatreb (depois Medina), Taife e Meca, localizadas na estreita faixa fértil da região oeste.

## MANUAL HISTÓRIA DO MÉXICO

Desde tiempos muy antiguos, los árabes vivían dispersos em pequenas tribus nômadas de religión politeísta (...) practicaban el comercio entre sí, pues solo uma pequena parte de Arábia es cultivable debido a su naturaleza desértica.

O manual de Joaquim Silva, de 1939, faz uma descrição mais próxima da ciência geográfica, sem opiniões pessoais no decorrer da narrativa. O livro de Joaquim Silva foi concebido dentro do período da Lei Francisco Campos, portanto mais ligado às perspectivas historiográficas da época.

O manual, de Joelza E Domingues, de 2011, foi produzido pela editora FTD. A narrativa desse manual apresenta opinião da autora sobre a península arábica no corpo do texto, qualificando-a como inóspita e pouco favorável à sobrevivência. Isso se repete quando a autora localiza para o leitor as principais cidades habitadas da península, que ficariam numa estreita faixa fértil da região.

O manual mexicano também apresenta a opinião dos autores, mas faz uma descrição mais próxima ao manual de Joaquim Silva, mais ligada à uma categoria de localização.

Os três manuais apresentam o mesmo tipo de descrição, com a localização da Arábia, enfocando, logo a seguir, as características dos seus habitantes.

## NARRATIVA RELIGIOSA

### MANUAL de JOAQUIM SILVA 1939

As tribos do norte diziam-se descendentes de Ismael, filho do patriarca hebreu Abraão (...) O Centro religioso era Meca; ai se acha ainda a Caaba, famosa construção na qual se encontra uma pedra, provavelmente um meteorito, que diziam ter sido antes branca e se tornara preta pelos pecados dos homens: os árabes prestavam-lhe culto, como os 360 outros ídolos que se viam no mesmo santuário.

Todos os anos reuniam-se em Meca peregrinações procedentes de toda a Arábia.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## NARRATIVA RELIGIOSA

Após a adoração dos ídolos da Caaba faziam-se concursos de poesia e realizavam-se grandes feiras, tornando-se a cidade o centro religioso e comercial dos árabes”

### O Corão

A doutrina Islamita está contida no Al Corão, o livro santo dos maometanos, seu código religioso, social e político. Maomet, segundo se crê, não sabia escrever; mas seus fieis, quando ele pregava, notavam-lhe às pressas as palavras em folhas de palmeiras, omoplatas de carneiro, Lages, reunindo-as depois no Alcorão, seu livro santo.

### A doutrina de Maomet

O Islão (abandono à vontade de Deus) é uma mistura de superstições árabes com ideias cristãs e judaicas. Ensina a existência de um só Deus, Alá, que enviou a terra vários profetas como Abraão, Moises Jesus, os quais revelaram parte da verdade religiosa; Maomet, porem, era o último e o maior. Todos os fiéis devem crer na imoralidade da alma, no juízo final. Admite que Alá tem a sorte dos homens escrita no livro do destino ( fatalismo) e que os que morrem lutando por sua causa e os bons irão para um paraíso de sete ceos, cheios de prazeres materiais.

Os preceitos morais são a oração, que o fiel fará cinco vezes ao dia, após as abluções com água ou areia e com a face voltada para Meca; Jejum Ramadã (...); a esmola e a peregrinação a Meca. Permitia-se a poligamia e proibia-se o uso do vinho e da carne de porco. A fé islamita propaga-se mesmo a ferro e fogo, devendo o crente viver à sombra das lanças, até que por todo o mundo se espalhe a lei do Profeta”

## MANUAL JOELZA DOMINGUES 2011

Meca era a cidade mais próspera, além de importante centro religioso, pois ali estava a Caaba, santuário que abrigava a famosa Pedra Negra, considerada sagrada. Caaba é uma construção em forma de cubo, coberta por brocado negro. Uma de suas paredes contém a Pedra Negra, venerada pelos muçulmanos. Encontra-se no pátio da grande mesquita de Haran. Segundo os geólogos a Pedra Negra, com cerca de 50 cm de diâmetro, é um fragmento de meteorito. Apesar de cada tribo possuir os próprios deuses e deusas, todas veneravam a Pedra Negra, que acreditavam ter sido enviada por Alá, o criador do Universo.

Os ensinamentos de Maomé foram anotados por seus seguidores e reunidos no Corão, o livro sagrado dos muçulmanos. Ali estão os preceitos religiosos, as obrigações dos fieis, regras de vida social, de higiene e de conduta. As principais obrigações dos muçulmanos são:

- crer em um só Deus (Alá) e que Maomé é seu profeta;
- rezar cinco vezes ao dia em direção a Meca;
- dar esmolas proporcionais aos bens que possui;
- jejuar no mês de Ramadã, do nascer ao pôr do sol;
- ir a Meca ao menos uma vez na vida.

O Islamismo reúne princípios do judaísmo, do Cristianismo e de uma religião persa

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## NARRATIVA RELIGIOSA

antiga, o Zoroastrismo. Reconhece cinco profetas importantes antes de Maomé: Adão, Noé, Abraão, Moises e Jesus.

## MANUAL DE HISTÓRIA DO MÉXICO

. (...) De religión politeísta, lo que lês unia era el idioma y el culto a la Kaaba, um edifício cúbico donde se guardaban lo ídolos de diferentes tribus, además de uma piedra negra, posiblemente um fragmento de meteorito, que era objeto de veneración general.

El Corán, el libro sagrado del Islam, recoge sus principales preceptos, que son: hay um solo dios verdadero, Alá; los deberes de los musulmanes son la oración, la profesión de la fé, la caridad, los ayunos y la peregrinación a La Meca por lo menos uma vez em la vida.

As narrativas religiosas encontradas nos três manuais apresentam a mesma estrutura narrativa. Destacam a Caaba, seus ídolos e a idolatria que existiam antes de Maomé, a existência da pedra preta, único ídolo que permaneceu, a cidade de Meca como grande centro religioso e comercial, passando a falar do Corão e das cinco principais prescrições nele contidas e que os muçulmanos devem seguir. Mesmo separadas por cem anos as estruturas das narrativas são a mesma, com sequências bastante próximas de assuntos nos três manuais.

O livro **História da Civilização** de Joaquim Silva está relacionado com a pedagogia da Escola Nova,<sup>46</sup> pois esta se relaciona com a lei Francisco Campos, que é nitidamente influenciada por essa pedagogia. Destaca as obrigações que todos os muçulmanos devem respeitar, cita e não deixa de destacar o caráter bélico da expansão da religião, dizendo que o *“crente deve viver à sombra das lanças, até que por todo o mundo se espalhe a lei do Profeta”*.

O manual de Joelza Domingues apresenta uma narrativa que se pretende científica, descrevendo quase tecnicamente fatos selecionados da História do Islã. Esta seleção segue as linhas anteriores, expostas aqui. A autora desqualifica, por exemplo, objetos sagrados para os muçulmanos, como a Pedra Preta que se encontra na Caaba, tratando-a como um provável

<sup>46</sup> O movimento da Escola Nova estava mais ligado a um ensino para muitos, ao contrário do modelo anterior, que estava ligado a uma educação fundamental e universal, sem se esquecer do ensino profissional, necessidade do contexto de industrialização do período.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

meteorito. Descreve o Islamismo como um conjunto de princípios adquiridos de outras religiões anteriores, estratégia utilizada também pelos outros autores.

Os autores imprimem nas suas narrativas as suas práticas sociais, manifestadas a partir de representações sociais subjetivas, valorativas e emocionais que podem ou não ter na sala de aula.

O Manual Mexicano segue a mesma linha dos manuais brasileiros, descrevendo a Caaba, as obrigações de cada muçulmano, classificando a pedra sagrada dos muçulmanos como um meteorito e, mesmo numa narrativa mais enxuta, apresenta as mesmas características que as narrativas dos manuais brasileiros.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Na investigação realizada na dissertação de mestrado uma das preocupações foi descobrir como o conteúdo substantivo Islã entrou nos manuais didáticos do Brasil. O estudo apresentado nesse trabalho dá continuidade e suporte ao trabalho que vem sendo realizado no doutorado, cujo foco será expandir as investigações aos manuais do mundo ibero-americano e aos contextos de suas produções.

Desde o início a investigação nos levou à obra de Guy de Hollanda - **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro** 1931 – 1956 (1957). Fonte que forneceu pistas para a análise dos manuais brasileiros. A informação da existência de uma influência francesa no ensino de História no Brasil foi bastante relevante. Até 1925 os manuais de História franceses eram utilizados por estabelecimentos de ensino, mantidos principalmente por congregações religiosas, oriundas, em regra da França. Trata-se de uma pista a ser desenvolvida no caminho da investigação do doutorado.

As narrativas presentes nos manuais didáticos selecionados, identificadas por meio das categorizações, permitiu perceber elementos comuns a todas as narrativas. Neste artigo utilizamos apenas as duas primeiras categorias para análise. Estas comprovaram que os três

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

manuais analisados seguem praticamente um mesmo estilo de narrativa, isto é, narram dentro uma forma o espaço habitado pelos árabes e explicam, pelo viés estritamente religioso, o surgimento do Islamismo.

Observou-se que as sequências narrativísticas são praticamente as mesmas, o que muda é o estilo de cada autor. A expressão da consciência histórica aparece neste momento, a visão que tem do objeto analisado, no caso o Islã, aparece na forma de ideias, que vão ao encontro do que Edward Said, chama de Orientalismo, onde o Ocidente interpreta o Oriente de um jeito a torná-lo inteligível. Noutras, o que aparece é a isenção dos autores com relação às afirmações de que, por exemplo, a pedra preta seja, possivelmente, um meteorito, deixando dúvidas ao leitor da veracidade do relato. Aparece também uma narrativa religiosa em substituição a narrativa histórica, da mesma forma como apontou Gerdien Jonker, em seus estudos nos manuais alemães do século XIX e XX. A existência de uma estrutura narrativística comum entre manuais alemães, brasileiros e mexicano, apontado por Gerdien Jonker e por nossa pesquisa parece indicar o que os autores Marc Ferro e Edward Said apontam em seus, ou seja uma manipulação do passado, a criação de um passado único através de um forjamento narrativo criado por especialistas. No caso, o passado do Islã. As questões que hoje se põem dentro das salas de aula, no que se refere aos muçulmanos e árabes, as mídias apresentando conteúdos sem as devidas distinções, podem estar gerando carências de orientação nos alunos, que os manuais didáticos não evidenciaram ter condições de suprir.

## REFERÊNCIAS

**ANOTAÇÕES** de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

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

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. Ed IBRASA. São Paulo, 1983.

**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

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

FUNDACIÓN ATMAN. **Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de História.** Ed Santilhana. Espanha, 2008.

HOLLANDA, Guy. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931 – 1956.** INEP 1957

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom.** Washington, DC: National Academy Press, 2005.

RÜSEN, J **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia 2009.1** Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher.

[http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf). Acesso em 30/09/2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Teoria da História:II: os princípios da pesquisa histórica.UNB:2007

SAID, Edward W. **Orientalismo.** O Oriente como invenção do Ocidente. Companhia das Letras. São Paulo, 2007.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA?

George Seabra Coelho

### RESUMO

Esse artigo tem por objetivo expor algumas propostas de utilização de *games* no ensino de História. O objetivo é propor novos usos de *games* ou “jogos eletrônicos” como recurso didático para o ensino da disciplina de História, assim como, sua utilização como objeto de investigação histórica. No primeiro caso, consideramos que na “sociedade da informação” os jovens têm acesso a todo o momento a uma variedade de dados através de meios “virtuais”, de forma que os *games* ocupam o *status* de apenas de “divertimento”. Esse pressuposto abre ao docente a possibilidade de apropriar-se dessas práticas culturais como meios auxiliares para o ensino de História. No segundo caso, consideraremos que, além da sua utilização didática, os “jogos eletrônicos” podem ser apropriados como fontes de estudos sobre as visões de mundo difundidas pelos *games*. A partir dessas considerações, o intuito neste artigo será o apontamento dessas problemáticas relacionando o ensino e a pesquisa no campo da didática da História.

**PALAVRAS CHAVES:** novas tecnologias da informação, consciência histórica e didática.

Vemos nos últimos anos a popularização de equipamentos eletroeletrônicos de todos os tipos, como por exemplo, I-pod, tablets, celulares com acesso a internet, entre outros. Esses equipamentos criam necessidades que há alguns anos atrás não existiam na sociedade. Há poucas décadas atrás tais equipamentos eram possíveis de imaginá-los apenas em filmes futuristas como *A Odisseia no Espaço* e em desenhos animados como *Os Jetsons*. Para além das preocupações das variedades de equipamentos inventados e comercializados pelas multinacionais e, das formas como eles foram inseridos nos imaginários sociais pelas produções cinematográficas, a utilização desses eletroeletrônicos em ambientes escolares também vem provocando debates por parte de estudiosos no campo da educação, em particular, da educação histórica.

Esses debates podem ser divididos em dois grupos: os que afirmam que o ensino se abriu para as Novas Tecnologias da Informação (NTI), possibilitando novas formas de ensino para além da sala de aula, com a possibilidade de arquivamento, divulgação de conteúdos e para a apreensão de imagens e fenômenos impossíveis de serem observados a olho nu, entre muitas outras utilidades; do outro lado do debate encontramos aqueles que denunciam que as NTIs podem

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

distanciar os indivíduos das relações interpessoais, da leitura do livro, da experimentação em laboratórios tradicional, das bibliotecas, museus, entre outras. Não temos o interesse neste artigo de realizar uma investigação retrospectiva do desenvolvimento desses equipamentos eletroeletrônicos, visto aqui como NTI, e menos ainda, travar um debate sobre suas vantagens ou desvantagens. Temos o intuito de em um primeiro momento aceitar que eles estão presentes em vários espaços sociais, inclusive na escola.

Qual professor que na atualidade não se deparou em ambientes tradicionais de ensino – sala de aula – com alunos portando celulares, Notebook, i-pode, acessando a internet. Às vezes tocando para que alguém atenda uma chamada ou uma MSN, “dialogando” pelo teclado, ou até jogando paciência devido a impaciência em relação as aulas. Certa vez em uma aula ministrada para o 9º ano do fundamental de uma escola pública do município de Goiânia vinha trabalhando o tema da 2ª Guerra Mundial com os alunos. Durante as aulas, nas quais eram trabalhadas com o apoio do livro didático – textos explicativos e imagens isoladas – e alguns vídeos – longas metragens e documentários – citei uma música para que os alunos pudessem ampliar o horizonte de experiência sobre a variedade de circunstâncias que envolvem um conflito armado. A música citada foi *A Canção do Senhor da Guerra* do grupo de rock nacional Legião Urbana. Alguns minutos depois, uma aluna levanta o braço, e lhe dou a palavra: “Professor acabei de escutar a música!”. Logo perguntei: “Onde?”. Sua resposta foi rápida: “Ora professor, no meu celular. Eu ‘baixei’ da internet!”. Logo pedi para que ela colocasse a música para toda a turma ouvir.

Essa situação provocou em mim a necessidade de rever as concepções sobre a utilização das NTI no ensino. Grande parte dos professores atualmente se depara com o problema dos citados eletroeletrônicos dentro de sala, mas essa situação possibilitou lançar um novo olhar sobre essa realidade. Antes de negar ou excluir esses equipamentos dos ambientes de ensino, seria melhor dar uma utilidade para eles como mais um recurso didática que possa colaborar com o ensino. Interessando-me por essa inserção em minhas aulas de História passei dialogar com meus

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

alunos do ensino fundamental sobre o que chamava a atenção deles nesse “mundo eletrônico e virtual”.

Entre os meninos, ouvia-se falar muito em “jogar *Vídeo Game*”. Antes de me ater para isso, durante os filmes e documentários sobre episódios históricos, eles falavam: “Professor é igual o jogo de *Vídeo Game* lá de casa!”. Mas depois do caso da música, comecei a ter interesse por esse divertimento eletrônico. Eles me listaram os jogos de *Vídeo Game* que eles mais gostavam, a partir daí foi possível perceber a proximidade entre os temas que inspiram esses jogos e muitos conteúdos ensinados na disciplina de História. Dessa experiência em sala de aula, me veio a ideia de escrever esse artigo com o tema: “Os games e o ensino de História: um caminho possível para a Educação Histórica?”. Agora vamos sair do campo do relato de experiência, para ir para o campo da investigação histórica sobre como os games podem ser tratados no campo da didática da História. Neste sentido, esse artigo se insere na aproximação entre a pesquisa histórica e o ensino de História na formação do professor para o século XXI.

Antes de tratar especificamente sobre essa possibilidade é importante uma breve exposição sobre o ensino de História no Brasil. Em meados do século XIX a tendência positivista prevaleceu no que concerne ao ensino-aprendizagem. Neste contexto, a preocupação girava em torno do ensino, pois o professor era o responsável por transmitir o conhecimento para os alunos. O método principal era o de estímulo resposta, onde o professor selecionava determinado conteúdo e, ao aluno cabia a memorização e a reprodução do que foi ensinado. Mesmo com os debates e as novas tendências para o ensino, esse método prevaleceu até a década de 1980, momento em que começaram a ser discutidas novas abordagens do ensino de História e seu principal recurso: o livro didático.

A utilização do livro didático para o ensino de História no Brasil data dos últimos anos do Império. A edição de livros didáticos para os anos iniciais do ensino era bastante efêmero devido ao pouco número de leitores e indivíduos matriculados em escolas. Esse quadro nacional começa a se alterar nos últimos anos da República, mas somente ganha força nos anos trinta, onde o livro

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

didático de História adquire um papel ideológico de cristalização dos heróis nacionais e da formação da identidade nacional. Com a organização de um mercado editorial em meados do século XX, o livro didático passa a ser o principal recurso didático utilizado pelos professores para ensinar História.

Com o Golpe de 64, novamente o Estado passa a controlar o conteúdo inserido nestes manuais, pois no contexto da Guerra Fria e a ameaça das ideologias que ameaçavam a ordem instituída, os livros didáticos de História passaram a cristalizar uma visão acrítica sobre o passado. Juntamente com a censura do regime militar ocorre a desvalorização do ensino de História dos anos iniciais, e por isso, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) ocuparam o lugar da disciplina de História. Com o fim do regime militar nos anos oitenta, ressurgem as preocupações de como e o que ensinar na disciplina de História.

A Constituição de 88 abriu espaço para a organização da legislação educacional, tendo como resultado a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. A LDB/96 abriu espaço para a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) das disciplinas ensinadas no ensino básico, dentre elas o ensino de História. Juntamente a isso instituiu-se o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com o intuito de melhorar a produção de materiais didáticos para o ensino. A LDB/96 também abriu espaço para a utilização de outros recursos didáticos no ensino, a obrigatoriedade de bibliotecas e salas de informática nas escolas públicas. Os PCNs da disciplina de História inseriu a preocupação com o ensino de História da África, o Multiculturalismo, entre outros temas. O PNLD ficou responsável pela aprovação e reprovação de materiais didáticos que estão condizentes com a legislação educacional.

A partir desse ponto retomaremos ao tema deste artigo, pois frente a regulamentação das leis educacionais, de órgãos responsáveis pela fiscalização do cumprimento destas legislações e a nova sociedade que vem se organizando nesse início de século XXI, surge a questão: até que ponto o professor tem a “liberdade” de criar novas práticas de ensino no ambiente escolar? Segundo Silvia Figueirôa (2010), repetidas vezes se afirma que a sociedade contemporânea se apoia no

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

binômio Ciência e Tecnologia (C&T), mesmo assim, nota-se a escassa presença desta temática nos materiais didáticos e paradidáticos disponíveis para o professor. Segundo a autora, a incorporação destes temas na sala de aula permite redimensionar não só o ambiente de ensino em geral, mas o ensino de História em particular.

De acordo com Selva Fonseca (2007), no campo do ensino e da tecnologia, observa-se a existência de sites didáticos da área de História. Mas, segundo a autora, são encontrados livros eletrônicos até piores que os livros impressos mais articulados, pois repetem os vícios desses livros. A autora considera outras questões referentes aos acervos documentais criados diretamente pelos recursos informatizados, como por exemplo, banco de dados, circulação de diferentes modalidades de informação, assim como, a reprodução de documentos, a acumulação e o tratamento de informações. Juntamente a isso a rapidez da reprodução, do processamento e da circulação de informação, por essa razão, a autora compreende a informática como uma nova modalidade de exposição de construções de concepções históricas.

Considerando as observações das autoras, podemos apontar a questão da formação de professores aptos à apropriação destes recursos como mais uma preocupação a respeito da inserção das NTIs no ensino. Acreditamos que a formação de profissionais do ensino de História capazes de apropriar das NTIs no ensino é de suma importância para uma melhor inserção destes recursos em sala de aula. De acordo com Circe Bittencourt (2009), a informática e os computadores revolucionaram ou estão revolucionando, mais do que a televisão, as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder estabelecer comunicações mais pessoais e interativas.

É comum a maioria dos professores após a conclusão dos cursos de licenciatura, não passarem por uma formação continuada, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto às inovações didáticas no ensino de sua disciplina. Muitos deste, contam apenas com o manual do professor como suporte auxiliar em sua prática diária. No que se refere a inserção das NTIs do dia a dia do professor em sala de aula, ao estudar os manuais de professores aprovados para o ano 2014

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

podemos perceber a ausência dos temas referentes as NTIs. Para ano de 2014 a Secretaria de Educação de Goiânia recebeu nove livros aprovados pelo PNLD, destes exemplares, somente dois<sup>47</sup> deles trazem material de apoio para orientar o professor no trato das NTIs. Dos dois manuais abordados, apenas o projeto Araribá aborda o ensino de História e as novas tecnologias.

Nestes manuais encontramos a preocupação em defender as potencialidades das NTIs, a linguagem utilizada nos ambientes virtuais, os caminhos pelos quais se organiza a pesquisa pela internet, os perigos dos ambientes virtuais e as redes sociais como caminhos possíveis de aprendizagem. Também são encontradas algumas considerações sobre a sociedade da informação, a rapidez, as possibilidades de armazenamento, modelos de páginas, mas poucas informações sobre o papel do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento na sociedade da informação. Infelizmente não apontam outros caminhos possíveis e a possibilidade de criação de novas ferramentas através destes recursos. Além dos livros didáticos, da música e dos filmes, e outros recurso como auxiliares aos recursos didáticos, consideramos que o *Video Game* podem contribuir para a ampliação do horizonte de experiências histórica do aluno.

No que concerne a nossa preocupação a respeito da utilização dos jogos no ensino de História e suas intersecções com as NTI, nossa proposta pretende abordar a apropriação dos jogos eletrônicos no ensino de História a nível fundamental. Quando me referi aos comentários dos alunos a respeito jogos de *Video Game* que eles mais gostavam de jogar, e consecutivamente a análise desses jogos foi possível encontrar algumas possibilidades para a utilização desses

---

<sup>47</sup> O Projeto Radix organizado por Claudio Vicentino, publicado pela editora Scipione. Esse manual contém uma parte chamada “Dicas para o Aluno Navegador”. O manual apresenta as etapas da pesquisa, as dicas para navegar, como funciona as páginas da internet, dicas para organizar, armazenar e reescrever os dados da pesquisa, os suportes utilizados para armazenar, e a responsabilidade com a autoria do trabalho produzida pela pesquisa neste ambiente. Oferecem dicas para a Webgrafia, como se cita fontes da internet, e o final do verbete, os vocabulários comuns para o ambiente virtual. Também encontramos um texto de Silvia Fichmann – mestre em Ciência da Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – sobre como dinamizar a pesquisa na internet. Outro manual estudado se chama Projeto Araribá, obra coletiva desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Ao final do manual é apresentado o tópico Educação e Tecnologia, onde se afirma que essa é uma verdadeira revolução no campo das comunicações, do processamento e armazenamento de informações, o uso de computadores pessoais e o acesso a internet. Esse manual transcreve um trecho de um texto do historiador Robert Darnton que aborda a polêmica da cibercultura e os problemas da linguagem digital.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

recursos. Juntamente com as possibilidades de investigação sobre sua utilização como recurso didático, outras possibilidades sobre a investigação de produção e comercialização, consumo e usos dos *games* podem ampliar a investigação sobre esses recursos.

Foi a partir do final da década de 1970 que surgiram os primeiros *Video Games* nos Estados Unidos e na Europa, nos anos oitenta outras empresas passaram a produzir consoles e jogos também no Japão. Com o desenvolvimento tecnológico nos anos noventa iniciou-se a produção de consoles portáteis, a utilização de DVDs e mais recentemente o Blue-Ray. Quanto ao elemento visual que esses jogos reproduzem, as melhoras entre os primeiros e os mais recentes são extraordinárias, pois de duas barras e um quadrado que simulava um jogo de tênis até realidades virtuais, onde os personagens podem reproduzir os movimentos e as expressões faciais do jogador.

Neste artigo irei apenas abordar alguns jogos encontrados para o Play Station 2 produzido pela Sony. Esse Vídeo Game foi a segunda geração que utilizou a mídia DVD para armazenamento de jogos, além de ter acesso a internet, esse console também pode ser utilizado como reproduzidor de filmes. Várias produtoras de jogos criam os *games* para serem “rodados” nestes consoles. As maiorias dessas empresas são da América do norte, Europa e Japão, e por isso, são encontrados *games* traduzidos para o francês, italiano, alemão, espanhol, russo, japonês e outras línguas, existindo poucos jogos traduzidos para o português. Esse é um dos primeiros desafios ao apropriar os *games* no ensino de História no Brasil. No entanto, as imagens e os jogos podem oferecer algumas representações sobre o que está acontecendo, mas se estes jogos tivessem traduções poderiam contribuir ainda mais. A partir dessas primeiras constatações, podemos observar que a produção desses jogos está dirigida para um público que domina o inglês, mas isso não impede que sejam utilizados por alunos que não dominam esse idioma.

No que se refere a narrativa que estes jogos pretendem expor algumas questões são bastante importantes. Geralmente os jogos produzidos seguem um mesmo padrão: apresentação, desenvolvimento e fim do jogo com a conclusão da narrativa. Algumas apresentações e cenas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

durante o desenvolvimento e conclusão do jogo são produzidas com imagens reais, principalmente em jogos que abordam fatos do século XX. Alguns realizam uma mescla entre imagens reais com criações digitais e, outros apenas utilizam criações digitais. Seguindo esse mesmo padrão de enredo e os três modelos de representação da narrativa, encontramos diferentes modalidades de *games*: esporte, aventura, conflitos urbanos, míticos, lutas e guerras. Principalmente no que se referem a aventura, conflitos urbanos e guerras, a grande parte desses *games* abordam fatos históricos.

Reduzindo nossa investigação aos *games* que abordam acontecimentos históricos, foi possível perceber que eles geralmente abordam acontecimentos pertencentes a historiografia tradicional. Alguns se reduzem a tentativa de reprodução mais próxima aos acontecimentos, outros realizam uma mistura de elementos reais e ficcionais. No que se refere aos *games* com inspiração no passado e acontecimentos históricos demarcados pela divisão histórica tradicional, encontramos alguns jogos eletrônicos que podem ser trabalhados no campo do ensino e pesquisa em História. No que concerne a História Antiga, encontramos jogos que abordam basicamente a História da Grécia e a História de Roma. Dentre eles: *God of War*, *Spartan: Total Warrior*, *Swadom of de Rome* entre outros. No que se refere a História Medieval, encontramos um menor número de *games*, entre o mais popular: *The King of Arthur*. Assim como a Idade Média, jogos que abordam fatos da História Moderna também são bastante reduzidos para essa versão de *Vídeo Game*. Para a era Contemporânea encontramos o maior número de *games*, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a crise de 29, a Guerra Fria, Guerra do Vietnã entre vários outros. Mesmo não tendo o papel de reproduzir o passado, mas sim de divertimento, esses *games* são inspirados em momentos e acontecimentos definidos pela historiografia tradicional.

No que se refere a Segunda Guerra Mundial, existem duas franquias que abordam quase todas as fases do conflito vista pelos aliados: *Medal of Honor* e *Call of Duty*. Abordando apenas o *game Medal of Honor*, essa coletânea é dividida em quatro partes: um primeiro com subtítulo de *Risingson* aborda o ataque a base americana no Havai e o desenrolar da guerra no pacífico até a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

defesa das ilhas de *Midway*; um segundo título, *Vanguard*, abarca as invasões da Itália por esquadrões de paraquedistas até o desembarque das tropas na Normandia; o outro jogo *Frontline* se detém exclusivamente ao desembarque na ilha de *Omaha* e a libertação da França; e por fim, *Europe Assault* destaca o avanço dos aliados até a Alemanha. Todos esses *games* são acompanhados de comentários reais de generais americanos e ingleses, de presidentes, imagens reais raras de desembarque das tropas aliadas e os avanços e recuos dos Nazistas. Lembremos que a produção desse *game* não tem a função de ser educativo a princípio, mas com a intervenção do professor de História podem despertar na criança e nos jovens outra percepção sobre o que ele está vendo e se divertindo, e por essa razão, desenvolver uma forma específica de consciência histórica.

Para fins desse artigo iremos realizar uma “leitura” do *game* *Spartan: Total Warrior*. Existem vários sites especializados em *Video Games* na internet, dentre eles: [brasilgame.com.br](http://brasilgame.com.br), [critialhits.com.br](http://critialhits.com.br), [gamevicio.com.br](http://gamevicio.com.br), dentre outros. Esses sites informam sobre a história de produção dos jogos, sua vendagem, esclarecimento da narrativa, e formas de concluir as missões. Esse *game* com características de ação-aventura pertence a série *Total War* desenvolvido pela *The Creative Assembly* e distribuído pela *Sega* para vários consoles. O seu lançamento para a versão de *vídeo game* da Sony, o *Play Station*, data de 25 de outubro de 2005. A narrativa deste *game* é inspirada em personagens históricos e míticos, de acontecimentos e aspectos da cultura grega e romana. Como é de costume na elaboração destes jogos eletrônicos, o jogador controla um personagem-herói que interage com o enredo elaborado. No caso do “*Spartan: Total Warrior*” o jogador é um guerreiro de Esparta que luta contra a conquista da Grécia pelo Império Romano.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS



Figura 1: imagem do Espartano, herói do game controlado pelo jogador<sup>48</sup>.

A narrativa desse *game* é dividida em cinco atos, e sempre estruturada em três cenas que se passa durante o reinado do Imperador Tibério, e a guerra entre os romanos e os gregos, mais precisamente entre Roma e a Esparta do rei Leônidas. Aqui encontramos um erro histórico na constituição da narrativa do *game*: o anacronismo. Primeiro: o jogo se passa em 300 a. C. e o Imperador Tibério (42 a. C. – 37 d. C.) somente reina entre 18 d. C. e 37 d. C. Segundo: as conquistas romanas na Grécia somente se iniciaram a partir de 200 a. C. quando os gregos estavam sob o comando dos Macedônicos e do rei Felipe V (238 a. C. – 179 a. C.) e não Leônidas. Terceiro: o rei Leônidas (? – 480 a.C.) lutou contra os persas e não contra os romanos.

Frente a essa série de equívocos é possível considerar os prejuízos que os *games* podem causar para a formação de uma consciência histórica mais próxima da verossimilhança que as pesquisas históricas pretendem conferir a seus estudos. Por essa razão podemos realizar duas questões: qual a obrigação de um jogo produzido para divertimento reproduzir a datas, fatos e personagens conforme as pesquisas em História ditam? De outro lado, porque as empresas que produzem esses *games* não buscam ao menos fugir do anacronismo? Longe de responder essas questões no momento, outros questionamentos podem conduzir nossa discussão, ou seja, como os *games* podem ser utilizados no ensino de História? Como o professor pode mediar a disciplina

<sup>48</sup>Essa imagem pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://ps2media.gamespy.com/ps2/image/article/617/617393/spartan-total-warrior-20050519060136312.jpg> acesso em 29/09/2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

História com as narrativas históricas dos jogos eletrônicos, e assim, corrigir os equívocos? E por fim, como os jogos eletrônicos podem produzir determinadas consciências históricas sobre o passado?

Após considerar os anacronismos encontrados no jogo vamos ao restante da narrativa do *Spartan: Total Warrior* para perceber como os programadores se apropriam de espaços e personagens históricos e míticos gregos e romanos para a elaboração desses *games*. Após a invasão da Grécia pelos Romanos, segundo a narrativa, apenas Esparta permanece livre. Todos os espartanos se preparam para ir à guerra, mas um soldado espartano sem nome e sem família se coloca a serviço do rei Leônidas. No enredo do *game*, esse espartano recebe apoio de Ares para que ele possa descobrir seu passado, mas em troca deveria lutar contra os romanos. O herói do *game*, o qual é controlado pelo jogador, luta ao lado de outros espartanos, dentre eles os irmãos Castor e Pólux.

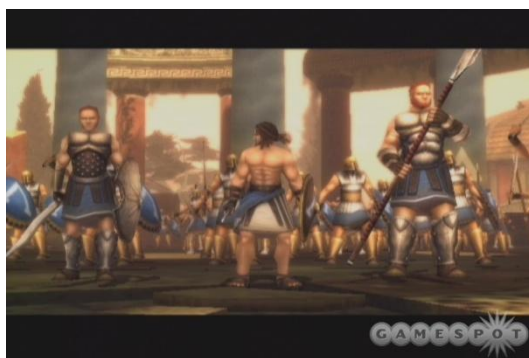


Figura 2: o Espartano juntamente com Castor e Pólux a frente de outros espartanos contra os romanos em Esparta<sup>49</sup>.

Nesta parte encontramos a inserção de elementos míticos na narrativa. Ares uma divindade grega, filho de Zeus e Hera era uma divindade muito cultuada na Grécia antiga, principalmente em Esparta, ele é associado a uma divindade da guerra selvagem. Quanto aos dois companheiros que acompanham o espartano sem nome, são dois irmãos gêmeos da mitologia grega e romana, filhos

<sup>49</sup>Essa imagem pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://gamefacts.diggitup.com/Image/covers/spartan-total-warrior/spartan-total-warrior-image152228.jpg> acesso em 29/09/2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

de Leda com Tíndaro e Zeus. O primeiro confronto do jogo se dá na defesa das muralhas espartanas e com a derrota dos romanos frente a resistência dos espartanos, o general romano Crasso envia Talos, para atacar as muralhas.



Figura 2: O gigante Talos tenta destruir as muralhas de Esparta<sup>50</sup>.

Podemos perceber claramente uma mescla de ficção com personagens históricos e míticos. Comandando o exército romano encontramos o general Crasso (115 a.C. – 53 a.C.), o qual não foi contemporâneo de Tibério. Esse personagem foi um general e político do fim da República Romana. Talos é um gigante mítico de bronze quase invulnerável que rondava a ilha de Creta e lançava pedras contra as naus para que não chegassem a costa da ilha. Após a vitória contra o gigante Talos, Ares inspirou o Espartano para se infiltrar no acampamento do inimigo para recuperar as Blades of Athena (Espadas de Atenas), que os romanos haviam retirado do Parthenon.

Ao concluir essa missão, ocorre a libertação de Electra e de vários outros prisioneiros gregos. Após o encontro com os espartanos, Electra informa que os romanos têm uma arma que capta energia de Medusa, tal equipamento teria a capacidade de transformar toda a tropa em pedra. À medida que o exército espartano faz a sua última posição nas ruínas da cidade, o

<sup>50</sup> Essa imagem pode ser encontrada no endereço eletrônico: <[https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQoHPn53ldVmUI7A8yjmGSCToM9Zgnf4io9rlCE8SPiWp7GY\\_\\_L](https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQoHPn53ldVmUI7A8yjmGSCToM9Zgnf4io9rlCE8SPiWp7GY__L)> acesso em 29/09/2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

espartano controlado pelo jogador vai até o quartel-general romano para matar Crasso e destruir a Medusa. Aqui encontramos mais dois personagens míticos: Electra é uma personagem da mitologia grega, filha de Agamêmnon e da rainha Clitemnestra; e Medusa que era um monstro ctônico da mitologia grega e uma das três Gôrgonas. Além desses personagens o *game* insere outro local histórico: o Parthenon. Após concluir essa missão Ares induz o Espartano à ir até as ruínas de Tróia e recuperar a lança de Aquiles. Durante sua viagem até Tróia através do norte da Grécia juntamente com Castor, Pólux e Electra, o herói salva uma aldeia de camponeses contra bárbaros guerreiros sob o controle de Beowulf.



Figura 3: combate entre o Espartano e Beowulf no norte da Grécia<sup>51</sup>.

Novamente são inseridos lugares e personagens no enredo do game: Tróia a cidade lendária da Ilíada de Homero, e Aquiles personagem mítico e principal guerreiro da lendária guerra de Tróia. Beowulf é um herói descrito em um poema épico em língua anglo-saxã, por mais que havia sido escrito na Inglaterra atual, suas aventuras se passam na Escandinávia. Mesmo sendo um personagem épico que viveu na época medieval e em outra região, esse herói é inserido nas aventuras do Espartano contra os romanos. Após derrotar o líder dos bárbaros, o espartano chega

<sup>51</sup> Essa imagem pode ser encontrada no endereço eletrônico: <[http://i.ytimg.com/vi/Ph\\_MPn74s9o/0.jpg](http://i.ytimg.com/vi/Ph_MPn74s9o/0.jpg)> acesso em 29/09/2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

até Tróia. O herói controlado pelo jogador passa pelo túmulo de Aquiles – onde encontra sua lança – e de Príamo e Heitor, e até mesmo o cavalo de Tróia. Nessa parte ele encontra pela primeira vez Élio Sejano, o prefeito pretoriano. O Espartano é informado por Sejano que Esparta caiu devido a sua ausência. Depois desta conversa, o Espartano luta contra a Hydra despertada por Sejano.

Outros personagens históricos e lendários são mesclados na narrativa do *game*. Os heróis lendários de Tróia: Príamo e Heitor. Élio Sejano (20 a.C. – 31 d.C) também foi inserido no *game*, esse sim, foi um personagem contemporâneo de Tibério, sendo prefeito da guarda pretoriana e militar de grande influência. Também encontramos inserida na narrativa a Hydra, esse era um animal fantástico com corpo de dragão e sete cabeças de serpente que pertencia a mitologia grega, a qual foi derrotada por Heracles. Na saga criada para o *game* ela foi ressuscitada por Sejano para destruir o Espartano, a vitória do herói pretende recuperar a mesma forma do relato mítico.

O Espartano agora vai até Roma para matar Tibério e destruir o Império romano. Antes de chegar a capital do Império, o Espartano viaja para Atenas, onde conhece o cientista e filósofo ateniense Arquimedes que lidera a resistência contra os romanos. O Espartano ajuda na resistência e protege Arquimedes, ao mesmo tempo liberta vários atenienses da execução. Os atenienses atacam a mansão ocupada por Sejano e a Guarda Pretoriana. No confronto contra Sejano ele monta o dragão Ladon, depois de desmontado, Pólux luta contra Sejano, mas acaba morto e transformando em um morto-vivo. Castor é forçado a lutar contra seu irmão, enquanto Sejano desafia o Espartano juntamente com Electra. O Espartano prevalece e vence Sejano, e enfim, os romanos são expulsos de Atenas. Com essa etapa concluída, o Espartano, Castor e Electra viajam até Roma para matar Tibério.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS



Figura 5: o Espartano chega até a capital romana<sup>52</sup>.

Ao chegar em Roma, o Espartano atravessa os esgotos e catacumbas subterrâneas para entrar na cidade, enquanto Electra e Castor lutam na superfície do Coliseu, onde Tibério está assistindo a um evento. O Espartano consegue passar pelos esgotos e chegar à superfície, mas somente depois de matar escravos gladiadores e o Minotauro. Seus aliados são descobertos e capturados. O Espartano salva Electra e Castor de serem executados e vai atrás de Tibério. O espartano então confronta Tibério, mas o Imperador romano comete suicídio. O Espartano invade a arena, onde encontra o verdadeiro protagonista de toda a narrativa: Ares.

A narrativa do game se encerra quando o Espartano conhece a própria história, pois ele nunca tinha conhecido sua identidade. Então ele ficou sabendo que era filho de uma das servas de Afrodite, que revelou o caso de Ares com a deusa para o marido. Ares matou a escrava, mas foi expulso pelos outros deuses. Por isso, o herói teve suas memórias removidas e foi enviado para viver com os espartanos, tendo sido concedidos poderes sobre-humanos e habilidades para se proteger. Mas como Ares havia ajudado os romanos a conquistar a Grécia, os invasores tinham como dívida encontrar o espartano e trazê-lo para Roma. Ao final da trama, Ares e o Espartano

<sup>52</sup> Essa imagem pode ser encontrada no endereço eletrônico: <https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSgjbU4xYfBrRtnZ64enPD031who0UIBvMn-HHuLU9XCCWR1Npqg> acessado em 29/09/2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

duelam, e o Espartano sai vitorioso. Castor que é o narrador da saga desde o início até o fim conclui a narrativa do Espartano sem nome.

Através desta “leitura” do game, não estamos querendo com isso, afirmar que os *games* irão ensinar História por si só – até porque esse jogo reflete vários anacronismos – pois esse papel é do professor. Imaginem só a criança ou o jovem em casa, ficando horas e horas jogando seu *Vídeo Game*, e seus pais indagam: “Meu filho você não vai estudar?”. E o filho responde: “Estou estudando mãe, porque o professor de História falou que vou aprender jogando”. Seria o caos nas coordenações pedagógicas das escolas. Não é isso que estamos querendo dizer, o que estamos tentando apresentar ao leitor é que, devido ao desinteresse de grande parte dos estudantes com a disciplina de História, e a popularização de *games* com fundo histórico, pode-se mostrar que o passado não está em acontecimentos que se desenrolaram há décadas ou mesmo séculos atrás, mas que essas experiências humanas ainda influenciam as sociedades contemporâneas. Influência que não está apenas na sala de aula, no livro didático ou nos filmes, mas inspiram também a produção de *games* que podem ser comprados nas lojas ou nos camelôs.

E é nesta problemática que podemos inserir o debate entre a utilização dos *games*, a educação histórica e a disciplina de didática da História, assim como, as discussões que tratam da consciência histórica. Luis Fernando Cerri (2011) considera que é o passado que constitui o presente, e esta relação está diretamente ligado ao tema da consciência histórica, pois suas conexões com o nosso cotidiano são mais frequentes e significativas do que se possa parecer. Nesse sentido podemos compartilhar com o autor ao lançar os olhos sobre os usos que são feitos da história, não somente para significar o tempo vivido coletivamente e vincular projetos contemporâneos de sociedade, cultura e política, mas os difundidos pelos meios de comunicação em massa.

De acordo com o autor, “o ensino de história – escolar ou extraescolar, formal ou informal – é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade” (CERRI: 2011, p.15/16). E por isso o autor questiona até que ponto os saberes sobre o tempo adquiridos antes,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

durante e apesar da escolarização afetam o aprendizado, suas características e sua qualidade? A partir desse questionamento, Cerri (2011) considera que o problema do ensino de História não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural. Nesse sentido, a rejeição do aluno pode

não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações (p.17).

De acordo com a concepção do autor o grande problema está no “código genético” da disciplina escolar histórica, nascido no século XIX. Por outro lado a mudança de paradigma da didática da história nos anos 1960, no qual o foco da disciplina passa do ensino para a aprendizagem histórica, propõe outra mudança no nosso modo de o “fazer” da disciplina na escola. O autor considera que se o ensino da história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história, o professor não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, ou seja, um simplificador de conteúdos. O professor seria um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacente aos sujeitos do processo educativo, e com isso, assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.

No que concerne aos *games*, os professor deve entender o universo ao qual o jovem está inserido para encontrar utilidades para esses recursos eletrônicos. No que concerne a apropriação da História pelos jogos eletrônicos, as contribuições de Cerri (2011) são pertinentes, pois na atualidade existe a mobilização de um complexo empresarial de distribuição do conhecimento histórico, que vai de editoras de livros acadêmicos a livros de divulgação para o grande público, além de conteúdos digitais nas mais diversas mídias, isto é, “em nossos tempos a produção, a distribuição e o consumo de história se elevaram a níveis industriais” (p.22). Frente a essa oferta e distribuição de conhecimento histórico, o autor considera que surgem novos problemas para a reflexão didática da história, visto que, a ideia de consciência histórica reforça a tese de que a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

história na escola é um tipo de conhecimento histórico diferente daquele conhecimento produzido pelos acadêmicos, mas mais do que isso, são “ambos apenas parcelas do grande movimento social que pé pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo” (p.50).

