

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HELOISA PIRES FAZION

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: O campo de conhecimento denominado Educação Histórica surgiu na Inglaterra na segunda metade do século XX e tem como finalidade principal identificar quais os sentidos e os significados que os indivíduos atribuem à disciplina de História. Diante deste objetivo a Educação Histórica abrange inúmeras possibilidades de análise, e dentre elas, está a aprendizagem histórica, a qual será o tema desta pesquisa. O objetivo deste trabalho é compreender o processo de formação da aprendizagem histórica, nosso interesse específico é investigar quais os significados que os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental atribuem ao estudo da disciplina de História, procurando identificar as relações que os mesmos estabelecem entre passado e presente por intermédio de fontes históricas textuais e visuais presentes no livro didático “DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Vontade de saber História. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2012, 128p”. Por fim, é imprescindível ressaltar que este estudo está sendo desenvolvido sob orientação da professora Doutora Marlene Rosa Cainelli na linha de História e Ensino do Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, localizada no Paraná, Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem Histórica, Educação Histórica, Ensino de História.*

A disciplina de História possui um papel fundamental na formação do aluno enquanto sujeito histórico, entretanto, foi considerada, durante muito tempo, uma matéria na qual a “decoreba” era suficiente, de modo que o aluno apenas deveria reproduzir o que tinha sido dito pelo professor ou o que estava no livro didático, não estabelecendo nenhuma reflexão crítica sobre o assunto abordado e muito menos uma relação entre a disciplina e sua vida cotidiana¹⁷⁷. Porém, com o passar do tempo novos sentidos foram atribuídos a esta disciplina. Atualmente a aprendizagem em História não está mais limitada somente no estudo do passado, mas sim numa intrínseca relação entre diferentes temporalidades (passado, presente e futuro), procurando demonstrar que as indagações do presente só são possíveis de serem respondidas quando nos reportamos, por meio de vestígios, ao passado, ao mesmo tempo que, só é possível projetar ações futuras tendo como base o estudo e a relação com as duas demais temporalidades.

O estudo aqui proposto insere-se num campo de pesquisa denominado Educação Histórica. Segundo Cainelli e Schmidt (2011) este campo surgiu na Inglaterra na segunda metade do século XX e tem se difundido progressivamente em diferentes países do mundo¹⁷⁸. Sublinha-se que pesquisadores portugueses e brasileiros mantêm atualmente um intenso vínculo nas investigações desenvolvidas nesta área, sendo que, “as relações entre os grupos brasileiro e português já possuem uma década” (CAINELLI, SCHMIDT, 2011: 10).

De acordo com Barca (2011) uma das prioridades da Educação Histórica é investigar os sujeitos do ensino e aprendizagem, sobretudo alunos e professores. Dessa forma os manuais didáticos e o currículo, por exemplo, aparecem em um plano secundário. Assim, sublinha-se que e as investigações realizadas neste campo propõem identificar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à disciplina de História, de maneira que nesta área a escola é, prioritariamente, o campo de investigação por excelência. Por conseguinte, ressalta-se que a Educação Histórica abrange diversas possibilidades de análise, dentre elas: “aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideais de segunda ordem em História e narrativas históricas” (CAINELLI; SCHMIDT, 2011: 12). Portanto, ressalta-se que o conceito central desta pesquisa é o de aprendizagem histórica, entretanto, também serão investigados os conceitos de “consciência histórica” (RÜSEN, 2001) e “narrativa histórica” (GAGO, 2007;

¹⁷⁷ A expressão “decoreba” pode ser entendida como o ato de decorar, memorizar, gravar informações exatamente do jeito que elas são apresentadas.

¹⁷⁸ Destaca-se que no Brasil um dos centros mais expressivos dessa área está localizado na cidade de Curitiba-Paraná com a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, a qual coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

RÜSEN, 2001), justamente devido ao fato de que a aprendizagem histórica possibilita o desenvolvimento da consciência histórica, e esta por sua vez, se expressa narrativamente.

Sublinha-se que nesta pesquisa o conceito de aprendizagem histórica está em consonância com duas autoras: Maria Auxiliadora Schmidt e Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira. A primeira delas considera que o ponto de partida da aprendizagem histórica é o passado, de modo que o acesso a este passado se daria apenas através de fontes históricas existentes no tempo presente. Dessa maneira “o presente pode ser encarado como um solo firme e seguro, no qual permanecem vestígios, a partir dos quais projetamos nossas pontes para determinados passados” (SCHMIDT, 2011: 84). Já Oliveira (2013: 16) compreende

a aprendizagem histórica, não como uma apropriação de narrativas singulares sobre o passado, mas como um processo de desenvolvimento do pensamento histórico, – ou consciência histórica - que permita aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo na perspectiva do tempo.

Após as explanações acima é essencial destacar os principais aspectos desta pesquisa. Primeiramente é importante apontar que os sujeitos centrais são os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. O principal objetivo é compreender o processo de formação da aprendizagem histórica, nosso interesse específico é investigar quais os significados e os sentidos que alunos do sexto ano do Ensino Fundamental atribuem ao estudo da disciplina de História, procurando identificar as relações que os mesmos estabelecem entre passado e presente por intermédio de fontes históricas textuais e visuais presentes no livro didático DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. *Vontade de saber História*. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2012, 128p”.