Para o autor, o momento exige que se reconheça que esses dois conhecimentos não são os únicos, sob pena de delimitar a percepção dos fenômenos que envolvem o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo. E por essa razão, “o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes históricos além destes dois” (CERRI: 2011, p. 51). O campo de investigação que busca incorporar esses outros conhecimento históricos em relação ao ensino e aprendizagem é a didática da história. Essa perspectiva compreende que a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética entre o ensino, a aprendizagem e o meio social.

De acordo com o autor, a didática da história considera que todos os estudos históricos e conhecimentos históricos sejam submetidos a uma reflexão didática. Deve-se realizar uma reflexão sobre o que é ensinado, sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais que envolvam o ensino e a aprendizagem de conhecimentos históricos na atualidade e, por fim, sobre o que e como se deveria ser ensinado. Nesse sentido,

a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro de uma redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação em massa (CERRI: 2011, p.54).

Por essa razão concordamos com o autor ao afirmar que a história que o aluno usa é diferente daquele que o professor ensina e, que por sua vez, é diferente da história que os funcionários do Ministério da Educação e acadêmicos formadores de professores apregoam. Da mesma forma são diferentes as percepções da história que os *Video Games* difundem através de seus jogos eletrônicos. A partir dessas considerações e da “leitura” do jogo eletrônico *Spartan*:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*Total Warrior* podemos compreender que mesmo anteriormente ao conteúdo ser ministrado em sala de aula, os jovens em contato com os *games* já entram em contato com a história ensinada. Portanto o jovem em contato com os *games* adquirem um conhecimento prévio, no caso analisado, dos personagens, lugares e acontecimentos míticos e históricos da Roma e Grécia Antiga. Cabe ao professor, desconstruir alguns equívocos históricos que esses jogos eletrônicos reproduzem. O que não pode ser negado é que as apropriações da História pelas empresas que produzem esses jogos e a utilização deles pelos jovens como forma de divertimento acabam produzindo uma consciência histórica específica.

## BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FIGUERÔA, Silva. Ciência e Tecnologia. In. PINSKY, Bassanezi. Novos temas na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2010.

Projeto Araribá. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2010.

SELVA, Fonseca. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo perdido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VICENTINO, Cláudia. Projeto Radix: história. São Paulo, 2012.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## APRENDIZAGEM HISTÓRICA: AS NARRATIVAS SOBRE CORONELISMO/ CLIENTELISMO CONTRUÍDAS A PARTIR DA TELENVELA GABRIELA

Elisabete Zimmer Ferreira  
Júlia Silveira Matos

### INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa nos propusemos analisar as relações dialéticas entre uma cultura histórica construída através da historiografia sobre os conceitos de coronelismo e clientelismo e a representação desses conceitos na telenovela *Gabriela*/ versão 2012 e essa como meio de massificação da aprendizagem Histórica.

Para pensarmos nosso objeto que é a telenovela *Gabriela*, antes é preciso considerar que a consciência histórica é intrínseca ao ser humano, logo, é preciso acolher o que é pré-cognitivo para que operem formações históricas de sentido, bem como o aprendizado histórico. É neste ponto que surgem os modelos interpretativos da consciência histórica classificando de forma sensitiva e pré-racional as informações. Isto produz as primeiras orientações na história, as quais em consonância as experiências de vida e sua racionalização são desenvolvidas de forma parcialmente consciente (RÜSEN, 2012).

A partir dessa percepção, devemos atentar para o fato de que essas esferas de pré-consciência são resultados de inúmeras influências do cotidiano tanto no campo educacional, social, cultural, quanto político. Nessa direção podemos tomar a telenovela como um objeto que estabelece uma relação dialética com a sociedade, da qual é produto e produtora de modelos e arquétipos de comportamento. Tal percepção nos leva a compreender como a telenovela pode estabelecer um caráter educativo e constituinte da consciência histórica dos seus telespectadores.

Deste modo, pautamos nossa pesquisa na narrativa histórica construída pelos participantes, pois a forma de linguagem que os sujeitos expressam consciência histórica e esta realiza sua função de orientação no tempo é a narração (RÜSEN, 2010 a), logo a narrativa histórica é uma operação mental constitutiva, onde particularidade e processualidade são especificadas demonstrando a construção de sentido sobre a experiência do tempo (RÜSEN, 2010 a). Diante disso, o aprendizado histórico, neste caso sobre a temática:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

coronelismo emerge na narrativa histórica, quando competências específicas forem adquiridas mediante a função produtiva do sujeito, situação esta que a história será apontada como responsável orientação cultural na vida prática dos sujeitos.

Considerando o exposto, a competência narrativa é capacidade que a consciência humana tem de usar procedimentos que dão sentido ao passado, realizando uma orientação temporal na vida cotidiana por meio de uma lembrança de uma realidade passada (RÜSEN, 2010 a), o que em nosso caso advém das representações do coronelismo na telenovela Gabriela. Assim, é fundamental considerar o conteúdo, a forma e a função como elementos chaves da narrativa histórica, pois serão eles os responsáveis pelas competências para a: experiência histórica, interpretação histórica e orientação histórica respectivamente.

A competência da experiência caracteriza-se como o primeiro nível da consciência histórica, implicando na capacidade de olhar o passado e percebendo sua qualidade temporal (RÜSEN, 2010 a). Ou seja, olhar as apresentadas na telenovela e compreendê-las como representações de parte de um tempo passado.

A competência da interpretação caracteriza-se como o segundo nível da consciência histórica, tendo por meta reduzir as diferenças de tempo entre passado presente e futuro resultando na concepção de um todo temporal (RÜSEN, 2010 a). Ou seja, numa forma de conceber uma compreensão dos fatos do presente mediante os acontecimentos representados na telenovela.

Finalmente a competência da orientação vem a caracterizar o último estágio da consciência histórica e tem por finalidade usar o todo temporal, vinculado com a experiência (conteúdo), a fim de orientar a vida (RÜSEN, 2010 a). Ou seja, na tomada de decisão, na ação que ocorre, neste caso, a partir da apreensão do conteúdo da telenovela, entendendo-o como uma representação do passado, mas capaz de orientar a vida humana.

Diante disso, objetivamos conhecer os saberes históricos construídos pelos participantes da pesquisa a cerca do tema coronelismo/clientelismo e compreender como se processou sua aprendizagem histórica a partir da experiência televisiva com a telenovela Gabriela.

## **METODOLOGIA**

**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

Foi utilizado como o método de estudo de casos múltiplos, o qual obedece a lógica da replicação evidenciando os fenômenos pelos quais a aprendizagem histórica se processa, visando observar além da trajetória e da repercussão de seus fenômenos, seus efeitos em todo seu contexto (MARTINS, 2008; YIN, 2011). O método foi suportado na técnica de entrevista para a coleta de dados e na técnica da análise de conteúdo.

Para desenvolver a pesquisa foram selecionados 11 sujeitos que obedeceram aos seguintes critérios de inclusão: 1) Ambos os sexos; 2) Estar em condições de interagir com a pesquisadora; 3) Ter sido telespectador da telenovela Gabriela/ versão 2012, 4) Estar fora dos recintos formais de educação histórica e 5) Ter vínculo algum vínculo com o ambiente hospitalar, pois foi nesse espaço que surgiram os diálogos que apontaram para a possibilidade da educação histórica através da telenovela.

As entrevistas foram realizadas no domicílio dos participantes e gravadas em MP3. Posteriormente as entrevistas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, a qual se divide em três etapas: 1) Pré-análise; 2) exploração do material e 3) Interpretação (BARDIN, 2011). Na primeira etapa as entrevistas foram transcritas e compôs o acervo documental a ser analisado. Na segunda etapa procedeu-se a extração das unidades de referência e o agrupamento das mesmas em categorias de análise. Finalmente na terceira fase procedeu-se a interpretação dos resultados mediante a análise das categorias. Interpretação esta que esteve pautada no reconhecimento dos fatos históricos apresentados na telenovela e na correlação que os participantes fizeram entre as cenas da telenovela, os saberes que construíram e a aplicação destes em suas vidas práticas, o que vem a verificar a hipótese da telenovela Gabriela como um agente promotor da aprendizagem histórica.

### RESULTADOS

Na primeira leitura das narrativas constatou-se que alguns personagens presentes na telenovela Gabriela tiveram maior significância para os participantes que outros. Considerando aqui que significância histórica, segundo Cercadilho (2000), pode ser analisada em duas óticas, uma multicultural e outra atribuída no contexto das próprias narrativas. Sendo assim, ao analisarmos as narrativas dos sujeitos entrevistados, partimos do conceito de significância multicultural, a qual é atribuída, segundo Maria Olinda Pereira Alves (2008:61), “em função dos interesses e motivações dos alunos dependendo das suas idades e

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

dos grupos culturais de pertença”. Ou seja, para nossa pesquisa, ao invés de alunos, são sujeitos telespectadores e por isso buscamos o conceito de significância multicultural para fundamentar a percepção dos entrevistados e de seus interesses na trama novelística. Assim, percebemos nas entrevistas, em geral estes personagens foram os responsáveis pela construção dos saberes presentes nas narrativas históricas, bem como pela aprendizagem dos sujeitos, pois de acordo com Rüsen (2012), as histórias, nesse caso a história contada por cada uma dos personagens, produzem orientações temporais que são necessárias ao controle da vida prática. A relevância dos personagens para os participantes foi ilustrada no gráfico a seguir.

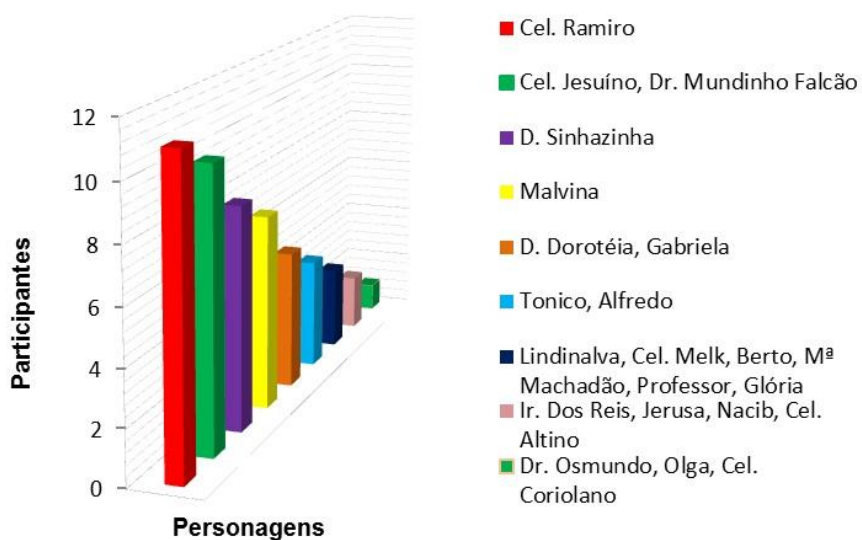


Gráfico 1 – Personagens da telenovela que foram mais significativos para os participantes, Rio Grande – RS, 2014.

A menção aos personagens e a história de cada um deles nas narrativas dos participantes permitiu extrair as unidades de referência que evidenciaram os saberes construídos pelos participantes por meio do acompanhamento sequencial e regular dos capítulos da telenovela Gabriela. As unidades de referência com a temática: coronelismo/ clientelismo foram agrupadas conforme o teor dos saberes construídos em nove categorias: 1) Mando, poder e submissão; 2) O coronel e sua gente; 3) Fragmentação do sistema; 4) Violência; e 5) Política: clientelismo e alianças. Estes saberes foram ilustrados em sua totalidade no gráfico a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

seguir.

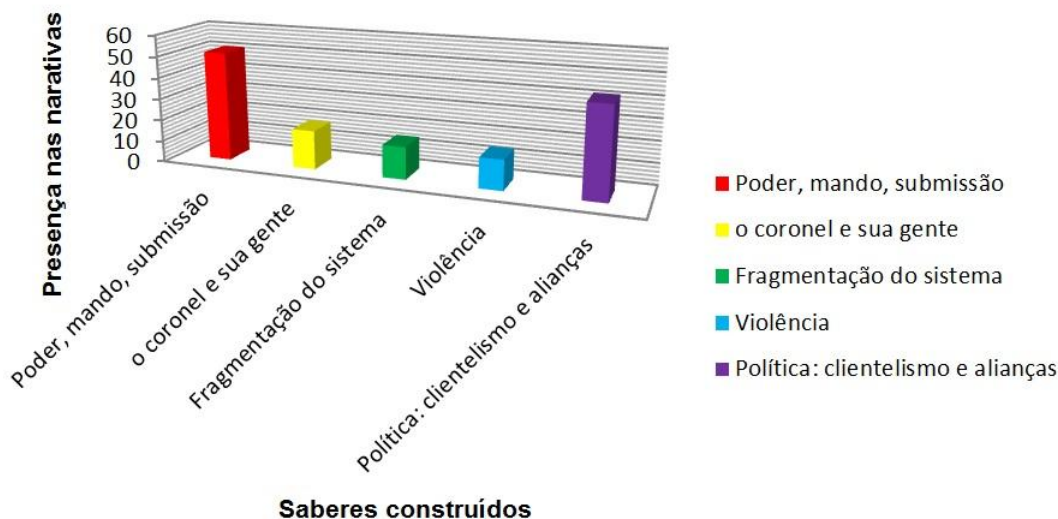


Gráfico 2 – Saberes construídos evidenciando aprendizagem da temática coronelismo/ clientelismo na narrativa dos participantes, Rio Grande – RS, 2014.

Contudo, ao se tratar de aprendizagem histórica é relevante salientar que o processo não é uniforme para todos, como bem mostrou nossa pesquisa. Sobre os processos de aprendizagem histórica, JörnRüsen ao citar Schörken, afirma que “trata-se de ‘processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência’, ‘que geralmente encontram-se ‘por trás’ dos conteúdos e que habitualmente ficam velados ao aprendiz’, de ‘atos’ mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História (RÜSEN, 2010 a, 42). Nessa citação, o autor se referiu especificamente a didática da história ou da História mediada didaticamente. Entretanto, apesar de nosso objeto de pesquisa não se tratar de uma experiência realizada em ambientes de escolarização, apreendemos a telenovela como um meio pelo qual a História ser mediada didaticamente, ou seja, meio pelo qual a História ou mais especificamente um “tipo de narrativa ou literacia<sup>53</sup> da História” é e pode ser transmitida. Portanto, a partir

53 Literacia da História aqui como discorreu Maria Auxiliadora Schmidt, “pode-se caracterizar a literacia histórica como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam minimamente capazes de, segundo Lee (200R) realizar algumas coisas, como: ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

da experiência televisiva, os telespectadores estruturam seus processos de pensamento e consciência sobre os fatos e conceitos representados na trama novelística. Aqui apresentamos o conceito de literacia histórica como um processo de letramento histórico que acompanha os sujeitos letrados para além da experiência escolar, pois o autor da telenovela apresenta na trama sua compreensão do passado e mais do que isso, a forma pela qual se apropria deste passado para pensar um objeto que estabelecerá diálogos com o público e, portanto, uma utilidade prática da História para a vida. Desta forma, ilustramos também num gráfico comparativo a construção individual dos saberes históricos orientados na telenovela Gabriela de cada um dos participantes.

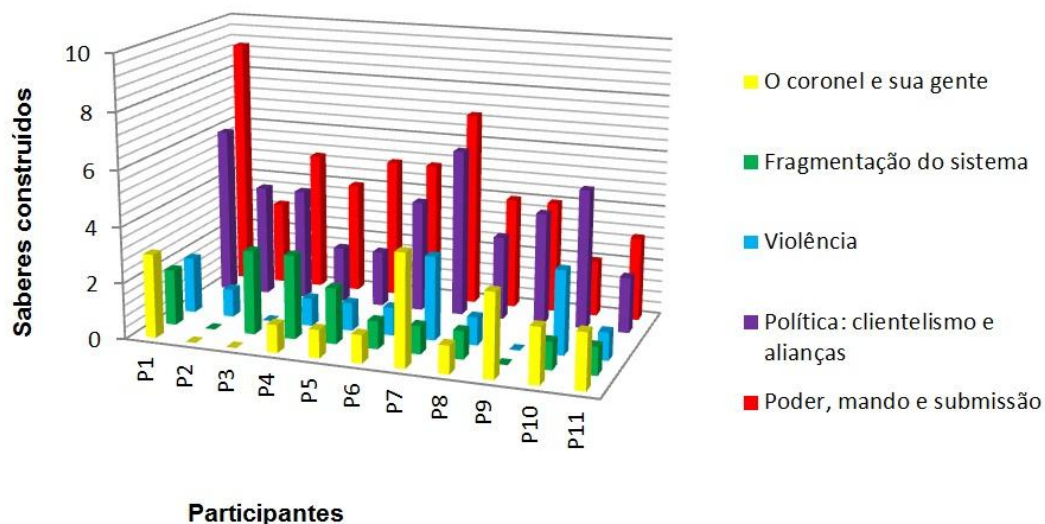


Gráfico 3 – Saberes construídos evidenciando aprendizagem individual da temática coronelismo/clientelismo Rio Grande – RS, 2014.

Podemos perceber nas falas que apesar dos temas da telenovela não terem sido apresentados aos telespectadores centrados em discussões historiográficas, o diálogo entre o aprendido e a historiografia se

domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado; um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio das ideias substantivas e de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível” (SCHMIDT, 2009:17-18).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

estabelece de forma não fundamentada. Ou seja, os telespectadores da telenovela não sabem quais foram os marcos de fundamentação do autor de Gabriela para veicular tais conceitos e ideias, apenas apreendem o sentido dos temas como se os mesmos fossem definitivos e históricos. Esse fenômeno experienciado nas narrativas dos sujeitos nos demonstra que os mesmos construíram sentido sobre o passado, a partir da recepção televisiva, e com isso aprenderam história, pois segundo 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 a tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2010 a, p.43). ao expressarem em suas narrativas os sentidos dados sobre suas experiências no tempo, construída a partir da mediação da telenovela, percebemos seus processos de aprendizado e como para cada sujeito se constitui de forma diferente. Nesse sentido, apesar dos entrevistados perceberem a telenovela como uma ficção, entenderam o conteúdo histórico do tema discutido. Observamos também que as unidades de referência construídas em caráter de unanimidade pelos telespectadores categorizadas em “Coronelismo/Clientelismo”, foram: mando poder e submissão, e, Política: clientelismo e alianças. Também se percebeu recorrência nas narrativas estudadas sobre, a violência, a fragmentação do sistema e sobre o próprio coronel e sua gente. Portanto, percebe-se que apesar de não terem recebido seus aprendizados em um espaço de escolarização, suas falas apresentam conceitos e motes de diálogo com a historiografia mais tradicional sobre coronelismo no Brasil, conforme analisamos nesse artigo. A seguir realizamos a discussão da temática “Coronelismo/Clientelismo” a partir de suas unidades referenciais, ordenando-as de modo a mostrar o processo de aprendizagem e consciência histórica dos participantes.

## DISCUSSÃO

### **1. Poder, Mando, Submissão**

Nas narrativas dos participantes observou-se a construção de um saber coletivo relacionando coronelismo ao mando, sendo este mando diretamente interligado ao poder que os coronéis exerciam em suas regiões, bem como a submissão da população que habitava os nichos sob seu domínio. Observamos também que esta foi a categoria mais presente nas narrativas estando intimamente ligada as outras categorias presentes nas falas dos participantes. Deste modo, apresentamos nesse momento uma discussão dos extratos das narrativas que envolvem especificamente: mando, poder e submissão.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Compreendemos que os saberes históricos relacionados a mando foram construídos pelos participantes focando prerrogativas distintas como mostram os extratos a seguir.

Os coronéis dominavam a política porque antes era assim, um coronel **mandava** em toda a cidade na questão do voto, então era sempre ele que **mandava** na cidade. E, quando o Mundinho chega ele **tenta mudar** aquilo ali, mas os coronéis tentam se manter unidos para não perder o poder (P1, grifo nosso)

o sistema coronelista é **um sistema de mando**, onde a política tem as trocas de favores e vai em busca dos benefícios próprios (P3, grifo nosso)

Nota-se que P1 e P3 associaram o mando do coronel à política. Porém P1 coloca o mando como uma forma de sustentação do poder do coronel enquanto P3 percebe que o mando como coadjuvante numa política que têm por sustentáculo as trocas de favores e o beneficiamento próprio. Ambos os entrevistados apresentaram uma compreensão clara de um dos fundamentos do sistema coronelístico e mais do que isso, apresentaram a noção de mando como algo que sustentava o modelo político. Entretanto, P1 consegue perceber uma diferença entre o presente e o passado ao expressar “porque antes era assim”, ou seja, hoje é diferente. Essa percepção demonstra que P1 avaliou o tempo presente em relação ao passado e conferiu um sentido para ambos, que possui uma competência narrativa, pois segundo Rüsen a narração “... tem a função geral de servir para orientar a vida prática no tempo. 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 a, p. 62). Como bem discorreu o autor, ao demonstrar em sua narração a percepção de que de que existiram diferenças entre o presente vivido e o passado analisado através da telenovela, P1, apresentou uma perspectiva e experiência temporal.

Da mesma forma a questão do mando no coronelismo vai sendo construída por P4, P9.

Pelo que eu entendi coronelismo era uma época política que já havia uma estrutura de lei, tinha um governador, um presidente e isso é salientado na novela, porém isso não tinha valor nenhum. Isso não interessava ali, o que interessava era o que o coronel decidia e como **mandava** (P4, grifo nosso)

Em cidades pequenas onde **o poder é muito grande**, o poder é muito aflorado, onde o **estado não manda tanto**, existem as leis, **é o coronel que assume as responsabilidades e vai mandar** como se fosse o dono da cidade, ele é aquele

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

antigo senhor de escravos, ou o dono de terras, e, ele **acaba mandando no juiz, no delegado**, ele é o dono da cidade (P9, grifo nosso)

Percebe-se neste momento que os participantes demonstram o conhecimento de uma estrutura governamental e de um sistema de leis, mas afirmam que nesse momento quem mandava em regiões pequenas era o coronel. Nota-se que P9, vai além e explica que o coronel manda porque o estado não se fez presente nessas localidades. Quanto à aprendizagem destaca-se na fala de P4 um distanciamento temporal, ou seja, por meio das palavras “o coronelismo era uma época”, o participante mostra que percebe o período coronelista como outro período histórico e, portanto diferente do atual, apesar de já contar com uma estrutura administrativa e legislativa. Isso demonstra o alcance da competência narrativa da experiência, a qual pressupõe que o sujeito possa olhar o passado diferenciando-o do presente (RÜSEN, 2010 a, p. 59).

Posto isto, frisamos que os participantes interpretaram os fatos representados na telenovela de forma particular, o que reponde aos pressupostos de Rüsen sobre a aprendizagem histórica, pois a aprendizagem histórica se processa pela experiência a fim de responder como orientações no cotidiano (RÜSEN, 2010 a). É importante mencionar que apesar do mando, poder e submissão haver permeados os saberes de todos os participantes a cerca do coronelismo, ele não é a essência do coronelismo, pois a ele somam-se outras práticas como as trocas de favores, a imposição da força, a aliança entre os coronéis e o reconhecimento social desta figura perante a sociedade, além de sua participação na política quer fosse como protagonista ou como coadjuvante. Sendo assim, podemos afirmar que os participantes demonstraram apreensão do conteúdo de forma condizente com a historiografia, entendendo na experiência do mando, do poder e da submissão um dos suportes para a manutenção do coronelismo, um sistema que vigorou no país, no passado.

## **2. O coronel e sua gente**

Os participantes da pesquisa demonstraram saber histórico construído a cerca do próprio coronel e da sua gente.

Primeiro ele **era um título militar**, depois ele passou a ser de quem tinha mais poder. Porque ele tomou aquele lugar e ele acabou tendo a maior terra, a maior plantação de cacau. Na verdade na época da novela **não é coronelismo por**

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*militarismo, eles não eram graduados por serem militares.* Eram os coronéis do café, do cacau, graduados pelo poder pela posse e pelo poder de mando (P1, grifo nosso)

De fato, o termo coronel dispensado como identificação dos personagens na telenovela remete ao exposto pela historiografia, ou seja, o termo provém ainda do período imperial quando era utilizado por latifundiários que haviam conquistado o a patente por integrarem a guarda nacional. Porém na república os coronéis deixaram de ser militares para serem patentes de integrantes das oligarquias que agrupadas passaram a dominar a política no período da primeira república lançando mão de artimanhas como clientelismo e relações de compadrio (BARBALHO, 2007).

A partir disso podemos entender que P1 estabeleceu a construção de conhecimento a partir da visão dos capítulos da telenovela, porém a mensagem posta no enredo da telenovela foi decodificada e acrescida de conhecimentos prévios do entrevistado, acréscimo e interpretação esta que parecem estar intrinsecamente ligados à cultura histórica deste entrevistado, ou seja, motivada no seu presente, pois a forma de aquisição do título de coronel não foi mencionada na telenovela.

Outro fato importante a ser salientado em relação à aprendizagem histórica deste participante está na interpretação do conteúdo veiculado na telenovela, o que se deve em parte atenção dispensada por ele ao assistir os capítulos da telenovela (THOMPSON, 2009 a), pois somente P1 o outro participante demonstraram atenção ao título de coronel, bem como apresentaram a construção de saberes relacionados a forma com que o título de coronel foi adotado pelos sujeitos que foram figuras ativas do sistema coronelista. Isto vem a demonstrar o alcance em suas narrativas da competência da experiência a qual trata da integração entre presente e passado, o que foi demonstrado pela interpretação e conclusão a cerca do título de coronel.

Diante disso, é importante frisar que tanto a aprendizagem histórica como a consciência histórica de cada participante está intrinsecamente ligada a cultura histórica de cada um destes participantes, sendo seu aprendizado histórico também determinado por pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses dos mesmos (RÜSEN, 2010 a, p. 44). Estes pontos de vista podem ser observados como responsáveis pela apreensão do conteúdo, pela interpretação e orientação. Em se tratando da titulação do

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

coronel infere-se que houve um ponto desencadeador que chamou a atenção dos participantes para este conteúdo, fato este, provavelmente, presente no cotidiano dos participantes, ou seja, constituinte de sua própria cultura histórica.

Dentre o conteúdo apreendido pelos participantes esteve a própria gente do coronel e a organização de sua gente conforme mostra o extrato a seguir:

*Os amigos do coronel Ramiro eram da família, filhos, netos e depois todos aqueles coronéis. O Dr. Mundinho Falcão era só, ele veio sozinho do Rio de Janeiro, a onde começou a construir amizade com o repórter e outro mais que era advogado.* Assim que ele começou a fazer amizade e eles se aproximam dele por causa da inimizade que tinham com o coronel Ramiro. Eles queriam derrotar o coronel Ramiro e não sabiam como até que vem o Mundinho para ali. *O Ramiro tinha também outros amigos que eram os coronéis dali e os empregados dele* (P7, grifo nosso)

Observou-se que P7, percebeu que parte da parentela era construída pelos amigos do coronel, que podiam ser muito próximos ou mais afastados dele. Esses amigos mais próximos eram os outros coronéis da região, comerciantes entre outros que ocupariam a faixa intermediária da pirâmide, enquanto os integrantes mais afastados seriam os sitiantes e agregados, os quais estariam na base da mesma pirâmide (Queiróz, 1975).

Ainda o P7 fez a colocação sobre o personagem rival do coronel Ramiro na telenovela. Segundo P7, este personagem não tinha um grupo de amigos, ou apoiadores, digo uma gente, pois ele não é da região, então em principio está só. Contudo, passa a conquistar a amizade de alguns membros da cidade por ter interesses que ia ao encontro dos mesmos, fato que o leva a edificar um grupo de seguidores. Neste ponto é preciso destacar que não ocorre a construção de uma parentela como a do coronel Ramiro nos moldes estudados por Queiróz (1975), pois o personagem do Dr. Mundinho não é um coronel, mas um jovem idealista que se muda para Ilhéus e que por se envolver na política vai fazer oposição ao coronel Ramiro.

Nota-se que até o presente momento a construção das narrativas destacaram a apreensão do conteúdo a cerca da gente do coronel, compreendendo estes personagens como figuras de um passado, portanto alcançando a competência da experiência. Do mesmo modo, os participantes atingiram a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

competência da interpretação, pois conseguiram fazer a leitura dos papéis sociais dos personagens, bem como identificar a diferença em sua postura de ação, fato que foi melhor evidenciada na narrativa a seguir, visto que mostra uma ligação com o presente.

Eu acho que o que acontecia era ***eu sou amigo do coronel***, se eu sou amigo do coronel, ***eu tenho que botar meu interesse*** perto do coronel, e se eu estou perto do coronel, estou bem. Hoje na cidade ela representa que ***a cada troca de governo eu sou amigo do governo e do governador***, e se eu estiver próximo, ***eu tenho minhas vantagens***, eu ganho alguma coisa. E isso continua até hoje (P11, grifo nosso).

O participante 11 além compreender o conteúdo a cerca da construção das parentelas, cita que os amigos do coronel teriam seus interesses atendidos de alguma forma. Mas, neste extrato sobressai-se a questão da atualidade, ou seja, P11 foi além da apreensão do conteúdo, pois ele conseguiu fazer uma integração entre presente e passado ao destacar fatos da atualidade dando uma significação de peso a este passado. Logo, ele atingiu a competência da experiência e da interpretação pressupostas por Rüsen, as quais conferem sentido ao passado, determinando sua aplicabilidade na vida prática (RÜSEN, 2010 a). Ainda se consideramos as últimas frases de P11, podemos perceber que também a competência da orientação foi alcançada, pois ao se colocar em primeira pessoa ele demonstrou o curso da ação a ser tomado.

Outro ponto a ser pensado é que o destaque ao uso da proximidade com o mandante como um fato recorrente, como uma permanência deste passado, quase como uma regra. Nesse ponto percebemos na fala de P11 a formação de sentido exemplar, pois relacionou a experiência passada a experiências que permaneceram na atualidade, o que na visão ruseniana significa correlacionar experiências a ponto de reconhecê-las como uma regra abrangente, relacionável a casos análogos que venham a ocorrer tanto em situações de vida cotidiana, quanto em situações de vida futura (RÜSEN, 2012, p. 81 e 82).

### **3. Fragmentação do sistema**

Com relação ao sistema coronelista, antes de analisarmos os saberes construídos pelos participantes, é preciso considerarmos os pontos de vista de Carvalho e Leal. De acordo com Pieranti (2008) Leal sustentado que sistema coronelista teria se mantido até a contemporaneidade por haver sofrido marchas e contra-marchas, fator que seria responsável por uma nova relação de compromissos. Contudo,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

pensar nisto seria uma incoerência da parte de Leal, pois para Carvalho, a sociedade já havia sofrido mudanças de cunho demográfico, o que inviabilizaria a manutenção do sistema o coronelístico nos moldes tradicionais (PIERANTI, 2008). Tendo isso em mente podemos partir para análise das narrativas dos participantes:

O *Mundinho é diferente dos coronéis*. Eu acho que ele age diferente porque ele vem de outra região com outros valores. **Quando o Ramiro morre ocorre a quebra, a fragmentação de um período e a ascensão de outro**. Eu acho que não há manutenção justamente porque o Mundinho vem de outra região com outros valores, e ele já vem com esses valores contextualizados no dia a dia dele (P6, grifo nosso)

Observa-se na fala do participante o conhecimento a cerca do fim do coronelismo, o que está posto na seguinte expressão: “Quando o Ramiro morre ocorre a quebra, a fragmentação de um período e a ascensão de outro”, a qual demonstra a ruptura com o sistema coronelista, aqui entendido como o passado, o que segundo Rüsen (2010 a), evidencia uma aprendizagem histórica crítica.

No entanto, a aprendizagem histórica pressupõe a aplicação na vida prática, ou seja, no cotidiano do indivíduo e esta reinterpretação da experiência histórica vinculada ao presente foi evidenciada na narrativa: “O sistema na época **era o coronelismo, hoje a gente não vê mais falar nesse nome**, mas, algumas coisas daquela essência ainda permanecem” (P5, grifo nosso). Para P5 o coronelismo existiu e teve fim, não se vê mais falar em coronelismo, mas algumas coisas do sistema permaneceram. Neste ponto ficou manifesta a reflexão do participante, ou seja, sua narrativa pode ser descrita como uma operação mental que construiu sentido sobre uma experiência do passado, a qual desenvolveu todas as competências narrativas e que culminaram numa avaliação do presente com possibilidades de interferência no curso das ações do próprio participante, tal qual pontuou Rüsen( 2010 a).

#### 4. Violência

Ao pensarmos em coronelismo não podemos deixar de mencionar a violência, a qual pode ser entendida como uma ação física praticada de forma deliberada por um indivíduo ou mais indivíduos sobre um ou mais indivíduos no com a finalidade de afrontar ou mesmo eliminar a vítima (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Posto isto, a violência se edificou como um artifício de grande expressividade no

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

coronelismo, estando instituída nas relações cotidianas e manifesto nas várias dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade (SILVA, 2010). Sob essa perspectiva é preciso lembrar que no coronelismo havia uma figura central, o coronel, o qual desejava dominar tanto o campo econômico quanto o político, figura esta que detinha o poder local.

Assim, dentro do sistema coronelista, a violência foi percebida da seguinte forma pelos participantes:

Não tinha lei, era **o coronel que decidia e usava a violência para impor a sua vontade**. Do mesmo modo que foi com o Jesuíno, quando ele matou a sinhazinha **o Ramiro que mandava na cidade não deixou o delegado prender o Jesuíno porque era amigo dele** (P1, grifo nosso)

Observa-se que P1 de imediato identificou a figura central do coronel como o mandante da região. A partir disso, P1 tende que a violência era usada para tudo, principalmente como forma de manter o poder de mando do coronel, saber este emacordo com a historiografia, pois tanto a violência quanto atos de crueldade quanto as práticas clientelistas foram artimanhas dos coronéis para exercer seu poder de mando (Queiroz, 1975).

Nota-se a construção de saber através da experiência do passado, ou seja, P1 aprendeu o conteúdo histórico. No entanto, o conteúdo aprendido não passou pela fase da interpretação, pela qual seria estabelecida uma ligação com o presente. Com isso podemos dizer que sua aprendizagem não teve um efeito prático, pois, sem o alcance da competência da interpretação não se realiza a competência da orientação, a qual prevê uma ação na vida prática (RÜSEN, 2010).

Para P7 a terra constituiu-se como chave para o poder do coronel:

as cenas do primeiro capítulo foram horríveis, mas era assim mesmo. No tempo dos meus pais a minha mãe dizia que quando chegavam aqueles coronéis, **eles entravam na casa de uma família e até matavam o homem para pegar a terra**. Foi aí que eles começaram a pegar **a riqueza por causa de matar as pessoas e pegar as terras das pessoas**. Minha mãe contava que chegavam em certas fazendas, diz que até na fazenda da finada vovó foram, que eles faziam estripulias, mas quando chegaram na fazenda da vovó, a vovó deu comida para todos eles e

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

eles não fizeram nada então. A minha mãe viveu isso porque se ela fosse viva ela ia estar com 95 anos (P7, grifo nosso)

Além da experiência da telenovela P7 revelou sua própria experiência. O participante revelou um saber construído a partir de uma experiência familiar, a qual foi interpretada em conjunto com os saberes construídos a partir dos capítulos da telenovela. Em sua interpretação os fatos contados por seus ancestrais assemelham-se aos representados na telenovela, fato que veio a reafirmar seu ideário da telenovela como representação fiel do passado, bem como a experiência obtida pela narrativa familiar, que é parte de sua cultura e possibilitou a interpretação das cenas exibidas na telenovela. Neste ponto é relevante destacar que a cultura, na a qual o participante está inscrito, possibilitou a decodificação da mensagem veiculada pela mídia (Thompson, 2009 a), sendo a mesma, o campo da interpretação que o ser humano tem de si e do mundo, espaço onde se realizam as operações da construção de sentido da experiência temporal e que determinam a consciência histórica humana Rüsen (2010, b), que, portanto, incidiram diretamente sobre o seu o seu aprendizado histórico.

## **5 Política: clientelismo e alianças**

O coronelismo caracterizou-se por ter entre seus artifícios a troca de favor. Para melhor entendimento é importante retomar quem é a figura central do coronelismo, o coronel. Segundo Faoro (2012), os coronéis eram homens ricos, detentores de fortunas que eram gastas com diversões legais e ilegais, os quais acabaram por ser vistos como os “indivíduos que pagavam as contas”. Ainda de acordo com este autor, o coronel era primeiramente um líder econômico, para a posteriore se configurar com um líder político. Sua fortuna provinha em geral da posse da terra, já que esta era a riqueza da sociedade agrária, que existia no Brasil na época.

Contudo, é relevante comentar que havia também coronéis em uma situação financeira remediada. Deste modo, o coronel exercia seu poder não só pela sua situação financeira, posição em que não caberia um indivíduo pobre, mas por meio de seu reconhecimento através de um pacto não escrito (FAORO, 2012).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Ainda segundo Faoro (2012), o coronel tem sua posição reafirmada na falha do estado para com a municipalidade. Deste modo, é o coronel que assume a responsabilidade de agir onde os serviços essenciais do estado não chegam. Logo, o coronel é o indivíduo que vai lidar com a polícia, os cobradores de impostos, pleitear obras públicas para o pobre o pobre cidadão que habita as regiões negligenciadas pelo estado.

Com isso, o coronel se sobressaiu com um indivíduo capaz de proporcionar o que a população necessitava, fato este que passou a ser um favor ao pobre indivíduo esquecido pelo poder público. Sob esta perspectiva deflagra-se a relação de troca de favores, pois o coronel realiza um favor ao pobre cidadão do mesmo modo que este cidadão passa a lhe dever um favor, firmando assim a prática clientelista. De acordo com Burke (2012), a relação clientelista esteve presente em muitas culturas, não sendo exclusiva do coronelismo, mas tanto no Brasil como em outros continentes manteve como base uma relação de troca, onde “os seguidores procuram os líderes que lhe oferecem as maiores vantagens e confiança. Em troca, oferecem serviços e lealdade. Ter bom número de seguidores dava ao líder honra (izat) e o poder de humilhar os rivais” (Burke 2012, p.117). Desta mesma forma ocorria no coronelismo, pois a gente do coronel procurava o líder em busca de maiores vantagens e segurança, oferecendo a esse líder serviços e lealdade. Assim, no sistema coronelista a relação de compromisso se constituiu porque o coronel garantia favores que supriam a falha do Estado e sua gente oferecia-lhe lealdade.

Posto isto citamos a fala do participante, o qual retomou a questão do mando como artimanha eleitoral, uma prática coronelista, que na vigência deste sistema recebeu o nome de voto de cabresto.

Existe ainda a questão de **votar com quem o mandante vota**, até hoje se discute a **compra de votos**, tem um processo rolando aí de cassação, isso e aquilo, de cassação. Isso é a nossa realidade que está por baixo do pano e a gente só descobre depois, mas isso está por baixo do pano: as **compras de voto**. E eu tive uma experiência de vida num local pequeno, morei num local pequeno, numa cidade muito pequena onde isso é nítido. As **pessoas mandavam: vota no fulano agora, entro contigo e voto contigo para ti votar no fulano....e o fulano** é o dono da cidade, **mas ele não tem o nome de coronel, ele tem o nome de prefeito**, entendeste? E aí o prefeito sai, mas fica no lugar dele, e isso não é tão longe da gente, quem ele determinou, é assim que acontece, não é mais coronel o nome (P4, grifo nosso)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Em sua narrativa, P4 descreveu uma experiência pessoal de vida, na qual observou que o mandante local impunha a quem devia ser destinado o voto. Nota-se inclusive um tom de denúncia em sua fala, pois P4 revelou a possibilidade dos eleitores serem acompanhados no momento da votação, fato que garantiria o destino do voto.

Neste ponto, entendemos que sua aprendizagem teve um ganho, pois conforme Rösen (2012) foi evidenciada a associação de experiências como temporalidades distintas, seno uma oriunda das cenas da telenovela e a outra de sua experiência no mercado de trabalho durante um pleito eleitoral, e que ainda difere do seu momento deste modo, percebemos um aumento de caráter qualitativo em sua aprendizagem histórica que ocorreu quando dentro da qualidade de diferença temporal do são percebidas diferenças temporais próprias, cada época experimenta seu próprio perfil (RÜSEN, 2012, p. 87). Ou seja, ao experienciar o passado por meio da telenovela, que temporalmente diferente do presente, P4 resgatou por meio da memória uma experiência que viveu num passado recente. Ao relatar sua própria experiência, o participante reconheceu que os fatos exibidos na telenovela ainda se fazem presentes na contemporaneidade e os interpretou como artimanhas eleitorais.

.....acho que a novela trás e mostra a realidade do que é a política sim, porque a política é assim mesmo. Eu **enxergo a política assim: um jogo de favores**, hoje eu cedo para ti que amanhã tu cede para mim. Eu acho que os políticos dominam, não sei nem se não são os coronéis daquela época porque na verdade quando a gente acaba descobrindo alguma coisa, já tem uma proporção tão grande que a gente é ignorante, eu me sinto às vezes ignorante em relação à política... Eu tive essa experiência muito próxima de mim, e eu vivi isso muito próximo porque lá a política era muito forte, e eu trabalhava na rede básica, e se **fazia muita política** ali, a saúde era muito envolvida com a política, então mesmo sem eu querer eu estava envolvida, eu não tinha porque, pois não era minha cidade, não era meu estado, foi muito distante daqui, e eu vivi apenas 1 ano e ½ ali. **Nós tínhamos um dia para não trabalhar, que nós não trabalhávamos porque nós tínhamos que sair e fazer carreta com o prefeito**, eu sendo ou não do partido dele, eu tinha que pegar o meu carro e colocar a bandeira dele e sair atrás, só que **eu não ia, por isso que eu fui demitida** (P4, grifo nosso)

Em sua narrativa o participante relata que sua postura frente as alianças e o próprio pleito eleitoral tiveram consequências, a sua demissão. O participante apreendeu o conteúdo a cerca das trocas de favores e

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

interpretou como responsável por uma política atual sustentada por trocas de favores, fato que orienta sua postura crítica e seu descrédito nos pleitos eleitorais. Diante disso, percebemos seu aprendizado como coadjuvante na sua prática cotidiana, o qual orienta sua consciência crítica que rompe com o passado, construído como o sistema coronelista e com seu presente histórico, a qual orienta suas ações na vida prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a telenovela é um elemento da cultura popular presente no dia a dia dos participantes da pesquisa. A telenovela Gabriela oportunizou aos participantes da pesquisa a experiência do passado através de sua representação. Mediante o acompanhamento dos capítulos desta telenovela os participantes construíram que mostraram-se interligados nas falas dos participantes e as competências das narrativas da experiência, interpretação e orientação foram alcançadas de forma distinta entre os participantes, fator que evidenciou a individualidade do aprendizado.

Diante disso, podemos afirmar que na temática coronelismo/ clientelismo obtivemos aprendizagem histórica, a qual se processou de forma distinta entre os participantes pois a própria decodificação da mensagem esteve vinculada a cultura dos telespectadores, tal qual seu aprendizado está atrelado a sua consciência e cultura histórica.

A consciência histórica de cada um dos participantes sofreu influência da experiência de assistir a telenovela Gabriela, pois ao narrar os fatos envolvendo coronelismo/ clientelismo os indivíduos realizaram operações mentais que incidiram sobre sua própria postura histórica. A partir disso, revela-se uma nova aplicação para a telenovela épica, a de instrumento/ fonte para aprendizagem histórica. Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir para o ensino de história e para a pesquisa e extensão numa perspectiva de levar esta fonte também às salas de aula, integrando elementos da vida prática dos alunos ao ensino.

## FONTES

GABRIELA. Telenovela. Produção Rede Globo de Televisão. Autoria: Walcyr Carrasco. Direção: Mauro Mendonça Filho Mauro Mendonça Filho, Frederico Mayrinc e Noa Bressane, 2012. Disponível em: <http://gshow.globo.com/novelas/gabriela/index.html> (acesso em 10/08/2014 às 18h00min)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Entrevistas dos participantes

## REFERENCIAS

ALVES, MOP. Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade do Minho, 2007. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7522/1/Tese%20completa%20e%20corrigida.2.08.pdf> (acesso em 30/07/2011 às 16h 00min)

BARBALHO, A. Os modernos e os tradicionais: cultura política no Ceará contemporâneo. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.12, n.22, p.27-42, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/347> (acesso em 09/08/2014 às 08h00min)

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. Dicionário de política. 11ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/analiseconjuntura/DICION%C3%81RIO\\_DE\\_POL%C3%8DTICA%5B1%5D.pdf](http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/analiseconjuntura/DICION%C3%81RIO_DE_POL%C3%8DTICA%5B1%5D.pdf) (acesso em 22/07/2014 às 22h00min)

BURKE, P. História e teoria social. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CERCADILLO, L. Significance in History: Student's Ideas in England and Spain, Comunicação apresentada no simpósio Creating Knowledge in the 21st Century: Insights from Multiple Perspectives. American Educational Research Association Conference. New Orleans, LA. 2000.

FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato brasileiro. 5 ed. São Paulo: Globo, 2012.

MARTINS, G.A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 08 – 18, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2352/235217215002.pdf> (acesso em 04/08/2014 às 10h00min)

PIERANTI, OP. A radiodifusão e os coronéis da mídia: uma discussão conceitual acerca do “coronelismo eletrônico”. ECO-PÓS- v.11, n.1, janeiro-julho 2008, pp.128-145. Disponível em: [http://www.e-papers.com.br/carrinho\\_livre.asp?codigo\\_produto=1525](http://www.e-papers.com.br/carrinho_livre.asp?codigo_produto=1525)

(acesso em 21/07/2014 às 16:00h)

QUEIRÓZ MIP. Coronelismo. In: HOLANDA SB (org.). O coronelismo numa interpretação sociológica. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano: Estrutura de poder e economia (1889-1930). Tomo III, V.1. São Paulo: Difel, 1975.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. in: SCHMIDT, MA; BARCA, I; MARTINS, ER. JörnRüsen e o ensino de história. Curitiba: ED. UFPR, 2010 a.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico in: SCHMIDT, MA; BARCA, I; MARTINS, ER. JörnRüsen e o ensino de história. Curitiba: ED. UFPR, 2010 a.

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

SCHMIDT MA. Literacia histórica: Um desafio para educação histórica no século XXI. Historia & Ensino, Londrina, V. 15, 2009, p. 09-22 Disponível em:  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424> (acesso em 04/08/2013 as 10h00min)

SILVA, RBV. Coronelismo e banditismo no sul de Mato Grosso: uma análise sobre a violência costumeira em Sant'ana de Paranaíba. Disponível em:  
<http://www.cptl.ufms.br/hist/ndhist/Anais/Anais%202010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Rodolfo%20Batista%20VALERIO%20da%20SILVA.pdf> (acesso em 21/07/2014 às 16:00h)

THOMPSON, J.B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. 11ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes: 2009 a

YIN, RK. Estudo de caso: Planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## TEORIA DA HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (1880-1920)

Itamar Freitas<sup>54</sup>

### RESUMO

Este texto explora a história do ensino de história nos EUA, entre as décadas de 1880 e 1920. Aqui, mediante o exame de histórias da historiografia, manuais propedêuticos do método crítico, relatórios sobre o ensino de história nas universidades, *colleges* e escolas secundárias e elementares, como também de manuais didáticos para a formação do professor de história, buscamos mapear os fundamentos das didáticas da história produzidas naquele período. Ao modo de Jörn Rüsen, investigamos as ideias orientadoras, a normativa, as funções e os interesses que justificaram as opções de ensinar a história na escolarização básica como “ciência da história”. Os resultados iniciais da pesquisa, no que dizem respeito à normativa, indicam que a teorização sobre o ensino de história fez uso de princípios metódicos não coincidentes, disseminados por adeptos do historicismo: os ex-alunos dos discípulos alemães de Leopold von Ranke e Johann Gustav Droysen e os leitores do manual *Introduction aux études historiques* (1898), de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos.

**Palavras-chave:** Teoria da história, Didática da história, EUA, Método crítico.

Entre 1880 e 1910, profissionalizou-se a historiografia estadunidense mediante as estratégias bastante conhecidas na reprodução de campos científicos: a fundação de uma instituição representativa - a *American Historical Association* (AHA) - e de uma respectiva revista acadêmica, a consolidação de postos de trabalho em universidades como Harvard, Yale, Columbia, Michigan, Cornell e Johns Hopkins, e a disseminação de uma normativa: o método crítico (primeiro com os princípios de Leopold von Ranke e, ao final do século XIX, com as regras de Gustav Droysen, Ernst Bernheim e Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos). Consolidadas as cadeiras, a corporação e a ciência, os historiadores tentaram ocupar os demais espaços: o ensino de história na escolarização básica e a produção de livros didáticos. Estes objetivos, no entanto, não foram alcançados. Em 1916, a história foi transformada em objeto da área de estudos sociais e, no entre-guerras, os amadores (professores da escola básica, jornalistas e até escritores estrangeiros) afastaram os historiadores do rico mercado editorial.

---

<sup>54</sup> PNPD-CAPES/UNB/UFS. E-mail: itamarfo@gmail.com

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Essa é, em resumo, a história da disputa entre historiadores e educadores em torno do ensino de história nos EUA, contada, principalmente, por Peter Novick (1998). O nosso trabalho, entretanto, propõe outra leitura do mesmo período e da mesma disputa. Aqui, nos diferenciamos em termos de objeto e intenções. O objeto de disputa enfatizado pelos poucos historiadores que cobrem esse tipo de experiência historiográfica são os conteúdos substantivos, ou seja, a derrota dos historiadores é marcada não apenas pela diminuição do tempo escolar, mas também pelos cortes efetuados nos currículos (histórias política, antiga e média) em favor das histórias contemporânea e social.

O objeto de disputa que pomos em relevo é de outra natureza. Nossa preocupação direciona-se aos fundamentos da didática da história, que não estão, obviamente (ontem e hoje, nos EUA e no Brasil), nos conteúdos substantivos a ensinar. Os fundamentos estão no uso do método crítico. No caso em questão (mediado pelo exame da história da historiografia, de manuais de introdução à história, manuais de metodologia de ensino e relatórios sobre ensino de história nas universidades, *colleges*, *secondary school* e *elementary school*), os resultados parciais indicam que a teorização sobre o ensino de história fez uso de princípios objetivistas disseminados por rankeanos e discípulos de Droysen e que, na primeira década do século XX, fundamentou-se na clássica tríade reproduzida em vários lugares do mundo a partir de manuais de história elaborados por G. Droysen, E. Bernheim, W. Bauer e, sobretudo, por C. V. Langlois e C. Seignobos.

A intenção deste texto, por fim, também é diferente em outro aspecto. A historiografia especializada narra os desdobramentos das disputas mencionadas acima como um sinal das sucessivas derrotas dos historiadores estadunidenses frente aos sociólogos, economistas e, principalmente, educadores, pelo governo do ensino de história. No nosso caso, o interesse no estudo dos EUA prende-se ao fato de ele representar apenas um dos vários lugares de onde podemos observar dois fenômenos concomitantes (cujos estudos auxiliam no conhecimento da história da historiografia): a transnacionalização do método crítico e sua transformação no fundamento das didáticas da história (do passado e do presente).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Assim, como etapa inicial de apresentação dos resultados da pesquisa, propomos, em primeiro lugar, descrever as formas pelas quais a história do ensino de história do período em questão (1880-1940) tem sido contada por diferentes especialistas – quer dizer, não somente historiadores por formação inicial ou aceitação entre pares. Em seguida, apresentamos formalmente a hipótese que norteia este trabalho, a partir da leitura de relatórios que descrevem pensamentos e práticas a respeito do ensino de história no âmbito da escolarização primária e secundária e da formação de professores. A didática da história entre os historiadores dos EUA ganha legitimidade a partir das bases anunciadas por Henri Johnson, que reivindicou princípios de teoria da história e rechaçou teorias educacionais para fundar uma doutrina geral do ensino de história, entre 1915 e 1940.

## COMO OS ESTADUNIDENSES CONTAM A HISTÓRIA DO SEU ENSINO DE HISTÓRIA (1880-1940)?

A exemplo do que ocorre no Brasil e em outros países, os pesquisadores da história do ensino de história dos EUA partem de diferentes horizontes de expectativas e fundamentam seus trabalhos em campos científicos vários. Neste tópico, identificamos os distintos interesses, as coincidências em termos acontecimentais e os desdobramentos dos resultados dessas investigações para o nosso projeto maior, que é a tentativa de ler a história do ensino de história dos EUA, entre 1880-1940, mediante as iniciativas de constituição de uma didática da história dentro do campo dos historiadores, ou seja, relacionada aos princípios de legitimidade da ciência da história oferecidos pela teoria da história.

Os historiadores do ensino de história aqui citados, obviamente, não são, em grande maioria, pertencentes às corporações de história, nem trabalham (ou trabalharam) em departamentos de história ou programas de pós-graduação na área. Contudo, exploram, cada um a seu modo, a experiência estadunidense que nos interessa, com as mais diversas intenções. O primeiro deles é o único que, *a priori*, não deveria ser rotulado como pesquisador do ensino de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

história: Herbert M. Kliebard<sup>55</sup>, que se propôs a escrever “a história do moderno currículo dos Estados Unidos” referente ao período 1893-1958 (KLIEBARD, 1987, p. ix). Seu notável trabalho, entretanto, serviu de base aos recentes especialistas do ensino de história, até mesmo por reunir informações importantes sobre a experiência da história na formação de crianças e adolescentes naqueles anos.

Os quatro próximos, Gary B. Nash, Charlotte Crabtree e Ross E. Dunn (1999) e Linda Symcox (2002), denunciam os ataques desferidos por acadêmicos e políticos de direita aos *National Standards for History*, em 1995. Esse documento incorporava a recente pesquisa acadêmica em história (multiculturalismo, gênero, África etc.) e, supostamente, omitia os fundadores e principais valores da nação. O quinto autor, Franklin Boucher Pruitt (1978), que escreveu para o doutorado em educação, investigou os sentidos, justificativas, críticas e estratégias de ensino empregadas nos *colleges* dos EUA entre o século XVII e XX. O sexto, Sam Wineburg (2001), “pesquisador da cognição histórica” – que no Brasil seria concebido como psicólogo educacional –, tenta produzir um sentido para a “compreensão histórica”, ou seja, quer saber o que os historiadores efetivamente fazem quando “lêem historicamente” ou qual a natureza dos atos cognitivos “que conduzem às sofisticadas interpretações históricas” (WINEBURG, 2001, p. 11).

Esse primeiro grupo foi classificado<sup>56</sup> como o de profissionais da educação. O segundo, incluso no campo da história – por reconhecimento dos pares ou formação inicial –, é bem diminuto. Peter Novick (1998) é o único contemporâneo escolhido. Ele faz um relato crítico dos sentidos, origens e desafios enfrentados pela “ideia de objetividade” – tomada como pedra angular do trabalho do historiador estadunidense, entre as décadas de 1880 e 1960. Os demais historiadores estão na fronteira ou no interior das balizas deste estudo. Eles são: Henry Johnson (1940), historiador das finalidades, conteúdos e métodos do ensino de história nos EUA em curso

<sup>55</sup> Professor emérito da área de Educação da Universidade de Wisconsin-Madison. Para acessar imagem do autor, consultar: <http://www.news.wisc.edu/newsphotos/images/kliebard2.jpg>.

<sup>56</sup> Neste texto, emprego o Brasil como parâmetro classificatório, com vistas ao melhor entendimento do leitor-alvo, que é o brasileiro.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

no período 1812-1940, e Bessie Louise Pierce (1926), que examinou o lugar da história na legislação educacional do país e as tentativas de controle sobre o livro didático, entre 1860 e 1917.

As preocupações, como vimos, são as mais diversas: umas bem caras à história acadêmica – o vigor do princípio da objetividade, a organização dos historiadores em associação – e outras bem mais próximas “do chão” da escola básica – o sentido de compreensão histórica, a renovação dos conteúdos substantivos, os métodos de ensino. Outros autores, ainda, estiveram muito mais interessados nas disputas de poder que constroem representações e, com elas, sistemas de controle social nos EUA.

À diversidade de horizontes de expectativas acrescentemos a variação do “lugar social” e/ou de campos científicos. Para não nos alongarmos na descrição, basta que identifiquemos, em largos traços, que os autores acima se debruçaram sobre o passado, partindo de ferramentas disponibilizadas pelas teorias do currículo de Michael Apple, do discurso de Michel Foucault, mediante as perspectivas presentistas de Carl Becker, Geoffrey Barraclough e Christopher Hill, da ideia de paradigma de Thomas Kuhn entre outros. Tais expectativas e referências teóricas, obviamente, resultaram em trajetórias plurais a respeito do pensamento e da prática do ensino de história, mas também indicam pontos de encontro acerca da experiência estadunidense com o ensino de história entre 1880 e 1940. Podemos acompanhar ambos pelo quadro 1.

**Quadro 1 - Historiografia sobre o ensino de história nos EUA do período 1880-1940**

Autor/Ano de Publicação	Campo	Instituição
PIERCE (1926)	História/Estudos Sociais	University of Iowa
JOHNSON (1932/1940)	História/Educação	Teachers College Columbia University
PRUIT (1978)	História	Texas tech University
KLIEBARD (1987)	Educação - currículo	University of Wisconsin-Madison
WINEBURG (1996)	Psicologia	Graduate School of Stanford University
NOVICK (1998)	História	University of Chicago
NASCH (1999)	História	University of California
CRABTREE (1999)	Educação	University of California
DUNN (1999)	História	San Diego State University
SYMCOX (2002)	Educação	California State University

Construído pelo autor, a partir dos textos dos historiadores citados no interior do quadro.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Pelo quadro 1, podemos perceber a variação dos campos e de instituições que se ocupam do nosso tema. Iniciando a descrição do trabalho desses autores, reservamos maior espaço para um “não historiador do ensino de história”, Herbert Kliebard, que vai, adiante, servir a alguns historiadores como base para periodizar e interpretar a experiência estadunidense. Classificando em “tradicionalistas” e “revisionistas”, isto é, reduzindo a experiência de grandes personagens do *design* de currículo a duas tendências ideológicas, Kliebard mapeia e dá a direção ao trabalho dos três especialistas no ensino de história que ganharam nome fora do país com o seu *History on Trial: culture wars and the teaching of the past* (1999). Para Kliebard, os humanistas, que se baseavam na teoria da disciplina formal, dominaram a cena entre os anos 1890. A história escolar, defendida por William Torrey Harris (1888), deveria ser o “desdobramento da vontade nas instituições, ao contrário dos atos individuais”, e revelar como as coletividades tornaram possível a “civilização” (KLIEBARD, 1987, p. 38). Foi essa tendência que vigorou no Comitê dos Dez.

As demais tendências, às vezes chamadas de “progressivistas” por sua crítica à teoria “tradicional” – currículo centrado na criança (desenvolvimentismo), “melhorismo” social ou “reconstrucionismo” social e ecletismo ou corrente de hibridização do currículo –, professaram, respectivamente: (1) a história como centro do currículo (Stanley Hall), ao modo das “épocas de cultura” de Friedrich Herbart, formadora da “personalidade”, mediante os “círculos concêntricos” – Albion Small (1886), e transmissora dos “valores da vida social” – John Dewey (1897), ao contrário de constituidora da inteligência; (2) a história como elemento dos estudos sociais, responsáveis por inculcar valores e hábitos “americanos” diante da diversidade étnica nos anos 1910 – Thomas Jesse Jones (1908) e, numa guinada à esquerda, a história como reveladora das “necessidades sociais”, ou seja, dos males sociais ou questões que afligiam a sociedade no período da Grande Depressão – Harold Rugg (1921); (3) a história, ainda como elemento dos estudos sociais, mas sem coloração ideológica definida, necessária à formação para a cidadania via projetos experimentais – Thomas Briggs, W. W. Charters e Harold Rugg com seu Plano Denver, em 1943; e (4) a história, ainda

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

como estudos sociais, voltada aos propósitos do país em guerra – combate ao totalitarismo e defesa da democracia (pós-1939).

Essa descrição detalhada, evidentemente, não reproduziremos em relação aos demais autores do Quadro 1. Aqui, basta apenas registrar, em largos traços, os objetos, períodos, critérios de periodização dos referidos historiadores do ensino de história. Pierce (1926) divide a história em três tempos, 1860-1900, 1900-1917 e 1917-1926, fundado nas mudanças sócio-econômicas e políticas (I Guerra Mundial), concluindo que os referidos contextos interferiram na natureza dos conteúdos e no impulso maior ou menor das histórias dos EUA e do mundo e no controle/punição de professores e livros didáticos.

A preocupação de Johnson (1940), por sua vez, é com a entrada da história nos colleges, com as séries de comitês – “dos Dez” / National Education Association - NEA (1892), “dos Cinco” / NEA (1895), “dos Sete” / American Historical Association - AHA (1896), “dos Doze” / NEA (1897), “dos Oito” / AHA (1909), “dos Cinco” / AHA (1911), “dos Vinte” e, depois, “dos Vinte e Um” /NEA (1915) – que regularam, respectivamente, conteúdos para o secundário e a entrada da história nos *colleges*, conteúdos para a escola primária, espaço de quatro anos no ensino secundário, conteúdos para as escolas rurais, conteúdos e recursos para os cinco anos da escola primária, idem para as escolas primária e secundária e, por fim, a instituição dos *social studies* em dois ciclos para a escola secundária.

Novick (1998) é bem conhecido entre os leitores da história da historiografia. Seu relato sobre o ensino de história é tangencial, embora possamos delimitar claramente dois grandes períodos para a história dos usos da história. No primeiro, relacionado a fundação da AHA (1884), são citados os atores da institucionalização e da profissionalização da história nas universidades – Hermann Edward von Holst, Albert Buschnell Hart e James Harvey Robinson, atuantes, sobretudo, entre 1890 e 1916. No segundo, são anunciados o projeto e as derrotas dos historiadores: a perda de espaço nos currículos (1916), no mercado editorial de livros didáticos (1920-1950), o rompimento (1934) e a conciliação da maioria dos historiadores com os educadores (1937-1939).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Entre os que dividem sua ação entre a História e a Educação, no último quartel do século XX e no início do século XXI, são destacáveis os trabalhos de: Pruit (1978), que se concentra nas mudanças entre o sistema eletivo (1870-1910) para a implantação do ciclo básico obrigatório nos *colleges* (a partir de 1912) e nos desdobramentos das mesmas para o ensino de história<sup>57</sup>; do psicólogo Wineburg (1996), classificador das ideias sobre ensino de história a partir da primazia do associacionismo, comportamentalismo e do desenvolvimentismo<sup>58</sup>; Nasch, Crabtree e Dunn (1999), que dividem o período entre os revisionistas do século XIX e os revisionistas da *new history* e as iniciativas reformistas do currículo, a cargo dos diversos comitês aqui citados, ressaltando, paralelamente, o papel dos referidos comitês<sup>59</sup> e, por fim, Symcox (2002), que retoma algumas das balizas de Kliebart, dividindo a experiência estadunidense em três tipos e tempos de apropriações: (1) humanista<sup>60</sup>, (2) desenvolvimentista<sup>61</sup>, social-eficientista<sup>62</sup>, reconstrucionista<sup>63</sup>, e (3) eclética<sup>64</sup>.

## MANUAIS PROPEDÊUTICOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA (1877-1915)

<sup>57</sup> A ampliação do número de cadeiras no ensino superior e a primazia do utilitarismo sobre a religiosidade, no primeiro tempo, a fragmentação do campo histórico (a partir de 1900), o boom da história social dos EUA (a partir dos anos 1920) e a primazia da história social, econômica e política (a partir da I Guerra Mundial e da Grande Depressão).

<sup>58</sup> Associacionismo – Eduard Lee Thorndike (1911); comportamentalismo – J. Carleton Bell e David F. McCollum (1917); comportamentalismo restrito a testes de memória sobre o passado - Garry C. Myers (1917), D. H. Eikenberry (1923), *New York Times survey* (1942), sobre raciocínio histórico - B. R. Buckingham (1919), F. S. Camp (1920), avaliação escrita e aprendizagem histórica - F. R. Gorman e D. S. Morgan (1930) e graus de subjetividade – L. W. Sackett (s.d); e desenvolvimentismo – Stanley Hall (1911).

<sup>59</sup> Revisionistas – Frederick Law Olmsted (1856) sobre as pessoas comuns; John Adams (1883), Guerra de Independência; Mildred L. Rutherford (1911), Guerra Civil; e John Bach McMaster (s.d), sobre os Pais da Pátria vs. veteranos das guerras. Revisionistas da *new history* – David Saville Muzzey (1911), Guerra do México e escravidão; Charles Beard (1913), Constituição e presentismo; [Arthur Schlesinger Jr (1920s), imigrantes e mulheres]; James Harvey Robinson, presentismo; Carl Becker e Harold Rugg, questões sociais vs. American Federation of Adverting, National Association of Manufacturers; B. C. Forbes, H. W. Prentis Jr., e Elwood Turner.

<sup>60</sup> Comitê dos Dez (1893).

<sup>61</sup> John Dewey (1902) e Stanley Hal.

<sup>62</sup> Frederick Winslow Taylor (1911), Franklin Bobbit (1912).

<sup>63</sup> Lester Frank Ward (1883), Harold Rugg (1933) e Georg Counts (1932/33).

<sup>64</sup> Nicholas Lemann.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A literatura sobre a história do ensino de história, como vimos no tópico anterior, é bastante diversificada. Entretanto, pouco informa sobre o nosso problema que é o das origens de uma didática da história para a escolarização básica nos EUA. Isso nos obrigou a por os olhos sobre outro tipo de fonte: alguns manuais de formação de professor de história, produzidos entre 1874 e 1915, período concomitante à institucionalização da história nas grandes universidades do país.

**Quadro 2 – Manuais de formação de professor nos EUA (1877-1915)**

Autor/Ano de Publicação	Atuação	Instituição
ORCUTT (1871/1874)	Educação	Tilden Ladies Seminary
ATKINSON (1890)	Inglês/História	Massachusetts Institute of Technology
HALL (1883)	Educação	Clarck University/Johns Hopkins University
ADAMS (1887)	História	Johns Hopkins University
HINSDALE (1893)	Educação	University of Michigan
JOHNSON (1915)	Educação/História	Teachers College Columbia University

Construído pelo autor, a partir dos textos citados no interior do quadro.

Os manuais foram colhidos junto a universidades de ponta no que diz respeito à pesquisa e o ensino de história em nível secundário e superior. São formadores de opinião, formadores de professores, fundadores de periódicos e instituições ligadas ao movimento dos professores de história e dos historiadores. Não é uma lista exaustiva, mas bastante significativa pela capilaridade que possuía. Hiran Orcutt (1815-1899), do Seminary Hill Elementary School, em New Hampshire, e do Tilden Ladies Seminary, escreveu em um tempo onde os manuais de introdução à história para o nível superior ainda não circulavam nos EUA. Observando seus principais livros, o *Manual do professor* (1871) e o *Manual dos pais ou formação escolar em casa* (1874), percebemos que o professor deve dominar os princípios e os fatos da ciência da história, apenas. Não há indicações diretas sobre os fundamentos (de epistemologia histórica) orientadores da sua didática.

Já William Atkinson (1820/1890), engenheiro de formação e professor do Massachusetts Institute of Technology – MIT, Universidade de Massachusetts, defendeu que a história é ciência que examina os acontecimentos em busca das leis gerais do comportamento humano, a exemplo da física que observa os fatos para extrair leis gerais do seu funcionamento. Seu livro - *História e o*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*ensino de História* [1880] adota uma epistemologia nomotética, mas sem maiores detalhamentos quanto às origens da informação professada.

Stanley Hall (1844-1924), psicólogo da Universidade Johns Hopkins e adepto das “épocas de culturas” da dupla germânica Herbart-Ziller, comenta, brevemente, os trabalhos de Gervinus, Herbart, Ranke e Droysen, demonstrando intimidade com a bibliografia da teoria-metodologia-filosofia da história e indicando uma mudança de rumos na didática da história. O livro que organiza, entretanto - *Métodos de ensino de história* (1883) – apresenta fundamentos de ordens diversas, mas dentro do círculo germânico de epistemologia histórica: A. B. Hart (Harvard) comenta Ranke e Droysen; Herbert B. Adams (Johns Hopkins University) comenta Ranke e Droysen; Richard T. Ely (Johns Hopkins University) comenta Ranke; Andrew D. White cita Ranke; George S. Morris (Michigan) comenta Droysen; C. K. Adams (Michigan) cita Droysen; Thomas Wektwost Hinson (Columbia) cita Ranke, e John Alonzo Fisheb (Johns Hopkins University) cita Ranke.

Três anos depois de Hall, foi o renomado historiador Herbart B. Adams (1876-1901), também da John Hopkins University, quem organizou outro livro sobre métodos de ensino de história, embora o título não seja tão indicador da matéria – *O estudo da história nos colleges e universidades da América* (1887). Assim, relatando a situação da matéria nas principais universidades do país, cita a presença de princípios anunciados por Ranke, na Universidade de Michigan, comenta ou cita Droysen em Harvard, Yale, Columbia College, e no curso de graduação da John Hopkins.

Semelhante a iniciativa de Stanley Hall, Burke Aaron Hinsdale (1837-1900)<sup>65</sup>, da área de educação da Universidade de Michigan, publica *Como estudar e ensinar história* (1893). Na obra, comenta Freeman, Spencer, Macaulay, Carlyle (ingleses) e Lemm, Herbart, Zeller (alemães). Também cita Droysen (alemão) e Bain (inglês) sobre métodos de ensino de história.

---

<sup>65</sup> Ver dados biográficos do autor em “Burke Aaron Hinsdale Collection 1859 – 1900: Biographical note”. Hiran College Library (2014).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Por fim, em 1915, em meio às disputas entre adeptos da história como disciplina escolar autônoma e adeptos da história como componente curricular dos *social studies*, Henry Johnson (1867-1953), professor do Teachers College da Universidade de Columbia e membro ativo da AHA, escreve *Como se ensina história* (1915). O próprio título revela a sua opção e oposição em relação aos historiadores e educadores progressistas. Para ele, a história é ciência ao modo da escola metódica de Langlois e Seignobos (fontes, observação indireta e crítica histórica). E mais: se ensino deve incorporar o método crítico, estão mais que justificados os comentários efetuados sobre os trabalhos produzidos por Droysen, Bernheim e, sobretudo, Langlois e Seignobos.

## CONCLUSÕES

Tentamos convencê-los, nesta comunicação, de que as histórias do ensino de história que têm como balizas os anos 1880 e 1940 partem de *colleges*, departamentos de educação e de história, orientadas por teorias do currículo, da aprendizagem e da história, por motivos os mais diversos, resultando, conseqüentemente, em uma dispersão de objetos. Contudo, independentemente do campo, das ideias orientadoras e da instituição de onde partem, chama a atenção a ênfase concedida aos diversos comitês que pautaram conhecimentos históricos, espaços no currículo e formas de organização nas escolas primária e secundária. Recentemente, o objeto são as “guerras de história”, que refletem conflitos entre esquerda e direita, conservadores e progressistas pela representação do passado, sobretudo nacional.

A despeito da variedade, não constatamos, por hora, preocupação com as tentativas de codificação de um corpo de conceitos que fundamentassem uma didática da história, o que torna a nossa empreitada ainda mais significativa. Diante da ausência de informações relevantes sobre essa última temática, partimos para o exame dos referenciais empregados na elaboração de manuais para a formação de profissionais de história e constatamos, em primeiro lugar, que a teoria sobre o ensino de história oscila entre filósofos da educação e diferentes correntes historicistas, alemãs e inglesas até o fim da primeira década do século XX. Além disso, o resultado do exame deste tipo de fonte reforçou a plausibilidade da nossa hipótese de que a didática da

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

história, nos EUA, entre os historiadores, ganha autonomia como campo de pesquisa vinculado a uma teoria da história historicista a partir dos princípios anunciados por Henri Johnson, entre 1915 e 1940.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Herbert B. *The study of history in american colleges and universities*. Washington: Government Printing Office, 1887.

ATKINSON, William P. *On history and the study of history: tree lectures*. Boston: Roberts Brothers, 1884.

BAUER, Guillermo [Wilhelm]. *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Bosch, 1957.

BERNHEIM, Ernest. *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Labor, 1937. (Tradução de Pascual Galindo Romero, a partir da terceira edição alemã – 18[?]).

DROYSEN, Johann Gustav. *Outline of the principles of history (Grundriss der historik)*. Boston: Ginn, 1897.

HALL, Stanley. *Methods of teaching history*. Boston: D. C. Heath & Company, 1898.

JOHNSON, Henry. *Teaching of history in elementar and secondary schools*. New York: The Macmillan Company, 1915.

HIRAM COLLEGE LIBRARY. *Burke Aaron Hinsdale Collection 1859 – 1900*: Biographical note. Western Reserve (Ohio). Sd. Disponível em: <http://library.hiram.edu/index.php/finding-aids/personal-papers-finding-aids/1326-the-burke-a-hinsdale-collection>. Consultado em: 31 ago. 2014.

JOHNSON, Henry. *Teaching of history in elementar and secondary schools – With applications to allied studies*. (Revised edition). New York: The Macmillan Company, 1940.

LANGLOIS, Charles-Victor. *Introduction aux études historiques*. Paris: Kimé, 1992. (Versão facsimilar da primeira edição – 1898).

NASCH, Gary B.; CRABTREE, Charlotte; DUNN, Ross E. *History on trial: culture wars and the teaching of the past*. New York: Alfred A. Knopf, 1999.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

NOVICK, Peter. *That noble dream: the "objectivity question" and the American Historical Profession*. New York: Cambridge University Press, 1998.

ORCUTT, Hiram. *Teacher's manual: containing a treatise upon the discipline of the school, and other papers upon the teacher's qualifications and work*. Boston: Thompson, Bigelow & Brown, 1871.

ORCUTT, Hiram. *The parentes manual or home and school training*. Boston: Thompson, Bigelow & Brown, 1874.

PIERCE, Bessie Louise. *Public opinion and the teaching of history in the United States*. New York: Alfred A. Knopf, 1926.

PRUIT, Franklin Boucher. *A historical study of the teaching of history in american colleges*. [Austin], 1978. Dissertação (Doctorate of Education) – Graduate Faculty of Texas Tech University.

SYMCOX, Linda. *Whose history? The struggle for National Standards in American Classrooms*. New York: Columbia University, 2002.

WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. [Philadelphia]: Temple university Press, 2001.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## DEMOCRACIA ATENIENSE NA ANTIGUIDADE E DEMOCRACIA BRASILEIRA: ABORDAGENS NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL

Nezivânia Xavier Freitas

Tiago Ciro Moral Zancope

### RESUMO

Este trabalho é resultado do projeto inicial da disciplina Estágio I a partir das reflexões na Faculdade de História acerca da Educação Histórica no Brasil e suas perspectivas e da observação em campo. Propomos uma análise do debate sobre a relação entre o conceito de democracia ateniense e a democracia brasileira, numa turma de primeiro ano do Ensino Médio público de Goiânia, visando identificar a consciência histórica dos alunos sobre esta temática. Como objeto de estudo (fonte histórica) elegemos os dados coletados em sala, durante as aulas expositivas e o debate suscitado do conflito entre a aproximação e distanciamento do ideal grego de democracia e o contexto atual do Brasil. Fundamentados nos princípios teóricos sobre observação participativa descritos por Cardoso (2009) observamos a maneira como os alunos da sala X, da escola Alfa apreenderam um sentido distinto para o conceito de democracia ateniense partindo da experiência pessoal e coletiva no cenário político atual brasileiro. Na perspectiva de Peter Lee (2001), democracia é um conceito substantivo e a explicação e interpretação são conceitos de segunda ordem. Identificamos que os alunos vêem a democracia, ainda que representativa, como um modelo político excludente.

**Palavras-chave:** democracia, cultura escolar, educação histórica.

### INTRODUÇÃO

As pesquisas em Didática da História, de tradição alemã, têm crescido consideravelmente no Brasil, sobretudo no Sul e Centro-Oeste e tem contribuído para ampliar as perspectivas do ensino de história dentro da História e abre horizontes para novas abordagens como a cultura escolar, consciência histórica e o desenvolvimento da cultura histórica do aluno.

Assumindo também o desafio, esse grupo de investigadores tem buscado alternativas metodológicas de pesquisa, particularmente oriundas da área da pesquisa qualitativa educacional, bem como referenciais teóricos que possam de alguma forma, contribuir para a construção de uma estrutura teórica e metodológica de um novo paradigma da didática da história. Assim, as pesquisas têm procurado apontar algumas questões que envolvem a relação entre cultura histórica e a cultura escolar, incluindo também nessa última, os

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

processos constitutivos da cultura da e na escola, relacionados à experiência histórica e concreta dos sujeitos, no interior dos processos de escolarização (Forquin, 1993, p. ).

A tradição alemã fundamenta a criação, em processo, de uma Didática da História no Brasil e conduz o debate à aplicabilidade teórica às realidades brasileiras, partindo do princípio da cultura escolar, desenvolvida na Escola, para a cultura histórica que abrange todas as formas de aprendizado e consciência histórica de um determinado grupo de sujeitos que constroem a história. Portanto o debate vai além de um cotejamento teórico-historiográfico, ele propõe a historicização da Didática alemã para perceber as diferenças de discursos, contextos e narrativas com a demanda do ensino no Brasil. As elaborações históricas do aluno e da sociedade brasileira são diferentes dos franceses ou bolivianos, logo é necessário aproximar os conceitos importados ao "objeto de estudo", neste caso os alunos do Alfa<sup>66</sup> próximo ao Campus II da UFG.

## BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Considerando o processo da construção do Ensino de História no Brasil, analisado pelas professoras Maria Auxiliadora Schimidt e Elza Nadai, condicionado aos interesses político-ideológico desde a Primeira República passando pelo Estado Novo, Ditadura e, por fim, a República tendo como marco a Constituição de 1988. Neste contexto temos propostas diversas conforme momentos específicos de nossa história. A criação de uma História Nacional fundamentada nos conceitos de identidade e unidade nacional, a abertura ao diálogo com outras ciências como Geografia, Sociologia e Filosofia, introdução da Dialética marxista e novas temáticas (operário, minorias e estigmatizados), releituras da historiografia brasileira, expansão quantitativa das escolas.

Na Ditadura houve a substituição da História por Estudos Sociais com ênfase na Moral Cívica visando à formação de um cidadão dócil, obediente e ordeiro. A educação formal estava

---

66 Nome Fictício

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

voltada para a construção do homem trabalhador. Foi criado o Dia Nacional do Trabalho, o trabalho está no centro da comemoração e não as pessoas que o realizam. No entanto, neste período, a perspectiva marxista estava presente em alguns paradidáticos.

Na década de 80 surge a necessidade de repensar as propostas curriculares e o ensino de história. O debate continua, agora com a introdução da perspectiva da Didática da História enfatizando que “a disciplina de história está voltada a ajudar na compreensão de si, do lugar que ocupa na sociedade e no devir histórico” (SCHMIDT, 2011, p. 73-91; NADAI, 1993, p. 143-161). O tempo reservado à História no Currículo Escolar continua mínimo, no Ensino Médio corresponde a 2h aula por semana.

Na contemporaneidade a luta é pela escola pública para toda a população brasileira, no entanto o foco das medidas públicas para a Educação está voltado para o que Libâneo (2012, p. 13-28) define como “escola do acolhimento social”. Em recentes pesquisas constata o “dualismo perverso” que ocorre na prática educacional brasileira: o ensino voltado para o conhecimento, centrado nas escolas particulares, direcionado a quem pode pagar e a escola do acolhimento social para os pobres. Essa dinâmica gera um impacto negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas no Brasil.

Há uma constatação da diversidade e dos antagonismos de posições sobre os objetivos e as funções da escola no Brasil. Em que se cria uma crise do papel socializador da escola e que se percebe uma escola em duas velocidades; que se caracteriza numa Escola como centro de acolhimento social em que a fonte retórica se pauta na cidadania e participação e a outra vertente se pauta na Escola centrada na aprendizagem e nas tecnologias voltada para as classes mais abastadas.

As medidas mais recentes estão voltadas para a contenção da evasão escolar, criação de escolas de tempo integral, otimizar a aprendizagem do aluno, plano de carreira e gratificações

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

para o corpo docente. E, há o projeto de unificar as disciplinas de Humanas em apenas uma: "Humanidades<sup>67</sup>". A urgência do debate da Didática da História junto aos organizadores dos PCN's se deve, sobretudo porque a História não ocupa espaço relevante nestas discussões cujo objetivo principal é as ciências exatas e tecnológicas. As propostas caminham para a "tecnificação do ensino" (investimento em IF's) com o objetivo de criar mão-de-obra barata e especializada: do acolhimento social ao mercado de trabalho.

## **COLÉGIO ALFA E A DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.**

O recorte se faz necessário devido às necessidades da pesquisa, mas ressaltamos a assertiva do Cardoso, que a "Didática da História é uma sub área da História e abrange todas as elaborações históricas de uma sociedade" (2008, p.158). Além deste, outros dois conceitos são a base fundamental nesta pesquisa: cultura histórica, cultura escolar e democracia. Segundo Rusen, "a cultura histórica é uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação prática da vida, a auto compreensão e a subjetividade dos seres humanos" (*apud*, Cardoso, 2008, p. 158). E, analisando a escola a partir deste conceito ruseniano podemos afirmar que se trata de uma microcultura histórica autônoma, construtora da sua própria história e detentora de uma memória específica da qual os alunos são parte integrante deste constructo.

A escolha do livro didático<sup>68</sup> é parte desta cultura escolar, o contexto e a demanda da Instituição, orientados pelo MEC, define qual livro será adotado, pois este é um veículo político-ideológico e, historicamente, está a serviço do sistema de governo e da sociedade em que está inserido. Na Ditadura, por exemplo, o teor dos livros didáticos é enfaticamente de caráter

---

67 Mas esta temática merece um trabalho específico *a posteriori*.

68 A escolha do Alfa foi os três volumes História Texto e Contexto de Roberto Catelli Jr. Catelli Jr. é graduado em História pela PUC/SP e pós-graduado em História Econômica pela FFLCH – USP/SP, atua como professor na rede particular, é consultor para Educação de Jovens e Adultos do INEP-MEC e autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. <<http://galeriadigital.scipioneatica.com.br/galeriadigital/default.aspx?opc=71&set=0&art=285>>

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

nacionalista e da construção da ordem conforme a demanda sócio-político do período. Embora alguns livros destoam desta perspectiva.

Portanto se faz necessário uma apresentação comparativa entre a definição da democracia ateniense da Antiguidade na historiografia e a apresentada no paradidático usado em sala. Conforme Silva, a semântica do conceito não mudou, logo, epistemologicamente, tanto na Atenas do período Clássico como na contemporaneidade democracia "de maneira sucinta e direta – indica e significa o governo cuja soberania pertence ao povo" (2004, p. 14). Entende-se povo no período Clássico como homens livres de uma determinada *polis* e sua definição como homem politizado está intimamente ligada a polis onde nasceu, ou seja, em outra cidade não é considerado "cidadão", mas estrangeiro despojado dos direitos políticos que a democracia local oferece (SILVA, 2004, p. 57). As mulheres, crianças, escravos e estrangeiros não se enquadrava na categoria de homem, portanto não "governava" nesta lógica democrática. O conceito continua o mesmo, no entanto os contextos históricos são diferentes e reafirmamos com Silva que, na prática a democracia grega da Antiguidade não é a mesma da República Federativa do Brasil.

A problemática surge porque o livro didático não traz a historicidade dos conceitos, estes são dados de forma pronta e acabados como atemporais e não como constructo humano. Antoine Prost (2008, p.115-131) afirma que a História constrói seus próprios conceitos e toma emprestado da Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Linguística, Filosofia. Destaca dois tipos de conceitos: um herdado da experiência histórica do homem no tempo e outro construído a partir de "categorias acabadas e definidas", sendo os dois generalizantes e reuni em si várias "significações e experiências". Para Koselleck este processo ocorre na "teorização do conceito" e,

de forma a melhor ilustrar o que estou entendendo por esse processo de teorização de um conceito, gostaria de trazer um exemplo, por mim mesmo trabalhado, e que diz respeito à formulação do conceito possível de Bund (liga política, federação), para a qual um certo grau de teorização/abstração se faz necessário. [...] Aqui o termo Bund ganhou em abstração e teorização, tornando-se um conceito generalizante para além das uniões e associações particulares ensejadas por cada cidade

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

isoladamente. Constituiu-se uma nova totalidade da qual cada cidade participa. Não se trata de uma Liga de cidades, mas de cidades de uma Liga, a qual se torna uma entidade capaz de ação histórica (KOSELLECK, 1984, p. 135).

A ilustração não se refere diretamente à democracia, mas nos interpõe uma reflexão sobre a historicidade do conceito e as formas de ser trabalhado no Ensino Médio.

Para ampliar o debate, a professora Ana Maria<sup>69</sup> provocou os alunos a fazer o exercício comparativo entre passado e presente. Dado importante sob o ponto de vista do pensar a história a partir das carências de orientação no presente defendido por Rusen (2001, p.12). Levou para a turma dados de uma pesquisa por amostragem realizada pela UFSC sobre a concepção de democracia. A maioria dos entrevistados associa o exercício democrático com o voto e ao governo representativo. A opinião da professora expressa aos alunos é que

os brasileiros entendem o voto como sinônimo de democracia e como forma de colocar as responsabilidades político-sociais nos representantes eleitos a cada quatro anos e isentar-se da participação ativa na política e nos debates sobre os assuntos de interesse público e dos problemas do país (2014, Ana Maria).

Embora os dados sejam interessantes, a generalização que a amostragem apresenta não é questionada. Não houve uma reflexão problematizada sobre democracia representativa<sup>70</sup>, processos de politização dos indivíduos para ampliar a compreensão do porque o voto é concebido como exercício máximo da democracia brasileira. No entanto, o recurso a leituras e informações não contempladas no livro didático e a metodologia aula/debate aproximando as diversas temáticas à realidade da sala, partindo dos alunos, estão em conformidade com as

---

69 Usamos nomes fictícios conforme a metodologia de Cardoso e Penin nas pesquisas em Didática da História em que a coleta de dados no campo se define como a fonte histórica e os sujeitos envolvidos são o “objeto de estudo”. (CARDOSO; PENIN, 2009, p. 113-127).

70 O poder que emana do povo na escolha de representantes para governar. Pensando o conceito de poder representativo na obra de Tocqueville, *A Democracia na América*.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

propostas atuais das Jornadas de Educação Histórica<sup>71</sup>.

O aluno André<sup>72</sup> (2014) fez uma aproximação entre os dois contextos debatidos afirmando que a situação atual no Brasil é “igual” à de Atenas: “a liberdade e os direitos continuam sendo restrita a um pequeno grupo social e as condições do trabalhador brasileiro são iguais às do escravo de Atenas”. É perceptível a consciência da desigualdade social experienciada cotidianamente por um adolescente que estuda pela manhã e trabalha à tarde para ajudar a família, pois um ou dois salários mínimo não é suficiente para garantir as necessidades básicas. Posicionou-se desacreditado na liberdade, no governo e nos “jornais”: “não tenho direito de protestar sem apanhar da polícia”<sup>73</sup>, para ele os jornais locais e nacionais mentem sobre a legitimidade da ação política e democrática dos protestos, os rotula como ação de vândalos e vagabundos e mascara a corrupção dos políticos. Por fim, André concluiu sua fala afirmando que o Brasil tem apenas “uma maquiagem de democracia”. Não foram esclarecidas pela professora as diferenças entre o escravo grego e o operário contemporâneo e a diferença entre a concepção de liberdade na Antiguidade Clássica e na modernidade para evitar anacronismos, sobretudo no método comparativo.