A proposta de se trabalhar com um livro didático de História reside no fato de que este ainda é o principal recurso utilizado pelos alunos durante o processo de construção de uma compreensão histórica. Além disso, ressalta-se o impacto social desse material, justamente por abranger, quantitativamente, um público grande e disseminar um conhecimento mais amplo.

Segundo Choppin (2004) as principais funções dos livros didáticos estão divididas em quatro categorias. Na primeira delas, intitulada função referencial, este material didático é considerado o lugar onde importantes conhecimentos se encontram, bem como onde apresentam-se conteúdos e conhecimentos que um grupo social considera essencial transmitir às novas gerações. Em seguida, na função instrumental, o livro didático proporciona técnicas de aprendizagem, “propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, a apropriação de habilidades, etc.” (CHOPPIN, 2004: 553). Na função mais antiga do livro didático, denominada função ideológica e cultural, este se consolidou

como um veículo primordial “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004: 553). O livro didático é aqui comparado com a moeda e a bandeira, ou seja, como uma representação da soberania nacional, assumindo assim, um importante papel político. Já na função mais recente, denominada função documental, o livro didático é capaz de desenvolver a competência crítica do aluno, tanto por documentos textuais quanto visuais. É importante ressaltar que esta função “só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam fornecer sua autonomia” (CHOPPIN, 2004: 553). Sublinha-se que esta última função encaminhará a pesquisa aqui proposta.

Outra pesquisadora, Circe Bittencourt (1997), considera que o livro didático possui um caráter complexo, sendo que cada professor vê este material didático de uma maneira, alguns como um auxílio para proporcionar uma boa aprendizagem, e outros como prejudicial e responsável pela condição deficitária da educação.

Segundo Circe Bittencourt (1997) o livro didático não é um objeto imparcial, pois em sua produção diferentes agentes encontram-se envolvidos e, desse modo, uma ideologia, de certa forma, acaba sendo transmitida. Assim “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 1997: 71). Considerando esta perspectiva nota-se que este recurso didático apresenta um determinado discurso, privilegiando alguns conteúdos em detrimento de outros. Desse modo, devido a alguns fatores – a intensa carga horária, por exemplo – a maioria dos professores acaba mediando determinado discurso e não proporcionando uma criticidade por parte do aluno.

Em vista disso, uma das finalidades desta pesquisa é impulsionar os alunos a perceber que o texto didático é portador de conhecimentos significativos, todavia, que o mesmo deve ser criticamente analisado e percebido como um instrumento produzido em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diversificados e por diferentes sujeitos históricos.

Por fim, compreende-se que este material possibilita inúmeras reflexões. Além da análise do conteúdo, é possível, por exemplo, pensar como seus leitores interpretaram as informações ali contidas. Outra alternativa refere-se ao papel do livro e sua relação com a editora. Nesta dimensão, observa-se a possibilidade de perceber se o livro foi produzido sob encomenda da editora ou se o autor primeiramente o produziu, e a posteriori, procurou uma editora para publicá-lo.

Isto posto, ressalta-se que acreditamos que os livros didáticos não devem ser concebidos como portadores de um conhecimento pronto e fechado. Seus leitores devem questioná-lo e

investigá-lo e não admitir todos os seus conteúdos como verdadeiros. É importante destacar também que a escola é um espaço de formação de identidades, de maneira que um dos desafios do professor é conhecer o seu aluno, pois o mesmo possui uma compreensão, fora da escola, acerca do mundo. Dessa maneira é plausível destacar que no mundo contemporâneo a identidade híbrida dos sujeitos se torna cada vez mais presente, de maneira que o papel da escola nesta sociedade, que apresenta sujeitos cada vez mais díspares, é essencial. Por fim, o professor possui um papel primordial, pois ele é o mediador entre o conhecimento que o aluno já possui e os novos conhecimentos apresentados; e também é, essencialmente, aquele que possibilita que o aluno desenvolva o exercício da argumentação, criando compreensões e proposições críticas.

Assim sendo, sublinha-se que a pesquisa terá início com a atividade de observação justamente devido ao fato de que, segundo Rodrigues (2002), a sala de aula pode ser entendida como um espaço plural no qual ocorre a (re)construção de uma infinidade de saberes. Diante disto propõe-se observar cada turma durante um período que ainda será definido. Posteriormente será escolhido um conteúdo específico do livro didático e aplicado um questionário de estudo exploratório, com a intenção de identificar as ideias preliminares desses alunos sobre o conteúdo escolhido. Em seguida, será feita a leitura e tabulação desses questionários.

Por fim será proposto que os alunos elaborem suas próprias narrativas históricas. É importante destacar que a proposta inicial é de que as narrativas dos alunos contenham a análise das fontes históricas e também que nós, pesquisadores, consigamos identificar, por meio dessa análise, como os alunos constroem sua aprendizagem histórica e qual a importância atribuída à disciplina de História.

Nos parágrafos subsequentes serão apresentados alguns autores que nortearão a pesquisa, entretanto, é importante frisar novamente que a mesma se apresenta em fase inicial e, portanto, a pesquisa de campo ainda não foi realizada.