As críticas do aluno em relação ao governo foram direcionadas à Presidenta Dilma Rouseff<sup>74</sup> e

---

71A Faculdade de História da UFG sediará o XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica em 2014.

72Adotamos a metodologia da observação, coleta de dados em sala de aula e revisão dos dados coletados para análise posterior ao “calor do campo”. Os pontos-chave desta observação seguiram os parâmetros abordados pelos professores Oldimar Cardoso e Sônia Penin no trabalho de reflexão sobre o método histórico de pesquisa em campo (CARDOSO; PENIN, 2009, p. 113-127).

73O aluno se referia aos Protestos de 2013 iniciados em Goiânia com o Passe Livre Já e a ação extremamente ditatorial e violenta do Estado expressa na atuação da PM-GO. Dentre tantos, ressaltamos aqui o episódio em que a Cavalaria desfilou, exibindo como troféus, alguns líderes presos e algemados no Setor Universitário. Episódio negligenciado pelos jornais goianienses, registrados apenas por câmeras de celulares de “anônimos” e que veicularam no facebook.

74 Dilma Rouseff presidenta eleita pelo PT em 2010 com mandato de quatro anos iniciado em 2011 conforme o Art. 82 da Constituição de 1988.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

deixou transparecer desconhecimento sobre o governo dos Três Poderes<sup>75</sup>. Para André, Dilma Roussef e Governo são sinônimos, o Legislativo e o Judiciário não entram no debate. Porque os alunos associam o atual governo brasileiro às noções da monarquia absolutista? Compreendem a diferença entre democracia e monarquia? Trata-se de um questionamento que merece atenção a *posteriori*, ao analisar o processo de politização dos indivíduos no cenário nacional refletido em nosso campo de estágio. Nesta perspectiva enfatizamos a importância da aula debate partindo das concepções que o aluno traz sobre a temática abordada (democracia) e o questionamento destas ideias. O aluno não é uma folha em branco a ser escrita pelo professor. Ele chega à escola trazendo uma memória histórica, mesmo sem o saber, e se faz necessário que ele problematize o conhecimento que internalizou noutros ambientes. Enfatizando Cardoso (2008, p.158) nosso objeto contempla as elaborações históricas dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Percebemos que o problema da carga horária de História no Ensino Médio que equivale a duas horas/aula semanais, persiste. Uma possível solução que a professora Ana Maria encontrou foi colocar as duas aulas semanais no mesmo dia, seguida uma da outra, perfazendo o total de 2h aula sem quebra. No entanto deve ser discutida junto às Comissões de elaboração dos PCN's com acompanhamento de pesquisadores da área da Didática da História a possibilidade de ampliar a quantidade de horas/aula, pois, constatamos, neste exercício reflexivo em campo, que o tempo dedicado à nossa disciplina é insuficiente. Este pode ser uma justificativa para a superficialidade dos debates em sala, no entanto alguns aspectos, como os Três Poderes, deveriam ser esclarecidos visto que a aula aborda o conceito de democracia (uma forma específica de governo) em Atenas da Antiguidade e no Brasil contemporâneo. Do ponto de vista da cultura histórica, a posição de André é um dado importante para averiguar a forma como compreende o mundo e cria suas próprias significações. A mediação do professor ocorre na problematização da temática, do conhecimento próprio e do conhecimento prévio do aluno e possibilitar novas elaborações.

---

75 A separação dos Três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) como garantia do Estado Democrático de Direito. Distribuição de funções na administração do Estado.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Alguns alunos (metade da turma) permaneceram “alheios” ao debate. Os

motivos para tal posicionamento, não sabemos. Entendendo que a indiferença e o silêncio também é uma ação ou narrativa, poderia tratar-se de um protesto ou resistência à disciplina; preferência por outra temática; reprodução do “odeio política”. São hipóteses que o tempo de observação não permitiu averiguar. O importante é a constatação que a consciência histórica como processo cultural manifestada no coletivo, é também um processo individual da construção e atribuição de sentido conforme a experiência e o tempo de cada pessoa.

Ao abordar a cultura escolar do campo em estudo, é necessário pontuar proximidade geográfica em relação às Faculdades das Ciências Humanas tradicionalmente vinculadas aos movimentos político-sociais e lutas em favor das “minorias e estigmatizados”. Algumas concentrações dos protestos do Passe Livre Já, e de inúmeras manifestações, ocorreram neste colégio o que nos leva a crer que a perspicácia, ainda que incipiente, dos alunos do 1º ano nos assuntos relacionados à política está intimamente ligada a este fenômeno. Além da parceria de estágio cujo histórico de longa data nos permite afirmar que o trabalho dos graduandos da Licenciatura em História está gerando frutos, sobretudo na politização e ampliação da consciência histórica das turmas com as quais trabalharam. A importância da abordagem da cultura escolar é ampliar os horizontes do ensino de história da mera transposição didática, transmissão do conhecimento acadêmico produzido nas Universidades, ou conteudística com foco no livro didático e no Currículo temático, para construir com os alunos o “pensar historicamente” que está além da transmissão de conhecimento sobre a História, mas apreender o indivíduo/aluno e oferecer-lhe possibilidades de dar sentido à própria vida a partir da história. Com Schmidt (2011, p. 73-91) ressaltamos que a escola é um campo de saber e produção de saberes. Não estamos afirmando a criação de “pequenos historiadores” no ensino básico, mas colocando as escolas como fonte histórica e produtora da sua própria cultura e de uma consciência histórica que não está restrita ao ambiente acadêmico universitário. Esse processo se inicia na família e no contexto

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

sociocultural, político e econômico que o aluno está inserido (desde a memória do avô sobre a Guerrilha do Araguaia, por exemplo, às últimas experiências com os protestos de junho/2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se apresenta como constructo do esforço de síntese das reflexões teóricas na Disciplina Estágio I e das observações no Colégio Alfa, no entanto não apresenta uma conclusão conforme a semântica desta palavra. O debate continua em aberto, mas podemos apresentar algumas considerações finais.

De modo geral, essas investigações encontram guarida nos fundamentos da pesquisa educacional, de natureza qualitativa e focam seu olhar nos contextos de escolarização, formal e informal. Ademais, e ainda em termos gerais, os investigadores têm procurado olhar os sujeitos “no universo escolar”, tendo como referência fundamental a categoria de cultura e abordagens sociológicas e históricas, abrindo possibilidades de se encontrar, não o aluno, mas a criança, a partir de seu modo de viver a condição infantil, e o jovem, a partir do seu modo de viver a condição juvenil (MARGULIS/URRETI, 2000).

A relação do conceito de democracia na Atenas da Antiguidade e na Contemporaneidade, traçado a partir da consciência histórica dos alunos do campo de observação, reflete um processo de politização histórica inserido na cultura escolar dos movimentos político-sociais do entorno do Campus II da UFG. As elaborações históricas extrapolam a sala de aula e a produção acadêmica, ela ocorre na prática, na luta<sup>76</sup> e no devir histórico. A compreensão de democracia e liberdade dos alunos não foi adquirida no Livro Didático e tampouco com um artigo acadêmico, estes contribuíram para problematizar e ampliar as concepções internalizadas na vivência cotidiana e no contexto apreendido. O conhecimento prévio dos alunos e alguns conceitos básicos para o debate acerca da democracia poderia ser melhor trabalhado em sala, dada a urgência da temática, interesse dos alunos e a relação passado-presente partindo da experiência e da vivência da

---

76 Luta aqui compreende todas as formas de resistência, movimentos e ação político-social.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

democracia brasileira (“conhecimento histórico partindo das carências de orientação no presente” Rusen). No entanto o “conteudismo” do ensino, inserido no processo de construção do Ensino de História, prioriza a quantidade de temas a ser abordados. Neste aspecto não há preocupação com a qualidade e ampliação da consciência crítica dos alunos e dar-lhes a possibilidade de análise própria sobre as demais temáticas e, a partir de si responder o questionamento de Felipe<sup>77</sup>: “porque estudar História”?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BENTIVOGLIO, Júlio. *A história conceitual de Reinhart Koselleck*. Dimensões, Espírito Santo, v. 24, p. 114-134, 2010.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./abril 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *Conteúdos Históricos: a relação entre a narrativa do manual didático, a explicação da professora e as narrativas dos alunos*. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/190\\_247.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/190_247.pdf). Acesso em: 08 jul. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993.

PERFIL BIOGRÁFICO. *Roberto Catelli Junior*. Disponível em: <http://galeriadigital.scipioneatica.com.br/galeriadigital/default.aspxopc=71&set=0&art=285>. Acesso em: 08 jul. 2014.

77 Abordagem durante uma conversa informal com os alunos. Fui questionada pelo aluno Felipe sobre o porquê fazia história e qual era a “graça” de mexer com o passado morto e enterrado?

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

PINTO, Alice Regina et al. *Manual de normalização de trabalhos acadêmicos*. Viçosa, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.bbt.ufv.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A “alma do negócio”: o ensino de qualidade total nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista História Hoje*, São Paulo, n. 2, 2003.

RUSEN, Jorn. *A razão histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SANTOS, Albanês Bonotto Toledo dos; AUGUSTINI, Carlos Fernando Coruja. A Separação dos Três Poderes como Função Essencial do Estado Democrático de Direito. Funções do Legislativo no Contexto Constitucional, *UFCS*, v. 3, p. 7-29, s.d. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/direitodoestado/wp/wp-content/uploads/2013/10/Livro-Alesc-V3-Artigo1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação-RHE*, UFSM/RS, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América: leis e costumes*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/11/democracia-na-amc3a9rica-1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*, v.53, n. 1, p. 27-45, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA INTERSUBJETIVIDADE DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Marcelo Fronza

Universidade Federal do Mato Grosso

[fronzam34@yahoo.com.br](mailto:fronzam34@yahoo.com.br)

### RESUMO

Este trabalho investiga como, a partir da intersubjetividade histórica, os jovens estudantes do ensino médio brasileiro de quatro escolas públicas compreendem a aprendizagem histórica na relação de com ideias sobre o significado da verdade histórica a partir das histórias em quadrinhos. Pretende problematizar como os alunos lidam com a ideia de intersubjetividade quando suas identidades são confrontadas com o conhecimento histórico (RÜSEN, 2001, 2007, 2010; LUKÁCS, 2003). Utilizou um instrumento de pesquisa com o objetivo diagnosticar como os jovens compreendem a relação entre histórias em quadrinhos e a intersubjetividade histórica. Neste momento, tem intenção de apresentar as respostas dos jovens estudantes do ensino médio a perguntas buscam investigar as relações entre a aprendizagem histórica, cultura jovem e as histórias em quadrinhos e , também, as que pretendem abordar o modo como as narrativas históricas gráficas mobilizam as operações mentais da consciência histórica e as dimensões da cultura histórica. Com isso, esse trabalho deseja detectar se estes jovens compreendem que a história é um conhecimento que organiza a orientação do sentido de tempo (RÜSEN, 2001, 2009, 2010). Consequentemente, como resultado desta investigação, constatou-se que muitos jovens percebem que a história é uma ciência que permite o conhecimento do passado e que é possível formar uma orientação de sentido do tempo em suas vidas práticas e identidades históricas.

**Palavras-chave:** Educação História, Intersubjetividade, Verdade histórica, Narrativas históricas gráficas.

**Abstract:** This paper investigates how, from the historical intersubjectivity, the Brazilian high school young students from four public schools understand the history learning in relation to ideas about the meaning of historical truth from the historical comic books. One analyzes how students deal with the idea of intersubjectivity when their identities are confronted with the historical knowledge (RÜSEN, 2001, 2007, 2010; LUKÁCS, 2003). One used a research instrument in order to diagnose how the youngsters understand the relationship between comic books and historical intersubjectivity. At this time, one intends to present the responses of young high school students questions that seek to investigate the relationship between historical learning, youth culture and historical comic books, and also those who wish to address how the graphical historical narratives mobilize mental operations of historical consciousness and the dimensions of historical culture. Thus, this paper wants to detect if these young people realize that history is a knowledge that organizes the orientation of sense of time (RÜSEN, 2001, 2009, 2010). Consequently, as a result of this investigation, it was found that many young people realize that history is a science that allows

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

the knowledge of the past and that it is possible to form a sense orientation into their practice time and historical identities lives.

**Keywords:** Education History, Intersubjectivity, Historical Truth, Graphic historical narratives.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi produzido a partir grupo de professores historiadores ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) e ao Grupo de Pesquisa Educação Histórica - Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais/UFMT, os quais investigam a cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22) que tem seus princípios e finalidades ancorados na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de modo que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Abordarei, neste artigo, como a verdade histórica e a intersubjetividade estão relacionadas com a forma como os jovens tomam o conhecimento para si quando leem histórias em quadrinhos.

Para empreender esta investigação, parto do princípio de que a escola é o espaço da experiência social com o conhecimento onde a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos artefatos da cultura histórica, tais como as histórias em quadrinhos (DUBET e MARTUCELLI, 1998; HOBBSAWM, 1995, SNYDERS; 1988, RÜSEN, 2007, 2009).

Nesse sentido, entendo que conceitos históricos ligados às imagens e símbolos (RÜSEN, 2007, p. 93), dão sentido às ideias substantivas<sup>78</sup> apresentadas aos estudantes quando leem duas

---

<sup>78</sup> O historiador inglês Peter Lee (2006) estabelece alguns princípios da cognição histórica: os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial, etc.; e os conceitos de segunda ordem, são os que estão ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais — permanências, rupturas, periodizações, etc. — e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, empatia, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

versões históricas em quadrinhos. Compreendo que o potencial protonarrativo das imagens, ligados às ideias históricas que os estudantes reconheceram nas narrativas gráficas, fornecem possibilidades de interpretação sobre o modo como eles mobilizam as operações mentais da consciência histórica: a experiência, a interpretação e a orientação.

Os as imagens e símbolos fornecem elementos ligados a conceitos substantivos que constituem instrumentos para a construção de ideias histórias que fornecem um fio narrativo para a construção de interpretações históricas. Segundo Jörn Rüsen (2009, p. 9-10), imagens e símbolos interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. No entanto, geram as mesmas. Como “portadoras de sentido” ou “semióforas”, as imagens fascinam a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser “princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal”.

A função narrativa das imagens se objetiva quando se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, pode-se dizer que as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma “abreviação narrativa” que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história (RÜSEN, 2009, p. 10).

## **Verdade histórica e intersubjetividade como pontos de intersecção para a aprendizagem histórica**

A intersubjetividade e a verdade histórica são pontos de intersecção dos processos mentais instituidores e reveladores da consciência histórica dos jovens estudantes. Isso nos leva a seguinte questão: como estão relacionadas a verdade histórica e a intersubjetividade, considerando que essas ideias são alguns dos conceitos estruturadores do pensamento histórico?

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A verdade histórica, enquanto processo de validação, a partir da relação entre as experiências do passado e os modelos referentes à interpretação do fluxo temporal, pode fornecer critérios para uma formação libertadora dos sujeitos que aprendem. Já a intersubjetividade articula horizontalmente a internalização desses critérios ou pertinências em uma orientação narrativa que leva ao auto-reconhecimento da identidade do próprio jovem em relação ao outro (natureza, outros seres humanos e a si mesmos) no tempo (RÜSEN, 2001, 2012; BARCA, 2000).

Se o processo de constituição da verdade histórica e da intersubjetividade passa pela internalização das operações mentais da consciência histórica, como os jovens estudantes tomam o conhecimento histórico para si e como esses sujeitos internalizam esses conceitos constituidores da consciência histórica?

Seguindo os princípios da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001) esse processo de internalização ocorre na temporalização das experiências do passado narradas.

Para os jovens, a História, primeiramente, está dada de modo objetivo, na forma de um “sedimento quase-coisificado” nas condições concretas da vida presente, seja na forma de tradições, seja na memória e nos artefatos da cultura histórica, tais como os monumentos, os filmes, os romances históricos e as histórias em quadrinhos, por exemplo, os quais possuem ou se relacionam com narrativas que dão sentido às suas vidas.

Nesse sentido, os jovens estão imersos no presente e entendem suas experiências como um modo da vida prática do seu presente. Isto, de modo que a sequência temporal da cronologia ou da linearidade não fornece significado ou sentido de orientação algum, quando estes sujeitos entram em contato com os artefatos da cultura histórica. Mas estes artefatos, na sua relação direta com esses sujeitos, produzem estes significados e sentidos históricos.

É possível superar o autoritarismo do ensino de História dominante na cultura escolar contemporânea quando o tempo é temporalizado. Isto é, quando uma narrativa fornece ao presente um passado em que os jovens possam aprender sobre sua vida prática, e com isso, as experiências da História passam a dizer respeito ao jovem (MARTINS, 2008).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A aprendizagem histórica ocorre quando estes jovens, em um segundo momento, percebem a diferença entre as experiências do passado e as do presente. Ao internalizar, por meio da empatia, a alteridade das experiências do passado antes desconhecida, os jovens situam a si mesmos na multiplicidade dos modos de ser, sentir e viver dos homens em muitos tempos e lugares, “expandindo seu horizonte de autocompreensão para a humanidade” fazendo, com isso, de sua consciência histórica a forma de pensamento mais profunda de si mesmos (RÜSEN, 2007, p. 106-110)

Os jovens tomam o conhecimento histórico para si quando os valores presentes nas narrativas históricas permitem o seu auto-reconhecimento na cultura juvenil (HOBSBAWM, 1995, SNYDERS, 1988, WILLIAMS, 2003). Os valores são aqueles significados morais, políticos, estéticos, cognitivos e ideológicos que possibilitam o envolvimento dos jovens com o passado. Nesse sentido, existe um reconhecimento ético da diferença entre os valores dos outros homens do passado com os valores que esses sujeitos enfrentam na alteridade presente na vida prática contemporânea. É desta maneira que a continuidade do fluxo temporal entre passado, presente e futuro é compreendida pelos jovens.

Compreendo que a produção do autoconhecimento pelos jovens a partir de sua aprendizagem histórica passa pela internalização de algo do narrar em suas vidas. Defendo que esse algo tem a ver com a confiabilidade das narrativas em quadrinhos. Por isso é necessário que sejam criados parâmetros que indiquem o que é ou não é confiável nessas narrativas históricas gráficas quando se refere à formação da identidade histórica desses sujeitos. Desse modo, busco entender se a intersubjetividade está relacionada com a maneira como os jovens tomam para si o conhecimento, se tem a ver com o tipo de fonte que eu usei. Uma fonte que estetiza o passado.

## A INVESTIGAÇÃO

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os sujeitos desta pesquisa são jovens de escolas públicas do Ensino Médio, que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico (WILLIAMS, 2003). O público alvo, portanto, são 125 estudantes, com idades de 14 a 27 anos, do segundo ano do ensino médio de quatro escolas públicas brasileiras: em São João dos Patos, Maranhão, uma escola urbana, na qual foram investigados 43 jovens com famílias de origem camponesa; Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, uma escola urbana em uma cidade de industrialização recente, onde foram investigados 26 jovens de todas as classes sociais; Vitória da Conquista, Bahia, uma escola urbana, na qual foram investigados 33 jovens que viviam com famílias que majoritariamente moravam há muito tempo na cidade; e Curitiba, Paraná, uma escola urbana onde foram investigados 23 jovens de classe média. Os jovens desses colégios responderam o instrumento de investigação em 09, 18 e 30 de maio e 06 de outubro de 2011, respectivamente.

A questão de investigação da pesquisa realizada foi: *Quais os significados e valores que os jovens estudantes do ensino médio dão às ideias de verdade histórica e de intersubjetividade quando leem histórias em quadrinhos?*

Para responder essa questão foi utilizado no estudo um instrumento de investigação (FRONZA, 2012, p. 450-454) baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa, a partir do trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005) e foi organizado na forma de um questionário com 17 perguntas, a maioria das quais com caráter aberto, sobre a relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos, e às ideias dos jovens sobre verdade histórica e intersubjetividade a partir do confronto de fragmentos de duas narrativas históricas gráficas sobre a Independência do Brasil ocorrida em 7 de setembro de 1822 (DINIZ & EDER, 2008, p. 41-45; PAIVA & SCHWARCZ, 1995, p. 5-9): cinco páginas de cada.

O critério de escolhas das narrativas históricas gráficas foi o confronto de histórias em quadrinhos que são narrativas que procuram evitar anacronismos em relação aos sujeitos às situações do passado representadas (DRAY, 1969; MARTIN, 1989, 1993; LEE, 2006).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A primeira, versão A, denominada **A Independência do Brasil**, foi produzida totalmente por quadrinistas (DINIZ & EDER, 2008, p. 41-45). A segunda história em quadrinhos, a versão B, chamada **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...**, foi roteirizada pela historiadora brasileira Lilia Moritz Schwarcz (PAIVA & SCHWARCZ, 1995, p. 5-9)<sup>79</sup>. Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE, 2006), essas histórias em quadrinhos que procuram evitar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

As respostas foram analisadas por meio de uma redução de dados formatada em matrizes descritivas a partir da técnica referente à análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Serão analisadas aqui algumas respostas de jovens a uma pergunta da primeira parte do instrumento de investigação, que buscam investigar as relações entre a cultura jovem, as histórias em quadrinhos e a cultura histórica. Esta pergunta investigativa foi desenvolvida a partir de uma questão semelhante elaborada para o instrumento de investigação de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007), e foi fundamentada sobre a ideia de que a aprendizagem histórica é uma função de orientação do pensamento histórico (RÜSEN, 2007). A questão a ser abordada é: *Você acha que é possível aprender História do Brasil com histórias em quadrinhos? Por quê?*

As respostas a essa pergunta investigativa foram apresentadas na tabela 1:

TABELA 1 - ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA DO BRASIL POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Aprendizagem de História do Brasil	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Sim	20	36	22	31	109
Não	2	5	3	1	8
Depende	0	2	1	1	4
Não respondeu	1	0	0	0	1

(Fonte: FRONZA, 2012, p. 217)

Na tabela 1 é perceptível que a maioria absoluta dos jovens afirmou, de forma homogênea entre as diferentes regiões do Brasil, que é possível aprender a história do Brasil por meio das

<sup>79</sup> As cinco páginas de cada história em quadrinhos estão presentes no Anexo 2 da minha tese de doutorado (FRONZA, 2012, p. 453-460) disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/arquivos/ff3115b18c664f095282f850ea9811d9.pdf> Acesso em: 20 fev. 2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

histórias em quadrinhos. Poucos negaram essa possibilidade, e menos ainda apresentaram dúvidas sobre a função didática desses artefatos da cultura histórica.

A constatação de que, para os jovens investigados, as histórias em quadrinhos permitem o aprendizado histórico pode ser melhor compreendida considerando o modo como esses sujeitos argumentaram na defesa de suas respostas. Para isso, eles mobilizaram as categorias ligadas à operação da orientação histórica em suas justificativas. Organizei essas categorias fundamentadas nas dimensões da cultura histórica<sup>80</sup> (RÜSEN, 2009), pois entendo que elas expressam bem as estratégias da operação da orientação histórica utilizadas pelos sujeitos analisados.

TABELA 2 – JUSTIFICATIVA SOBRE SE ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA DO BRASIL POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Dimensões da Cultura Histórica	Estratégias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Dimensão Estética	Humor e aprendizagem fácil	6	13	4	8	31
	Estrutura narrativa das HQs	5	7	4	9	25
	HQs como comunicação	3	4	5	5	17
	Poder de síntese histórica dos HQs	2	6	2	1	11
	Personagens cartuns e cenários	4	2	1	1	8
Dimensão cognitiva	<b>Empatia</b>	0	6	5	5	16
	Relação com a verdade histórica	0	2	3	3	8
	Relação com o passado	0	3	1	1	5
	Fontes históricas	0	0	1	0	1
Dimensão Ético-Política	Relação moral com o passado	2	0	0	0	2

<sup>80</sup> Segundo Jörn Rüsen (2009, p. 7) “a cultura história é a manifestação da consciência histórica na sociedade em várias formas e procedimentos”. A cultura história se expressa em três dimensões relacionadas às estratégias da consciência histórica mobilizadas nas narrativas: a dimensão estética, a cognitiva e a política. Esse historiador, também, compreende que existe uma dimensão ética. De fato, encontrei em minha pesquisa o reconhecimento pelos jovens dessa dimensão ética da cultura histórica. Por conta disso, aliei, nas categorizações, a dimensão ética com a política, pois entendo que a ideia de responsabilidade ligada à moralidade é intimamente ligada às relações de poder e legitimidade.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Dimensões da Cultura Histórica	Estratégias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Não respondeu		1	0	0	0	1

(Fonte: FRONZA, 2012, p. 217)

Os dados dessa tabela serão interpretados considerando a categorização das dimensões estética, cognitiva e ético-política da cultura histórica, as quais podem ser expressas também como estratégias argumentativas da consciência histórica<sup>81</sup>. Não apresentarei todas as formas de argumentação dos jovens, escolherei somente as mais significativas para este trabalho.

Assim foram organizadas as categorias mobilizadas pelos jovens:

## 1 DIMENSÃO ESTÉTICA

A partir da redução de dados, apresentada na tabela 2, é perceptível o predomínio das estratégias estéticas da consciência histórica de noventa e dois jovens, no que diz respeito à possibilidade de a História do Brasil ser aprendida por meio das histórias em quadrinhos.

### 1.1 Estratégia do humor e da aprendizagem fácil

Dentre as estratégias estéticas privilegiadas por esses sujeitos, o humor, aliado à aprendizagem fácil, foi majoritário. Eis a resposta de uma jovem:

*“Sim. Acho que é totalmente possível aprender a História do Brasil em quadrinhos, pois além de ser um aprendizado mais divertido; quem tem a oportunidade, hoje, de sair da rotina, que é sempre ler e apenas ler” (Marjane – 16 anos – Curitiba).*

<sup>81</sup> Entendo que, segundo Rüsen (2001, p. 164-165; 2009, p. 4), é possível identificar as dimensões política, ética e cognitivas da cultura histórica com as estratégias ligadas às argumentações política, cognitiva e estética da consciência histórica. Isso porque a cultura histórica é o modo como a consciência histórica se manifesta na memória histórica da sociedade.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Essa jovem tem um argumento: as histórias em quadrinhos possibilitam uma aprendizagem mais prazerosa e simples que a realizada nos livros. Para Marjane, essa argumentação sobre o prazer e diversão, causados pelos quadrinhos, vem acompanhada de uma crítica à cultura escolar que impõe sucessivas leituras desagradáveis aos alunos. Essa estudante tende a pensar que as coisas ensinadas na escola podem ser “truques intelectuais”, que servem para pouca coisa em relação à sua vida prática (DUBET & MARTUCCELLI, 1998, p. 390). Mas ela percebeu na natureza cômica da narrativa em quadrinhos, uma maneira de lidar com a opressão da cultura escolar.

### 1.2 Estratégia ligada à estrutura narrativa das histórias em quadrinhos

A estrutura narrativa própria aos quadrinhos foi mobilizada como argumento por vinte e cinco jovens. Apresento a resposta de uma das jovens:

*“Sim, pois a história pode ser aprendida com uma frase, um texto. A história é algo contado com fatos reais. História em quadrinhos é uma forma divertida de contar uma história e que, às vezes, facilita na aprendizagem. É algo criativo” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).*

Além da função criadora de imagens essa estudante apontou outros elementos pertencentes à natureza das histórias em quadrinhos. Alexandra afirmou que o aprendizado histórico ocorre a partir da narrativa de acontecimentos reais. Os quadrinhos seriam uma forma alegre e criativa de narrar uma história e facilitar a aprendizagem histórica. A partir de Walter Benjamin (1993, p. 129), podemos interpretar que, para essa jovem, a função criadora, mobilizada pela cultura juvenil, demarca um processo de transformação relacionado à conversão da linguagem científica em novas formas de pensar, que fertilizam a ciência, a arte e a vida humana prática na relação intersubjetiva com o outro.

## 2 DIMENSÃO COGNITIVA

As estratégias cognitivas da consciência histórica foram utilizadas nos argumentos de trinta estudantes.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## 2.1 Estratégia ligada à empatia histórica

A empatia foi a estratégia cognitiva mais mobilizada entre os alunos havendo um equilíbrio entre as duas escolas nordestinas e a do Centro-Oeste. Eis a resposta de uma jovem:

*“Sim. Porque é até mais interessante. Acho que filmes também seriam. As histórias em quadrinhos seriam como se se estivesse escutando alguém contando a história do Brasil, e iríamos nos sentir dentro da história sendo um personagem” (Otávia – 16 anos – Vitória da Conquista).*

Otávia descreveu sua compreensão sobre o funcionamento do processo da empatia histórica, pois, para ela, as histórias em quadrinhos equivalem à narrativa histórica ao expressar que ler é como se “estivesse escutando alguém contando a história do Brasil” fazendo com que ela entrasse na História, por meio da imaginação empática, como um personagem histórico. Segundo Rösen (2007, p. 132-134), a força imaginativa da cultura juvenil, quando mobilizada, se relaciona livremente com as experiências do passado. As histórias em quadrinhos mobilizam, nesses sujeitos, as operações rememorativas da consciência histórica. A empatia produz vivacidade e força de sentido à cultura histórica, possibilitando aos jovens um salto para formas mais complexas de consciência histórica.

Bodo von Borries (1994, 1997, 2001, 2009, 2010), em várias das suas pesquisas, detectou o baixo nível de envolvimento empático dos jovens europeus por ele pesquisados, principalmente quando se referia a situações e personagens do passado. No entanto, creio que esse resultado se deu devido ao modelo investigativo aplicado: um questionário com opções fechadas. Os jovens aqui investigados apresentaram uma relação de empatia com o outro do passado mais sofisticada, não só nesta questão, mas também após o contato que tiveram com as duas histórias em quadrinhos confrontadas, as quais mobilizaram escolhas e identificações intersubjetivas a respeito de situações e personagens do passado.

## 3 DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os valores morais foram as estratégias ético-políticas da consciência histórica foram utilizadas nos argumentos de dois estudantes.

### 3.1 Estratégia da relação com a moral

Dois jovens curitibanos apontaram uma relação moral com o passado narrado pelas histórias em quadrinhos, mobilizando, portanto, uma estratégia política ou ética da consciência histórica. Não foram encontradas estratégias especificamente políticas, mas sim de caráter moral. É o que responderam os seguintes estudantes:

*“Não muito, pois as histórias em quadrinhos são mais ‘inocentes’” (Jacob – 16 anos – Curitiba).*

*“Nunca. Porque não retrata a História em real. Só pegam as partes boas da História” (Miguel – 16 anos – Curitiba).*

Os dois jovens curitibanos, que desenvolveram uma estratégia de compreensão moral sobre as histórias em quadrinhos, negam a possibilidade de que se possa aprender com esses artefatos. Jacob opinou sobre a inocência presente em algumas histórias em quadrinhos, enquanto Miguel afirmou que os quadrinhos não retratam de modo real a História, pois escolhem somente as melhores facetas. Esses estudantes apresentaram uma concepção de que os quadrinhos são narrativas ficcionais ingênuas voltadas para as crianças. No entanto, não levam em consideração que as narrativas gráficas hoje abordam uma infinidade de gêneros para a mesma variedade de públicos, desde questões ligadas à realidade política e social de uma comunidade até questões raciais e de gênero (MCCLLOUD, 2006, p. 96-125).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Para apreendermos qual o lugar dos jovens em uma aprendizagem histórica humanista, que leve em consideração a verdade e a intersubjetividade históricas, chegou-se a algumas constatações a partir das dimensões da cultura histórica apresentadas pelos sujeitos investigados.

A primeira delas é que a maioria dos jovens entendeu que o conhecimento histórico se refere à busca do passado por ele mesmo, mas que para alguns estudantes a História diz respeito à relação entre o passado, o presente e o futuro (e à mudança).

Outra constatação importante está ligada às estratégias relacionadas ao humor e à aprendizagem prazerosa, à comunicação, à estrutura narrativa, ao poder de síntese e aos personagens, os quais são elementos estruturadores da dimensão estética da cultura histórica. É perceptível, portanto, a importância didática das histórias em quadrinhos na aprendizagem histórica.

Os jovens relacionam os quadrinhos com uma aprendizagem divertida e com a facilidade de leitura, que permitem uma melhor memorização dos conteúdos. Estratégias que se utilizem do humor e da estrutura narrativa das histórias em quadrinhos permitem, conforme os sujeitos desta investigação afirmaram, uma melhor memorização do conteúdo e, principalmente, a elaboração de um significado histórico ou sentido relacionado ao conhecimento histórico.

Segundo alguns deles, as histórias em quadrinhos permitem a constituição de um sentido de identidade ligado a uma cultura juvenil de sua época (HOBBSAWM, 1995, p. 326). Estes sujeitos históricos percebem o potencial dos quadrinhos, na possibilidade de uma passagem de protonarrativas baseadas na tradição (RÜSEN, 2001, p. 75) para narrativas históricas elaboradas e sustentadas por uma cognição histórica situada. Esses aspectos vão ao encontro de uma abordagem que considera as histórias em quadrinhos como fontes históricas, que permitem inferir evidências constituidoras de narrativas históricas. Outra indicação fundamental, fornecida pelos jovens estudantes, é que histórias em quadrinhos que se utilizam de personagens cartum com cenários históricos realistas, permitem uma passagem da cultura primeira dos jovens para um conhecimento histórico elaborado (SNYDERS, 1988).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Para Rüsen (2007, p. 132), o princípio da originalidade e da indispensabilidade da arte fornece à formação histórica dos jovens, por meio da dimensão estética da cultura histórica, uma forma de compreensão humana de si mesmos e do mundo. Portanto, essa formação busca reconhecer as estratégias estéticas mobilizadas pelos jovens quando interpretam as experiências do passado.

Se forem levadas em conta as estratégias cognitivas da consciência histórica, os quadrinhos podem facilitar a aprendizagem se sua narrativa histórica for verdadeira e se referirem às épocas passadas, não possibilitando a fuga em relação ao que realmente aconteceu. Essas ideias vão na esteira das ideias de Rüsen (2001, 2012), quando ele defende que existe uma função didática da História, quando essa está pautada em critérios de verdade, dos quais a empatia na relação com o passado é um caminho para a plausibilidade histórica. Raymond Martin (1993) também fornece um modo de compreender estas respostas, porque insiste na importância da busca da veracidade dos fatos passados.

No que diz respeito à identidade dos sujeitos constatei que a intersubjetividade é a categoria que mobiliza como a formação da identidade histórica dos jovens e se relaciona com as carências de orientação para a vida prática.

Com isso, entendo que a intersubjetividade é um valor construído e instigado pela estetização da História realizada pelas histórias em quadrinhos, as quais fornecem para os sujeitos os caminhos para se apropriar da verdade histórica. É possível relacionar a teoria da consciência histórica de Rüsen (2001) com as ideias de Lukács (2003), pois, na tradição, que hoje se estrutura na forma de exploração capitalista — e, também, nas formas de internalização da cultura escolarizada dos estudantes —, o passado escraviza o presente. No processo de libertação da consciência histórica, onde o sujeito narra a si a partir do reconhecimento do outro, as carências de orientação do presente passam a ser o critério para que o sujeito se aproprie criativa e ativamente das experiências do passado e do presente em mudança, possibilitando uma saída, para o jovem, da alienação dominante na vida prática contemporânea.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, W. **La metafísica de la juventude.** Barcelona: Paidós, 1993.

BORRIES, Bodo von. (Re-) Constructing History and moral judgment: on relationships between interpretations of the past and perceptions of the present. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James F. **Cognitive and intercultural processes in History and the Social sciences.** Hillsdale-NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

\_\_\_\_\_. Concepts of historical thinking and historical learning in the perspective of German students and teachers. In: VOSS, James F. (ed.). **International Journal of Educational Research: explanation and understanding in learning History**, v. 27, p. 211-220, 1997.

\_\_\_\_\_. "Multiperspectivity": utopian pretention or feasible fundament of historical learning in Europe? In: LEEUW-ROORD, Joke van der (ed.). **History for today and tomorrow: what does Europe mean for School History?** Hamburg: Körber Stiftung, 2001.

\_\_\_\_\_. Historical understanding of students, an interpretation of a single case. in: MARTENS, Matthias et. alli. (eds.). **Interpersonal understanding in historical context.** Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, p. 97-113, 2009.

\_\_\_\_\_. Intentions, results and reception of the "Youth and History" Project (1995). In: RATHKOLB, Oliver (Ed.). **How to (re)write European History: History and text book projects in retrospect.** Innsbruck: Studien Verlag, 2010.

DINIZ, A.; EDER, A. **A Independência do Brasil.** São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 41-45.

DRAY, William. **Filosofia da História.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela: Sociología de la experiencia escolar.** Buenos aires: Editorial Losada, 1998.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Curitiba: 17 mai. 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação - UFPR).

\_\_\_\_\_. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Curitiba: 2012 (Tese de Doutorado em Educação – UFPR). Disponível em:

<http://www.lapeduh.ufpr.br/arquivos/ff3115b18c664f095282f850ea9811d9.pdf> Acesso em: 20 fev. 2014.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEE, P. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006, p. 129-164.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

MARTIN, Raymond. **The past with us: an empirical approach to Philosophy of History**. Princeton: Princeton University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Objectivity and meaning in historical studies: toward a post-analytic view. In: **History and Theory: Studies in the Philosophy of History**, Middletown: Wesleyan University, v. 32, n. 1, p. 25-50, 1993.

MARTINS, E. de R. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: **Anais III Colóquio Nacional de História e Historiografia no Vale de Iguaçu**. União da Vitória: Revista do Colegiado de História da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). V. 1, n. 1, p. 13-21, jun. 2008.

MCCLLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2006.

PAIVA, M.; SCHWARCZ, L. M. **Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 5-9.

**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

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

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

\_\_\_\_\_. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). **Historische Faszination**. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Acesso em 27 mai. 2011, disponível em: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf)

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 93-108.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A Editores, 2012, p. 69-112.

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

SNYDERS, G. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E OS JOVENS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Lidiane Camila Lourençato  
Maria Auxiliadora Schmidt

### RESUMO

Tem-se acompanhado nos últimos anos um amplo debate acerca das dificuldades enfrentadas pelo Ensino Médio no Brasil. Entre elas podemos citar questões como a da finalidade e dualidade desta etapa da educação básica, as grandes taxas de evasão e a reflexão sobre os sentidos da experiência escolar para os jovens. Buscando responder estes desafios, o Governo Federal lançou um programa chamado “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI), que objetiva fomentar o diálogo entre a escola e os jovens; promover uma escola onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e possibilite que tais sujeitos desenvolvam sua autonomia intelectual. Para que isto seja possível, o ProEMI propõe um redesenho curricular e a formação de professores. A partir de leituras de trabalhos realizados no campo da Educação Histórica como as teses de Ronaldo Cardoso (2011), de Marcelo Fronza (2012) e a de Luciano Azambuja (2013), e outras investigações, constatou-se a possibilidade de se realizar uma aprendizagem histórica mais significativa para a práxis dos jovens. Apoiada nessas pesquisas e em outros autores como Rüsen (2001; 2010) Barca (2000; 2008) e Schmidt (2008) será conduzida uma análise baseada no campo da Educação Histórica, nos Documentos Orientadores para a implantação do ProEMI publicados nos anos de 2009, 2013 e 2014 buscando perceber se a implementação deste novo programa possibilita, de fato, o desenvolvimento da aprendizagem histórica de forma mais significativa para a vida dos jovens. Pode-se perceber, até o momento, que a importância dada nos documentos em considerar os jovens, seus anseios e necessidades auxilia na identificação dos jovens com a escola, possibilitando que sua permanência neste espaço se torne mais significativa.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Programa Ensino Médio Inovador; jovens.

Frequentemente nos defrontamos com críticas em relação à escola, culpando-a de não preparar os alunos para a vida real, afirmando que não existe uma relação dos conhecimentos que ela ensina com a vida dos alunos, ou seja, a forma e a seleção dos conteúdos por áreas do conhecimento e por disciplinas não possibilita uma relação dos conhecimentos com a vida dos sujeitos aprendizes.

Uma forma de entender o processo de disciplinarização pensando uma superação da fragmentação e da compartimentação dos conhecimentos considera que a disciplina científica, a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

disciplina acadêmica e a disciplina escolar se constituem de formas diferentes e cumprem finalidades sociais distintas.

A partir desta ideia criam-se diferenciados modelos de educação. Em um modelo tradicional de escola, por exemplo, são adotados como referência conhecimentos produzidos pela própria ciência, muitas vezes que buscam a verdade em si e para si, o que gera conhecimentos escolares desconectados da vida dos sujeitos.

Outros modelos consideram que não devemos utilizar apenas os saberes que tem origem na própria ciência, incluindo também conhecimentos advindos de práticas sociais e culturais.

Neste artigo através da análise da Formação dos Professores do Ensino Médio que propõe trabalhar os conteúdos por áreas de conhecimento, indo além das disciplinas e buscando uma formação humana integral e do redesenho curricular do Projeto Ensino Médio Inovador (Pro-EMI), buscamos perceber se a implementação destes novos programas possibilitam, de fato, o desenvolvimento da aprendizagem histórica de forma mais significativa para a vida dos jovens. Portanto os documentos que serão analisados serão o Cadernos IV da Formação dos Professores do Ensino Médio foram produzidos sob orientação e avaliação do MEC através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e os documentos orientadores para a implantação do Projeto Ensino Médio Inovador.

Estas análises serão realizadas baseadas dentro da perspectiva do campo da Educação Histórica e utilizando a teoria da consciência histórica apoiada em autores como Rüsen (2001; 2010) Barca (2000; 2008) e Schmidt (2009).

A Educação Histórica é um campo de investigação que parte da ideia de que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação, mas segundo Barca e Schmidt (2009), possui uma natureza multiperspectivada, que contempla múltiplas temporalidades baseadas nas experiências do passado que estão no pensamento presente dos sujeitos. Mas isto não significa que se aceita todos os relativismos, mas compreende-se que há uma objetividade, uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico. Suas pesquisas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

buscam respostas “ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens”.

A pesquisa na área da Educação Histórica tem se pautado nos referenciais epistemológicos da ciência da História, como norteadores teórico-metodológicos da pesquisa e também têm como referência, na maioria das vezes, os princípios investigativos da pesquisa qualitativa, sempre buscando se aproximar dos problemas relacionados à realidade dos professores, jovens e crianças.

A teoria da consciência histórica de Rüsen (2001, 2010, 2012), senda esta utilizada como suporte teórico para muitas pesquisas no campo da Educação Histórica e também neste artigo, considera o conhecimento histórico como um processo “genérico e elementar do pensamento humano”, é o resultado da ciência da história e esta, por sua vez, é uma articulação da consciência histórica. A História é vista como vital para a vida humana, pois é a “essência das operações mentais” com as quais os homens interpretam as experiências temporais de seu mundo para que possam orientar sua vida prática. A consciência histórica, vista como um guia do homem no tempo serve para tentar com que este, diante das transformações de seu mundo, não se perca em meio às mudanças. Ele afirma que:

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

Consciência histórica é a competência cognitiva, estética e política de interpretação, ou seja, atribuição de significado, e orientação, constituição de sentido, das experiências humanas do tempo, sobre o tempo e no tempo.

Ao nos referimos que acreditamos na realização de uma educação que auxilie no desenvolvimento de uma aprendizagem histórica mais significativa para a vida dos jovens, estamos nos baseando em algumas investigações realizadas com jovens, dentro do campo da Educação

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Histórica, que apontam para esta possibilidade. Exemplificarei estas pesquisas relatando de forma sucintamente três teses defendidas nos últimos anos.

A primeira pesquisa que trarei para a discussão é a tese de Ronaldo Cardoso (2011): denominada de “Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses”. Neste trabalho ele procurou verificar como o ensino de História, nas escolas públicas do Brasil e Portugal, tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual. Ao final desta investigação ele constatou que, quando os alunos tem acesso a práticas socioculturais das mais variadas, podem aumentar seu repertório de informações passíveis de serem interpretadas historicamente.

Já o trabalho de Marcelo Fronza (2012) cujo título é “A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos” teve como objetivo estudar como estes jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no contexto de escolarização. Sua tese é que as histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade. No final de sua pesquisa, Fronza pode perceber que as histórias em quadrinhos paradigmáticas utilizada na investigação exploram explicitamente a multiperspectividade entre diferentes fontes e a controvérsia teórica entre interpretações distintas. No entanto deixaram a desejar no que diz respeito à pluralidade de sentidos de orientação no tempo na maioria dos casos.