Marília Gago aborda, na tese intitulada “Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores”, dois conceitos importantes: o de consciência histórica e o de narrativa histórica. No que diz respeito a consciência histórica a autora aponta que esta consciência é fundamental para que ocorra a construção da identidade do indivíduo. É pertinente ressaltar que no processo de construção dessa identidade o sujeito pode compreender seu próprio “eu”, bem como, perceber a alteridade dos indivíduos que estão inseridos no mesmo grupo.

Discutindo o conceito de narrativa histórica Gago (2007) apresenta algumas considerações relevantes. A princípio a autora destaca que este conceito não pode ser visto como uma expressão da singela opinião dos indivíduos, pois é primordial perceber que a narrativa histórica é a faceta material da compreensão dos sujeitos, de modo que nela “se entende a História como uma reconstrução do pensamento da acção humana do passado com base na evidência” (GAGO, 2007: 26). Em seguida, ao referenciar Ricouer (1999), Gago (2007: 18) ressalta que “a narrativa em vez de descrever o mundo, redescreve-o”, de maneira que esse ato é possível apenas a partir de uma seleção de evidências e de pontos de vistas sobre o passado.

Conforme Gago (2007: 50) a narrativa pode ser 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 [...] perspectiva baseada na interpretação da evidência [...]. É, entendida, [...] como experiência de significação e modo de expressão de sentido[...].

No que se refere ao uso de evidências históricas, é pertinente ressaltar que Gago (2007) enfatiza que a construção de uma narrativa histórica deve estar fundamentada nas fontes históricas, de modo que essa fundamentação será decisiva para a aceitabilidade dessa narrativa. Outro aspecto, refere-se à diferenciação dos conceitos de narrativa histórica e estórias, apontando que a grande diferença está ligada ao fato de que o primeiro repousa nas evidências históricas, isto é, “baseia-se em eventos que podem ser mostrados no tempo e no espaço” (GAGO, 2007: 21).

Gago (2007) também apresenta que as interpretações narrativas podem ser divididas em quatro categorias. Na primeira delas, a narração é feita com o objetivo de “honrar um compromisso” (GAGO, 2007: 48), mantendo vivas as relações com o passado. Em seguida, encontra-se o “narrar sentindo a obrigação de reciprocidade como um princípio orientador e moral” (GAGO, 2007: 48), ou seja, a narrativa procura utilizar o passado como um exemplo a ser seguido. Em terceiro lugar, está a narração na qual os argumentos e as ideias nela presentes buscam romper com as atividades determinadas pelo passado. Por fim, encontra-se a narração dos acontecimentos do passado “à luz do presente” (GAGO, 2007: 49), na qual o indivíduo narra o passado a partir de uma perspectiva do presente, buscando iluminações para o futuro. É imprescindível mencionar que os tipos de narrativas estão intrinsecamente relacionados com os tipos de consciências históricas. Isto posto, ressalta-se que a consciência genética, assim como a narração “à luz do presente”, são compreendidas como as categorias mais desejáveis que o indivíduo alcance, pois nelas os sujeitos questionam os episódios passados e são capazes

de reelaborá-los para sua própria vida prática, desenvolvendo assim, um pensamento complexo.

É imprescindível destacar que além desse estudo apoiar-se nas reflexões de narrativa apresentadas por Marília Gago, este conceito também está de acordo com as ideias de Rüsen (2001). Segundo este autor é por meio das narrativas históricas que os sujeitos são capazes de expressar seu pensamento histórico, de maneira que estas tornam “presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada” (RÜSEN, 2001: 65).

Isto posto, sublinha-se que a pesquisa de Marília Gago procurou entrelaçar os dois conceitos acima apresentados. Assim, a principal problemática da pesquisa de Gago é investigar “que perfis conceptuais apresentam os professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica” (GAGO, 2007: 05). Sublinha-se que a autora, devido ao fato de pertencer ao campo da Educação Histórica, utilizou o método da teoria fundamentada, realizando três estudos: um exploratório, um piloto e um final, de maneira que os dois primeiros foram realizados com o objetivo de “afinar todos os procedimentos de investigação para o estudo final” (GAGO, 2007: 183).

Destaca-se que a autora realizou sua pesquisa com professores do ensino básico e secundário, sendo estes pertencentes a diferentes regiões de Portugal¹⁷⁹. Na conclusão Gago (2007: 328-329) aponta que puderam ser construídos quatro perfis de consciência histórica dos professores. O primeiro deles, intitulado “passado substantivo”, diz respeito aos temas da história, de maneira que estes seriam selecionados pela memória coletiva e possibilitariam o desenvolvimento da identidade de um grupo. Nesta categoria prevalece a ideia de que o conteúdo deve ser preservado por meio da memorização. Em seguida está o perfil “lições do passado”, o qual indica uma recordação de valores e tradições, estabelecendo uma relação emocional com os fatos históricos. Outro perfil, denominado “lições de um passado em evolução”, ressalta que os eventos do passado devem ser contextualizados no presente para que sirvam não como exemplos inquestionáveis a serem seguidos, mas sim para a reflexão sobre a mudança e o progresso. Por fim, está o perfil “continuidades e diferenças entre tempos”, indicando que as mudanças e permanências entre passado e presente devem ser discutidas e analisadas.

¹⁷⁹ No estudo piloto Marília Gago também entrevistou professores de História da Inglaterra. A estudiosa afirma que em momento algum houve a intenção de comparar professores portugueses e ingleses, de maneira que estes últimos, foram utilizados com a intenção de constituir de maneira mais consistente o quadro conceitual do estudo.

Por sua vez, as discussões que Flávio Batista dos Santos apresenta em sua dissertação, intitulada “O Ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti – PR”, defendida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, localizada no Paraná, Brasil, também contribuem demasiadamente para o desenvolvimento da pesquisa que pretende ser desenvolvida. Primeiramente, é pertinente observar que os sujeitos de seu estudo foram alunos do Ensino Fundamental. Ademais, destaca-se que uma das propostas de atividade desta pesquisa foi a produção de narrativas. Neste aspecto, o autor destaca que a prática do professor, ou seja, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e como discuti-los, influenciam os alunos no momento da produção de suas narrativas, e, portanto, torna-se necessário elucidar que essas narrativas são produzidas a partir das vivências dos sujeitos tanto na escola quanto na sua vida fora dela.

De acordo com Santos (2014: 11) a principal questão que norteou o estudo relaciona-se com a identificação da “relevância e a significância histórica presente nos conteúdos trabalhados em sala de aula e seus efeitos na vida prática desses estudantes”. Portanto, observa-se que o pesquisador procurou identificar quais sentidos os conteúdos da disciplina de História tem para os alunos na sua vida cotidiana, bem como, identificar a formação da consciência histórica dos mesmos. Ressalta-se que ao trabalhar com o conceito de consciência histórica Santos (2014) destaca que os alunos constroem o pensamento histórico segundo a empatia que sentem com relação ao conteúdo abordado em sala de aula.

Santos (2014) aponta que a história local é um tema pouco discutido nas escolas, de modo que a história ensinada sempre parece algo distante dos alunos. Diante disto, estes alunos entendem que são apenas espectadores dos fatos que ocorreram no passado. Diante disto, Santos realizou sua pesquisa em escolas públicas e particulares, com alunos do sexto e nono ano do Ensino Fundamental.

Ao indagar os alunos com a questão “qual a sua opinião sobre estudar História nas escolas” (SANTOS, 2014: 71), o autor destaca que a maior parte deles entende que a História é importante pois possibilita o conhecimento do passado. No que se refere as relações entre passado e presente, Santos (2014) ressalta que num total de 100% apenas 4% dos alunos consegue estabelecer essas ligações. Já a segunda questão dizia a respeito dos temas históricos preferidos pelos alunos. O autor destaca que a maioria deles respondeu de acordo com o que estavam estudando ou com o que já haviam estudado há pouco tempo. Posteriormente Santos (2014)

questiona os alunos sobre como as aulas de História têm sido ministradas, de maneira que seguindo o autor as respostas a essa pergunta possibilitam “medir o interesse, empatia, relevância e como acontece o aprendizado nessa disciplina” (SANTOS, 2014: 82). A maioria das respostas apontam que as aulas de História são satisfatórias para os alunos da escola pública e, em detrimento, a pesquisa apresenta que os alunos da escola particular consideram as aulas inadequadas e pouco explicativas.

É importante destacar que todos os autores já apresentados pertencem ao campo da Educação Histórica. Flávio Santos, apesar de ser um pesquisador recente neste campo, apresenta uma preocupação essencial para a área. Esta preocupação refere-se “à relação entre a História ensinada em sala de aula e a história vivida” (SANTOS, 2014: 84). Nas respostas dos alunos, o pesquisador observou que essa relação praticamente não existe, elucidando um distanciamento entre estes tipos de História.

Ao investigar o pensamento dos alunos por meio de diferentes questões propôs que os mesmos elaborassem narrativas. A partir desta atividade identificou três tipos de compreensões sobre a História: fragmentada, restrita e global. Santos (2014) elucida que ocorreu uma predominância de narrativas fragmentadas, nas quais os alunos apenas mencionam o tempo passado sem estabelecer nenhuma relação com as demais temporalidades. No que diz respeito as narrativas restritas, o pesquisador destaca que os alunos conseguem estabelecer, nem que seja de forma mínima, ligações entre passado e presente. Já as narrativas globais, nas quais os alunos relacionam presente, passado e futuro, pouco apareceram. Por fim, Santos (2014) aponta para a necessidade de um ensino de História capaz de possibilitar que os alunos percebam que também são sujeitos históricos.

As discussões que Regina Maria de Oliveira Ribeiro apresenta na dissertação denominada “A “máquina do tempo”: representações do passado, história e memória na sala de aula”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, no ano de 2006, merecem algumas reflexões. Preliminarmente, destaca-se que o principal objetivo da autora foi o de identificar os significados que alunos, entre 11 e 14 anos, atribuem a alguns conceitos históricos, sobretudo os de história, memória, tempo e passado. É interessante observar que em seu estudo Regina destaca a importância do diálogo entre diferentes campos, até porque a mesma apresenta discussões realizadas por Lev Vygotsky e também por Serge Moscovici, ambos pertencentes à psicologia.