Ele pode compreender que

a reintrodução do ato criativo antropologicamente universal de narrar historicamente pode desestruturar os princípios desumanizadores da pedagogia dos objetivos e colocar na ordem do dia, para os jovens estudantes, as experiências do passado que digam respeito a sua cultura juvenil e suas relações com a cultura histórica de sua comunidade. As histórias em quadrinhos são mais uma dessas formas de narrar que, por meio de seu poder estético, pode contribuir vivamente para o contato desses sujeitos com formas de viver passadas distintas,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

mas significativas, que forneçam sentido para à sua vida prática contemporânea.  
(FRONZA, 433, 2012)

A pesquisa que resultou na tese defendida por Luciano Azambuja (2013) intitulada por “Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectiva a partir da canção popular” investigou as protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor pesquisador, e da constituição da consciência histórica e identidade histórica primeira fixada na vida prática cotidiana.

A partir dos dados empíricos ele verificou que os jovens alunos brasileiros e portugueses narrativizaram ideias de passado, presente e futuro, assim como estabeleceram múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção efetivamente advinda dos seus gostos musicais. Para o pesquisador as canções mobilizaram as temporalidades do passado, presente e futuro e dinamizaram as competências da experiência, interpretação e orientação da consciência histórica.

Antes de entrarmos na análise dos documentos referenciados acima, faremos uma breve explanação de como se deu a estruturação do ensino por disciplinas e fazer um panorama dos impasses e problemas que o Ensino Médio tem sofrido no Brasil, uma vez as novas propostas que serão analisadas neste trabalho, trazem como uma possível causa do desinteresse dos jovens na escola as conteúdos divididos em disciplinas, que estas não conversam umas com as outras e que os conteúdos não tem relação com a vida dos jovens.

Segundo Chervel (1990), o termo disciplina só tomou o sentido que compreendemos hoje depois da Primeira Guerra Mundial, pois até o final do século XIX ele não significava mais do que “vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela arte da educação dos alunos que contribui para isso.” (CHERVEL, 1990, p. 178)

Porém, segundo o autor, o termo disciplinas escolares após a primeira Guerra Mundial trás consigo a ideia que os conteúdos de ensino são impostos pela sociedade e cultura que a rodeia,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

dando para a escola a missão de ensinar o que as ciências fizeram comprovações em outros lugares.

Nos últimos anos, devido o maior interesse em pesquisar e discutir as disciplinas escolares temos consciência que a escola e os sujeitos que ali estão presentes não são apenas receptores de conhecimentos, mas que também interpretam e produzem novos conhecimentos. Consideramos a existência de uma cultura que cerca a escola, mas que também existe uma cultura escolar.

Essas novas perspectivas em relação às disciplinas escolares foram possíveis através de estudos como os realizados por Rockwell (1995) e Edwards (1997), onde as investigadoras procuraram mergulhar no universo escolar, através de pesquisas etnográficas, para poder compreendê-lo e assim perceber através dos currículos ocultos e de textos invisíveis, a forma que se dava a relação dos sujeitos com o conhecimento.

Um exemplo destas investigações foi a pesquisa etnográfica realizada por Edwards (1990) tendo como campo empírico uma classe do Programa 9-14 da Escola nº 45 Ernesto Gárcia Cabral, da Colônia Luis Echeverría e uma sexta série da mesma escola, cujas classes apresentam orientações educacionais diferentes.

A autora fez algumas reflexões a respeito dos conteúdos acadêmicos e dos conteúdos escolares. Para ela os conteúdos acadêmicos, em classe, se tramam com o universo de relações entre o professor e os alunos. São estes sujeitos que na escola, os assumem, os reconstroem, os medeiam, os restituem e os esquecem.

Edwards (1990) afirma que são necessárias algumas mediações para que o conhecimento escolar adquira existência social concreta, como um recorte e ordenamento da realidade, sendo este fruto de várias mediações institucionais que se realizam por uma série de decisões e discriminações, a partir de um conjunto de conhecimentos pretensamente científicos, como por exemplo, o que a escola deve transmitir, daqueles incluídos nos planos e programas, também que cada professor apresenta de um modo singular e a própria classe constitui uma definição do conhecimento.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os conteúdos acadêmicos, segundo Edwards (1990), tal como são propostos nos programas são reelaborados ao serem transmitidos, a partir da história dos professores e da intenção de torna-los acessíveis aos alunos. Da mesma forma, são reelaborados pelos alunos a partir de suas histórias e suas tentativas de aprender a lição, o que faz com que na escola se realizem várias formas de conhecimento.

Ao tentar aproximar esta discussão dos conhecimentos e as disciplinas escolares com o Ensino Médio no Brasil, pensando historicamente, podemos observar que esse já teve diversas faces: etapa de escolarização formal; etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior; etapa de consolidação dos saberes construído no ensino fundamental; formação profissional para diversas áreas do trabalho e como refém dos exames de vestibular. Devido a estas diferentes faces, as disciplinas escolares ganham características próprias, uma vez que estão a serviço da sociedade e são influenciadas pela mesma.

Neste sentido, Chervel (1990) nos atenta que a escola tem determinadas funções dependendo da sociedade em que está inserida e da época, onde o autor afirma

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p.187)

Desta forma não podemos nos esquecer que as disciplinas estão inseridas em um contexto social e econômico e que atualmente no Brasil, assim como em outros países, os conteúdos e as formas de trabalhar este conteúdo são regidos pelos currículos. Neste sentido, temos uma grande discussão no cenário brasileiro acerca do currículo do Ensino Médio, onde uma das preocupações centrais está na finalidade desta etapa de ensino.

Como bem retrata Kuenzer (2009) em seu livro *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, desde a década de 30 havia duas propostas para o ensino médio no

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Brasil, sendo uma voltada para o mundo do trabalho e outra tendo como alvo a elite, com um ensino propedêutico, como ela afirma no trecho abaixo:

A formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado.

Esta dualidade da forma escolar do ensino médio refletiu na organização pedagógico-curricular do ensino médio oscilando entre um currículo “enciclopédico”, centrado no acúmulo de informações ou em um currículo pragmático, centrado no treinamento de uma atividade laboral. Desta forma é possível perceber que a organização do currículo do ensino médio gerou uma fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, valorizando umas áreas em detrimento de outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692, de 11/08/71) tentou dar fim a esta dualidade propondo uma profissionalização compulsória como único caminho para os jovens e adolescentes, porém segundo Kuenzer, devido a resistências sua implementação foi prejudicada, uma vez que existia o desejo de muitos adolescentes de ingressar em universidades.

Depois de uma revisão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 6.394/96) onde foi reafirmado o papel formativo do Ensino Médio, determinou que o ensino médio profissional só pode receber alunos que tenham concluído o ensino médio ou estejam cursando em paralelo.

Segundo Kuenzer (2009) a partir da LDB não se propõe adestrar os trabalhadores em formas de fazer, mas criar capacidades intelectuais que lhes permitam adequar-se a uma produção flexível às quais o mercado de trabalho atual requer.

Outra discussão bastante presente nas novas propostas curriculares é o conceito de competência. Segundo Kuenzer (2009) apesar deste conceito não ser novo ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento do conceito de formação profissional causado pelas novas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

demandas do mercado de trabalho, pois agora, em suas palavras, o que importa não é apenas “aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de *‘saber, saber fazer, saber ser e saber conviver’*, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.” (2009, p.16)

Devemos considerar que muitas das proposições para a educação brasileira a partir da década de 90 são influenciadas por interesses de órgãos internacionais como UNESCO, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), Banco Mundial, entre outros, sendo estes defensores de interesses externos à sociedade brasileira. A agenda pelo Banco Mundial, por exemplo, incentiva o uso mais racional de recursos principalmente através da autonomia das instituições educacionais, dar atenção aos resultados, implantando sistemas de avaliação e buscar maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista ampliar a oferta da educação. Se pararmos para analisar os rumos que a educação brasileira tem tomado nas últimas décadas percebemos que algumas ações neste sentido foram implantadas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Programa Universidade para Todos – Prouni.

Uma das constatações feitas nos últimos anos em relação ao Ensino Médio no Brasil é que o seu acesso foi massificado, mas não foi garantida democraticamente sua permanência e, principalmente, não temos um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.”

Com uma proposta de fugir da ciência excessivamente compartimentada e buscando uma comunicação entre os diversos campos, através da instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, tendo também como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012),

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O programa Ensino Médio Inovador pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio através de nova organização curricular, realizada pelas próprias escolas, tendo como objetivos fomentar o diálogo entre a escola e os jovens; promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual. Para que isso seja possível, pressupõe uma articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Ele propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, sendo eles o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Neste artigo, por conta do recorte temático, nos debruçaremos com afinco no resenho curricular proposto dentro do ProEMI, onde para ele, em meio ao debate de que a visão especializada dos conhecimentos impõe, não podemos ignorar os efeitos da especialização sobre o desenvolvimento das ciências, mas o que se quer mesmo é obter a visão da totalidade da realidade através da integração dos conhecimentos.

A adesão ao ProEMI, ocorre a partir de uma cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Sendo que as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital ficarão imbuídas de desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, realização e fortalecimento do Ensino Médio.

O Projeto de Redesenho Curricular deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e deverá atender às reais necessidades dessas, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares executadas pelas redes de ensino, buscando compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A escola deverá organizar as atividades que compõem o redesenho curricular a partir das áreas de conhecimento e de pelos menos mais cinco macrocampos, sendo três obrigatórios (acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento) e dois optativos (línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das Artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; participação estudantil).

Segundo destaca o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador publicado pelo Ministério da Educação em 2014

É essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014 p.7)

Além disso, as propostas curriculares deverão contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores.

A definição de macrocampos para o ProEMI, segundo os documentos orientadores são como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com o intuito de enfrentar e superar a fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo a “articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares”.(2014, p.8)

Como podemos observar esta proposta não afirma claramente que o currículo deva ser trabalhado de forma interdisciplinar, mas sim através de um eixo comum, podendo ser ele Trabalho ou Ciência ou Cultura, e que este integre o tema trabalhado em diversos aspectos podendo ser realizada dentro de uma disciplina ou por outras formas de trabalho que possam ultrapassar os limites das disciplinas.

Os macrocampos obrigatórios descritos acima, como por exemplo, podem contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos, podendo também estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

escola, com outros projetos objetivando as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.

Na tentativa de melhor compreender o que seriam as áreas de conhecimento citadas nos documentos orientadores do ProEMI, mas que não são explicitadas nestes mesmo documentos, tomamos como base os Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio, onde o caderno IV da etapa I se dedica a discutir “Áreas do conhecimento e integração curricular”. Estes cadernos norteiam como deve ser realizada a formação dos professores do Ensino Médio através do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Optamos pelo uso destes cadernos e não pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio porque eles são baseados na mesma e porque a formação dos professores será baseada nestes cadernos.

Este pacto constitui-se em uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades. No Paraná as universidades que integram o pacto são: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR.

Essa parceria tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A Formação Continuada para os Professores do Ensino Médio no Paraná teve início em julho de 2014, tendo como previsão de conclusão maio de 2015. Esta formação ocorre através de estudos, discussões e reflexões, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Estes estudos serão realizados a partir dos Cadernos produzidos pelo MEC, podendo utilizar como material de apoio o Caderno organizado pela SEED, contribuições sugeridas pelas Coordenações Gerais das nove universidades parceiras no Pacto e outros materiais sugeridos pelos formadores, desde que estejam de acordo com as propostas dos Cadernos produzidos pelo MEC.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os cursos serão realizados em duas etapas com carga horária total de 200 h, em duas partes de 100 horas, sendo 50 h/etapa para os encontros coletivos presenciais e 50 h/etapa para os estudos individuais.

Na primeira etapa serão trabalhados os campos temáticos propostos nos Cadernos de MEC e na segunda etapa os estudos se concentrarão nas discussões sobre as áreas de conhecimento e sobre eixos articuladores das disciplinas curriculares. Existe o planejamento da realização de uma terceira etapa, onde seriam discutidas as disciplinas escolares, porém esta ainda não foi confirmada.

Segundo consta no caderno IV da etapa I “Áreas do conhecimento e integração curricular”, mesmo com as especializações das ciências é possível ainda encontrar uma relação de identidade entre eles, ou seja, “há uma relação entre particularidades e totalidades que formam uma identidade”, sendo que esta unidade pertence mais a realidade de onde a ciência se baseia do que da própria ciência.

Na concepção deste caderno de Formação de Professores, a ciência analisa e captura especificidades da realidade e no processo de produção do conhecimento temos o ensino, pois para que as pessoas possam compreender o mundo e que novos conhecimentos sejam produzidos é necessário que se tenha domínio do que já foi produzido até o momento. Para isso, eles acreditam que seja necessário fazer uma transposição dos campos científicos para as disciplinas escolares. Porém ao se tornar conteúdo das disciplinas escolares estes mesmos conhecimentos que foram apreendidos a partir da realidade perdem sua ligação com a mesma, não permitindo que o processo de ensino e aprendizagem possibilite a compreensão da realidade pelo educando.

As áreas de conhecimento, na concepção destes documentos, são possibilitadas quando levamos em consideração as unidades presentes dentro das especificidades das disciplinas escolares, por exemplo, para eles, as Ciências Humanas tratam da vida social e psíquica do ser humano, enfrentados ao longo do tempo que podem ser encontradas através de objetos mais específicos na geografia, história, sociologia, psicologia, filosofia e outras.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os estudos destas especificidades de forma separada não tem sido suficiente, se transformando em problemas, como afirmam abaixo

o problema essencial da ciência, para que seja socialmente necessária, consiste em reconstruir relações organizadas entre os conhecimentos resultantes da interação dinâmica dessas campos, pois a compreensão que se pode ter da particularidade do real estudado pode ser diversa quando examinada isoladamente ou no interior de um todo. (BRASIL, 2013, p.14)

Esta ideia é usada para dar respaldo à organização do currículo em áreas do conhecimento propostas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) sendo elas Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza e Ciências Humanas.

Para eles, segundo consta no caderno de Formação dos Professores, as áreas do conhecimento devem expressar a integração dos campos do saber, ampliando o diálogo entre componentes curriculares e seus professores, auxiliando os alunos e transformando a cultura escolar rígida e fragmentada, tendo como princípio a interdisciplinaridade, porém não apenas dentro das áreas de conhecimento e sim entre os componentes curriculares e entre as áreas. Esta interação seria possível através de uma contextualização, mostrando que qualquer conhecimento existe como resposta a necessidades sociais, e que são, por sua vez, históricas e produtos de disputas econômicas, sociais e culturais. Apenas exemplificar em que situação este conhecimento se aplicaria não é suficiente para atingirmos a amplitude do conhecimento e fazer com que este tenha sentido para os aprendizes.

Porém este documento ressalta que a organização do currículo por áreas do conhecimento não deve desconsiderar as especificidades, ou seja, não deve desvalorizar as particularidades das disciplinas e que a “relação entre elas deve ser construída como um “todo orgânico”, síntese das diversas dimensões que o compõem.”

Como podemos observar no decorrer deste texto, as escolas e as disciplinas escolares são pensadas e construídas como uma resposta às necessidades da sociedade, podendo ser uma demanda social, política e econômica. Com o intuito de tornar o Ensino Médio mais significativo

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

para os jovens, o governo federal brasileiro tem realizado duas ações com o intuito de melhorar e tornar mais atrativo o ensino médio para os jovens, através do redesenho curricular do ProEMI e da formação dos professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Ambas as propostas, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se apoiam na ideia de trabalhar os conteúdos a partir de áreas de conhecimento, buscando acabar com a fragmentação provocada pelas especializações das disciplinas escolares. Porém em diversos momentos se negam a querer acabar com as disciplinas, uma vez que quebrar com esta ideia encontraria diversas resistências por parte dos professores, alunos e da sociedade.

Os documentos defendem que o redesenho curricular deve ser pensado atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio, porém requer que todos os alunos, mesmo com suas especificidades, atinjam um mesmo patamar, uma vez que o desempenho no ENEM é uma das formas de avaliar estas ações.

O que ainda precisamos pesquisar com mais afinco é se, trabalhar por áreas de conhecimento seria suficiente para tornar estes conhecimentos mais significativos para estes jovens e que assim estes possam compreender e orientar suas vidas e nos debruçarmos na discussão referente aos jovens, realizadas por estes mesmo documentos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida prática: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322 f. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AZAMBUJA, Luciano. Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectiva a partir da canção popular, 2013, 500 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. Estudos da consciência histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, 2008.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador - Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador - Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CHERVEL, André. Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre: PUC-RGS, n.2, 1990, pp. 177-227.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

EDWARDS, Veronica. *Os sujeitos no Universo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

KUENZER, Acácia (org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. - 6. Ed – São Paulo: Cortez, 2009.

FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*, 2012. 478 f. Tese ( doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2012.

ROCKWELL, Elsie (coord.) *La Escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RÜSEN, J. *Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

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

SCHMIDT, M. A./ BARCA, I. Apresentação. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (orgs) *Aprender história: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 11-19.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## HISTÓRIA DE UMA ESCOLHA, ESCOLHA DE UMA HISTÓRIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ELEMENTOS DO NOVO HUMANISMO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA

Lucas Pydd Nechi

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

### RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de um estudo exploratório realizado como parte integrante das investigações de minha tese de doutorado, ainda em desenvolvimento, que possui como objeto de estudo a proposta do novo humanismo de JörnRüsen (2013, 2012, 2009 e 2006) e a aprendizagem histórica de jovens alunos na perspectiva da Educação Histórica (SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2010). Na pesquisa principal procuro investigar como a perspectiva de aprendizagem histórica do novo humanismo se relaciona com a formação da identidade histórica de jovens alunos a partir do estudo de suas narrativas sobre uma escolha em suas vidas práticas – suas trajetórias de vida após a conclusão da educação básica. No presente estudo exploratório buscou-se desenvolver estratégias metodológicas que contribuíssem com a pesquisa principal, a partir do estudo de narrativas de 41 jovens do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná, analisadas a partir do estabelecimento de níveis do sistema de valores do novo humanismo, a saber: dignidade humana, conflitos antropológicos e relação com a natureza – desenvolvidos como tentativa de síntese do pensamento de Rüsen sobre o assunto. Como resultado obteve-se que a grande maioria dos jovens inqueridos após o ensino médio pretende cursar faculdade, tendo suas escolhas sido influenciadas pelos mais diversos fatores, porém com pouco destaque para os conceitos substantivos da história. Os textos apontam que somente 12 jovens afirmam-se como relevantes à História, e o restante apresenta-se como alijado da História ou com participações instáveis e de pequena escala. Em relação ao humanismo 8 narrativas dos jovens indicaram preocupações referentes à dignidade humana, e apenas uma com conflitos antropológicos. Além de adaptações no instrumento de pesquisa, das narrativas apresentadas pode-se concluir, numa perspectiva qualitativa, que para estes sujeitos a aprendizagem histórica, tanto em sua forma escolar como de maneira geral, não tem sido um fator decisivo na formação da identidade histórica no que se refere à construção de uma consciência histórica pautada pelos elementos do novo humanismo.

**Palavras-chave:** Educação Histórica, Novo Humanismo, Aprendizagem Histórica, Identidade Histórica, Consciência Histórica.

Este trabalho tem o objetivo de fundamentar um quadro de análise teórica de narrativas históricas estudadas empiricamente, a partir do pensamento de JörnRüsen(2013, 2012, 2009 e 2006), apresentando resultados de um estudo exploratório realizado com 41 jovens estudantes do Instituto Federal do Paraná. Tal fundamentação é parte integrante de uma tese de doutoramento,

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

Goiás, v.15, n.2, 2015 | **384** (p.01-...)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

em fase inicial de construção, cujo foco é o conceito do novo humanismo do mesmo autor. Intencionou-se verificar nas narrativas históricas de jovens alunos se tais sujeitos apresentam elementos semelhantes aos teorizados por Rüsen em sua proposta humanista e, ainda, como estas concepções influenciam na formação e apropriação de suas identidades históricas. Objetiva-se, paralelamente, compreender o conceito de novo humanismo em sua relação com a aprendizagem histórica, inscrita na cultura, entre outras formas, por meio da didática da história.

A investigação qualitativa da aprendizagem histórica de jovens alunos demanda um desdobramento conceitual na teoria da consciência histórica, tendo em vista que o novo humanismo pode ser compreendido tanto como elemento empírico como normativo da consciência histórica dos sujeitos. Rüsen apresenta a ideia do novo humanismo como “esta combinação de um universalismo empírico e normativo da humanidade, sua forma política dos direitos básicos, sua historicização geral e individualização da cultura humana e sua ideia de uma humanidade que forma a si própria em todos os processos educacionais.” (2012b, p.525).

A compreensão deste lócus entre a empiria e a normatividade é essencial tanto para que se atente à profundidade do novo humanismo como também para a estruturação da incursão empírica realizada. Analogicamente, pode-se utilizar a definição dos elementos empíricos e normativos descritos pelo autor em relação à aprendizagem histórica sob a ótica da didática da história. “Empiricamente, a didática da história levanta a questão do que é a aprendizagem histórica; examina os processos reais pelos quais se manifestam as diferentes condições, formas e resultados, o seu papel no processo de individualização e socialização humana.” (2012a, p. 72). Já no aspecto normativo “a didática da história levanta a questão do que deve ser a aprendizagem histórica, e investiga os pontos de vista de que ela, deliberadamente (por meio do ensino) deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar.” (2012a, p.72). A partir do que é e o que se ensina que deva ser a aprendizagem histórica, visualiza-se o que é o que deva ser a utilização do novo humanismo como função didática da história.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Porém, neste ponto deve-se destacar que há uma dificuldade vigente de se estabelecer critérios empíricos para pesquisas focadas na consciência histórica. Rüsen relata o desafio cujas pesquisas vêm enfrentando e indica o saber histórico como ponto de partida:

No plano da articulação linguística da consciência histórica surge para qualquer pesquisa empírica, em primeiro lugar, a questão fundamental acerca de que processos de consciência histórica referentes à que enunciados linguísticos são empiricamente acessíveis. O mais simples é começar pelos acervos do saber histórico. Esses acervos são continuamente revisitados. (2012a, P.96).

Assim, ainda no plano teórico, procurou-se relacionar a concepção de novo humanismo com o conceito de identidade histórica que, pertencente à teoria da consciência histórica, estabelece uma ponte com a empiria. A opção por este conceito dentre tantos possíveis é justificada pela intenção de constituir uma pesquisa qualitativa que tenha centralidade nos sujeitos e suas consciências históricas. A identidade histórica circunscreve a consciência histórica, pois os sujeitos a constituem em um processo formativo e se apropriam dela nas diversas relações com os conteúdos do passado.

## IDENTIDADE HISTÓRICA E NOVO HUMANISMO

A identidade histórica é um dos três elementos constitutivos da teoria da consciência histórica – juntamente com a memória e com a continuidade – e auxilia na diferenciação entre as narrativas históricas e outras narrativas quaisquer, sejam 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” (2012a, p.39). Em suma, tais elementos conferem historicidade às narrativas que, por sua vez, são a materialização da consciência histórica dos sujeitos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Quanto à memória, Rüsen afirma que: “a memória de sua experiência apresenta a variação temporal do homem, e seu mundo no passado (que são interpretados em termos de uma experiência do tempo presente).” (2012a, p.39). Já em relação à continuidade: “significa a representação de um processo abrangente de passado, presente e futuro, no qual se inserem os conteúdos do passado, tornando-se assim, ‘história.’” (2012a, p.39).

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 também assinalar onde se encontram os outros sujeitos e quais são as relações entre si.

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. As histórias são (historicamente) contadas, porque os narradores e sua audiência apenas podem ser e permanecer eles mesmos, quando eles próprios e seu mundo se afirmam em suas identidades ao longo das mudanças no tempo. (2012a, p.39-40).

Rüsen define o conceito de identidade histórica 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. (2012b, p.532).

Distinta da abordagem realizada pela Psicologia, Antropologia e demais ciências humanas, o qualitativo ‘histórica’ atribui à identidade concepções de si e dos outros culturalmente inscritas e influenciadas por referências do fluxo do tempo e do acúmulo dos saberes históricos. As ideias de Rüsen foram influenciadas por outro historiador alemão, Johann Droysen, que confere à identidade histórica um caráter de potencial emancipação em vista das transformações que os

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

sujeitos podem realizar em suas vidas se lhes forem permitidos a reflexão sobre seu lugar no tempo.

Quando as pessoas, mediante a reflexão de sua consciência histórica, desvelam a gênese histórica do seu próprio mundo, descobrem que as determinações do seu agir, que aparecem como imposições externas, deixam transparecer o espírito que as formou e cuja presença repercute assim indiretamente em seu dia-a-dia. As pessoas adquirem assim sua identidade histórica, e, ao mesmo tempo, transformam as circunstâncias de sua vida, de determinações impositivas do agir, em oportunidades de autoafirmação e autodesenvolvimento. (2012a, p.28)

Ao citar Droysen, Rüsen relembra as contribuições do Iluminismo e do Historicismo à ciência da história, destacando a importância da função didática interna própria ao conhecimento histórico, sendo “necessário elaborar o sentido didático da racionalidade metodológica própria à ciência como meio da formação da identidade histórica.” (2012a, p.30). A didática da história deve realizar mais do que descrições de identidades do passado, mas sim buscar fazer uso das consequências científicas do Iluminismo – no que toca a concepção universalista de humanidade – e do Historicismo – concretizando o conceito de humanidade na multiplicidade das culturas (2012a, p.30), para estabelecer critérios de apropriação da identidade em consonância com os pressupostos da ciência da História.

A identidade histórica de cada sujeito não é constituída em si mesma, justamente em consequência à historicidade a que cada um está inserido. Os sujeitos não se formam alijados do tempo. Também não se pode afirmar que as identidades são copiadas ou que sejam composições similares a outras identidades do passado. A idiosincrasia histórica de cada sujeito permite-lhes possuir relativa autonomia, no sentido de autoafirmação e autodesenvolvimento de Droysen, porém sempre vinculada às circunstâncias históricas do tempo em que se vive. 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.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

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. Nas palavras de Jörn Rüsen:

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. (2012a, p.105)

Em contrapartida, pesquisas na área da Educação Histórica vêm apontando que os sujeitos escolarizados que aprendem História de forma estanque, com uma 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).

No ambiente escolar, o ensino e aprendizagem de história podem ser constituídos com o objetivo didático do desenvolvimento da consciência histórica e, por consequência, da identidade histórica dos alunos. Neste processo, os conceitos subjetivos superficiais e generalistas, que muitas vezes regem a práxis dos estudantes, perdem força para a materialidade da experiência histórica e suas interpretações.

Trata-se, aqui, de novas dimensões da subjetividade, especificamente didáticas. Elas se referem ao aprendizado histórico como o meio de formação da identidade histórica. Como assim? Na consciência histórica, a posição relativa da subjetividade no manejo da experiência histórica se modifica. Com isso, modifica-se também o modo de constituição da subjetividade como identidade histórica, mediante a interpretação da experiência histórica. A subjetividade perde sua competência de criar regras comportamentais de validade supratemporal. Perde

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

assim seu status de contraponto abstrato à experiência histórica, ou melhor, sua superioridade. (...) Ao invés disso, descobre-se na experiência histórica como vinculada ao tempo e, simultaneamente, livre dele nas perspectivas novas de futuro. (2012a, p.22)

Dentro da tipologia da consciência histórica (2012a) a formação mais ampla, aprofundada e emancipadora da identidade histórica é aquela apropriada a partir de um processo de aprendizagem de sentido genético, que confere uma compreensão mais densa da experiência histórica e instiga uma orientação temporal reflexiva e significativa.

A aprendizagem histórica, desta forma, permite aos sujeitos mudar a si mesmo e a seu mundo, com chances de auto ganho e ganho mundial, não deixando a mudança temporal ser uma ameaça à estabilidade, mas sim trazendo-a para a validade do seu dinamismo interno. Os alunos estabilizam a identidade humana, historicamente, como uma capacidade de mudança e desenvolvimento, pois a representação da continuidade cognitiva necessária será alçada como mudança de direção da experiência histórica. (2012a, p.84)

A visualização desta forma de aprendizagem resultante em uma formação genética da consciência histórica provoca-nos a refletir uma didática da história comprometida com a práxis dos jovens alunos, para que com o auxílio da ciência da História possam se compreender como sujeitos, mais do que vítimas ou reféns de seu tempo vivendo sob um resistente pensamento tradicional, mas sim autores de suas histórias e conscientes dos saberes históricos que tocam o seu tempo presente e influenciam suas escolhas de futuro.

O conceito de humanismo de JörnRüsen é apresentado como 'novo' pois possui a intenção de demonstrar que não se trata simplesmente da retomada dos valores do humanismo renascentista. O autor almeja não apenas valorizar conquistas humanitárias dos últimos períodos históricos como também superá-las em vista da construção de um mundo mais igualitário. Por novo humanismo Rüsen entende:

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos homens na orientação da vida humana e um alinhamento desta orientação com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empírica e normativa são ambas universais. O novo humanismo inclui a unidade da humanidade e também sua manifestação na variabilidade e mutabilidade das formas culturais de vida. Ele temporaliza a humanidade em um conceito abrangente da história universal onde cada singular forma de vida em sua individualidade é hermeneuticamente reconhecido. Politicamente ele baseia a legitimidade da dominação e poder dos direitos humanos fundamentais e civis. Ele compreende a subjetividade humana como um processo de autoformação de acordo com a dignidade humana inerente a todos os seres humanos no espaço e no tempo. (2012b, p.524)

A identidade histórica se relaciona com o novo humanismo a partir da singularidade da individualidade humana e do reconhecimento da alteridade e da dignidade do outro. A formação da identidade histórica, à luz do novo humanismo, ensejaria a concretização dos direitos humanos e civis a partir de processos educacionais. Como torná-lo concreto dentro das instituições de ensino e nos currículos nacionais é tarefa de pesquisas da esfera pragmática da aprendizagem histórica. O que se pode afirmar a partir do pensamento de JörnRüsen, contudo, é que a identidade histórica possui fundamental relevância nesse processo.

A apropriação da identidade histórica como meio de consolidação do novo humanismo passa simultaneamente pela tomada de pressupostos da aprendizagem histórica. Entre eles destaca-se a visão multiperspectivada do passado. A valorização e o reconhecimento da humanidade e dignidade do outro, de outras culturas, etnias, identidades de gênero e condições sociais, implica na compreensão das diferentes narrativas advindas de diferentes experiências históricas. As perspectivas antagônicas e os conflitos devem fazer parte da recriação do passado na busca pela identidade presente, não podendo ser mais admitidos os extremos da relativização do passado, por um lado, e do discurso histórico monológico homogeneizante, por outro.

Não se trata mais de categorizações da experiência, valoração eajuizamento histórico, mas sim de algo como uma 'ética' da orientação existencial por meio de representações dos processos temporais, ou seja, de uma tipologia de pontos de vista e perspectivações históricas. Tal tipologia deveria mensurar e abranger

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

categorialmente o espaço da formação da identidade histórica pela relação com os pontos de vista no processo interpretativo da experiência histórica. (2012a, p.100)

No encontro cultural entre os sujeitos, urge um reconhecimento recíproco de validade da dignidade humana, de alteridade, na qual a identidade histórica de cada um também seja fortalecida. O princípio de reconhecimento se constitui como esta ligação da identidade histórica com o novo humanismo.

O princípio do reconhecimento, que pode regular um discurso no qual se trate da identidade humana, da individualidade dos indivíduos, grupos, povos e culturas inteiras. Identidade é sempre particular, porém ela sobrevive ao ser reconhecida por cada um dos que são diferentes. No discurso intercultural sobre especificidade e validade dos direitos humanos, trata-se também de identidade cultural, ou seja, da particularidade individual de especificidade e alteridade de comunicação entre culturas. E, uma vez que, nessa comunicação, trata-se tanto da 'mesmidade'[*eisengein*] (e sempre também da alteridade do Outro), quanto também daquilo que é contudo comum aos diferentes, à medida em que pertencem à mesma categoria e (...) estão dispostos a atribuir a essa mesma pertença um elevado valor cultural, legal, político e meso religioso e civilizatório, trata-se de fato da universalidade do que é ampla e universalmente humano e da sua expressão cultural específica. (2012a, p.212)

É importante salientar que estas formas de desenvolvimento da consciência histórica tem elevado comprometimento com a orientação temporal das pessoas. A didática da história se afirma, assim, comprometida na formação de sujeitos que orientem suas escolhas em direção a uma sociedade mais humana.

Nessa dimensão intercultural, o pensamento histórico ganha uma orientação para o futuro extraordinariamente forte: ele organiza a experiência histórica do desenvolvimento e do impedimento, da afirmação e da limitação do pensamento sobre direitos humanos e de seus pontos fracos e fortes nas relações sociais e no

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

poder político, à luz de um processo histórico abrangente que aponta para o futuro – para um futuro no qual os direitos humanos e civis se tornarão princípios formadores da identidade cultural na comunicação intercultural. (2012a, p. 212)

Nesta concepção de identidade histórica a aprendizagem histórica é mais do que um contato breve com um passado distante desvinculado do presente, ela de fato envolve “processos de educação e formação nos quais se lida com direitos humanos e civis [e] abordam o desenvolvimento da consciência moral, política e histórica em crianças e jovens.” (2012a, p. 215). Esta formação teria forte efeito na dimensão política da cultura histórica, tendo em vista que por ela “direitos ganham em forma e força como pontos de vista de cada geração que está crescendo e definindo sua própria identidade histórica e política”. (2012a, p. 213).

A relação entre aprendizagem histórica, novo humanismo e identidade histórica, é definida por Rüsen:

Aprendizagem histórica em uma compreensão humanística é o processo de individualização da humanidade no cenário da experiência histórica. Este processo deve ser apresentado de tal maneira que encontre e influencie a auto-referência ou auto-consciência dos aprendizes e suas relações com outros, de forma que eles possam ser capazes de historicizar sua qualidade de ser um ser humano. (2012b, p. 532).

O autor indica uma breve orientação subjetiva de implementação de uma aprendizagem histórica humanista, segundo ele: “isto deve ser feito através de um espelhamento das suas próprias experiências, desejos, esperanças, expectativas e medos na experiência histórica de uma variedade de formas de vida e de suas várias ideias constituídas de humanidade no curso do tempo.” (2012b, p.532). Apesar do direcionamento humanista ter ficado bastante explícito em sua teoria, Rüsen deixa em aberto a estruturação da metodologia de pesquisas empíricas para aproximações com a cultura escolar. Coube na presente pesquisa o estabelecimento de um critério de análise das narrativas que pudesse apontar a relação entre a consciência histórica dos sujeitos, suas identidades históricas e o ideal do novo humanismo.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## SISTEMA DE VALORES DO NOVO HUMANISMO

A partir deste entrelaçamento teórico apontam-se possibilidades de investigações que questionem sobre escolhas de orientação no tempo a partir dos parâmetros da dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem histórica. Optou-se por investigar narrativas de jovens sobre suas escolhas pessoais. Os jovens foram indagados a descrever o processo de escolha do que farão ao fim de seu período escolar. Tal questionamento procurou coletar informações de cunho pessoal dos sujeitos que transpassem suas dimensões subjetivas e intersubjetivas no contato com a experiência histórica (2012a, p.104-107). Ressalta-se que o incremento da experiência histórica, subjetividade e intersubjetividade são os objetivos da aprendizagem histórica. (2010, p.48). As questões relacionadas a esta escolha pessoal tão profunda podem auxiliar a compreender como os jovens experimentam sua experiência no tempo e suas interpretações de si e do mundo que embasam suas orientações de escolhas de futuro. As intenções de percurso após a vida escolar podem denotar direta ou indiretamente a atribuição de sentido de vida, na práxis destes sujeitos.

Complementarmente, se constituiu uma análise empírica da consciência histórica dos jovens através de narrativas que relatem quais conteúdos específicos da cultura histórica afirmam ter influenciado significativamente nas suas escolhas e em suas vidas práticas. Tal conteúdo pode ter sido apresentado nas aulas formais de história ou em outros espaços de formação e de aprendizagem. Rüsen salienta que a apreensão heurística dos enunciados linguísticos dos sujeitos deve ser esclarecedora principalmente quanto a “função de orientação exercida pelo modelo de interpretação que estrutura o saber”. (2012a, p.97).

Os jovens foram inqueridos, assim, a partir de dois eixos de questões: a) a história de sua escolha e b) escolhas a partir da História. Em todas as narrativas foram investigados os seguintes elementos do novo humanismo: **dignidade humana, relação com a natureza, conflitos antropológicos e multiperspectividade histórica**. A escolha deste conjunto de elementos como

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

critérios de reconhecimento do novo humanismo busca sintetizar o pensamento do teórico alemão que se expande em várias subdivisões. Os quatro critérios se diferem em abrangência: a dignidade humana na dimensão de cada um dos seres humanos, os conflitos antropológicos na dimensão dos embates entre grupos de seres humanos, a relação com a natureza inserindo o ser humano no contexto ambiental e de sua ligação com seu entorno e, por fim, a multiperspectividade histórica que além de um critério em si, é uma forma de conceber a história, multifacetada e em permanente reconstrução.

A **dignidade humana** é citada por Jörn Rüsen (2012b) como um princípio fundamental para a definição de seu novo humanismo. É a concepção inalienável do princípio da vida – da vida digna – de todos os seres humanos, independentemente de qualquer variável cultural, religiosa ou social. O humanismo é um princípio de defesa e qualificação da dignidade da vida humana no planeta. Tal critério também diferencia o novo humanismo de sua concepção clássica moderna, tendo em vista que sob tais princípios a dignidade mínima de vida de todos os seres humanos não foi estabelecida como prioridade e, em muitas culturas e povos observam-se seres humanos sobrevivendo com as piores condições de habitação, saneamento, higiene, nutrição e tendo seus direitos civis, religiosos e humanos desrespeitados continuamente.

A temática dos **conflitos antropológicos** fez parte dos conteúdos trabalhados em uma das apresentações do professor Jörn Rüsen na conferência de abertura do IX Heimet em Julho de 2012 em Curitiba<sup>82</sup> no qual expôs perspectivas de superação de confrontos étnicos, sociais, culturais, de gênero e das mais diversas situações nas quais homens se dividem entre opressores e oprimidos (LAPEDUH, 2013). Os conflitos antropológicos nos remetem às questões culturais que tornam a apropriação e formação da identidade histórica um desafio atual para a cultura histórica (2012b). Devemos insistir nas conquistas dos direitos humanos fundamentais e investir nos conflitos e diferenças que ainda se encontram distantes de solução pacífica. Na aprendizagem histórica a

---

<sup>82</sup> Conferência “Usos e Abusos da História na Atualidade”, abertura do IX Heimet em 14 de julho de 2012, na Universidade Federal do Paraná, extraído de LAPEDUH, 2013.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

solução dos conflitos antropológicos significa a valorização da unidade humana na diversidade histórica e cultural.

A reconfiguração do homem em sua **relação com a natureza** não se trata tão somente de adicionar a pauta ambiental na agenda de preocupações da aprendizagem histórica. Rusen propõe uma mudança de concepção desta relação, na qual a humanidade se perceba como parte integrante do ambiente, superando a dicotomia homem/natureza. A desconstrução desta noção exige também a superação da lógica de uso, dominação e exploração de elementos naturais pelos homens.

A **multiperspectividade histórica** como critério de identificação do novo humanismo aponta para o princípio narrativo da histórica como pressuposto de compreensão de múltiplas narrativas e visões históricas em cada fato histórico. Trata-se de transpor as narrativas muitas vezes monológicas dos materiais didáticos e historiográficos, em busca de uma compreensão histórica a partir de evidências e de conflitos de narrativas divergentes. É a aceitação da história como plural e aberta no processo de construção da consciência histórica.

## RESULTADOS

Este estudo exploratório contou com a participação de 41 jovens do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR), entre 16 e 19 anos de idade, que responderam um questionário durante a aula de História. Tal instituição foi escolhida pela facilidade de ingresso em sala de aula em virtude do professor de História que cedeu o espaço de sua aula ser também pesquisador do LAPEDUH.<sup>83</sup>

Os jovens são estudantes do Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino técnico que possui no currículo algumas disciplinas específicas, além das obrigatórias comuns as demais

---

<sup>83</sup> Registro o agradecimento ao professor Thiago Divardim cujo auxílio foi fundamental para a realização deste estudo exploratório.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

modalidades. Os jovens eram de duas turmas: Programação de Jogos Digitais e Engenharia Elétrica. O fato das turmas serem de Ensino Médio Técnico influenciou diretamente os resultados do questionário nas respostas sobre as possibilidades de escolhas após o término da educação básica: muitos acabaram direcionando suas decisões para as profissões ligadas ao curso técnico. Tais escolhas, porém, não tocam substantivamente no objeto desta pesquisa.

O bloco de perguntas que diz respeito especificamente à escolha dos jovens ao término da vida escolar específica apresentou em primeiro lugar, com ampla diferença, o desejo de cursarem uma faculdade, citado por 32 dos 41 inqueridos. Outros 13 assinalaram que desejam entrar diretamente no mercado de trabalho, sem necessariamente cursar uma graduação. Com poucas citações ainda foram citados: fazer cursinho pré-vestibular (4), abrir uma empresa (4), viajar ou fazer intercâmbio (2), outro curso técnico (1), exército (1), pesquisa (1) e estágio (1). Três jovens não responderam esta questão.

Na justificativa da escolha, na qual tiveram a possibilidade de relatar o processo de decisão, diversos fatores de influência foram identificados. O principal fator apontado foi o interesse na área a ser estudada (25 respostas), seguido por um número significativo que atribuem às suas famílias a influência na escolha (16). A preocupação com o retorno financeiro (7) e com a entrada no mundo do trabalho (5) também foram destacadas. Diversos outros fatores de influência foram apontados, a saber: amigos (6), mídia (4), busca por satisfação pessoal (3), experiências pessoais (2), professores (1), busca por inovação (1) e vestibular (1). Dois jovens responderam que o que motivou suas escolhas é a vontade de melhorar a vida de outras pessoas. Três alunos não responderam esta questão.

Mais relevante para esta pesquisa do que os projetos de vida dos alunos é a forma pela qual eles utilizaram formas de raciocínio histórico durante o processo de escolha. A maneira pela qual os alunos pensam historicamente é fundamental nesta escolha que diz respeito à constituição de suas identidades.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os jovens puderam relatar quais conteúdos do passado foram fundamentais na escolha de seu futuro. Buscando não interferir ou sugerir conceitos substantivos históricos presentes no currículo da disciplina História, a pergunta também possibilitava que qualquer acontecimento do passado pessoal ou familiar pudesse ser mencionado.

Alguns jovens citaram mais de um elemento histórico de influência. Chama a atenção o elevado número de alunos que não conseguiu fazer relação com o passado, apenas com o presente (17 citações ao todo). Nestes casos relataram novamente a preocupação com o mercado de trabalho, com o retorno financeiro e com a possibilidade de exercerem atividades nas quais se sintam bem ou tenham qualidade de vida. Quatro jovens responderam que a história como um todo influenciou sua escolha, sem especificar nenhum momento ou conceito. As trinta e nove citações de conceitos específicos do passado misturam elementos do cotidiano dos jovens, sua vida pessoal e alguns conteúdos trabalhados na disciplina de História. Acontecimentos familiares e no círculo de amigos e o desenvolvimento tecnológico da humanidade (talvez influenciados por serem alunos do curso técnico) tiveram oito citações cada. O desenvolvimento do capitalismo foi citado quatro vezes e o desenvolvimento de jogos digitais três vezes. Nota-se respostas bem ligadas ao passado individual como histórias na internet, escoteiro, matemática, arte, comunicação, papel da mulher no mercado de trabalho, todas com uma citação cada. Já os conceitos substantivos históricos também apareceram de forma dispersa e com poucas citações: revolução industrial (2), guerras (2), história da filosofia (2), história da mídia (2), Era Vargas (1) e modernização do Brasil (1). A dificuldade de relacionar os conteúdos vistos em sala de aula com a vida prática e com sua identidade fica evidente. Os jovens deste estudo tendem a explicar suas escolhas a partir de uma análise mais ligada ao presente e a suas experiências individuais do que a formas de pensamento crítico relacionadas à história da humanidade.