Sublinha-se que a autora discutiu com os alunos a importância do patrimônio cultural, com a intenção de demonstrar que este também pode ser considerado uma fonte histórica importante no que se refere ao estudo do passado. Regina realizou sua pesquisa numa escola localizada no distrito da zona leste da cidade de São Paulo, Brasil. Destaca-se que a autora também levou os alunos para conhecer a Capela de São Miguel Arcanjo, localizada num distrito vizinho, com a intenção de discutir a importância do patrimônio como fonte histórica material. É importante mencionar que o estudo realizado foi extenso, de maio a outubro do ano de 2005. A importância do trabalho de Regina para nosso estudo reside no fato de que a mesma realizou uma pesquisa participativa, interferindo no campo de investigação, de modo que se objetiva também desenvolver uma pesquisa nesse âmbito.

Ao debater no ambiente escolar alguns conceitos históricos, Ribeiro (2006) destaca que os alunos os compreendem a partir de suas vivências e experiências externas a escola, até porque, de acordo com Gago e Barca (2001: 241) “os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experencia”. Tendo em vista isso, Ribeiro (2006) destaca a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos. A autora aponta que esses conhecimentos devem ser vistos como elaborações pessoais, justamente devido ao fato de que são produtos dos diálogos sociais produzidos no seu dia-a-dia. Além disso, é imprescindível ressaltar que “tais conhecimentos são acionados pelo sujeito quando há a necessidade do entendimento de algo novo, como um conceito, um acontecimento, um objeto, buscando assimilá-lo ao seu universo social e cognitivo” (RIBEIRO, 2006: 105). Desse modo, Barca (2004) destaca que será a partir desses conhecimentos que os alunos analisarão as fontes históricas disponíveis para, posteriormente, desenvolverem uma compreensão histórica elaborada acerca do passado.

Ribeiro (2006) apresenta considerações importantes. Em primeiro lugar aponta que os alunos não entendem a História como uma disciplina científica e útil para suas vivências cotidianas. Em seguida, destaca que para eles o tempo histórico é entendido como algo que está inerte e longínquo. Além disso, os alunos ainda não conseguem perceber a utilidade do passado na sua vida prática, não compreendendo que este passado é importante para orientar ações no presente e esboçar possíveis perspectivas para o futuro.

A pesquisadora Marlene Cainelli realizou uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina História com alunos do Ensino Fundamental, mais precisamente aqueles alunos que se encontravam na transição do quinto para o sexto ano, entendido pela autora, como um período de mudanças e inquietações. Durante o processo de realização da pesquisa, os quais

envolveram observações e entrevistas, Cainelli (2011: 129) sublinha que foi possível perceber que nessa transição “trabalhos de parceria e continuidade são praticamente inexistentes”. Neste caso a autora refere-se a falta de diálogo entre as propostas de ensino, problematizando que ao sair do quinto ano e entrar no sexto ano, o estudante na realidade inicia uma nova vida escolar, de maneira que nela “encontra um sistema que desconfia de sua formação e realiza diagnósticos para saber seu nível de aprendizagem” (CAINELLI, 2011: 129). Por fim, destaca-se que uma das conclusões nas quais a pesquisadora chega refere-se à dificuldade do aluno de relacionar a História com sua vida prática, entendendo que o estudo dos conteúdos dessa disciplina são essenciais para a compreensão do tempo presente.

Por outro lado, as pesquisadoras Isabel Barca e Marília Gago, investigaram, no texto “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”, os “níveis de argumentação” (BARCA, GAGO, 2001: 239) de alunos pertencentes ao 6º ano. É interessante destacar que a ideia norteadora do trabalho foi a de pensar se os estudantes desenvolvem um raciocínio elaborado sobre diferentes perspectivas históricas a respeito de um mesmo acontecimento histórico.

Na conclusão da pesquisa, as autoras destacam que estes alunos “estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situações de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados” (BARCA; GAGO, 2001: 253). A partir disto, as estudiosas conceberam quatro perfis conceituais referentes aos níveis de explicação dos alunos. O primeiro deles seria um “perfil menos elaborado” (BARCA, GAGO, 2001: 239), no qual as narrativas aparecem fragmentadas, não ocorrendo uma relação entre passado, presente e futuro. Em seguida, um perfil mais intermediário, o qual engloba uma compreensão mais solidificada das mensagens apresentadas nas fontes. Já os dois últimos perfis evidenciaram uma compreensão mais estruturada, demonstrando até a presença de opiniões a respeito das informações ali expostas.

Portanto, destaca-se que a revisão de literatura realizada acima será importante para auxiliar no desenvolvimento de nossa investigação, pois os autores mencionados direcionam suas pesquisas para melhor apreender como os alunos compreendem a História ensinada, procurando entender também por meio de quais veículos os professores ensinam História, bem como quais os saberes que estes profissionais mobilizam no ato de ensinar essa disciplina.

É importante sublinhar que todas as pesquisas apresentadas anteriormente possuem como categoria principal o pensamento de Jörn Rüsen. Em uma de suas maiores obras, intitulada “Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”, podemos observar

um dos principais conceitos elaborados por Jörn Rüsen: o de “consciência histórica” (RÜSEN, 2001: 12), também denominado pensamento histórico. A consciência histórica pode ser entendida como a capacidade do ser humano de se orientar no tempo, de modo que esta orientação estaria relacionada com os conhecimentos históricos que o sujeito adquiriu durante sua vida. Sublinha-se também que a consciência histórica é o fator primordial para que o indivíduo construa sua identidade, na qual o mesmo pode compreender seu próprio “eu”, bem como perceber a alteridade dos indivíduos que estão inseridos no mesmo grupo. Dessa maneira, o autor aponta que a “ciência é desafiada por essa carência” (RÜSEN, 2001: 12) de orientação do sujeito no tempo presente, de modo que a razão, entendida como um dos fatores da ciência da História, é originada na própria carência de orientação do ser humano na sua vida prática.

A consciência histórica está dividida em quatro modelos. No primeiro deles, denominado “consciência histórica tradicional”, ocorre uma repetição de costumes, ordens e tradições, de maneira que o sujeito não realiza nenhuma reflexão crítica sobre seus atos. Neste tipo de consciência histórica o passado muda lentamente, pois objetiva-se manter as ações sempre do mesmo jeito. No segundo tipo, denominado “consciência histórica exemplar”, os sujeitos enxergam o passado com um modelo inquestionável, sendo necessário apenas segui-lo, sem quaisquer reflexões. Em seguida, está a “consciência histórica crítica”, na qual ocorre a recusa do que já aconteceu, criando algo totalmente novo; entretanto, destaca-se que esse modelo também não apresenta nenhuma argumentação sobre o porquê dessa rejeição. Por fim, está a “consciência histórica genética”. Nesta ocorre uma abertura para a diversidade e um entendimento maior do “outro”, pois o sujeito analisa um fato, realiza uma crítica e posteriormente, constrói uma outra interpretação pautada numa análise mais coerente. Isto posto, salienta-se que os sujeitos não são formados apenas por uma consciência histórica, pois mobilizam a cada momento um tipo, prevalecendo uma em detrimento da outra.

Isto posto, destaca-se que Rüsen (2001) apresenta como questão principal a atuação da razão histórica no campo da ciência da História. Neste aspecto, o autor apresenta duas preocupações principais. A primeira delas refere-se a discussão que envolve questionar por qual meio o pensamento histórico reporta-se às carências de orientação dos indivíduos, de maneira que neste viés surge a questão da razão na história. Já o segundo está relacionado com o que a ciência da história tem a apontar sobre a razão na história. Além disso, Rüsen (2001) destaca o papel da teoria da História, elucidando que um dos objetivos dessa teoria é analisar a essência científica do pensamento histórico, de maneira que com ela o pensamento histórico torna-se mais elaborado e crítico.

O autor aponta que a base da teoria da História é o cotidiano do historiador, de maneira que o trabalho deste profissional deve partir da visão do conjunto para uma visão do particular. O autor ainda destaca que os fundamentos e as concepções da ciência da História são objetos da teoria da história, designando assim, a denominação “matriz disciplinar” (RÜSEN, 2001: 29). De acordo com as ideias de Kuhn (1975 apud RÜSEN, 2001: 29) esta pode ser entendida como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinante da ciência da história como disciplina especializada”. Ressalta-se que esta matriz apresenta cinco fatores que estão constantemente interligados, sendo eles: métodos, formas, funções, interesses e ideias. De acordo com Rüsen (2001: 35) “os diversos fatores são, pois, etapas de um processo de orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico”.

Sublinha-se que a principal noção transmitida por essa matriz é a de que a disciplina de História, ou seja, a História tida como uma ciência, não deve estar separada da vida prática dos indivíduos. Desse modo, a disciplina de História e a vida prática encontram-se interligadas em um círculo, o qual conecta a história e a vida cotidiana. Assim, Rüsen (2001) destaca que a compreensão de uma matriz disciplinar como princípio da ciência da história reside sobretudo no entendimento de que esta ciência deve estar relacionada com a vida prática, bem como contribuir para a orientação e as mudanças dos homens no seu próprio tempo.

Rüsen ainda apresenta os significados da teoria da história para o estudo da História, para a pesquisa histórica, assim como para a historiografia e também para a formação histórica. No que diz respeito a contribuição para o estudo da História Rüsen (2001: 38-42) aponta seis funções: “função propedêutica”, “função de coordenação”, “função motivadora”, “função organizadora”, “função de seleção e fundamentação” e “função mediadora”. No que se refere ao papel da função motivadora destaca-se que a mesma possui como propósito principal “solucionar o problema do subjetivismo diante da exigência de objetividade do pensamento histórico-científico” (RÜSEN, 2001: 39). Diante disto, Rüsen (2001) destaca que o estudioso aprende a empregar, com o auxílio da teoria da História, sua subjetividade na própria construção da objetividade, até porque é impossível o pesquisador simplesmente anular suas concepções e paixões a respeito do assunto analisado. Por conseguinte, ao abordar os significados para a pesquisa histórica, o autor retoma algumas funções apresentadas no item anterior. Com respeito à função propedêutica é destacado que a teoria da história promove a profissionalização de novos estudiosos da ciência. Além disso, ao exercer a função de coordenação a teoria “fornece os critérios, próprios à disciplina histórica” (RÜSEN, 2001: 43), bem como fornece também a possibilidade de integrar conhecimentos e resultados de outras ciências para o estudo histórico. Já na função

organizadora o pesquisador pode selecionar os materiais da pesquisa e por fim, a função de seleção e fundamentação auxilia o estudioso a desenvolver mais criticamente a capacidade de reflexão.