Um dos resultados não esperados e que acabam por complementar a análise qualitativa dos dados diz respeito à forma pela qual os jovens se sentem não pertencentes à história. Uma das questões apresentava uma história em quadrinhos na qual o personagem, um cachorro,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

relatava a história do planeta como uma narrativa linear até a eclosão da presença de sua espécie no mundo. A questão solicitava que os jovens procurassem narrar a história do planeta assim como o personagem: se inserindo como fator principal e decisivo da história. A intenção inicial era provoca-los para que descrevessem seus desejos e suas influências mais importantes. Porém, muitas das narrativas apresentaram desculpas ou justificativas afirmando que não se sentiam relevantes para a História.

Dos quarenta e um inqueridos, oito não responderam esta questão. Dentre os demais, seis (15%) afirmaram que sua existência não é relevante para o curso da História. A jovem G.S. afirmou “não posso transformar [o mundo], somos tão pequenos”; o jovem A.P.L. também não se compreende como protagonista da história e tem uma visão naturalista das transformações, quando afirma “minha existência não faz diferença mesmo” e “o mundo se transforma por si só”. Outro exemplo da falta de identificação dos jovens é M.M.S. que escreve “qualquer tentativa minha irá falhar. Pois não sou um líder a ser seguido e nem tenho ideias inovadoras”.

Nas narrativas de quatro jovens (10%), eles se apresentam como relevantes historicamente apenas no círculo familiar e de amigos, como o jovem R.G.J., que afirma “Não sou uma pessoa com aptidão para desenvolver algo novo para sociedade. Posso mudar a vida de meus amigos e de minha família.” Outros onze jovens (27%) se apresentam como participantes da história, porém de forma insegura ou condicionada. Ou seja, suas ações e suas identidades não são históricas em si, devendo superar alguma condição externa a eles para que possam pertencer à história. As narrativas nesta categoria são como as de G.J.: “Posso criar uma inovação (...) se eu tiver sorte, mas muita sorte, talvez eu entre para a história”. Relato parecido é o de G.M.S., que cita alguns personagens da história tradicional para explicar sua opinião: “Nem todos são ‘Newtons’ ou ‘FranciscosFerdinandos’, no entanto penso que uma influência ínfima todos geram.”

Assim, é de se lamentar que a maioria dos jovens desta pesquisa quando solicitados a relatarem sua participação na história não se coloquem como protagonistas ou autores da história. São vinte e nove narrativas que apresentam a história como dependente da sorte, do acaso, de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

competências pessoais ou então como algo para poucos. Porém as doze outras narrativas denotam jovens que se percebem como autores da história, capazes de realizarem mudanças significativas para a sociedade.

A jovem S.M., talvez ainda motivada pelos protestos de junho de 2013 no Brasil, afirma: “nossa geração pode conseguir mais coisas com suas manifestações e um modo de pensar diferente”. A jovem E. também cita protestos e foca sua participação histórica na dimensão política: “particpei de protestos de diversos movimentos e que com isso pretendo abrir a mente de outras pessoas e de uma nova sociedade”. O jovem C.F.F., explicando sua escolha por eletrônica demonstra que sua participação histórica pode se relacionar com a inovação em um segmento do mercado: “aí eu entro na história, para ajudar a melhorar instrumentos eletrônicos”.

As narrativas escritas pelos jovens, na materialização de suas consciências históricas, pouco tocaram a temática ou os desafios históricos propostos pelo novo humanismo. A partir da metodologia aplicada, buscou-se identificar em todas as respostas elementos que pudessem ser relacionados com o sistema de valores do novo humanismo. As motivações dos jovens para sua inserção no mercado ou na vida acadêmica neste estudo não citaram nenhuma preocupação com relação da humanidade com a natureza. Dos quarenta e um jovens participantes, trinta e dois não responderam nada que possa ser aproximado das preocupações humanistas. Não se deve apressadamente concluir que tais jovens não pensem ou não se preocupem com tais questões. O estudo qualitativo mostra, entretanto, que ao relacionar a história da humanidade e suas pretensões de vida adulta poucos jovens utilizam os conceitos discutidos em sala de aula na disciplina de História e, mais do que isso, operacionalizam a sua forma de pensar historicamente em um presentismo que não valoriza ou prioriza o princípio da dignidade humana, a superação de conflitos antropológicos e a relação do homem com a natureza. Pouco se nota, ainda, de uma visão multiperspectivada da História.

Contudo, em oito narrativas pode-se identificar a preocupação de tentar fazer de sua história pessoal um esforço de valorização e qualificação das condições de vidas de pessoas menos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

favorecidas, o que foi contabilizado na categoria da dignidade humana. A jovem J.S.C. afirma: “espero ajudar pessoas, principalmente crianças, como psicóloga”. O jovem G.J. diz que pretende fazer “algo benéfico para a maioria”; a jovem S.M. afirma que “gosto de ajudar as pessoas”; G.M.S. diz que buscará “contribuir para aspectos mais humanos da vida em sociedade”; o jovem J.D. sonha em usar seus conhecimentos de eletrônica para criar próteses eletrônicas para pessoas com deficiência e diz: “minha vida, com muito empenho, poderá ajudar estas pessoas”; o jovem R.A. se coloca na posição de auxiliar na formação de outras pessoas: “como apenas um indivíduo nesta sociedade, posso apenas ajudar as pessoas a entenderem o sistema em que vivemos, para que em um futuro este sistema arcaico deixe de existir.”; o jovem L.J.T. pensa em utilizar sua formação em jogos digitais para contribuir de alguma maneira fazendo as pessoas se preocuparem mais com o “bem estar e diversão do que conflito e guerra”, ainda afirma que intenciona “desejar o bem dos outros e ajuda-los quando possível”.

Especial destaque merece a narrativa criativa e profunda da jovem S.B.A., que foi a única a citar algo relacionado com conflitos antropológicos. No caso, a jovem se diz motivada pela mudança do papel da mulher na sociedade, o que a fez decidir por estudar ciência da computação: “o fato de não haver muitas mulheres na área (fator cultural) me influenciou a lutar por esse reconhecimento.” A jovem diz que pretende trabalhar com algo que possa “ajudar na formação das pessoas”. Ao término de sua narrativa final, onde escreve sobre si mesma em terceira pessoa, demonstra inconformidade com algumas situações postas e se compromete a ser uma pessoa engajada na superação da injustiça: “Ela, essa menina pode não ter alterado sozinha o curso da história. Porém, enquanto ela existir, garanto que não haverá uma só situação sem reflexão, uma regra considerada natural que não será contestada, uma só injustiça, opressão ou omissão jamais partirá da moça que fala de boca cheia e sonha em viver num rpg medieval”.

O objetivo principal deste estudo foi aprimorar as ferramentas de investigação que serão utilizados na pesquisa de minha tese de doutoramento. Após a análise dos resultados muitos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

caminhos se abrem no intuito de estabelecer uma metodologia de pesquisa que de fato se coadune com as opções teóricas.

A partir deste estudo pode-se notar que as escolhas dos jovens sofrem diversas influências, inclusive históricas, e que dificilmente poderá se apontar qual delas é a mais relevante. A pesquisa principal deverá focar mais no processo de escolha do que nas causas em si.

As respostas também apontaram que uma parcela significativa dos jovens não se identifica como autores da história, sentem-se apenas como coadjuvantes ou submissos a mudanças alheias a si mesmos. Este dado é importante no que se refere à constituição da identidade histórica e da consciência histórica ligada a prospecção de uma orientação temporal. Se os jovens não se sentem autores, o processo de formação humana está visceralmente comprometido. Faz-se necessário então diferenciar quais jovens se posicionam de maneira mais ativa na história e, talvez, buscar aprofundar a investigação com entrevistas complementares posteriores ao questionário, dirigidas a grupos específicos.

O questionário aplicado também não apresentou a opinião dos jovens sobre as pautas do novo humanismo. Pode se fazer uma adaptação do sistema de valores do novo humanismo em conceitos substantivos. A partir da dignidade humana, se questionaria a opinião dos jovens sobre o valor da vida humana na história; dos conflitos antropológicos, a relação entre as pessoas e da relação com a natureza, a consciência ecológica. As respostas daqueles que apresentarem motivações humanistas deverão ser investigadas em relação aos conteúdos da cultura histórica trazidos espontaneamente por eles, sem que os conteúdos históricos estejam presentes na pergunta.

Em suma, este estudo foi fundamental para o avanço da pesquisa de doutorado, na intrincada tarefa de interpretar as respostas dos jovens a luz da teoria da consciência histórica de forma metodologicamente sólida e que possibilite o avanço de outras pesquisas e a qualificação da relação entre ensino e aprendizagem de História.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## REFERÊNCIAS

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, *Caderno Lapeduh 01: JörnRüsen e Didática da História*. Curitiba, 2013. Cadernos impressos pelo próprio laboratório, não publicados.

RÜSEN, J. Anthropology - axial ages –modernities.in:KOZLAREK, RUSEN, WOLFF (eds).: *Shaping a Humane World*. Bielefeld, Transcript, 2012c

RÜSEN, J. *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba, W.A. Editores, 2012a.

RÜSEN, J. Classical Humanism – a Historical Survey. In: *Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism*. Taiwan, National Taiwan University Press, 2013.

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

RÜSEN, J. *Historizing Humanity – Some theoretical considerations on contextualization and understanding regarding the idea of humanity*. Taiwan Journal of East Asian Studies, Vol.7, N.1.(Issue 13). Junho,2010, p.21-39.

RÜSEN, J Humanism in the Era of Globalization: Ideas on a New Cultural Orientation. In: *Humanism in Intercultural Perspective: Experiences and Expectations*. Bielefeld: Trascript. 2009.

RÜSEN, J. Inter Cultural Humanism – Idea and reality In: *An Insatiable Dialectic*. Cambridge Scholars:2013.

RUSEN, J. Towards a New Idea of Humankind – Unity and Difference of Cultures in the

*Crossroads of Our Time*. In: *Humanism in the Era of Globalization -An Intercultural Dialogue on Culture, Humanity, and Values*. Essen, 2006.

SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; GARCIA, T.B. *Significados do pensamento de JörnRüsen para investigações na área da educação histórica in: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R (orgs). JörnRüsen e o ensino de história*. Curitiba, Ed. UFPR, 2010.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## O QUE É APRENDIZAGEM HISTÓRICA? REPRESENTAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS LICENCIANDOS EM HISTÓRIA DA UFRRJ<sup>84</sup>

Regina Maria de Oliveira Ribeiro  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
HTTP://lattes.cnpq.br/5787065440504096  
reginamribeiro@gmail.com

### RESUMO

A comunicação apresentou as reflexões iniciais sobre a investigação em andamento<sup>85</sup> realizada para identificar e analisar as concepções de “ensino e aprendizagem histórica” de licenciandos em História com vistas a compreender quais os limites e potenciais formativos da discussão dos processos de aprendizagem histórica na formação inicial de professores. O conceito de aprendizagem histórica em que nos referenciamos é aquele que concebe os processos relativos ao desenvolvimento do pensamento e formação da consciência histórica não se limitam à acumulação de dados, informações, datas, períodos, agentes dispersos na temporalidade hermética. Sob a perspectiva teórica e metodológica da Educação Histórica, os processos de aprendizagem não são constituídos unicamente pela presença maior de “conteúdos históricos”, mas ocorrem “por trás” destes conteúdos e muitas vezes não são de conhecimento dos professores e menos ainda, dos estudantes. Jörn Rüsen ressalta que essas “operações mentais” subjacentes ao conhecimento histórico, onde de fato ocorre a aprendizagem, ainda não foram suficientemente mapeadas pelas investigações empíricas no âmbito da pedagogia ou da didática da História (2010). Porém, há que se destacar a realização, até o momento, de um montante significativo de estudos voltados para a investigação dos chamados conceitos “segunda ordem” (Lee, 2002), os conceitos estruturantes ou meta-históricos no campo de investigações da aprendizagem histórica, realizados em diferentes países e também no Brasil e que ainda são pouco conhecidos e trabalhados na formação de professores sobre como os alunos da educação básica apreendem conceitos de narrativa histórica, explicação histórica, temporalidades, significância, evidência, dentre outros. O que nos leva ao problema de nossa investigação: quais as concepções de licenciandos em História para o tema da aprendizagem? Que elementos os futuros professores concebem como componentes dos processos de aprendizagem histórica? Quais os limites desse trabalho no âmbito da formação inicial, isto é, com sujeitos que em sua maioria conhecem pouco sobre as dinâmicas de aprendizagem na sala de aula de História? De que modo a formação inicial de professores de História contribui para a compreensão desses processos? Para identificar e analisar as concepções dos licenciandos sobre o conceito de “aprendizagem histórica” foi realizado um estudo exploratório com estudantes no ano de 2012 e 2013 que visou uma aproximação com as ideias e significados atribuídos ao “ensinar e aprender história”. Os estudantes criaram imagens e mapas conceituais para representar suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem histórica. As concepções iniciais dos licenciandos foram cotejadas ao longo da disciplina com referenciais teóricos (Barca, 2000; Lee, 2001;

<sup>84</sup> Agradeço aos licenciandos em História, turmas 2012.1 e 2013.2 da disciplina Ensino de História 2, que autorizaram o uso de suas produções como material de pesquisa e a publicação das reflexões oriundas das mesmas.

<sup>85</sup> Uma primeira reflexão do trabalho foi debatida no XVI Simpósio Regional de História – *Saberes e práticas científicas*, Anpuh-RJ, no ST Didática da História: articulações entre pesquisa e ensino, realizado de 28 de julho a 01 de agosto de 2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Schmidt, 2008; Schmidt e Garcia 2010) e estudos empíricos sobre a formação do pensamento histórico na perspectiva da Educação Histórica (Barca, 2000; Barca e Gago 2001; Melo 2001; Ashby, 2003, dentre outros). A análise inicial das imagens produzidas apresentaram concepções diversas de aprendizagem histórica. O debate sobre as imagens a partir do referencial bibliográfico sobre aprendizagem e formação do pensamento histórico revelou aos estudantes as superficialidades de suas concepções, transformando as imagens e mapas em fontes de reflexão sobre o próprio processo de aprendizado como estudantes e futuros professores.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Histórica; Formação de Professores; Educação Histórica.

## INTRODUÇÃO

Nossas reflexões a respeito do estudo está em fase inicial e nesse intercurso procuramos alcançar dois objetivos: identificar e analisar as concepções de “ensino e aprendizagem histórica” de licenciandos em História por meio de imagens produzidas no contexto das aulas da disciplina Ensino de História 2. Com a análise logramos compreender quais os limites e potenciais formativos da discussão sobre processos de aprendizagem histórica na formação inicial de professores.

A pesquisa de caráter exploratório e foi norteada pelas seguintes questões: Quais as concepções de licenciandos em História sobre o conceito de aprendizagem? Que elementos os futuros professores concebem como constituintes dos processos de aprendizagem histórica? A partir da discussão da atividade realizada na aula da graduação e da reflexão dos estudantes sobre suas representações, outros questionamentos foram colocados: quais os limites da abordagem da “aprendizagem histórica” no âmbito da formação inicial, isto é, com sujeitos que em sua maioria estão começando a conhecer as dinâmicas de aprendizagem na sala de aula de História? Qual a importância de explorar as ideias iniciais dos licenciandos sobre os processos de aprendizagem em sala de aula?

O campo de realização da pesquisa foram as aulas da disciplina Ensino de História 2 que compõe a grade curricular do 7º período do curso de Licenciatura em História da UFRRJ, campus Seropédica. A disciplina “Ensino de História” foi implementada no ano de 2011, no bojo da nova configuração curricular construída pela universidade após longos debates entre os anos de 2008 e 2010, e que resultaram numa deliberação que reconfigurou o desenho curricular das licenciaturas de acordo com as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores (2002), substituindo as disciplinas denominadas “Didáticas específicas” e as “Práticas de Ensino”, para disciplinas teórico-práticas, denominadas “Ensino de”.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Dentre os objetivos propostos para a disciplina Ensino de História 2 estão: debater o papel da disciplina na formação da consciência histórica; conhecer abordagens teóricas sobre a aprendizagem da História; analisar a perspectiva da Educação Histórica para a aprendizagem histórica.<sup>86</sup> Um dos eixos que sustentam o desenvolvimento do conteúdo trabalhado é o da relação entre saber histórico acadêmico e o escolar, as necessárias referências e relações do segundo junto ao primeiro, no que diz respeito não apenas ao conteúdo ensinado, mas a aprendizagem histórica situada na ciência histórica. (Schmidt, 2009). Desse modo, os conteúdos e materiais bibliográficos selecionados para estudo ao longo do período versaram sobre os conceitos de formação histórica, ensino de história e consciência histórica; aprendizagem histórica; o estudo das ideias históricas dos alunos e análise de narrativas na perspectiva da Educação Histórica, debates sobre metodologias do Ensino de História em diversos espaços e o trabalho com recursos e linguagens contemporâneas contextualizadas à sala de aula e à avaliação dos chamados *conhecimentos prévios* dos jovens estudantes de ensino fundamental e ensino médio.

## O CAMPO CONCEITUAL – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A aprendizagem, de modo geral, pode ser definida como todos os processos de formação cognitiva desenvolvidos pela aquisição de conceitos, informações e procedimentos, em que se operam mudanças estruturais na forma de ser, fazer e conceber as relações sujeito-mundo. Mudanças que ocorrem na interação/mediação de instrumentos simbólicos, notadamente o principal deles a linguagem (VYGOTSKY, 2001). Tradicionalmente, as investigações da aprendizagem têm sido reservadas aos campos da psicologia, mas também da filosofia e da pedagogia. Contudo, todas as ciências e áreas do conhecimento, na medida em que constroem ou refletem sobre suas epistemologias, se preocupam com a difusão, divulgação e aprendizagem do conhecimento produzido em seus processos de investigação e representação dos resultados obtidos.

Concepções de aprendizagem histórica que apontam diversas finalidades e processos metodológicos, pautadas em perspectivas oriundas da Pedagogia e da Psicologia da Educação, tem sido

---

<sup>86</sup>Outros objetivos: Debater a relação entre leitura, escrita e a formação do pensamento histórico; Refletir sobre o ensino de História em diferentes espaços; Analisar as ideias de crianças e adolescentes sobre a História; Debater metodologias de ensino de História a partir de recursos e linguagens contemporâneas; Desenvolver materiais didáticos utilizando recursos e linguagens contemporâneas.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

referência para a construção de propostas curriculares e para a produção de materiais didáticos para a educação básica e também para a formação de professores (SCHMIDT, 2009<sup>87</sup>)

O conceito de aprendizagem histórica que nos referenciamos é concebido como um processo de mudança estrutural na cognição histórica, por meio de processos relativos ao desenvolvimento do pensamento e da formação da consciência histórica que não se limitam à acumulação de dados, informações, datas, períodos, agentes dispersos na temporalidade. Sob a perspectiva teórica e metodológica da formação da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2007) os processos de aprendizagem não são constituídos unicamente pela presença maior de “conteúdos históricos”, mas pelos processos de estruturação do pensamento que ocorrem “por trás” destes conteúdos e muitas vezes não são de conhecimento dos professores e menos ainda, dos estudantes. Segundo Schmidt (2009) esses processos tem sido negligenciados na formação histórica pela pedagogização ou psicologização da aprendizagem histórica. Por outro lado, Jörn Rüsen ressalta que as “operações mentais” subjacentes ao conhecimento histórico são os processos que concorrem para a aprendizagem histórica, processos da chamada “cognição situada” (SCHMIDT, 2009)<sup>88</sup> ainda não foram suficientemente mapeadas pelas investigações empíricas no âmbito da pedagogia ou da didática da História (SCHMIDT, BARCA E ESTEVES, 2010).

Não obstante, há que se destacar a realização de montante significativo de pesquisas sobre as características dessas operações mentais por meio do estudo da compreensão pelos estudantes dos chamados conceitos “segunda ordem” (LEE, 2002), conceitos são estruturantes do pensar historicamente, ou conceitos meta-históricos, no campo de investigações da aprendizagem histórica. Esses estudos realizados em diferentes países e também no Brasil ainda são pouco conhecidos pelos professores em exercício nas redes de ensino brasileiras e somente muito recentemente começam a ser trabalhados na

---

<sup>87</sup> A pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2009), discorre sobre as concepções de aprendizagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam da aprendizagem histórica como resultante do acesso ou agregação de informações históricas presentes na sociedade e na escola, diferenciando saberes do senso comum com saberes escolares relativos à ciência histórica. Outra ênfase dos PCNs está na cronologia como forma de orientação temporal, isto é, enfatiza a datação e periodização como noções basilares da aprendizagem do tempo histórico e não as relações entre temporalidades, notadamente as relações presente-passado-presente. Outra ênfase desta e outras propostas curriculares está na aprendizagem de procedimentos e atitudes, concepção relacionada a pedagogia das “competências”.

<sup>88</sup> Cognição situada na ciência de referência, no caso a História. Nesse argumento está a premissa de que é possível organizar o ensino e promover a aprendizagem com base no campo conceitual da História construído, investigado e debatido no âmbito da Teoria / Filosofia e Didática da História. (SCHMIDT, 2009)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

formação inicial dos professores de História. Desse modo, uma das demandas é a de que durante a formação inicial e nos meios de formação continuada os professores possam investigar e compreender melhor sobre como os alunos da educação básica apreendem, constroem e mobilizam conceitos meta-históricos alicerçados na racionalidade histórica, na concepção narrativista da ciência histórica abordando os conceitos de narrativa, explicação, temporalidades, significância, evidência histórica, dentre outros.

Foi com essa perspectiva que optou-se por constituir o espaço da formação de professores de História da UFRRJ- campus Seropédica, como momento de debate da aprendizagem histórica, com discussão teórica dos seus fundamentos e investigação empírica exploratória pelos licenciandos das ideias substantivas e de segunda ordem de crianças e jovens da educação básica.

## O ESTUDO EXPLORATÓRIO – A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Como citado anteriormente, o estudo teve início após uma atividade de problematização do tema “aprendizagem histórica” com estudantes do 7º período do curso de Licenciatura em História, no âmbito da disciplina Ensino de História 2 nos períodos 2012.1 e 2013.1. A atividade foi organizada para realizar um diagnóstico de concepções de aprendizagem presentes entre os licenciandos. Para essa comunicação, nossa referência foram somente as imagens produzidas pela turma 2012.1, em função do volume de dados que emergiram das análises das imagens produzidas durante as atividades – 29 ilustrações e 16 mapas conceituais da turma 2012.1 e 24 ilustrações da turma 2013.1.

As duas turmas 2012.1 (vespertino e noturno) eram formadas por 30 jovens entre 20 e 26 anos, com um estudante com idade superior a 36 anos. Com exceção do estudante mais velho, os demais cursavam sua primeira graduação, sendo todos os estudantes oriundos de escolas públicas do Rio de Janeiro. Os jovens possuíam boas referências de professores de História da educação básica, mais precisamente do ensino médio, referenciais que emergiram de uma atividade com as memórias do grupo durante aulas do período anterior<sup>89</sup>.

As questões de investigação e reflexão surgiram com a realização da atividade realizada nas duas primeiras aulas do período, cujo objetivo era diagnosticar as representações dos licenciandos sobre

---

<sup>89</sup> Outro material de referência são as memórias da formação histórica narradas durante atividade do período anterior, segundo semestre de 2011, na disciplina Ensino de História 1. As memórias foram retomadas na segunda aula, após o debate sobre as imagens produzidas.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

“aprendizagem / aprendizagem histórica” para articula-las o trabalho com conceitos, bibliografia e trabalhos de pesquisas ao longo da disciplina. A atividade também servia como exemplo de avaliação diagnóstica dos conhecimentos tácitos, das ideias históricas de estudantes, tema que trabalharíamos em uma das etapas da disciplina.

A atividade, realizada com as duas turmas<sup>90</sup>, período vespertino e noturno, totalizaram 29 imagens, consistiu em elaborar uma ilustração que representasse a ideia ou a definição de “aprendizagem histórica” para os licenciandos. Foram distribuídos folhas A4, canetas hidrocor e lápis de cor para que os alunos elaborassem os desenhos. Em seguida, as imagens produzidas pelos licenciandos foram dispostas no quadro de giz de modo que todos pudessem visualizá-las. Com o material exposto, seguiu-se um debate sobre os significados de cada imagem, com todos os estudantes buscando atribuir sentidos e significados para os conceitos de “aprendizagem” e “aprendizagem histórica” representados nos desenhos. Houve a orientação de que, inicialmente, os autores não falassem sobre o próprio desenho, mas ouvisse as considerações dos colegas e somente depois apresentasse a perspectiva que buscou representar. O debate extremamente profícuo apontou questionamentos, dúvidas, concepções e reflexões dos licenciandos para a temática – a saber: o papel da escola na aprendizagem histórica e a dinâmica de sentidos cotidianos prévios e posteriores ao ensino formal; espaços da aprendizagem; elementos da aprendizagem – o que significa aprender história; o que acontece com o sujeito em processo de aprendizagem em termos cognitivos, afetivos, estéticos e políticos; qual a relação entre os saberes prévios (bagagem) e o conhecimento escolar na aprendizagem; em que medida o professor intervém no processo de aprender ou ele é resultado de um percurso mental/individual; a existência de processos cognitivos específicos para a aprendizagem histórica e como (re) conhecê-los, avaliá-los<sup>91</sup>.

As concepções iniciais dos licenciandos foram cotejadas ao longo da disciplina com referenciais teóricos (Barca, 2000; Lee, 2001; Schmidt, 2008; Schmidt e Garcia 2010) e estudos empíricos sobre a formação do pensamento histórico na perspectiva da Educação Histórica (Barca, 2000; Barca e Gago 2001;

---

<sup>90</sup> Sujeitos participantes, duas turmas de licenciandos no período 2012-1: vespertino 17 alunos (15 cursaram) – 7º período noturno 16 alunos (14 cursaram). Foram coletados materiais das turmas 2013 -1, com 25 alunos, porém para esse artigo nos detivemos na análise dos materiais de 2012. Outro material para análise futura são os mapas conceituais elaborados pelos estudantes na aula 6 do período 2012.1.

<sup>91</sup> O debate não foi registrado em áudio, pois tratava-se de uma aula comum, sem pretensões de tornar-se fonte para um estudo investigativo. As anotações da professora e pesquisadora após a aula serviram de fonte para essa descrição.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Melo 2001; Ashby, 2003, Schmidt e Garcia, 2009; Lana, 2008; dentre outros). A partir do estudo bibliográfico, com debates e seminários de textos, os estudantes realizaram uma investigação das ideias históricas de alunos do ensino fundamental e médio para diversos conceitos: revolução, escravidão, explicação histórica, trabalho, tempo e nazismo – escolhidos de acordo com o currículo das escolas e turmas onde realizavam o Estágio. Com a avaliação e análise dessas ideias, elaboraram uma “sequência didática” em formato de oficinas com referência na proposta de Isabel Barca (2004) para desenvolver a temática com as turmas investigadas.

A partir do debate e do trabalho realizado ao longo do semestre de aulas, pontuamos algumas questões para reflexão e aprofundamento por meio da análise dos materiais produzidos pelos estudantes: imagens, mapas conceituais e a “sequência didática”<sup>92</sup>. As questões suscitadas e que instigaram a análise das imagens são: Que elementos os futuros professores concebem como componentes dos processos de aprendizagem histórica? Em quais pressupostos se fundamentam as concepções de licenciados em História para o tema da aprendizagem histórica?

## AS IMAGENS: ANÁLISE, CATEGORIZAÇÃO E REFLEXÕES INICIAIS

A análise das imagens foi realizada a partir do conteúdo representado e não dos significados atribuídos posteriormente pelos estudantes durante o debate com as mesmas. Como exposto, não foi possível recuperar todo o debate realizado durante a aula e também porque a proposta de elaboração das ilustrações teve como pressupostos que estas se constituem em narrativas imagéticas e por meio dos elementos presentes – formas, cores, movimento, distribuição no espaço do papel - é possível inferir indícios de significados da “aprendizagem histórica” para os licenciandos. (DERDIK, 1988). Desse modo, os desenhos / imagens produzidas pelos licenciandos foram tomados como “narrativas” e com isso passíveis de serem lidas e interpretadas a partir dos elementos que as estruturam.

O referencial para a leitura e análise de conteúdo das imagens tomou as prerrogativas de Alberto Manguel para quem é possível, mesmo sem acesso a todos os códigos culturais ou contextuais de sua produção, atribuir sentidos às imagens a partir dos elementos gráficos e simbólicos que apresentam, pois “apresentam a história que o ignorante pode seguir” (MANGUEL, 1997). Para Manguel, essa apropriação

<sup>92</sup> A análise dos mapas conceituais e de outros materiais será realizada na sequência desse estudo. Para esse artigo optamos por apresentar somente parte das imagens produzidas pelos licenciandos alunos da disciplina em 2012.1.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

simbólica é possível porque alguns textos iconográficos “oferecem-se como um todo, sem graduação semântica, e o tempo da narração em imagens coincide com o da leitura pelo leitor” (MANGUEL, 1997, p. 125)

Frente ao exposto, inicialmente nos detivemos na análise do conteúdo representado. A partir da identificação de elementos centrais e sua disposição em cada desenho/imagem, propusemos uma categorização para refletir sobre as representações de aprendizagem histórica dos licenciados e, a partir destes, analisar os fundamentos de suas concepções. O quadro abaixo apresenta uma síntese das categorizações, seguido das quantidades de desenhos/imagens realizados em cada turma.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Categorias	Elementos centrais	Características	Quantidade de imagens	
			2012	2013
Espaços da aprendizagem histórica	Instituição escolar	Espaço escolar/sala de aula como representação da aprendizagem histórica	2	7
	Relação escola – mundo / meio sociocultural	Desenhos que ilustram a escola em interação com o mundo – espaço e resultado da aprendizagem histórica.	2	0
	Outros espaços / instituições	Aprendizagem histórica ocorrendo em outras instituições, além da escola, como museu, universidade e biblioteca.	3	3
Apreensão do conhecimento / Aprendizagem histórica como “aquisição”	Livros / leitura	Imagens que trazem o livro como elemento central – aquisição de informações/conhecimentos	4	2
	Interações / leitura de mundo	Imagens que apresentam processos de interação entre diferentes elementos, espaços sociais e sujeitos	2	6
	Interações sociais	Imagens cujo elemento central são sujeitos representados de diferentes formas/diversidade	2	2
Resultados e Constituintes da aprendizagem histórica	Memória Lembranças da aula de História...	Imagens que ilustram um sujeito “memorizador” / lembra a “aula”; intersubjetividade (?)	2	2
	Consciência temporal	Imagens com elementos representativos da temporalidade, imagens que exploram 4 categorias do tempo histórico: <b>Cronologia (2)</b> <b>Passagem do tempo (2)</b> <b>Imagens do passado (2)</b> <b>Imagens do presente (2)</b>	8	2

Para a categorização a partir da análise das imagens, consideramos tanto os elementos centrais, quanto a forma de sua disposição no desenho. Os elementos presentes nos desenhos representam principalmente: a Instituição escolar; a relação escola – mundo / meio sociocultural; elementos que representam a ocorrência de aprendizagem em outros espaços / instituições; a aprendizagem por meio de

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Livros e da leitura e/ leitura; das interações / leitura de mundo; das interações sociais; como resultante da memória – lembrança e da consciência temporal. Agrupamos essas imagens em três vertentes ou tendências predominantes nos desenhos: uma mostra forte presença de elementos que representam *espaços da aprendizagem*; a segunda centra-se nas formas de *aprensão do conhecimento histórico* e a terceira no que denominamos *resultados ou elementos constituintes* desse processo de aprendizagem.

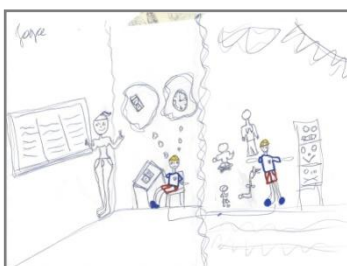
Abaixo apresentamos uma seleção de imagens representativas de cada categoria:

- Categoria 1, *Espaços da aprendizagem*, os licenciandos representaram ações típicas do mundo escolar: sala de aula, livros – mas também aparece uma concepção de escola em sua relação com outros espaços sociais e isso propiciando a aprendizagem. Nessa categoria, os processos de aprendizagem ocorrem também por meio do trabalho ou do contato dos alunos com outras instituições de conhecimento – biblioteca, museu, universidade.

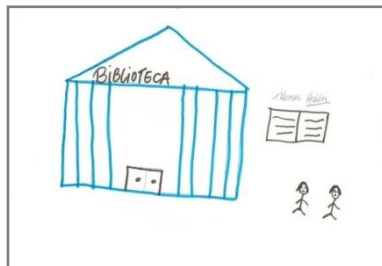
Desenho 1



Desenho 2

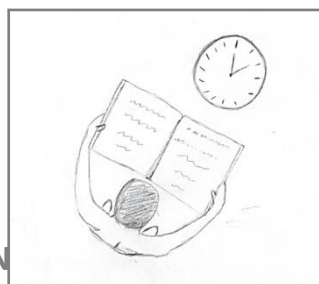


Desenho 3



- Categoria 2, *Formas de apreensão do conhecimento histórico*, apresentam elementos em duas concepções distintas – uma a apreensão “solitária” via leitura, interação direta com o conteúdo/conhecimento (desenho 4) – e outra que aponta para a ideia de aprendizagem como resultado de processos de “interação” dos sujeitos (aprendizes) com o mundo social, com outros sujeitos, com os espaços (desenhos 5 e 6).

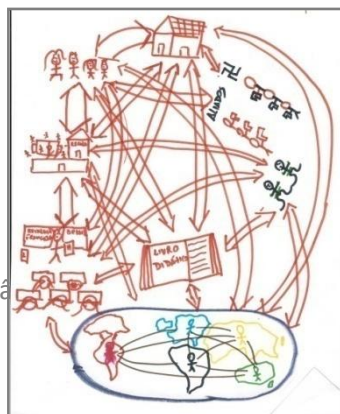
Desenho 4



Desenho 5



Desenho 6



- C  
ategoria

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

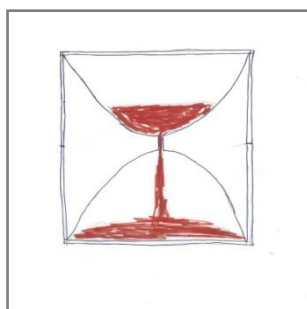
## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

3, *Resultados /elementos constituintes do processo de aprendizagem histórica*, apresentam elementos relacionados ao que seriam os resultantes do aprendizado histórico – a formação da memória (desenho 7) e a construção de uma consciência temporal - desenhos 8 e, 9 com representações da passagem do tempo e da cronologia. Os desenhos 10 e 11 apresentam como resultantes da aprendizagem histórica, por meio dos elementos centrais, a construção de imagens do passado e a compreensão do presente.

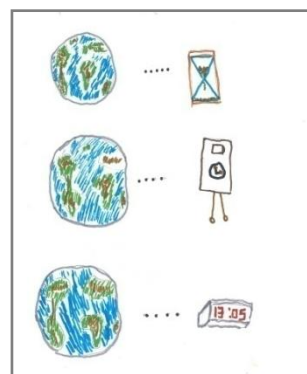
Desenho 7



Desenho 8



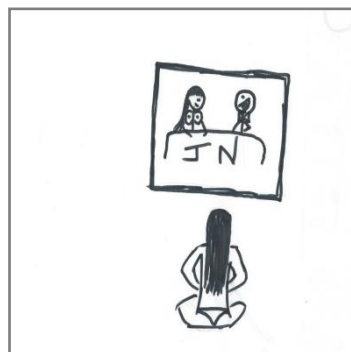
Desenho 9



Desenho 10



Desenho 11



### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No debate sobre as imagens os licenciandos identificaram certa superficialidade em suas concepções iniciais representadas nos desenhos, nesse sentido as imagens se transformaram em fontes de reflexão sobre o próprio processo de aprendizado como estudantes e futuros professores, sendo retomadas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

posteriormente durante o trabalho com referencial bibliográfico sobre aprendizagem e formação do pensamento histórico.

Em nossa análise inicial consideramos que as imagens apresentam elementos que nos dão indícios de que os fundamentos das representações sobre a “aprendizagem histórica” dos licenciandos está ancorada na experiência pessoal como estudante da educação básica e superior. Os licenciandos enfatizaram elementos externos, ou seja, aqueles que promovem a aprendizagem histórica e pouco nos seus processos e resultados. Há poucas referências à ideias de processos de aprendizagem, operações mentais e mesmo a indícios sobre aspectos teóricos e metodológicos do aprendizado histórico. Essas considerações nos sinalizou, como formadores de professores, que a reflexão sobre o próprio caminho de aprendizado pode se tornar um elemento profícuo para compreender os processos de aprendizagem histórica na perspectiva da cognição situada na ciência de referência.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BARCA, Isabel. Investigação sobre o pensamento histórico dos alunos. In: **O pensamento histórico dos jovens – ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga, UMINHO, 2000. Cap. 1

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1988.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In **Actas das primeiras jornadas de Educação Histórica**. Braga, UMINHO, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. **Actas das sétimas jornadas internacionais de Educação Histórica**. Braga, UMINHO, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **O Estudo da História**, n. 3, outubro de 1998.

RIBEIRO, Regina M. O. **“Tudo isso antes do século XXI” – estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2012.

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

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

Goiás, v.15, n.2, 2015 | **415** (p.01-...)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

\_\_\_\_\_ **História Viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora UNB, 2007.

\_\_\_\_\_ Aprendizado histórico. In BARCA, I., SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba, Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_ **Aprendizagem Histórica.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria. A. e GARCIA, Tânia M. B. Pesquisas em Educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista.** Curitiba, Editora UFPR, 2006, p. 11 – 31.

SCHMIDT, Maria. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos.** Volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 81-96.

\_\_\_\_\_ **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** Anais ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## GEN PÉS DESCALÇOS: EXPLORAÇÕES A PARTIR DO USO DE QUADRINHOS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Janaina de Paula do Espírito Santo  
Maria Conceição Silva

*“É a vida começando na mais fria estação do ano. A chuva o molha, o vento o resseca, é amassado pelos pés das pessoas, mas ainda assim o trigo nasce, se enraíza e cresce. Ele sobrevive”. – Daikichi Nakaoka – Gen pés descalços*

O presente texto constrói suas reflexões a partir de uma obra de quadrinhos, intitulada Gen pés descalços, ou Hadashi no Gen (はだしのゲン), em seu original japonês. A palavra mangá é normalmente usada para se referir ao quadrinho japonês e oriental de maneira geral, dado que o estilo gráfico e a abordagem utilizadas neste tipo de quadrinho diferem em pontos importantes àqueles que comumente associamos aos quadrinhos, especialmente os de inspiração estadunidense. Assim sendo, para começar a delimitar este texto é útil marcar algumas das principais características do quadrinho japonês, ou mangá. Resumidamente, estas podem ser identificadas em oito pontos principais:

De início, a construção dos personagens, muito mais centrada em composições verossímeis, com papéis sociais definidos e com traços humanos muito pautados em uma perspectiva dualista, ou seja, não há uma totalidade de ações boas ou más definindo previamente sua caminhada, antes um amálgama deles (ou seja, dificilmente existirão bandidos e mocinhos). A este respeito, a pesquisadora Sonia Luyten salienta: “são heróis concebidos a partir do mundo real, os quais as pessoas podem encontrar, além de uma espécie de miniatura” (2001, p.40). Este apelo do real pode ser percebido no segundo ponto: mangás primam por linearidades temporais e cronológicas, em sua maioria. Um terceiro ponto é o papel do público leitor no desenvolvimento da história durante a sua publicação. E o *feedback* (tanto em vendas quanto em comunicação direta com o autor – o mangaká) – acaba influenciando no andamento da história, ampliações, reduções, ênfase em personagens, etc. Diferenças gráficas são também marcantes, como a leitura da direita para a esquerda, a impressão monocromática (em preto e branco), o formato diferenciado dos balões bem como uma utilização mais orgânica das relações entre texto e imagem, o traço simplificado, com grande foco nos olhos, grandes, uma certa androgenia dos personagens, em que a expressão caricatural normalmente é enfatizada. As transições comuns aos quadrinhos também se modificam, e prevalecem a sobreposição, o a não linearidade, múltiplos ângulos e diferentes formatos aproximam esteticamente a arte do mangá com o movimento cinematográfico, tornado leitura.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Em Gen pés descalços, todas as características elencadas estão presentes, a exceção do modo oriental de leitura. A primeira obra publicada no Brasil optou por um formato ocidentalizado. Em sua segunda edição – agora com a história completa – o formato oriental foi resgatado, mas, dado que ela se encontra em processo de publicação, a fonte deste texto é a edição mais antiga, de 2000.

A difusão da história de Gen, no ocidente, pode ser vista como um efeito da internacionalização dos mangás, presente desde meados da década de 1970. Ela se deve ao projeto Gen, de 1976, que se dedicou, voluntariamente, a tradução da obra, como uma forma de aumentar sua circulação. Ainda que por uma iniciativa isolada ela se dá na mesma época em que as produções culturais japonesas começam a despertar interesse do mercado internacional. Diferentemente do país de origem, onde a obra escrita é um ponto central, em torno do qual gravitam uma série de produções diferentes no que se refere ao seu processo de exportação, o ponto de sustentação de sua difusão não foi o mangá, mas o Anime, animação derivada do mangá. Na década de 1950, influenciados pela mídia que vinha do ocidente, quando vários artistas e estúdios começaram a desenvolver projetos de animação experimental, os animes viraram sucesso trazendo cores e movimentos para os já bem elaborados quadrinhos dos mangás. Desde então foram produzidas diversas animações baseadas no mangás e que são comercializadas até hoje. Para SATO (2007, p.35):

“A produção de séries de animes para a TV no Japão, devido aos altos custos envolvidos, dependem até hoje de longo planejamento prévio entre a emissora, a produtora de animação e fabricantes licenciados, que investem em conjunto na produção e geram receita através de uma cadeia de vendas de produtos e serviços correlatos, formando um complexo esquema que também envolve agências de publicidade, gravadoras, editoras, distribuidoras, e indústrias de alimentos, brinquedos e videogames e papelaria. Assim, quando uma série vai ao ar na tevê japonesa, há o lançamento concomitante de uma grande gama de produtos e serviços temáticos, num esforço concentrado para envolver emocionalmente os espectadores e satisfazer-lhes o ímpeto consumista – o que garante a viabilidade comercial do sistema. Não foi por acaso, por exemplo, que Tezuka fez com que a estréia de Astro Boy ocorresse no dia primeiro de janeiro de 1963, no principal feriado do calendário japonês: o ano novo.”

Ao estudar as histórias em quadrinhos, McLuhan, partiu do pressuposto de que os meios não condicionam seu público pelo que informam, mas pela maneira como informam. A mudança de percepção ocorre devido ao meio e não ao seu conteúdo. O personagem funcionaria como uma espécie de ícone ou

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

símbolo comportamental. Algumas relações interessantes se apresentam: Quadrinhos e mangás partilham de uma mesma origem, o processo de consolidação da indústria cultural por um lado e por outro, a influência estadunidense na delimitação desta cultura. O Japão, entretanto, para além de consumidor do american way of life, transforma o pop japonês em “um bem-sucedido caso de customização da industrialização cultural em padrões orientais”. (SATO, 2007p.14)

A história de “Gen Pés Descalços” tem como base as experiências de vida de seu autor, Keiji Nakazawa, uma vez que ele mesmo é sobrevivente da bomba atômica de Hiroshima, foco de toda a história do quadrinho. Além do formato revista em quatro volumes que foram traduzidos, o mangá em sua história completa saía, semanalmente em revistas diferentes, especialmente a Weekly Shōnen Jump, onde permaneceu sendo publicada entre os anos de 1973 a 1985. O sucesso da série trouxe suas três live actions dirigidos por Tengo Yamada, lançados entre 1976 e 1980. A Madhouse lançou dois filmes em formato anime baseados no mangá, um em 1983 e outro em 1986. Em 2007, uma adaptação para uma série de televisão foi produzida, transmitida nos dias 10 e 11 de agosto do mesmo ano. Entre 2000 e 2001, a Conrad Editora publicou no Brasil 4 volumes do mangá. A série começou em 1945 em Hiroshima e arredores da cidade, onde o garoto de seis anos de idade, Gen, vivia com sua família. Depois que Hiroshima é destruída pela bomba atômica, Gen e outros sobreviventes são obrigados a lidar com as consequências da destruição. No Japão, essa história virou também uma Ópera.