Com relação às contribuições da teoria para a historiografia, Rüsen (2001: 46) sublinha a “função racionalizadora da pragmática textual”, na qual a racionalidade do saber histórico é exposta aos seus destinatários. Por fim, referindo-se ao significado para a formação histórica, o autor destaca que a teoria da história possui uma “função didático de orientação” (RÜSEN, 2001: 51), indicando assim, a importância de não haver um abismo entre o conteúdo acadêmico e o que é ensinado nas escolas.

Outra característica apresenta por este pesquisador, é procurar demonstrar a cientificidade da consciência histórica, ou seja, identificar em quais situações desse pensamento histórico a história como ciência pode ser encontrada. É importante observar que ao longo da obra, um dos principais conceitos apresentados pelo autor é o de consciência histórica, de modo que neste capítulo, é ressaltado que este termo está essencialmente relacionado com a vida prática do indivíduo, além de auxiliar o sujeito na compreensão da história como ciência. Ressalta-se que a consciência histórica se expressa na forma de narrativa histórica, sendo este último outro conceito abordado por Rüsen. É essencial destacar que estes dois conceitos procuram relacionar as diferentes temporalidades (presente, passado e futuro), sendo que “o elo da ligação do passado com o futuro, pelo presente, é forjado pela narrativa histórica com as representações da continuidade” (RÜSEN, 2001: 64). Assim sublinha-se que é a partir do passado que o indivíduo pode compreender o presente e projetar possíveis ações e iluminações para o futuro.

Ao apresentar o termo cientificismo, o autor discute a distinção entre o pensamento histórico e pensamento histórico científico. De acordo com o autor a principal diferença entre ambos residiria no fato de que o segundo procura alcançar a verdade por meio de um método. Neste aspecto, Rüsen (2001) enfatiza o papel do método ao afirmar que o pensamento histórico se torna científico a partir do momento em que opera metodicamente.

Ressalta-se que o pesquisador apresenta a metodização de acordo com diferentes tendências. Na primeira delas, com relação à experiência, evidencia-se que para torna-se científico o pensamento histórico necessita, além de ser regulado metodicamente, ser garantido por meio da experiência. Já com respeito às normas Rüsen (2001) aponta que as mesmas são importantes para guiar as dúvidas quanto à importância do tempo passado, fazendo com que os sujeitos percebam as articulações entre passado e presente. Por fim, no que concerne as ideias, o autor

refere-se à cientificidade da narrativa histórica, afirmando que as histórias presentes nas narrativas se tornam científicas a partir do momento em que obedecem a regras de teorização, ou seja, quando o historiador é capaz de demonstrar e fundamentar os significados dos fatos apresentados na narrativa. Além disso, são destacados o objetivismo e o subjetivismo (o qual o autor também denomina como partidarismo), destacando uma atuação concomitante entre ambos, até porque a objetividade “resultaria de uma racionalização especificamente científica do partidarismo” (RÜSEN, 2001: 135).

Por fim, o autor aborda a tese do “paradigma narrativista” (RÜSEN, 2001: 149) na qual o pensamento histórico está fundado na lógica narrativista, ou seja, como já mencionado anteriormente, a ideia de que consciência histórica se expressa narrativamente. Por conseguinte, o autor aborda a distinção entre narrativa histórica e narrativa não histórica, alertando que a primeira busca interpretar o passado e possibilitar uma orientação para o presente tanto dos narradores quanto dos leitores.

Além disso, o pesquisador também apresenta a utilização de paradigmas, sendo que estes podem surgir como processos da matriz disciplinar no que se refere à história como ciência. Rüsen (2001) aponta que as formulações paradigmáticas possuem como papel principal destacar as pluralidades, as distinções e as diferentes formas de apresentação da consciência histórica. Ao final da obra o autor elucida que a razão histórica e a ciência histórica não podem ser vistas como instâncias que se excluem, de maneira que é essencial considerar a razão histórica como a “capacidade de sintetizar com coerência os diversos tipos de racionalidade presentes no pensamento histórico” (RÜSEN, 2001: 173). Portanto, deve-se ter em mente que a razão histórica é capaz de identificar os diferentes tipos de racionalidade, bem como possibilitar a interação e a coerência entre estes tipos.

Outrossim, destaca-se que a adoção de uma metodologia torna-se imprescindível para que a pesquisa seja desenvolvida de forma satisfatória, proporcionando contribuições para diferentes espaços acadêmicos e para o público em geral. Ressalta-se que em qualquer trabalho científico um método tem que estar presente para direcionar o estudioso às possíveis interpretações e pressuposições. Acreditamos ser pertinente elucidar a metodologia que será utilizada na nossa pesquisa, pois irá possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do caminho que desejamos traçar durante a aplicação da mesma.

Alain Chalmers (1994) alerta para o fato da não existência de um método universal, que possa ser adotado e utilizado para analisar diferentes objetos em diferentes ciências. Desse modo, este autor aborda a perspectiva de uma infinidade de métodos, entretanto, deixa claro

que não é devido a esse amplo leque de possibilidades que qualquer metodologia seja possível, pois a mesma deve estar dentro dos moldes permitidos pela ciência na qual está inserida. Além disso, ressalta-se que o pesquisador deve escolher a metodologia que será utilizada levando em consideração o objeto investigado, até porque, segundo Aróstegui (2006: 77), é essencial que o método seja adaptado levando em consideração as “peculiaridades de seu objeto”.