O protagonista da história é Gen, uma espécie de alterego de Keiji Nakazawa que conta o que aconteceu antes e depois da bomba lançada em Hiroshima. O foco de sua história é o impacto cotidiano da arma letal, explorando o susto, as mortes constantes, e as diferentes fases de destruição da mesma. No enredo, a família do protagonista é pacifista, em contraponto com grande parte das famílias vizinhas. Tal posicionamento, especialmente na parte da história dedicada aos dias antecedentes a grande explosão permitem que o autor explore o posicionamento nacionalista do povo japonês durante a segunda guerra mundial e alguns atos de seu exército. Esta opção narrativa protagonizou uma controvérsia no ano de 2012, quando o governo japonês decidiu recolher as obras de escolas do ensino fundamental da cidade de Matsue sob a justificativa de que “As crianças ganhariam uma percepção errada da história, [...] o trabalho descreve atrocidades cometidas por tropas japonesas, que não aconteceram”<sup>93</sup>. Ainda que tenha voltado

93 Esta notícia foi veiculada na internet e em diferentes meios de comunicação. Conferir em: <http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/conselho-escolar-japones-proibe-acesso-a-manga-historica-que-conta>



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

característica uma multiplicidade de relações e mediações possíveis. Ela não é exclusiva do quadrinho ou do mangá histórico, que para Barbosa (2006, p. 72) :

Em um primeiro instante podemos perceber o grau de influência que a construção de uma ficção histórica pode exercer em relação à identidade e ao orgulho de uma nação. Essa ferramenta pode servir tanto como um fator de fixação de conceitos culturais como também de instrumento de liberação ou dominação de um grupo social ou país. Em determinado momento histórico, a ficção histórica também pode nos mostrar muito mais do sentimento de um grupo ou grupos do que o registro de um chamado “documento oficial”. Ao fazer a análise do comportamento do personagem, podemos perceber como os fatos eram encarados naquele momento. No quadrinho histórico japonês, não encontramos apenas o herói clássico, capaz de sacrificar-se para salvar a vida de todos, mas também romance humor e fantasia. Para os ocidentais, é difícil construir um quadrinho histórico que se distancie do palpável, pois nossa lógica cartesiana impede uma visão transcendental da realidade. Já os orientais possuem um outro princípio para a interpretação não só do discurso, mas também da imagem. A narrativa de suas histórias assume um caráter mais próximo ao mito universal, uma vez que a construção do herói histórico japonês não busca a divindade, mas a humanidade.

O desenhista e o roteirista de quadrinhos trabalham não apenas com o “fator documental”, mas também com o “entretenimento”. Essa junção transforma o quadrinho histórico em ferramenta de trabalho didática que também serve como ponto de discussão do próprio posicionamento da sociedade e da cultura. A proposição aqui é problematizar, portanto, o papel do conhecimento histórico a partir do quadrinho como artefato cultural, em uma tentativa de ampliação do entendimento do seu papel. Acreditamos que a junção do fator documental e de entretenimento torna o quadrinho um elemento de cultura e memória histórica, no sentido dado por Rusen:

"A memória histórica volta-se para conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudanças no tempo (no mais das vezes por causadas ações intencionais), regras

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

ou princípios tomados como válidos para toda mudança no tempo e para o agir humano que nela ocorre". (RÜSEN, P. 51)

Um segundo ponto de problematização no que concerne ao uso do quadrinho em sala de aula, está justamente em entender o papel da narrativa na constituição de sentido para essa experiência histórica e o impacto da mesma na formação de memórias históricas, que serão acessadas mais tarde no ambiente escolar. Entender o espaço social do conhecimento é uma tarefa efetiva da didática da história. Paul Ricoer (1994, p.15) diz que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal. Isso se torna mais evidente em um quadrinho voltado para questões da segunda guerra, especialmente segunda guerra mundial. Poderia se argumentar que há grande distância na construção histórica oriental frente a ocidental sem muito receio de incorrer em erro. Essa distância é diminuída, entretanto quando falamos de segunda guerra:

“A Segunda Guerra Mundial, no sentido amplo do termo, forma não apenas uma matriz histórica comum aos dois continentes, mas constituiu, tanto na Ásia como na Europa, um acontecimento central na história recente cujos efeitos se fazem ainda sentir, não apenas no plano da memória, mas também num plano político e social, e mais ainda no plano das relações regionais e internacionais”. (ROUSSO, p. 268)

Ou seja, no que diz respeito ao “uso público” da história existe uma apropriação da Segunda Guerra Mundial enquanto conceito, ou seja, uma espécie de encapsulamento do passado sob a forma de processos causais, ou seja, “Segunda Guerra Mundial” define tanto uma “série de eventos particulares” como uma espécie de comportamento e reprodução de balizas temporais e referências específicas que atingem grande parte de pessoas, governos e Estados. Resgatá-los via mangás traduzidos para o português consiste em um reconhecimento de que a mídia, de tempos em tempos, recupera esses conceitos, sob as mais diferentes formas (LEE, 2011).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Este é um terceiro ponto possível que marca a história em quadrinhos como um elemento limite na formação de inquietudes históricas. E também um elemento em que a empatia histórica é muito presente, dada a natureza estética dos quadrinhos. Segundo Rüsen,

A coerência estética de um construto significativo estaria então em fomentar nos destinatários uma relação de liberdade com as determinações do agir em suas vidas concretas. Ao invés de induzir os sujeitos a agir de determinada maneira, libera-os da pressão para agir e habilita-os a conhecer melhor as circunstâncias de suas vidas, que lhes ficariam veladas na rotina quotidiana do agir por interesse (RÜSEN, p. 37)

Esta “relação de liberdade” que pode ser refletida na vida concreta é própria da forma de uma história em quadrinhos, onde, para McCloud (2005, p. 67),

“Os quadros das histórias fragmentam o tempo e espaço, oferecendo um ritmo recortado de momentos dissociados. Mas a conclusão nos permite conectar esses momentos e conduir mentalmente uma realidade contínua e unificada. Se a iconografia visual é o vocabulário das histórias em quadrinhos, a conclusão é a sua gramática. E, já que nossa definição de quadrinhos se baseia na disposição de elementos, então, num sentido bem estrito, quadrinho é conclusão”!

É neste sentido, que ao resgatar o quadrinho em seu aspecto de elemento estético de conclusão representado pela sarjeta nos quadrinhos pode ser usado como um ponto gráfico para a potencialização da empatia histórica em sala de aula, como definiram LEE & ASHBY:

“[...]a capacidade de perceber algo condicionalmente apropriado, as ligações entre intenções, circunstâncias e ações e, finalmente, a capacidade de perceber como uma perspectiva particular seria realmente afetada por ações em circunstâncias particulares”.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O enredo de Gen tem muitos momentos em que a empatia é o principal argumento: ao longo de suas páginas. Nakazawa transmite diversas informações sobre a vida cotidiana no Japão durante a segunda guerra e a luta pela sobrevivência do pós-guerra. Nos dias anteriores à bomba atômica, a história retrata a pressão emocional com as privações e a perda de parentes e amigos, o racionamento de comida e os abrigos antiaéreos. O pai de Gen se recusa a participar da guerra e toda a família sofre hostilidades por tal “traição”. Além da esposa grávida e de Gen, são mais quatro filhos tentando sobreviver no caos que se tornou o Japão dos anos 40. Fazem parte do enredo ainda o preconceito dos japoneses frente aos coreanos, que vivem no Japão, representados por um amigo da família de Gen, o Sr. Pak. Quando ocorre a explosão, os quadrinhos tornam-se mais realistas. O autor retrata o povo japonês adorando seu imperador como um deus, sem perceber que ele era manipulado pelos poderosos, ao mesmo tempo em que sofre fisicamente e psicologicamente o efeito de ter sido alvo de um bombardeio atômico. No que concerne ao enredo, fica clara a potencialidade de um quadrinho como Gen no espaço escolar. Acreditamos, porém, que é possível avançar na construção desta relação quadrinhos, sala de aula e conhecimento histórico, problematizando as ferramentas em torno das quais a cognição pode acontecer a partir de um artefato como este. O leitor, no quadrinho, é um colaborador consciente, um agente de construção de sentido, no processo de decodificação do tempo e movimento implícitos graficamente nos quadrinhos: “o público é um colaborador consciente e voluntário, e a conclusão é o agente de mudança, tempo e movimento” (MCCLLOUD, 2005, p. 63-67). A história em quadrinhos tem este espaço em branco: na sarjeta, um espaço em que duas imagens se transformam em uma ideia. Este é um ponto que também deve ser considerado ao optarmos por seu uso como ferramenta de cognição histórica.

Muitas pesquisas, atualmente, trazem uma busca contante pelo significado dado ao processo de aprender e ensinar História a partir da compreensão da formação da consciência histórica de alunos e professores. Neste quadro geral, as pesquisas em educação histórica buscam uma reflexão sobre a cognição histórica, partindo do esforço em identificar os sentidos que alunos e professores atribuem à história. Acreditamos que avançar na compreensão de como a mesma se manifesta em um artefato de narrativa histórica também traz sua contribuição, ainda que não de maneira tão direta como a ação em sala de aula, mas presentificada na problematização dos espaços possíveis para esta cognição histórica, ou seja, no uso público deste conhecimento, representados aqui pelos quadrinhos.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## REFERÊNCIAS

EISNER, Will. Quadrinhos e arte seqüencial. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FRONZA, Marcelo. O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio. Curitiba, 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

LAVILLE, Christian. "A guerra das narrativas". Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999.

LEE, P. J.; ASHBY R. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: DAVIS, O. L.; YAGER, Elizabeth A.; FOSTER, S. J. Historical empathy and perspective taking in the social studies. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.

LUYTEN, S. Mangá, o Poder dos Quadrinhos Japoneses. São Paulo: Estação Liberdade, 1991

MCCLLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos. São Paulo: Makron Books, 1995.

NAKAZAWA, K. Gen Pés Descalços: O Dia Seguinte, Editora Conrad, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Gen Pés Descalços: O Recomeço, São Paulo :Editora Conrad, 2001.

\_\_\_\_\_. Gen Pés Descalços: Uma História de Hiroshima, São Paulo: Editora Conrad, 2001.

\_\_\_\_\_. Gen Pés Descalços: Vida Após a Bomba, São Paulo : Editora Conrad, 2000.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. São Paulo: Papyrus, 1994.

ROUSSO, Henry. RUMO A UMA GLOBALIZAÇÃO DA MEMÓRIA. História Revista, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 265-279, jun. 2014. ISSN 1984-4530. Disponível em:  
<<https://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/30527>>. Acesso em: 10 Jul. 2014.  
doi:10.5216/hr.v19i1.30527.

RÜSEN, Jörn. História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

SATO, Cristiane. Japop – o poder da cultura pop japonesa. São Paulo: Nsp-hakkosha Editora, 2007.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## REPENSAR A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES: ANÁLISE DA COMPREENSÃO HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Éder Cristiano de Souza

Docente – UNILA-Univ. Fed. da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu-PR  
Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4113249U6>

E-mail: [eder.souza@unila.edu.br](mailto:eder.souza@unila.edu.br)

### RESUMO

Investigar a cognição histórica dos jovens a partir dos filmes “Triunfo da Vontade”, “A Queda! As últimas horas de Hitler” e “O Pianista” foi o trabalho de minha tese de doutorado (SOUZA, 2014). Diversas questões se mostraram complexas para análise e, por isso, as contribuições da investigação foram divididas em quatro tópicos temáticos. O presente texto tem por intuito apresentar um desses temas, que consiste em evidenciar como, no estudo da aprendizagem histórica situada (SCHMIDT & BARCA, 2009), a noção de qualificação da experiência histórica precisa ser diferenciada de um entendimento superficial, segundo o qual os estímulos audiovisuais potencializariam a aprendizagem, pois essa noção não leva em consideração que tal relação é interpelada pelos fatores mobilizadores da consciência histórica, que possibilitam determinadas apreensões complexas e raciocínios sofisticados, mas também limitam outras apreensões possíveis. Distinguir entre a assimilação de uma ampla gama de informações a partir dos potenciais da linguagem fílmica, e o efetivo aumento das experiências dos sujeitos no âmbito da consciência histórica (RÜSEN, 2012), é um grande desafio, devido às várias nuances que inibem a demarcação de uma linha divisória. Tal movimento só se torna possível levando em conta fatores mobilizadores da consciência histórica, bem como a relação com as *protonarrativas* dos sujeitos. Na análise do material empírico, ficou claro o direcionamento do olhar dos jovens para três pontos específicos das obras fílmicas assistidas, o que possibilitou a percepção de uma relação complexa e conflituosa entre conhecimentos prévios, questões suscitadas pelos filmes e problemáticas levantadas no decorrer das discussões em Grupo Focal. Esses pontos foram definidos como questões, que intrigaram os jovens em suas ideias sobre o nazismo: 1. Qual a real dimensão do papel de Hitler na história do nazismo e houve algo positivo em sua trajetória? 2. O nazismo é apenas sinônimo de maldade e crueldade? 3. Qual foi o papel do povo alemão como agente histórico do nazismo? Essas questões nasceram da articulação entre as *protonarrativas* dos sujeitos e as contribuições dos filmes. No decorrer desta apresentação essas articulações serão esclarecidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cognição histórica situada; Aumento das experiências; Nazismo; Consciência Histórica.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## APRESENTAÇÃO

Educação Histórica é uma linha de estudos que vêm se consolidando no Brasil há pouco mais de uma década. Seus primeiros trabalhos foram influenciados pelas pesquisas realizadas na Inglaterra sob a coordenação de Peter Lee e Rosalyn Ashby (1993) principalmente a partir da divulgação dos projetos 13-16 e *Chata*. Em tais estudos, pesquisadores ingleses objetivaram investigar a possibilidade de crianças e jovens aprenderem não somente conteúdos da história, que denominam conceitos substantivos, mas também categorias específicas da produção do conhecimento histórico, chamadas de conceitos de segunda ordem.

A influência dessas pesquisas foi fundamental porque permitiu romper com ideias tradicionalmente aceitas, dentre elas a de que aprender História é acumular informações sobre o passado, e também que níveis de complexidade do conhecimento ensinado se vinculam diretamente a etapas de desenvolvimento cognitivo (SCHMIDT & BARCA, 2009).

As pesquisas na Inglaterra mostraram como crianças e jovens, ao aprenderem História recorrendo ao trabalho com fontes históricas e artefatos culturais, por exemplo, podem reorganizar suas ideias de forma complexa, raciocinando sobre conceitos como evidência histórica e empatia histórica, que não seriam possíveis a partir de um ensino focado simplesmente na ideia de se *contar o que passou* (LEE, 2006; ASHBY, 2006).

Tais estudos, desenvolvidos pelos ingleses a partir da década de 1970, chegaram ao Brasil através do contato e do trabalho em parceria da pesquisadora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt, da UFPR, com a pesquisadora portuguesa Isabel Barca, da Universidade do Minho, a partir do ano de 2003. Desde então, a denominação Educação Histórica, que se inspira no termo History Education, utilizado pelos ingleses, vem se consolidando e ganhando força com uma dupla identificação.

Educação Histórica é um campo de estudos que se diferencia dos anteriores, voltados ao ensino de História, especialmente por focar suas pesquisas na aprendizagem histórica e não somente nos métodos de ensino. E caracteriza-se por defender uma ideia nova do relacionamento

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

com o conhecimento histórico, na escola e vida dos indivíduos, na qual seja possível que os sujeitos se orientem no tempo, constituindo racionalmente suas identidades históricas e o agir sociocultural e político que vivenciam.

O distanciamento das pesquisas que se fundamentam nas ideias de desenvolvimento cognitivo advindas de teorias do campo da psicologia torna possível um referencial analítico fundamentado na epistemologia do conhecimento histórico. Tal abordagem tem como ideia-chave que é possível distinguir uma cognição propriamente histórica, que, segundo o teórico alemão Jörn Rüsen (2010; 2012), diz respeito a um trabalho de rememoração da consciência histórica, ou seja, mobilização de ideias e perspectivas a partir das quais o sujeito se situa no fluxo temporal, entendendo-se inserido num mundo histórico, e construindo sua identidade e seu agir a partir desse processo de aprendizagem.

A tese de doutorado que defendi no PPGE-UFPR trouxe resultados de uma investigação sobre cognição histórica, que teve como objetivo compreender como jovens estudantes aprendem história a partir de filmes. Foram selecionadas três produções cinematográficas que abordavam o conceito histórico Nazismo, que os jovens assistiram, e depois desenvolvida a metodologia do Grupo Focal, através da qual puderam debater sobre a temática e expressar as ideias mobilizadas no decorrer da atividade.

Onze estudantes, entre 16 e 19 anos de idade, do terceiro ano do Ensino Médio, participaram da pesquisa. Os filmes “Triunfo da Vontade”, “A Queda! As últimas horas de Hitler” e “O Pianista” foram selecionados por se tratarem de obras com grande difusão e complexidade técnica e artística, além de representarem pontos de vista divergentes sobre o conceito histórico em questão.

Quatro categorias conceituais foram tomadas como foco para análise dos dados empíricos: intencionalidade; objetividade; aumento das experiências; e multiperspectividade. Em cada uma dessas categorias foi necessário desenvolver um debate teórico específico, bem como realizar análises dos dados que visavam articular as questões teóricas com os resultados da pesquisa.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

No presente texto serão apresentadas análises a partir de uma dessas categorias conceituais, o “aumento das experiências” na aprendizagem histórica, a partir do referencial teórico de Jörn Rüsen (2012), numa busca por compreender como a linguagem fílmica possibilita a aprendizagem histórica situada. O intuito é esclarecer como essa aprendizagem se dá de uma forma mais complexa do que simplesmente pelo estímulo audiovisual possibilitado pelos filmes.

## 1. REPENSAR O CONCEITO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES

A forma específica de tratar a aprendizagem histórica a partir dos filmes aqui utilizada nasce de uma conceituação de Jörn Rüsen (2012), quando define a aprendizagem histórica a partir do desenvolvimento da narrativa, e articula essa narrativa em três pontos: experiência, interpretação e orientação. Nesse sentido, a aprendizagem histórica é substantiva, ou seja, refere-se não somente ao desenvolvimento de raciocínios vinculados à natureza da interpretação/explicação histórica, como trabalharam os pesquisadores ingleses, mas também à forma como os conteúdos específicos são apreendidos pelos sujeitos.

As abordagens recorrentes sobre o trabalho com os filmes no ensino da História, se direcionam no sentido de conceber a aprendizagem histórica como uma ampliação da memória sobre os feitos históricos, ou então o desenvolvimento de competências de análise fílmica, a partir do confronto com dados históricos. O que aqui se propõe é distinto de tais concepções, especialmente pela opção de centralizar a abordagem nos sujeitos que aprendem, e entender que a aprendizagem histórica se relaciona a um conjunto de referências maior do que a relação entre filmes e conhecimento. Partiu-se, então, da seguinte hipótese: **a mobilização de novos significados para as experiências contidas na memória histórica dos sujeitos é o primeiro passo da aprendizagem histórica.**

Segundo Rüsen (2012), a atribuição de novos significados à experiência temporal dos indivíduos parte de uma pressão presente, e não é qualquer conteúdo sobre o passado que levará a uma aprendizagem propriamente histórica. Tal aprendizagem é mobilizada por aqueles conteúdos ligados às experiências do presente, à realidade dos sujeitos e à interpretação desta a

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

partir de perspectivas históricas. Investigar a aprendizagem se trata então de analisar o desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação daquela experiência e sobre a orientação dela derivada.

A partir da conceituação de cultura histórica (RÜSEN, 1994) é possível entender que há um papel ativo da memória histórica na vida pública, que limita e direciona os potenciais de racionalidade do pensamento histórico na vida humana prática. E os filmes são entendidos como componentes ativos da indústria cultural que agem na cultura histórica, contribuindo para a estruturação das ideias históricas dos sujeitos.

Rüsen (1994) compreende que há uma unidade de consciência estruturada pela cultura histórica, na qual as estratégias científicas, as formas de criação artística, a educação e a luta pelo poder são dotadas de significado para a constituição da consciência histórica. Nessa “unidade global da memória histórica” ocorrem processos de legitimação, de crítica, de ensino, entretenimento e rememoração, que tomam os feitos do passado como base para a fundamentação das estratégias estéticas, políticas e cognitivas relacionadas a esses usos públicos da memória.

Ao constituir uma memória histórica, ou seja, um arcabouço estruturado de narrativas que possibilitem a organização mental da existência temporal humana, o sujeito se percebe inserido num mundo histórico, que o precede e ultrapassa, e pode dar significado a essa sua presença, ou seja, essa memória histórica se integra a sua memória pessoal. As narrativas, ou histórias que são contadas aos sujeitos, lhes possibilitam um superar constante de suas próprias concepções individualistas e auto referenciadas de mundo, possibilitando a ampliação do horizonte cognitivo, a partir do reconhecimento do outro e dos vínculos que os conectam à sociedade e à humanidade.

Quando uma narrativa é ouvida, ou vista, ou lida, e percebida como histórica, ela é qualificada, uma vez que pode integrar-se ao conjunto das memórias que operam na consciência histórica. Essa concepção permite entender que os filmes, ao serem assimilados pelos jovens como

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

narrativas históricas, e ainda qualificados como fontes, têm um caráter relevante para a aprendizagem histórica. Tal caráter vai muito além do fato de se dizer que os filmes transmitem determinados conteúdos históricos com maior dinamismo, ou que a linguagem fílmica mobiliza processos cognitivos mais complexos, estimulando a sensibilidade ou a memória dos indivíduos. Esse caráter diz respeito à forma como determinados filmes se articulam à cultura histórica, com a qual os sujeitos se relacionam e a partir da qual elaboram seus processos de rememoração histórica. Esse potencial de rememoração tem a ver, especialmente, com a dimensão estética da cultura histórica.

Rüsen (2007) chama de coerência estética o processo através do qual as narrativas interpelam os sujeitos, fazendo maior sentido e agindo no seu convencimento em relação à validade das histórias narradas. Os artifícios da linguagem fílmica, como os efeitos de ambiência, os quadros, a coloração, a sonorização e a atuação dos protagonistas, estimulam os sentidos, afloram sensações e despertam sentimentos de empatia e/ou antipatia, pois são componentes que possibilitam às obras cinematográficas cativar o espectador e conduzi-lo a uma operação cognitiva que mescla razão e emoção, possibilitando a elaboração de ideias complexas a partir desse processo comunicacional.

Contudo os efeitos da linguagem, que atraem e sensibilizam espectadores de todas as idades, e em especial aos jovens, que tendem a vivenciar mais intensamente a experiência fílmica, não podem ser tomados de forma simplista como mobilizadores de operações da consciência histórica. A mobilização da consciência histórica envolve o relacionamento com as *protonarrativas* que os sujeitos articulam na construção de suas identidades e de seu agir, que são base da memória histórica por eles partilhada.

Entrevê-se uma situação de conflito, uma vez que é recorrente o apelo das obras cinematográficas a artifícios estéticos que, deliberadamente, contrapõem-se a uma validação intersubjetiva da História, e se focam na dimensão subjetiva do processo de rememoração. Esses artifícios geralmente estão inseridos em escolhas de autores, diretores e atores, e muitas vezes

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

estão presentes de forma muito sutil na obra fílmica, passando despercebidos por grande parte do público.

Nesse caso, a percepção sensitiva que a linguagem fílmica possibilita no processo de ampliação das experiências históricas dos sujeitos pode ficar prejudicada, quando seus fatores estéticos se sobrepõem aos cognitivos.

*A força imaginativa, aliada à consciência da experiência histórica, estrutura a finalidade da função estética da consciência histórica: recuperar o que há de novo no passado, ou seja, fazer vivo o passado renascido pela rememoração histórica no presente. A imaginação histórica só supera a ficcionalidade quando o sentido do real concretiza as forças da consciência com “algo realmente presente”. Com a construção histórica de sentido, iniciada pela imaginação, o passado é transformado em realidade presente, com sentido e significado, com direção e valores. (FRONZA, 2012: 184)*

Tendo em conta essas considerações sobre o potencial estético da linguagem fílmica, que interpela a imaginação dos sujeitos, e os riscos de se estimular a imaginação sem um direcionamento consciente com base em critérios de racionalidade fundamentados na epistemologia do conhecimento histórico, é possível fundamentar a análise dos resultados do estudo empírico realizado. Trata-se de observar em que medida se pode falar numa qualificação da experiência histórica dos sujeitos, a partir da forma como os filmes e o debate coletivo possibilitaram aos jovens articularem suas ideias prévias com as novas concepções e percepções surgidas nesse processo; e como essas operações mentais direcionaram os processos de recepção fílmica e de reorganização da memória histórica.

## **2. AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS: DA QUALIFICAÇÃO DA PLAUSIBILIDADE DAS NARRATIVAS À COMPLEXIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO HISTÓRICA POR PARTE DOS JOVENS**

Em um estudo sobre a cognição histórica dos jovens a partir das histórias em quadrinhos, Fronza (2012: 111) evidencia como há uma potencialização das ideias históricas a partir do fator estético que aquela linguagem manifesta na comunicação da história para os sujeitos. Esse fator

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

estético não pode ser reduzido à noção de *ficcionalização* do passado, uma vez que há uma complexificação e sofisticação de ideias históricas no âmbito da epistemologia do conhecimento histórico, e com isso avanços no sentido da formação de padrões coerentes de formulação de narrativas históricas. Segundo esse mesmo pesquisador é a plausibilidade das narrativas gráficas que contribui para essa potencialização das ideias históricas.

A plausibilidade, definida pelos jovens a partir da relação que estabelecem entre o que o filme comunica e suas concepções prévias, tende a ser desafiada e tornada mais complexa, de acordo com os questionamentos que surgem, e com a manifestação de distintos pontos de vista. Dessa forma, o primeiro fator destacado no processo de qualificação da experiência histórica dos sujeitos a partir dos filmes foi a inserção de **limites de plausibilidade**, a partir dos quais determinados temas se destacaram por se relacionarem diretamente às concepções prévias dos estudantes e provocarem mudanças qualitativas na forma como mobilizavam ideias históricas.

Esses padrões não estanques de plausibilidade também direcionaram a reelaboração da experiência histórica, uma vez que determinados pontos foram ignorados ou simplesmente não levados em consideração pelos jovens, pois não se adequaram aos seus esquemas de plausibilidade. Uma grande apreensão de informações e sentidos a partir dos filmes foi filtrada por fatores relacionados às suas experiências individuais e coletivas com o conhecimento histórico.

Nesse sentido, a noção de qualificação da experiência histórica precisa ser diferenciada do entendimento superficial, segundo o qual os estímulos audiovisuais potencializariam a aprendizagem, pois essa noção não leva em consideração que tal relação é interpelada pelos fatores mobilizadores da consciência histórica, que possibilitam determinadas apreensões complexas e raciocínios sofisticados, mas também limitam outras apreensões possíveis.

Distinguir entre a assimilação de uma ampla gama de informações a partir dos potenciais da linguagem fílmica, e o efetivo aumento das experiências dos sujeitos no âmbito da consciência histórica, é um grande desafio, devido às várias nuances que inibem a demarcação de uma linha divisória clara. Porém, essa distinção é fundamental. Tal movimento só se torna possível levando

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

em conta os diversos fatores mobilizadores da consciência histórica, bem como a relação com as *protonarrativas* dos sujeitos.

Na análise do material empírico produzido a partir do GF, ficou claro o direcionamento do olhar dos jovens para três pontos específicos das obras fílmicas assistidas, o que possibilitou a percepção de uma relação complexa e conflituosa entre ideias prévias\*, questões suscitadas pelos filmes e problemáticas levantadas no decorrer das discussões. Esses pontos foram definidos como questões, que intrigaram os jovens em suas ideias sobre o nazismo: **1.** Qual a real dimensão do papel de Hitler na história do nazismo e houve algo positivo em sua trajetória? **2.** O nazismo é apenas sinônimo de maldade e crueldade? **3.** Qual foi o papel do povo alemão como agentes históricos do nazismo? Essas questões nascem da articulação entre as *protonarrativas* dos sujeitos e as contribuições trazidas pelos filmes assistidos. No decorrer da análise essas articulações serão esclarecidas.

Desde o início das discussões no GF, a complexificação dos argumentos dos jovens foi notável, revelando que, assistir aos filmes foi um exercício que ampliou o arsenal de referências dos alunos. O protagonismo da figura de Hitler para o regime nazista foi o primeiro grande tema, a partir do qual se pode observar esse aumento das experiências. Para analisar esse ponto, é interessante partir das respostas dos jovens sobre o que foi mais marcante para eles após terem assistido ao filme “O triunfo da vontade”:

**Joseph\*\***: *Manipulação e alienação, eu pude perceber que, naquelas reuniões que eles faziam lá, que aquelas pessoas, aqueles jovens, o que o Hitler falava lá parece que alienava, que manipulava os jovens, que as ideias dele mexiam com os jovens, **que os jovens não sabem muito bem o que querem da vida, ele meio que manipulava a cabeça deles.***

**Sophia**: *Então, eu coloquei no meu aqui o lado organizado, Hitler tipo humanitário, mostrando assim é, quando ele chegava naquelas passeatas lá apertando a mão das*

---

\* Optou-se por não trazer à tona o levantamento completo das ideias prévias dos jovens, devido às limitações deste texto. Esses dados estão publicados no texto completo da tese.

\*\* Os nomes dos alunos são fictícios, a fim de preservar a identidade dos jovens. Tais nomes foram escolhidos por eles próprios.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*peças, recebendo um buquê de flores, da mãe com um bebê, e a idolatria, uma forma de idolatria mesmo que o povo tinha para ele, porque todo mundo “nossa!”, mostrava o pessoal assim com um sorriso, então pra mim o objetivo do filme era mostrar que Hitler era, “nossa!”, não tinha, colocando assim, defeitos assim.*

As falas dos jovens revelam esse conflito cognitivo. Duas personagens históricas se destacam no primeiro filme: Hitler e o povo alemão. O primeiro, que inicialmente era tido como ditador cruel, passa a ser visto como um ídolo, um herói, um ícone histórico. Já o povo, que antes sequer era mencionado, agora assume é objeto de preocupação para os jovens, que tentam compreender que papel os alemães tiveram no nazismo. Veja-se trechos da discussão:

**Mr. Roberto:** *Eu acho que a argumentação dele (Hitler) foi fundamental para influenciar o povo a seguir o seu regime de governo, por isso que eu coloquei que ele era inteligente, ele era “inteligentíssimo!”, porque ele tinha uma argumentação muito boa, a argumentação dele convencia, a argumentação dele fazia com que os alemães sentissem um gosto assim de superioridade, então acho que a argumentação dele é “fantástica!”.*

**Nélio:** *[...] uma grande revolução de Hitler para a Alemanha;*

**Moderador:** *Você acha que o Hitler estava transformando a Alemanha, o filme mostra isso para você?*

**Nélio:** *Acho que é isso.*

**Moderador:** *E essa transformação é para melhor ou para pior, quem tem alguma ideia?*

**Marcio:** *Seria uma ideia inovadora, tipo assim, todo mundo buscar o mesmo caminho.*

As falas de Mr. Roberto, Nélio e Marcio deixam clara a ideia chave na compreensão do primeiro filme: a concepção do nazismo como um fenômeno histórico ímpar, que transformou a Alemanha a partir do protagonismo de Hitler, como grande líder das massas. Isso representou um aumento das experiências históricas, mas ainda vinculado a um reforço de padrões pré-concebidos, assimilados no âmbito da cultura histórica. Mas essa mesma centralidade de Hitler, ainda no primeiro filme, também revelou novas dimensões do passado para os jovens:

**Moderador:** *Esse filme trouxe alguma coisa de novo para vocês?*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

**Sophia:** Para mim trouxe, porque eu sempre achava que Hitler era uma pessoa mais dura, mais séria, e ali mostrou assim um lado mais bom né, nesse caso, parecia que as pessoas achavam ele mais intocável, mas ele mesmo ia e tocava nas pessoas.

**Joseph:** Eu concordo com ela porque eu também não pensava assim de Hitler, nos filmes que eu assisti não mostrava explícito isso, e no filme ali parece que o Hitler era uma pessoa mais humanista, mais próxima do povo, quer mostrar isso.

**Katherine:** Com o passar do tempo a sociedade foi julgando ele como vilão, a gente parando para analisar a gente percebe que a história tem dois lados, ele não é totalmente um vilão, não sei, não posso me colocar no lugar, mas a história tem dois lados, que no fundo não foi só o que aconteceu, mas tem algo por trás ali.

As falas dos jovens revelam o aumento das experiências no sentido da percepção de algo novo sobre o passado. E no caso de Katherine, ela ainda deixou explícito um raciocínio que vincula essa nova experiência a um repensar da história num âmbito epistemológico, dando os primeiros indícios de um processo de ressignificação da história como um passado fixo e monoperspectivado.

Ao reconhecer o outro na História, no caso os alemães como agentes históricos, os jovens ampliaram seus próprios referenciais históricos, no sentido de entender aquelas pessoas a partir de seus próprios pontos de vista, ou seja, ao enxergar a História como palco de atuação dos sujeitos, cada um em seu espaço e tempo. Abre-se então a possibilidade de dar novos significados à própria identidade, reconhecendo-se também como agente histórico. Tal concepção aflorou já no debate do primeiro filme:

**Moderador:** O que seria esse algo por trás?(Além de um olhar negativo do nazismo)

**Katherine:** Foi um regime, a organização que trouxe, era um regime, não era bom, mas também não era ruim, olha a organização que eles tinham, o movimento que eles faziam. Mas, por outro lado também eles destruíam muitos e muitos países.

**Mr. Roberto:** Ele queria o melhor para o povo dele, o povo da Alemanha.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

**Sophia:** *É, a questão é que eles já tinham sofrido aquele negócio lá da Primeira Guerra, o povo estava um pouco mais fragilizado, daí aquilo serviu para animar mais eles, acho que até por isso ele teve mais poderes nessa persuasão que ele teve com as pessoas, ele fala assim a não, vocês são superiores, vocês não vão perder.*

**Mr. Roberto:** *Ele estava tentando levantar a Alemanha, porque a Alemanha já tinha passado pela Primeira Guerra Mundial, então a sociedade ela estava meio quebrada né!, então ele estava tentando reerguer a Alemanha, reestruturar a sociedade da Alemanha.*

Não é simplesmente aceitar ou rejeitar o nazismo que está em questão, mas o debate surgido a partir do tensionamento das ideias prévias, quando os jovens passaram da simples ideia de assimilação do nazismo como símbolo de maldade, para sua compreensão como uma ideologia específica de um povo em uma época.

Mesmo a figura de Hitler tendo se mantido em todas as discussões como central para se pensar o nazismo, desde o momento em que os jovens assistiram ao primeiro filme sua relação com essa experiência histórica foi qualificada a partir da entrada em cena do povo alemão como personagem importante dessa história. A percepção das intenções e ações dos sujeitos diante daquele fenômeno histórico vivido na Alemanha da década de 1930, pode ser considerada uma complexificação qualitativa importante na forma como tais jovens passaram a lidar com esse conhecimento.

Percebe-se então, com a discussão suscitada a partir do primeiro filme, que os jovens estudantes passaram a duvidar de suas próprias ideias, que vinculavam o regime nazista à ideia simplista de crueldade e irracionalidade. Os projetos, valores e sentimentos envolvidos assaram a ser considerados como pontos de reflexão, sem com isso terem se deixado levar pela propaganda nazista implícita na obra fílmica. Veja-se mais um trecho do debate:

**Moderador:** *[Essa] história pode ter um olhar diferente, ser olhada de outro jeito, como algo bom?*

**Katherine:** *Eu acho que tudo bem, que o fato da organização, da união deles, tudo que eles fizeram, mas são todos fatos supérfluos perto do que foi o nazismo, de toda destruição, que nem você não tem como colocar na balança os dois valores,*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

*porque a parte do lado ruim prevalece sobre a parte do bom, eu acho que o lado bom do nazismo é muito fraco perto do que aconteceu.*

**Monique:** *Não justifica né! Claro né professor, porque imagina, quanto judeu morreu por causa dele, das ideias dele.*

**Laura:** *Porque o nazismo, os alemães lá eles gostavam muito do país deles, então eles acabavam prejudicando os outros países, que eles entravam em conflito; era bom só para eles, que viviam no nazismo;*

**Marcio:** *Então, eles tentaram fazer uma superação do que tinha acontecido, no caso na Primeira Guerra.*

Nesse caso, os jovens tentam ampliar os pontos de vista e perceber como o nazismo representou algo importante para os alemães da época, mas isso não anula a ideia de que aquela experiência chegou a resultados catastróficos. Por isso, a força da propaganda implícita no filme de Riefenstahl, que funcionaria na década de 1930, já não tem o mesmo efeito para esses jovens no século XXI, influenciados por toda a imagem negativa construída a respeito da memória do regime nazista.

O reconhecimento da alteridade do passado é reforçado pela possibilidade de distinção entre nós, nesse caso os jovens no presente, e os outros, representados pelos alemães em suas práticas de aceitação do regime nazista. Ressalta-se novamente a noção central de que não é o filme em si que mobiliza uma aprendizagem histórica complexa por parte desses jovens, mas como a obra dialoga com as ideias prévias, e como os valores e sentimentos desses estudantes são mobilizados diante de situações que provoquem ideias conflitantes.

Os filmes representaram ganhos cognitivos com relação à temática em estudo, não apenas no sentido quantitativo, mas também qualitativo. Quando os jovens lidam com uma fonte, como o documentário alemão produzido em 1935, tal obra representa mais do que um acréscimo de informação histórica aos seus repertórios prévios, pois a consciência histórica não consiste num conjunto de informações, mas numa forma de se lidar com o passado a partir de como ele dá sentido ao mundo presente.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os jovens ampliaram seu arcabouço de referências históricas, ao se colocarem diante do desafio de interpretar historicamente as narrativas fílmicas, incluindo sujeitos e situações anteriormente não imaginadas. As tentativas de qualificar historicamente e demarcar o perfil dos nazistas, como sujeitos de outro espaço/tempo que cometiam ações estranhas, foram uma tônica no processo de aprendizagem dos jovens.

Inicialmente o nazismo era pensado a partir de um modelo esquemático, no qual a História se concebia como uma fórmula pronta, e as condições objetivas de crise e trauma teriam levado o povo a atitudes de barbárie e irracionalidade. A superação desse pensamento esquemático simplista por um pensamento mais complexo, mesmo que ainda esquemático, que reconhece a subjetividade dos atores, ainda que desqualificados por uma diferença temporal na qual se pensa que os indivíduos de hoje são melhores que os de ontem, é um movimento complexo de cognição histórica

TABELA 01 – AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO FILME “O TRIUNFO DA VONTADE”

Filme “O triunfo da vontade”		
Ideias prévias	Reforço das concepções	Aumento das experiências
Trajectoria condenável e protagonismo de Hitler	Grande capacidade de liderar	Um Hitler mais humano Hitler foi bom para os alemães Não era totalmente um vilão, a história o julgou
Ausência do povo alemão	Não houve	Alienação, idolatria, ilusão coletiva, sentimento de superioridade, luta pela superação das próprias fraquezas
Nazismo como maldade	Não pode ser justificado	Organização exemplar Revolução para a Alemanha Proximidade entre o líder e o povo

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (SOUZA, 2014).

Percebe-se então como as ideias históricas dos jovens entram em diálogo com o filme e eles reconstroem suas ideias, sem necessariamente abandonar os argumentos preestabelecidos. A centralidade de Hitler como personagem histórica, que já fazia parte das preocupações desses jovens, foi reforçada pela própria natureza do filme assistido, visto que “O triunfo da vontade” foi

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

efetivamente uma obra carregada de estratégias artísticas voltadas à valorização da imagem desta personagem.

### 3. AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS: A COMPLEXIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO CONFRONTO DE PERSPECTIVAS

Os pontos assinalados como preponderantes no aumento das experiências dos jovens sobre o nazismo pode ser sintetizado em três temas relevantes: **1.** O reforço da concepção de **heroísmo**, a partir da compreensão que um líder arregimenta a população; **2.** A preocupação com a real dimensão da **participação coletiva** nos processos decisórios; **3.** A perspectivação do **conceito de maldade** a partir de sua contextualização na dimensão cultural e temporal.

É possível afirmar que houve uma qualificação da compreensão dos jovens sobre a experiência histórica do nazismo, especialmente quando revelam uma preocupação com o envolvimento dos cidadãos comuns com a ideologia Nazista. A questão que ficou em aberto no primeiro filme, e constituiu-se como uma primeira grande indagação para os jovens, foi saber se o apoio popular ao regime nazista era fruto de uma espécie de ilusão coletiva manipulada pela autoridade, ou se era reflexo dos sentimentos populares diante da situação vivida pelo país na época.

O debate surgiu a partir da já ressaltada relação entre aquilo que o filme trouxe de novo e o que os jovens já conheciam sobre o regime Nazista. Essa relação entre Hitler e o povo se complexificou mais no debate após o segundo filme:

**Moderador:** *Ficaram com dúvidas?*

**Anne:** *O que o Hitler tinha na mão? [...] (Tremedeira da mão de Hitler chamou sua atenção) porque eu ficava assim: "O que ele está fazendo meu Deus?"*

**Moderador:** *Isso para você muda alguma coisa da imagem que você tinha do Hitler antes?*

**Anne:** *Ah... que ele não é tão intocável, sei lá... que ele também é humano e também pode pegar doenças.*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O breve trecho acima retratado revela a preocupação da jovem Anne sobre como a imagem de Hitler como um ser humano frágil, doente e decrépito, muito presente no filme “A Queda!”, traz uma nova visão da liderança de Hitler. A partir desse filme, ocorrem questionamentos ao protagonismo de Hitler para a história do nazismo, enquanto o povo alemão ascende como agente central dessa mesma história. Isso fica claro em outro momento do debate:

**Moderador:** *Então a Katherine falou, e depois os outros concordaram, eu não sei se concordaram, que um filme complementa o outro. E eu queria perguntar, complementa ou traz algo a mais? Uma ideia diferente, uma compreensão diferente?*

**Joseph:** *Traz algo a mais, porque no primeiro filme mostra que o nazismo era algo ótimo, maravilhoso, daí nesse outro filme mostra mais a realidade, na visão da secretária dele, talvez não seja tudo verdade, mas na maioria das cenas a secretária viu, então acho que mostra o que ela viu realmente.*

**Mr. Roberto:** *Acho que naquele momento ali Hitler já começou a agir só por si mesmo, o poder subiu na cabeça dele e ele queria porque queria dominar o mundo de qualquer forma, e a partir dali ele já não pensava mais no povo, em querer uma Alemanha melhor.*

**Sophia:** *Ele estava direcionando muito mais para ele, não aquele povo... No começo era a ideia assim que ele passava, mas depois ele começou a dizer “Ai, porque eu tinha a Europa toda nas minhas mãos, agora não tenho mais nada, estou sendo traído”.*

**Mr. Roberto:** *Ele estava lutando contra o mundo, não tem como, não poderia ter como ele ganhar... Uma hora ou outra ele ia perder, não adianta.*

**Moderador:** *E como ela via o Hitler?*

**Fernanda:** *Eu acho que ela via ele como uma pessoa boa, não ruim, porque ela quis ficar do lado dele o tempo todo, até o fim da guerra, então eu acho que ela via ele como uma pessoa boa.*

**Mr. Roberto:** *É, como ela era alemã também não é. Daí foi mais pessoas, eles estavam alienados por ele não é.*

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Nesse momento, percebe-se como possibilidade de interpelação das próprias ideias, a partir do que o filme trazia de novo, fez com que os jovens criassem questões novas e se tornou possível uma ampliação do arsenal argumentativo e reflexivo desses sujeitos sobre a História. Pode-se, então, retomar a discussão sobre a recepção fílmica, de que há uma seleção de conteúdos fílmicos a ser assimilados pelos espectadores, e que tal seleção depende de um repertório cultural. Fica claro novamente como há uma relação estreita com as ideias históricas inicialmente manifestadas, mas há também um processo de aprendizagem no qual um novo filme e uma nova discussão ampliam os horizontes dessa aprendizagem, tornando possível surgirem questões novas.

O segundo filme trouxe à tona uma nova discussão, pensar Hitler como uma figura mais humana, com erros e acertos, e também repensar o papel dos cidadãos alemães em relação à manutenção do regime nazista.

**Moderador:** Se vocês fossem escolher uma cena, qual é a cena mais marcante?

**Sophia:** Para mim foi a cena em que ele falou assim que os civis também deviam morrer porque antes ele sempre valorizava o povo alemão, aí na hora em que teve aquele ataque histórico lá, ele falou assim “não, eles também têm que morrer, porque eles são fracos, porque eles estavam mostrando traição”. Meio que ele fantasiava na cabeça dele, porque enquanto as pessoas estavam sofrendo, e ele ainda culpava eles.

**Joseph:** Eu também achei que é o que ela falou ali, que também ele idolatrava o povo, que nem, a raça alemã que eles diziam, e no final ele dizia que eles tinham que morrer, ficou contraditório com o que eu achava antes.

**Moderador:** Por que ele achava que o povo tinha que morrer?

**Anne:** Porque na cabeça do Hitler achava que o povo não estava sendo fiel.

**Laura:** O que chamou a atenção foi a morte de Hitler mesmo, dele ter se matado. Porque ele era tão poderoso, e acabar tendo que se matar [...]. Porque ele foi fraco, viu que estava perdendo lá e não quis continuar mais.

**Sophia:** Onde o orgulho leva a pessoa não é, porque ele preferiu se matar do que se render, e ainda fez a cabeça dos outros falando não, não vamos nos render.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

**Moderador:** Vocês viram que em um momento ele disse “vocês façam o que quiserem”, e mesmo assim muitas pessoas continuaram esperando a opinião dele. Por que será?

**Anne:** Idolatria.

**Laura:** As pessoas achavam que ele era o líder, no começo as tropas eram tudo organizadas, todo mundo lá, depois que estavam perdendo ele falou ah, não quero mais.

**Mr. Roberto:** As pessoas tinham fé nele, era só um momento que ele estava passando por aquela crise, mas acreditavam que ele iria dar a volta por cima.

Se nas discussões após o filme “O triunfo da vontade” a tendência foi aceitar a ideia de que os líderes nazistas, especialmente Hitler, manipulavam os cidadãos e os iludiam, fazendo-os cair na “armadilha” do nazismo. A partir da discussão sobre o segundo filme já se nota uma relativização dessa concepção, e a noção de que havia certa **reciprocidade** entre os líderes e o povo. Mesmo assim, a figura de Hitler como mentor, líder e personagem chave de todas as ações não deixa de aparecer em destaque.

TABELA 02 – AUMENTO DAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO FILME “A QUEDA!”

Filme “A queda!”		
Ideias prévias	Reforço das concepções	Aumento das experiências
Trajectoria condenável e protagonismo de Hitler	“Poder subiu à cabeça”	Fragilidade e decrepitude Sofreu com a decadência do regime Foi fraco ao se suicidar Culpou os alemães pela derrota Traiu suas convicções sobre a superioridade alemã Se mostrou orgulhoso
Ausência do povo alemão	Não houve	Admiração da secretária por Hitler Traídos pelo líder Mesmo traídos, confiaram até o fim Devoção por Hitler Confiança nos ideias nazistas
Nazismo como maldade	Não houve	Experiência de sofrimento

FONTE: “Estudo Final”, Acervo do pesquisador (SOUZA, 2014).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A retomada dos três temas anteriormente destacados, como é possível observar na tabela acima, revela que há um aumento das experiências por parte dos sujeitos da pesquisa. Enquanto anteriormente Hitler foi visto como uma liderança admirável, agora houve um descrédito para com a sua figura, retomando o padrão de maldade com o qual sua trajetória era identificada. Mas, agora, com uma sofisticação dos argumentos e das considerações, especialmente pela concepção de que “o poder subiu à cabeça”.

O entendimento do protagonismo de Hitler como personagem histórica do nazismo foi mantido intacto. Contudo sua identificação como ícone de maldade foi relativizada, primeiramente com a contraposição a essa ideia, a partir do primeiro filme, em seguida, a partir do segundo filme, com a retomada dessa ideia a partir de uma justificativa histórica: as pressões da guerra, a derrota e o descontrole com o excesso de poder, teriam levado Hitler a agir com fraqueza, tomando decisões contraditórias e traíndo seu povo, ou seja, a maldade não é mais vista como natural da personalidade de Hitler, mas como resultado de uma história de pressões e derrotas.

Outra mudança de padrão importante foi a ideia de que o nazismo não era só maldade. No primeiro filme, os jovens ressaltaram a concepção de que o regime tinha um conjunto de valores partilhados pela comunidade, e que era um exemplo de organização política. E no segundo, essa mudança de padrão se reforçou com a noção de que os nazistas também sofreram com a guerra e foram vitimados pela história.

Por fim, a constatação da presença do povo alemão na história representou um aumento relevante das experiências históricas dos sujeitos. Se nas ideias prévias ela sequer era mencionada, no primeiro filme os alemães foram entendidos como sujeitos dominados ou iludidos pela ideologia dominante. Contudo após o segundo filme os jovens passaram a considerar a possibilidade de o povo alemão ter sido agente importante dessa história, pois partilhavam os valores da ideologia e sustentaram até o fim o poder do líder.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Dessa forma, é possível retomar a análise dos três temas que direcionam a leitura que os jovens fizeram sobre os filmes: **1. Heroísmo** – Ações de Hitler continuam sendo decisivas; **2. Participação coletiva** – o povo alemão garantia a manutenção do regime; **3. Conceito de maldade** – pode ser entendido pelas vias da reação ao sofrimento e da crença em valores e ideais próprios. Esses temas revelam operações complexas da consciência histórica, e podem ajudar, a partir de outros estudos mais aprofundados, a pensar na forma como os jovens se relacionam com a história e constroem padrões de interpretação histórica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto a busca foi por ressaltar duas importantes constatações da pesquisa desenvolvida: 1. A aprendizagem histórica a partir dos filmes não se faz de forma direta, pois é interpelada pelos fatores subjetivos referentes à cultura histórica partilhada e à mobilização das protonarrativas da consciência histórica dos sujeitos; 2. Aprender história é um exercício de cognição complexo, que consiste no aumento das experiências históricas, e não simplesmente na assimilação das mensagens contidas numa narrativa.

As duas constatações acima definidas são referências básicas para o campo da Educação Histórica, uma vez que a busca por categorias de análise, que permitam compreender a forma como a aprendizagem histórica é mobilizada, exige essas conexões entre os referenciais teóricos e a análise dos dados empíricos. Elas possibilitam também à área do ensino de história tematizar as experiências dos sujeitos como fundamento para a definição de metas, diretrizes e conteúdos de ensino.

Enfim, os pontos de vista que os sujeitos constroem acerca da história, não dependem somente da forma como se ensina, mas sim dos quadros de referência cultural e subjetiva daqueles que aprendem. Ter em conta esses fatores possibilita entender como, muitas vezes, aquilo que é ensinado não é aprendido, e o que é aprendido não é exatamente o que foi ensinado.

As limitações desse texto não dão conta de retratar todo o quadro da pesquisa em sua complexidade. Mas creio que o ponto teórico acima foi devidamente esclarecido, e que a análise

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

dos dados permite reflexões sobre a forma como a história pode ser aprendida de forma complexa a partir do trabalho com filmes.

## REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (Org.). *Educar em Revista*. Curitiba, UFPR, p. 151-170, ago. 2006. Especial.

FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Tese de Doutorado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2012.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students Ages 7-14. *Paper Presented at the Annual Meeting of the British Education Research Association*, Liverpool, England, september 11, 1993.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, p. 131-150, 2006. Especial.

\_\_\_\_\_. Por que aprender história?. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

RÜSEN, Jörn. Que es la cultura historica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de: SÁNCHEZ COSTA, F.; SCHUMACHER, Ib. Original In: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Eds.). *Historische faszination. geschichtskultur heute*. 1994, p. 3-26.

\_\_\_\_\_. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de: MARTINS, Estevão Rezende. Brasília: Ed. UNB, 2007.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da aprendizagem histórica. In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SOUZA, Éder C. *Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes*. Tese de Doutorado em Educação. PPGE, UFPR, Curitiba, 2014.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Thaís dos Santos Vinhas  
Sandra Regina Mendes

### 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS

Nas últimas três décadas do século XX, reflexões sobre a formação do professor de História no Brasil suscitaram questões relativas aos currículos dos cursos de licenciatura, especificamente nos aspectos referentes à prática docente, identificando-se um grande paradoxo em suas estruturas, pois apesar da graduação ser o *locus* de preparação inicial de professores, possuíam um currículo de caráter bacharelesco que inviabilizava uma formação docente que capacitasse os sujeitos para atuar em contextos reais de educação. O resultado desta formação era um profissional que

Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem nem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha do livro didático a ser adotado, dentre a profusão de novos lançamentos com visuais modernos e conteúdos antiquados. (FENELON, 1983, 28-29).

Nessa estruturação curricular, as disciplinas de caráter pedagógico eram inseridas apenas nos quatro últimos semestres da graduação e especificamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, em um sistema conhecido como “3+1”, que focava uma formação que equivalia a três anos de conhecimentos específicos e um ano de conhecimentos pedagógicos. Isso significa dizer que apenas no final da graduação os professores em formação desenvolviam atividades no ensino básico, campo de sua atuação profissional. A superação dessa contradição estaria na adequação dos cursos de licenciatura às novas demandas educacionais do Brasil, buscando a coerência entre a formação teórica oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Os debates epistemológicos no campo da Educação contribuíram para o redimensionamento dessas diretrizes formativas do professor e seus desdobramentos no processo ensino/aprendizagem no contexto escolar. Porém, na contemporaneidade, uma grande questão que ainda se coloca refere-se à definição de quais saberes devem ser articulados na academia para o exercício profissional do educador,

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

considerando a necessária interrelação entre as dimensões teórico-científicas e as de caráter prático-pedagógico como o fundamento para um processo efetivo de formação do professor. Teoricamente, essa perspectiva busca a indissociabilidade entre teoria e prática e a superação da concepção comum baseada na epistemologia clássica que considera o campo das ideias superior ao da empiria, em uma hierarquização de saberes e isolamento das dimensões fundamentais que constituem a ação docente.

Tais discussões foram mais profundamente tensionadas ainda no início dos anos 2000 quando, atendendo a uma pressão social por melhor qualificação docente e considerando os diversos estudos de formadores de professores que apontavam para as falhas desses cursos de licenciatura com caráter bacharelado, especialmente a insuficiência da dimensão prática e/ou o distanciamento entre a teoria e a prática nesta formação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através das Resoluções 01 e 02/2002 instituiu, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena. Nestas Diretrizes, o CNE redefiniu as competências e habilidades necessárias à formação dos docentes da educação básica e impôs quatrocentas horas da formação docente a ser dedicada à prática como componente curricular (PCC), para além das quatrocentas horas reservadas para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Isto motivou reformas curriculares nos cursos de Licenciatura em todo o Brasil, que tiveram o prazo para readequarem seus programas formativos às novas deliberações até o ano de 2004, ao mesmo tempo em que gerou uma série de dúvidas quanto à forma de inserção desta prática nos currículos.

A problemática para Costa (2011) em relação às quatrocentas horas de prática derivou da falta de entendimento dos docentes e dos próprios cursos sobre a finalidade e o aproveitamento dessas horas. Citando a consulta que a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) fez ao MEC (BRASIL/ MEC, 2005 apud COSTA, 2011, p. 3) em que se lê “a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”, a autora (IBIDEM, 2011, p. 14) concluiu que “torna-se desnecessária uma resolução que imponha algo um tanto quanto óbvio: uma articulação teoria-prática [...] Poderia ser que isto auxiliasse a rever o preconceito intelectual, isto sim, existente, que reveste a formação para ser professor.”

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Pimenta e Lima (2004) também teceram críticas problematizando que a própria Resolução 2/2002 apresentou equívocos e retrocessos quando estabeleceu a distribuição de 2.800 horas dos cursos de formação em horas práticas, horas de estágio, horas de aulas para os conteúdos de natureza científico-culturais. Para as autoras, a distribuição da carga horária terminou por manter a separação entre teoria e prática, “o fazer e o pensar”, o que ocasiona na permanência do desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento e a desvalorização dos professores como intelectuais em permanente formação, ressaltando que:

a pesquisa, por sua vez, comparece apenas na atividade docente, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, e não no processo de formação de professores. Como estes aprenderão a pesquisar no ensino se em sua formação a pesquisa está ausente? O estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científicos-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.87)

Apesar das críticas e da incompreensão de alguns aspectos da Resolução, frente à exigência legal, entre 2002 e 2004, os cursos de licenciaturas fizeram suas reformas a partir das demandas, realidades e interpretação do documento. Na Bahia, as Universidades Estaduais (Universidade do Estado da Bahia/UNEB; Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS) também realizaram reformas curriculares, tendo como foco a inserção/adequação da carga-horária de PCC e ECS. Neste trabalho verticalizaremos a análise na reestruturação curricular implementada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Licenciatura em História, que buscou introduzir em seu currículo espaços de discussão teórica dos conhecimentos específicos do curso e a aplicabilidade prática desses conhecimentos na educação básica.

Após a reestruturação curricular, o novo projeto da área de História passou a ser composto por três eixos, sendo eles: Eixo 1- Conhecimentos científico-culturais (CCC), que contempla as disciplinas de conteúdos específicos e de pesquisa histórica; Eixo 2- Formação docente, que contempla as disciplinas pedagógicas, os estágios supervisionados e os Laboratórios de Ensino de História (FD) e o Eixo 3, que contempla as atividades acadêmico-científico-curriculares (ACC).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O Projeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Licenciatura em História da UNEB (2004) foi o documento norteador para a construção independente dos programas curriculares dos cursos de História existentes nos diversos *campi* a partir dos eixos estabelecidos, uma vez que a organização dos componentes em cada programa deveria considerar as diferentes necessidades e realidades regionais e locais, já que a característica essencial da UNEB é a *multicampia*, representada pelo movimento de interiorização da universidade, que hoje alcança vinte e quatro municípios no interior da Bahia. Dentre os variados *campi*, oito oferecem o curso de Licenciatura em História.

Sob esse direcionamento, a integração entre teoria e prática foi definida através da implantação do componente curricular Laboratório de Ensino de História, que juntamente aos componentes de Conhecimentos Pedagógicos e Estágio Supervisionado, estruturaram o Eixo de Formação Docente (FD), objetivando articular a formação para a *práxis* pedagógica, pressuposto fundamental dos cursos de licenciatura. Segundo o documento, a configuração do Laboratório de Ensino de História tem como objetivo:

Sistematizar e exercitar a prática pedagógica no ensino de História e os recursos e procedimentos de construção do conhecimento histórico, tendo em vista a ação-reflexão-ação. Desenvolve atividades de reflexão sobre a prática de ensino, a reinterpretação dos conteúdos para os contextos escolares da educação básica, a produção e utilização de material didático relacionados à área desse conhecimento, ao mesmo tempo em que visa promover atividades de extensão que contribuam para o aprofundamento dos debates acerca do ensino de História, propondo novos métodos e técnicas que possibilitem a produção de um novo fazer histórico em sala de aula.<sup>94</sup>

É importante observar que os “Laboratórios de Ensino de História” foram incorporados à matriz curricular nos cursos de História da UNEB no Eixo de Formação Docente. Mais uma vez a prática está associada às atividades de ensino. Isso termina por fortalecer o entendimento de que o ensino não perpassa pela dimensão da teoria nem do processo investigativo, afinal onde pode se verificar nos objetivos expostos a concepção que esta prática estará comprometida com um diálogo teórico e com uma concepção do ensino como campo de pesquisa? Também não fica exposto o papel dos componentes do Eixo conhecimentos científico-culturais (CCC) em estabelecer uma relação com o ensino e sua prática, o que

---

<sup>94</sup> Projeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Licenciatura em História. UNEB, 2004, p.16.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

significa que a relação entre teoria e prática mais uma vez estará suscetível aos interesses e sensibilidades dos docentes.

Algumas outras questões precisam ser evidenciadas no processo de inserção das quatrocentas horas de prática na matriz curricular dos cursos de História da UNEB. Através dos objetivos a “reinterpretação dos conteúdos para os contextos escolares da educação básica”, pode-se perceber que a proposta está fundamentada em pressupostos da transposição didática, que ainda pensa nos conteúdos a serem ensinados como uma tradução daquilo que foi produzido pela ciência de referência, acadêmica, tomando-a como única narrativa válida. Apesar de necessária a compreensão das diferenças entre as finalidades dos saberes acadêmicos e os saberes escolares, para Schmidt (2009, p. 29) “a forma pelo qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História.” O documento ainda tem como foco propor novos “métodos e técnicas”, deixando evidente que o “ensinar” ao invés de “aprender” tem lugar central nestes laboratórios.

A área de Laboratório de Ensino de História é constituída por oito disciplinas que estão presentes do primeiro ao último semestre do curso, com carga horária variando em 30, 45 e 60 horas, perfazendo um total de quatrocentas e cinco horas. Esse direcionamento de sistematização da relação teoria/prática através desse componente específico, de acordo com o Projeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Licenciatura em História (2004), representou uma proposta de solidificar a formação do professor através de uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos da educação brasileira contemporânea. Nesse sentido, as disciplinas pertencentes a essa área se apresentaram enquanto espaço possível para efetivar a interrelação entre as dimensões teórico-científicas e as de caráter prático-pedagógico do currículo, no sentido de promover os meios e conhecimentos essenciais para a formação profissional dos seus discentes, pressuposto fundamental para uma prática pedagógica que tem como essência a intrínseca relação entre ensino e pesquisa.

Entretanto, a concretude da proposta de possibilitar a vivência entre teoria e prática no decorrer dos cursos de Licenciatura em História da UNEB encontra-se na resignificação das diretrizes do Laboratório de Ensino de História na esfera dos diferentes *campi*, a partir da compreensão desse componente curricular

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

enquanto área fundamental para a formação docente nos contextos das múltiplas realidades locais e regionais, através das práticas que devem ter fundamento nas teorias históricas e pedagógicas.

Nesse sentido, o presente estudo pretende investigar a estruturação do currículo do Curso de Licenciatura em História na realidade específica da UNEB do *Campus XVIII*, localizada no município de Eunápolis, extremo sul da Bahia, em sua dimensão teórico-prática, buscando articular a análise documental, centrada no estudo dos conteúdos, projetos e resultados de ações dos Laboratórios de Ensino de História, com os pressupostos teóricos da Didática da História e da Educação Histórica, que discutem sobre o sentido da história na orientação temporal dos indivíduos, concepção que perpassa pelo processo formativo de professores voltado a refletir sobre possibilidades, racionalmente constituídas, de práticas metodológicas que visem desenvolver operações mentais do pensamento histórico.

Para tanto, torna-se necessário compreender se os pressupostos epistemológicos de organização do componente Laboratório de Ensino de História viabilizam de fato uma formação fundamentada na perspectiva de interrelação da teoria da história e do saber histórico escolar, da aprendizagem situada e da função social da História para a vida prática dos sujeitos, contribuindo para uma formação docente significativa dentro do contexto em que se insere.

## **2 PERCURSOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE HISTÓRIA DA UNEB, *CAMPUS XVIII*.**

No processo de ampliação da oferta de cursos e dinamização dos *campi* do interior do estado, a UNEB implantou, no segundo semestre do ano de 2005, o curso de Licenciatura em História no *Campus XVIII* – Eunápolis. A justificativa para a inserção do referido curso na localidade foi a característica histórica regional, composta pelo território onde teve início o processo de colonização portuguesa no Brasil, sendo portanto, rico o acervo documental, patrimonial e arqueológico que evidencia a trajetória histórica local, como também a necessidade de formação de profissionais para atuação na educação básica, na disciplina específica de História. Nesse sentido, a constatação da necessidade de desenvolver pesquisas que possibilitassem sistematizar o conhecimento histórico regional, como também a formação docente para atuação na área, a aprovação do curso de História foi baseada nessas duas demandas regionais, pressupondo, em seu desenho inicial, uma dinâmica integradora entre ensino e pesquisa, portanto, da teoria e prática.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Como área articuladora dessas dimensões, é necessário analisar o percurso de organização e estruturação do Laboratório de Ensino de História na realidade específica do *Campus XVIII*, a partir de dois momentos específicos. O primeiro momento se refere ao processo de implantação e consolidação do curso de História, e engloba o período entre 2005 e 2011, e o segundo a partir de 2012, quando houve uma nova reestruturação curricular.

Os anos iniciais do curso foram marcados por problemas de diversas naturezas. O primeiro diz respeito ao quadro docente, pois o primeiro semestre do curso foi realizado sem que houvesse professores da área de História. Para o segundo semestre, foi realizado um processo seletivo para professores substitutos, que compuseram o quadro docente do curso até o ano de 2010, quando houve concurso para cargos efetivos. Assim, a realidade entre os anos de 2006 e 2010, com um corpo de professores substitutos, foi de incertezas, rotatividade, instabilidades e desfalques no quadro docente, o que gerou diferentes problemáticas em relação à oferta de disciplinas, como também em relação à organização do próprio currículo. Essas questões, especificamente a da rotatividade e desfalques de professores, também dificultavam discussões entre as diversas áreas, sobretudo na articulação efetiva entre os diversos componentes do currículo, inclusive o dos Laboratórios, como apresentaremos mais a frente.

Sobre a questão da estruturação curricular, o principal desafio foi à compreensão do próprio currículo, de formato aberto, proposto no Projeto de Reformulação Curricular de 2004. Para tanto, reuniões eram realizadas com o sentido de discutir e organizar o programa curricular local, propondo as disciplinas de cada eixo temático e suas respectivas ementas. O quadro reduzido de professores nessa fase inicial, a extensa carga horária de trabalho de ensino e a rotatividade docente acarretou em interrupções e dificuldades para estruturação de um desenho final do currículo, o que não inviabilizou que a proposta inicial apresentasse um diálogo de integração do campo teórico e prático na formação do professor.<sup>95</sup>

Em relação à área específica de Laboratório de Ensino de História, evidencia-se um equívoco inicial na compreensão da proposta do projeto norteador da UNEB, sendo que as ementas do primeiro Laboratório eram uma transcrição dos objetivos gerais da área de Laboratório apresentados no Projeto de

---

<sup>95</sup> Dados obtidos na análise das atas de reunião do Colegiado de História, período entre 2006 e 2009.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Reformulação Curricular de 2004. Após discussões realizadas, inclusive com a equipe central de orientação aos cursos de Graduação, pouco a pouco o currículo vai sendo compreendido e organizado em âmbito local.

Assim, em seu formato inicial, as disciplinas do Laboratório de Ensino de História estiveram centradas em discussões sobre a constituição do código disciplinar de História no Brasil, pressupostos teóricos e metodológicos que direcionaram o ensino da disciplina, a formação do professor da área, questões referentes ao Livro Didático, sua produção, circulação e utilização no contexto da sala de aula, o ensino de História a partir de eixos temáticos e o diálogo interdisciplinar entre o campo específico e as demais disciplinas do currículo da educação básica, relação entre a história pensada e a história ensinada, como também a utilização de novas linguagens para o ensino da disciplina. Na organização dos Laboratórios, estes não eram denominados, apenas numerados e através de suas ementas eram feitos os recortes e abordagens a serem trabalhados.<sup>96</sup>

A análise de projetos, ações e eventos desenvolvidos nesse período inicial indicam uma aproximação entre a Universidade e a educação básica, no sentido de possibilitar atividades pontuais no contexto da escola e articular as dimensões teóricas e a prática na formação docente. Assim, entre os anos de 2007 e 2011, por exemplo, a disciplina Laboratório de Ensino de História III previa a elaboração de oficinas a serem ministradas em escolas da rede pública federal, estadual e municipal, promovendo um contato inicial entre os professores em formação e seu futuro espaço de atuação. As etapas de realização da oficina perpassavam por discussões teóricas sobre o ensino-aprendizagem em História, seleção de conteúdos e recortes temáticos a partir dos currículos da escola, elaboração de recursos didático-pedagógicos e avaliação da aprendizagem dos discentes. Nesse período, a Universidade conseguiu desenvolver essas atividades nos contextos da educação básica federal e estadual, estabelecendo ações de parcerias com essas escolas.

Entretanto, a interrelação entre as disciplinas do eixo de conhecimentos científico-culturais com o de formação docente não acontecia de uma forma sistematizada, sendo essa integração uma iniciativa de docentes que percebiam a necessidade de interlocução entre os diferentes campos, como também a relevância desse processo na formação de professores.

---

<sup>96</sup> Análise dos programas de ensino das disciplinas de Laboratório de Ensino de História, no período entre 2006 e 2011.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Apesar das dificuldades, a preocupação em efetivar a relação teoria e prática dentro do currículo era tão presente que foi criado um espaço físico denominado “Laboratório de Ensino de História”, com objetivo geral de “efetivar uma metodologia educativa tridimensional, a partir da junção dos três elementos básicos da aprendizagem, congregando a teoria (ensino), a prática (pesquisa) e a experimentação (extensão).” Em relação os objetivos específicos, destaca-se a “participação efetiva dos alunos e professores em projetos de ensino e pesquisa.”<sup>97</sup> Infelizmente, apesar das iniciativas, a instabilidade do quadro docente representava um desafio em promover discussões que permitissem avançar na compreensão do novo currículo, entender e efetivar a prática como componente curricular, articulando o diálogo entre a Universidade e a educação básica.

A partir de 2010, o colegiado de História começou a receber os seus primeiros professores efetivos. Esta estabilidade no quadro docente permitiu novas discussões no sentido de repensar a estrutura curricular, não apenas em relação à área de Laboratório de Ensino de História, como também às demais áreas, resultando em uma nova reestruturação das ementas, que foi concluída no ano de 2013.

Especificamente na área de Laboratório de Ensino de História algumas questões foram sinalizadas, como a demanda em reavaliar os componentes da área em âmbito local, visto que estava muito próximo ao projeto geral feito para todos os cursos da UNEB. Nesse processo, evidenciou-se também a necessidade de nomear as disciplinas, demarcando seu campo de estudo e sua identidade. Entretanto, neste momento levantou-se um debate sobre qual seria o papel dos Laboratórios, pois pertencendo ao Eixo de Formação Docente e tendo que atender a quatrocentas horas de prática, a questão que se colocou foi se essas horas práticas seriam no campo da pesquisa historiográfica ou do campo do ensino. Essa problemática gerou um dissenso entre os docentes, pois alguns defendiam que essa compartimentalização das áreas era uma compreensão equivocada do projeto norteador de reformulação, como também das atuais perspectivas educativas de formação docente.

Observa-se nesses debates a dificuldade em transpor a dicotomia teoria e prática e a permanência da falta de entendimentos sobre a questão das “horas de prática” instituídas pela Resolução da CNE n.

---

<sup>97</sup> Dados obtidos no projeto do Laboratório de Ensino de História apresentado à Pró Reitoria de Ensino de Graduação-PROGRAD- Projeto de Implantação, Expansão e/ou modernização de Laboratórios e biotérios de Ensino.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

02/2002. Fica evidente também que os componentes do Eixo de conhecimento científico-culturais não levantaram a perspectiva prática, além da pesquisa histórica acadêmica, para os saberes que mobilizam em seus componentes. Afinal para que serve o conhecimento produzido no âmbito da academia? Apenas para dialogar entre os pares? Não há uma preocupação com a vida prática? E quais os impactos dessa percepção em cursos específicos de formação docente?

Podemos analisar tais questões a luz das problematizações levantadas por Jörn Rüsen (2006) sobre o sentido prático do saber elaborado pela pesquisa e pela produção historiográfica no processo de conhecimento da ciência histórica, considerando que, na busca para se tornar uma ciência, no século XIX, a História científica provocou a sua “irracionalização”, pois a escrita histórica vilipendiou o caráter que tinha de orientação de vida prática dos sujeitos através do ensino e da aprendizagem em sentido amplo. Para Rüsen (2006) ainda há uma permanência

do distanciamento entre a percepção programática de um bom professor de história e o treinamento formal que ele ou ela recebem na prática do ensino de história. A razão desse distanciamento é que as discussões referentes à consciência histórica não tem sido integrados na pragmática do ensino e aprendizado. (RÜSEN, 2006, p. 13).

Desta forma, o Ensino de História foi mediado por uma didática forjada em um âmbito externo da ciência histórica, restringindo-se a transpor à história acadêmica para o âmbito da educação escolar, transformando-a em uma história escolar como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar, “assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina” (IBIDEM, 2006, p. 8). Rüsen (2006) propõe a retomada de uma Didática da História a partir da racionalização histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir a consciência histórica, que é “uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico, através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história” (IBIDEM, 2006, p. 14).

Alves (2013) coloca que, partindo da necessidade de fortalecer o ensino de História, pesquisas na Grã-Bretanha desenvolvidas por estudiosos como Peter Lee, apontaram caminhos metodológicos rompendo paradigmas como a noção de progressão do pensamento histórico dos alunos relacionadas à

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

idade ou seriação escolar, ressaltando que são as “habilidades metodológicas que permitem a maturação do raciocínio histórico na avaliação de evidências que comprovem suas interpretações a respeito de uma determinada demanda histórica.” (ALVES, 2013, p. 60). São esses estudos que darão origem a *History Education* (Educação Histórica) e que, apesar de ter um percurso diferente da vertente alemã, possuem demanda e objetivos comuns, dentre os quais, a função do conhecimento histórico na vida prática dos sujeitos, o desenvolvimento da consciência histórica como elemento para participação e escolhas críticas dos sujeitos na vida social, os usos de recursos da pesquisa histórica nos processos de aprendizagem no contexto escolar.

A função do saber histórico na vida social dos sujeitos têm redirecionado concepções de ensino-aprendizagem nessa área específica e reconfigurado a própria didática da História na contemporaneidade, colocando novas demandas para a prática docente no contexto escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores dessa disciplina. A crítica ao ensino de História com base na memorização de fatos, nomes e datas e sua conseqüente superficialidade na compreensão histórica tem como base a constatação de que uma das funções da aprendizagem nessa área é construir conhecimentos significativos sobre a História, entrelaçando aprendizado e contexto social e possibilitando a apreensão da realidade a partir da reflexão histórica consciente.

Ao enfatizar que o desenvolvimento da consciência histórica também se dá por meio de processos educativos, Jörn Rüsen (2007), evidencia a necessidade de significar os saberes desse campo específico a partir de uma visão crítica de quem pensa e ensina a História. O caminho viável para a criticidade e autonomia dessa ação tem início nos processos formativos de professores, que assumido a reflexividade como princípio educativo, reconhece que o exercício da docência não se fundamenta no isolamento da teoria ou da prática, mas na perspectiva integradora dessas dimensões, em um movimento que obriga o professor a significar sua ação *na* e *para* as realidades específicas de atuação:

Essa unilateralidades podem ser evitadas se ficar claro que a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em interesses cognitivos diversos. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados em operações e nos processos existenciais da consciência

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

histórica: a teoria da história e a didática convergem assim, nesse tema. (RÜSEN, 2010, p. 93)

Portanto, a formação de professores de História deve considerar a análise do ensino da disciplina em uma perspectiva sistemática, o que pressupõe um processo investigativo que transcende o conhecimento teórico e metodológico da área, alicerçando-se também no processo de submeter esses aspectos à experimentação, análise e reflexão dessa experimentação em uma realidade específica, envolvendo de fato a díade ensino-aprendizagem e sua efetivação em uma cognição histórica significativa para os discentes. Essa concepção deve perpassar todo o processo formativo, daí a significância do Laboratório de Ensino de História como eixo articulador dessas dimensões.

A relevância de assumir essa postura no processo formativo de professores de História estaria centralizada na superação do “temor da responsabilidade de ir além do funcionamento técnico da aplicação prática do saber” (RÜSEN, 2007, p.97), ao considerar a interrelação teoria e prática e a formação crítico-reflexiva como elemento essencial da *práxis* pedagógica, que se viabiliza nos espaços fundamentais onde a formação docente deve acontecer: a Universidade e a escola.

### **3 LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: COMPONENTE ARTICULADOR DA SISTEMATIZAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE?**

Em relação ao primeiro momento dos Laboratórios de Ensino de História no *Campus XVIII* da UNEB, foi possível observar uma busca, ainda que incipiente, pela articulação entre a universidade e a escola como espaços fundamentais para a formação de professores, como também da interrelação teoria e prática, porém, a partir do uso do saber acadêmico com adaptações para o saber ensinado, no pressuposto da transposição didática.

No segundo momento, a partir de 2012, após a reestruturação das ementas e com melhores possibilidades para se discutir a questão, visto o curso já possuir um quadro permanente de professores concursados, especificamente para a área de Laboratório, percebe-se um avanço nas questões concernentes à consolidação da interrelação teoria e prática no desenvolvimento da formação dos futuros professores. Entretanto, algumas fragilidades apontadas na análise da nova proposta curricular para a área, tem encaminhado discussões sobre a real função e potencialidade dos Laboratórios.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Uma primeira questão que se coloca é o esvaziamento dos conteúdos das ementas dos laboratórios, que estão, na atualidade, centradas na concepção teórica e metodológica do uso de fontes históricas no Ensino de História (três disciplinas), a seleção de alguns recortes temáticos, em que os temas se apresentam pré-estabelecidos (uma disciplina), além das discussões sobre o Ensino de História e Cultura indígena e afrobrasileira (duas disciplinas), questões que poderiam ser trabalhadas nas disciplinas específicas de Brasil e de África, consolidando uma ação integrada do currículo para a formação docente. Continuou do formato anterior, o Laboratório que discute a questão do Ensino de História no Brasil e o que problematiza o Livro Didático e seus usos na sala de aula.

Apesar das críticas tecidas sobre essa formatação, verificou-se que a aplicabilidade desses conteúdos tem encaminhado para o desenvolvimento, no âmbito da área, de práticas pedagógicas e projetos que dialogam com o campo específico da teoria da História e o ensino da disciplina, em uma tentativa de aproximar a história ensinada com os métodos e abordagens da sua ciência de referência. Diversas propostas pedagógicas foram desenvolvidas pelos discentes do curso, discutindo diferentes linguagens, recortes temáticos e metodologias para o ensino de História na educação escolar, tendo como base as discussões teóricas apresentadas tanto pela epistemologia da História quanto do ensino de História. Entretanto, esses trabalhos se constituem em reflexões e análise de perspectivas didáticas dissociadas de seus contextos de aplicação e experimentação, uma vez que a atual proposta de desenvolvimento dos Laboratórios restringiu as possibilidades de inserção dos discentes na realidade escolar, ao deliberar que:

I - A função do eixo laboratório é de relacionar teoria e prática docente, mas no interior dos muros da universidade. Assim os professores do componente Laboratório não devem enviar alunos para as escolas, a exceção seria trabalhos associando os laboratórios ao estágio.<sup>98</sup>

Assim, uma análise dessa deliberação e a avaliação dos seus resultados evidenciou que as ações e projetos desenvolvidos no âmbito das disciplinas da área, nessa nova configuração, constitui uma “prática/teórica”, ou seja, consegue mobilizar os conhecimentos da ciência de referência para a elaboração de estratégias, abordagens e métodos de ensino, sem, entretanto, submeter esses recursos a uma aplicação real nos contextos escolares, o que encaminharia para uma reflexão de seus resultados, o que, pode

---

<sup>98</sup> Projeto de Reformulação Curricular do Curso de História da UNEB, *Campus XVIII*, 2013.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

acarretar em uma avaliação parcial dos resultados e inviabilizar uma reflexividade mais profunda sobre as especificidades da cognição histórica e relação entre conhecimento escolar e vida prática, esvaziando o sentido do Laboratório de Ensino no processo de formação docente

Considera-se essa prerrogativa como a maior fragilidade do atual formato da área, uma vez que retrocede os passos dados na fase inicial do curso, onde começou a se estabelecer um diálogo com a educação básica na perspectiva de inserção dos discentes no contexto da escola para além do Estágio Supervisionado, considerando que o diálogo e contato com as realidades da educação escolar, em sua complexidade e especificidade, tornam-se elemento fundamental para o aprendizado da profissão. Essa realidade vai de encontro com o contexto mundial em que se prega a destruição dos muros e não a sua construção, a partir da tendência dos estudos educacionais que propõe a aproximação entre a universidade e escola básica como um dos pressupostos fundamentais para os cursos de Licenciatura.

Esse afastamento entre os Laboratórios e a escola básica tem impactado diretamente na formação dos discentes, que sentem a lacuna em relação a essa experiência, principalmente quando chegam aos Estágios Supervisionados sem que tenham tido nenhum tipo de contato ou experiência anterior, no âmbito do curso de graduação, com a educação básica. Em artigo de conclusão do Estágio Supervisionado III, a discente “A” (2014, p. 7) problematiza essa questão ao afirmar que “ainda é pouco esse contato entre a universidade e escola [...] quando essa relação poderia acontecer no início da graduação, possibilitando maior experiência do futuro profissional em seu espaço de atuação.” A discente “B” corrobora com questão e aponta para os Laboratórios uma perspectiva de superação dessa realidade:

Sabemos que a Escola e a Universidade devem caminhar juntas. Nos cursos de Licenciatura, por exemplo, tem vários Laboratórios, e o que é o laboratório? Espaço para criação, teste, descobertas, novidades, treinamentos que podem pertencer às várias modalidades de estudo, logo as criações devem ser testadas, certo? Pois bem, algumas Universidades têm os Laboratórios, mas as pesquisas feitas, principalmente com o Ensino de História, ficam guardadas na Universidade. Seria muito interessante se esse licenciado colocasse em prática sua pesquisa na sala de aula, estaria fazendo mais pela escola do que

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

somente colocar seus futuros professores para aprender como dar aula apenas no período do Estágio. (DISCENTE B, 2014, p. 6)<sup>99</sup>

Nota-se entre os discentes uma demanda em rever a atuação dos Laboratórios a partir de questões empíricas, visto as dificuldades que vêm enfrentando em sua formação:

outro ponto a ser repensado se refere aos Laboratórios de Ensino de História, os quais não tem conseguido uma integração entre teoria e a prática. Os laboratórios deveriam estar mais ligados à realidade escolar, o que não vem acontecendo, pois em alguns Laboratórios, **além dos temas repetitivos temos um esvaziamento da prática.** (DISCENTE C, grifo nosso)<sup>100</sup>

Sem dúvida, o princípio da docência não se fundamenta no isolamento da teoria ou da prática, mas na perspectiva integradora dessas dimensões, em um movimento que obriga o professor a significar sua ação na e para as realidades específicas de atuação. A formação de professores de História deve considerar a análise do ensino da disciplina em uma perspectiva sistemática, o que pressupõe um processo investigativo que transcende o conhecimento teórico e metodológico da área, alicerçando-se também no processo de submeter esses aspectos à experimentação, análise e reflexão dessa experimentação em uma realidade específica, envolvendo de fato a díade ensino-aprendizagem e sua efetivação em uma cognição histórica significativa para os discentes de acordo com os fundamentos da Educação Histórica e da Didática da História, uma vez que acredita-se que tais pressupostos teórico-metodológicos podem contribuir com a superação da dicotomia teoria e prática no processo formativo de professores, como também com o distanciamento entre a universidade e a escola, espaço de atuação dos futuros profissionais dos cursos de Licenciatura.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, conclui-se que no processo de reconfiguração da área, os Laboratórios não têm sido efetivos como campo de pesquisa, onde se possa consolidar os preceitos da teoria e da prática, em sua interrelação com as realidades da educação escolar. Na sua atual configuração, a

---

<sup>99</sup> Fragmento retirado do Artigo de conclusão do Estágio Supervisionado III, 2014.2. Turma do 7º semestre do Curso de História.

<sup>100</sup> Fragmento retirado do Artigo de conclusão do Estágio Supervisionado III, 2014.2. Turma do 7º semestre do Curso de História.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

abordagem ainda direciona para o desenvolvimento de metodologias de ensino a partir da articulação dos conhecimentos específicos, trabalhados pelos componentes de conteúdos e o uso das diversas fontes no Ensino de História. Assim, observa-se que a produção dos Laboratórios está no campo da transposição didática, com preocupação em didatizar determinados saberes acadêmicos. Ressalta-se que não se desconsidera a importância e as demandas atuais por tais produções metodológicas. Contudo, entende-se como limitadora, afinal ao analisar os fundamentos da Educação Histórica, diagnosticar e investigar pressupostos essenciais dos processos de ensino-aprendizagem em História exigem do professor a condição de compreender, ou a menos perceber, questões como:

o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e professoras e alunos elaboram a sua compreensão sobre as ideias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças? (SCHMIDT, 2012, p. 19)

Pode-se considerar que a ausência ou a visão superficial dessas problematizações no âmbito dos cursos formativos de professores ocorram por diferentes fatores, como a formação do próprio professor formador e suas concepções sobre ensino e pesquisa, a falta de consenso sobre como se conceber a teoria e a prática de forma indissociável, o pouco interesse, ainda existente em diferentes realidades de cursos de Licenciatura, no desenvolvimento de pesquisas sobre o Ensino de História, dentre inúmeras questões que emergem no cotidiano das universidades.

Infelizmente, passados catorze anos da publicação da Resolução CNE n. 02/2002, o lugar da teoria e da prática no currículo dos cursos de licenciatura precisa ser repensado, pois ainda persiste, em diferentes contextos formativos, uma operacionalização fragmentada do currículo, compartimentalizando os conhecimentos em disciplinas isoladas, sem estabelecer uma conexão entre os diferentes eixos que integram o programa do curso. As reflexões sobre a necessária resignificação da formação docente devem partir da análise da efetivação integrada do campo teórico-prático como fundamento dos cursos de Licenciatura, visando à articulação dos diversos saberes necessários à prática docente, devido à

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

complexidade e especificidade inerente ao exercício profissional de educadores, que transcende o espaço escolar e dialoga intrinsecamente com o contexto histórico, social e cultural. O objetivo é superar uma visão bastante repetida pelos discentes “que na prática a teoria é outra” ou “quando a gente vai para prática é tudo diferente da teoria”. Percebe-se que é preciso se redimensionar o papel da prática, compreendendo-a como relação intrínseca da formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da História e Educação Histórica. **História e ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, p. 013-021, 2001.

\_\_\_\_\_. A Educação Histórica numa sociedade aberta. **Currículos Sem Fronteiras**. v.7, n.1, p.5-9, jan/jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Revista de História da Universidade Federal de Goiás**. v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Resolução CNE/CP n. 1 fevereiro de 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de Resolução CNE/CP n. 2 fevereiro de 2002b

COSTA, Aryana Lima. **Formação de profissionais de História e a prática como componente curricular**. In: Anais eletrônica do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 18, 19 e 20 de abril de 2011.

FENELON, Déa R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Cadernos Cedes: Licenciatura**. São Paulo: Cortez, n. 8, p. 24-31, 1983.

MARIVAN, Marilu Favarin. Relação teoria e prática na formação de professores de História. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: uma experiência de investigação colaborativa. **Revista de Educação Histórica**. Paraná: UFPR, num. 01/julh. Nov, 2012, p. 66-85

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Kusnick. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. PR., n.2, p. 07-16, jul.-dez. 2006, v.1.

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

Goiás, v.15, n.2, 2015 | **463** (p.01-...)

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

\_\_\_\_\_. **História viva - Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. RÜSEN, Jörn. Organização de: Maria Auxiliadora SCHMIDT; Isabel BARCA; Estevão de Rezende MARTINS, **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: uma experiência de investigação colaborativa. **Revista de Educação Histórica.** Paraná: UFPR, num. 01/julh. Nov, 2012, p. 16-31.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Unijuí, 2009.