Por conseguinte, ressalta-se que será realizada uma pesquisa de caráter qualitativo baseada no método da teoria fundamentada. Ressalta-se que a pesquisa terá um caráter qualitativo e quantitativo, pois a essencialidade de compreender o pensar e o agir do sujeito no seu próprio tempo é inquestionável, bem como a realização de uma pesquisa baseada numa análise numérica.

De acordo com Charmaz (2009) os precursores da teoria fundamentada foram os sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, os quais tiveram como escopo analisar o momento da morte em pacientes terminais em hospitais. Ainda conforme esta autora, Glaser e Strauss publicaram, em 1967, o livro *The Discovery of Grounded Theory*, o qual defende “o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes” (CHARMAZ, 2009: 17). Desse modo, sublinha-se que o grande diferencial da teoria fundamentada reside no fato do estudioso construir suas próprias teorias e categorias, referentes ao objeto de estudo, a partir dos dados que são obtidos no decorrer da pesquisa, de maneira que “os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos” (CHARMAZ, 2009: 15). Neste método o pesquisador não investiga o objeto de estudo com uma teoria final pré-concebida ou com uma categoria já estabelecida, mas as constroem no decorrer de sua própria análise. Portanto, apesar do pesquisador possuir concepções a priori, o objeto de estudo não é analisado a partir de uma teoria fechada, a qual impossibilita qualquer tipo de mudança durante o processo de investigação.

Bogdan e Biklen (1998 apud GAGO 2007: 166) destacam que nesta metodologia a teoria não é desenvolvida preliminarmente como uma pressuposição, com a intenção de ser confirmada posteriormente na análise dos dados coletados, mas sim, como já mencionado, é construída a partir e no decorrer dessa coleta, investigação e análise. Portanto, na teoria fundamentada o pesquisador vai construindo sua (s) teoria (s) a partir do momento em que vai analisando o objeto de estudo e criando suas categorias, até porque, segundo Gago (2007: 170) “esta metodologia aponta a necessidade clara de construção de teoria”. Referenciando Strauss e Corbin (1990), Gago (2007: 177) ressalta que nesta metodologia os conceitos são categorizados de

acordo com sua “relevância teórica”, ou seja, aqueles conceitos que se apresentam repetitivamente são considerados significativos para alcançar o nível de categoria.

Em conclusão é importante destacar que esta pesquisa compartilha da ideia de que o conhecimento acadêmico não deve estar dissociado do conhecimento escolar, justamente devido ao fato de que “é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida a sua transmissão” (SCHMIDT, 1995: 9). Além disso, destaca-se que neste artigo foram apresentados alguns referenciais teóricos iniciais. Sublinha-se também que uma das finalidades primordiais dessa pesquisa de Mestrado é demonstrar aos alunos que o passado não é algo estático, justamente porque os fatos passados são imprescindíveis para compreender ações no presente e projetá-las para o futuro. Por fim, é importante frisar que esta pesquisa se insere no campo de pesquisa denominado Educação Histórica, a qual vem apresentando contribuições significativas para o Ensino de História, procurando demonstrar que o passado é necessário para orientar as ações dos indivíduos no presente, bem como elucidar que ciência e vida prática não devem estar isoladas, mas sempre associadas.

BIBLIOGRAFIA

ARÓSTEGUI, Julio — História e Historiografia: os fundamentos. In: ARÓSTEGUI, Julio — A Pesquisa Histórica: teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006, p.23-96.

BARCA, Isabel — Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília — Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. «Revista Portuguesa de Educação», vol. 14 (2001), p.239-261.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes — Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes — O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

CAINELLI, Marlene Rosa — Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. «Educar em Revista», n.42, (2011), p.127-139.

CHALMERS, Alan F. A Fabricação da Ciência. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, 185p.

CHARMAZ, Kathy — Convite à Teoria Fundamentada. In: CHARMAZ, Kathy — A Construção da Teoria Fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.13-28.

CHOPPIN, Alain — História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. «Revista Educação e Pesquisa», vol.30, (2004), p.549-566.

GAGO, Marília — Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. Braga: Universidade do Minho, 2007. Tese de doutoramento.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de — Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Andressa%20Garcia%20Pinheiro%20de%20Oliveira.pdf. [Consulta realizada em 02/07/2016].

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira — A “máquina do tempo”: representações do passado, história e memória na sala de aula. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Heloisa/Downloads/DissertacaoReginaRibeiro.pdf>. [Consulta realizada em 25/06/2016].

RODRIGUES, José Ribamar Tôres — A sala de aula e o processo de construção do conhecimento. Encontro de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí. 2002, p.1-13.

RÜSEN, Jörn — Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da UnB, 2001, 192p.

SANTOS, Flávio Batista dos — O Ensino de História local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti – PR. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestrado/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014 - SANTOS Flavio Batista.pdf>. [Consulta realizada em 15/06/2016].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora — O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora — Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p.81-90.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora — Literacia Histórica: um desafio para a educação histórico no século XXI. In: Laboratório de Ensino e História da Universidade Estadual de Londrina. História e Ensino — Londrina: Ed. UEL, 1995, p.09-21.