

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

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.



DAS RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E PRÁXIS DE VIDA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO ESCRAVO NO UNIVERSO ESCOLAR

RONALDO CARDOSO ALVES

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de trabalho inicial da pesquisa intitulada “Consciência Histórica e Identidade: construção do conhecimento histórico no cotidiano escolar”. Baseado numa reflexão epistemológica que procurou articular os contributos de diversos pesquisadores das áreas da Teoria da História, da Filosofia da História e da Educação Histórica, a investigação, de natureza essencialmente qualitativa, contou com a participação de estudantes brasileiros (do Estado de S. Paulo) do 8º. e 9º. anos do ensino básico, que interpretaram três fontes históricas distintas: um texto historiográfico sobre a temática da escravidão no período de colonização do Brasil; uma narrativa na linguagem jornalística que discute as dificuldades dos trabalhadores na lavoura de cana-de-açúcar do Brasil atual; e uma charge publicada num jornal de alta circulação brasileiro, a respeito do cotidiano contemporâneo dos trabalhadores das fazendas fornecedoras de matéria-prima às usinas de açúcar e álcool. Pretendeu-se, com estes instrumentos e procedimentos, conhecer as formas pelas quais os estudantes utilizam características próprias da ciência histórica com a finalidade quer de interpretar um conteúdo histórico a eles apresentado, quer de articular diferentes temporalidades e contextos com vista a promover a relação do tema com sua própria condição histórica.

PALAVRAS-CHAVE: *Consciência Histórica, Fontes Históricas, Trabalho Escravo.*

No Brasil, de forma geral, é bastante salutar a distância do trabalho dos historiadores em relação ao cotidiano das pessoas simples. A História, com pouquíssimas exceções, configura-se numa atividade rebuscada na qual o historiador, ao mergulhar no estudo de seu repertório documental para construir uma narrativa acerca de alguma temática por ele selecionada, com raras exceções entende seu trabalho para além do olhar atento e criterioso de seus pares. Convencer outros historiadores a respeito da legitimidade da narrativa por ele elaborada e, para além disso, dotá-la de maior credibilidade e de ineditismo perante outras, passam a ser os objetivos maiores da escrita historiográfica.

Os pesquisadores do ensino de História, por sua vez, são desafiados diariamente nas investigações e atividades de ensino e extensão, tanto na comunidade escolar quanto em seu entorno, a construir legitimidade de seu trabalho junto aos historiadores, pois parcela maioritária, desse segundo grupo, entende que a relação entre História e Educação, torna o trabalho dos historiadores pesquisadores do ensino de História, algo menor, desprezível até.

A pesquisa em Ensino de História que promova relação profícua e aprofundada com diferentes matizes epistemológicas, apresenta questões ao trabalho do historiador, pois o interessa acerca do alcance de seu trabalho no espaço público. Em que medida, o trabalho do historiador, efetiva e eficazmente, relaciona-se com a sociedade na qual está inserido? Suas narrativas, de algum modo, alcança a sociedade, pois elas podem se apresentar por diferentes meios tais como revistas especializadas, séries televisivas, documentários, jornais e, sobretudo, nas aulas de História e nos manuais didáticos. Entretanto, será que os historiadores de forma geral estão preocupados com o alcance de suas narrativas e a diversidade do público-alvo que seu trabalho pode alcançar? Se assim o fosse, a relação entre História e Educação deveria ser mais valorizada, não como algo maior que outros tipos de pesquisa, mas em pé de igualdade a qualquer outra atividade do historiador.

A Educação Histórica, bem como a Didática da História, problematiza essa questão, exatamente por se preocuparem com a relação entre Epistemologias e Ensino de História, fator que demanda um posicionamento autorreflexivo contínuo por parte do historiador, pois

[...] quando objeto de pesquisas dentro e fora do ambiente escolar, redimensiona as pesquisas educacionais na direção da consideração das ideias dos alunos, como também as ideias das pessoas comuns de toda a sociedade, como se relacionam com o seu passado. Ou seja, todo ser humano, em ambiente de escolarização ou não, recorre a alguma forma de atribuição de sentido ao agir no mundo, na intenção de satisfazer os seus interesses. Ao relocar o papel do historiador [...] autolegitimado, a uma condição de cidadão comum, imerso na sociedade, com também interesses e carências, Rüsen então realiza um engate entre a produção do historiador e a satisfação de seus interesses, de sua época, de seu público alvo. O que sugere uma ligação direta entre o conhecimento histórico produzido cientificamente e a função de orientação que ele pode exercer em seu meio de circulação. (BAROM e CERRI; 2012: 1002)

Os autores apresentam dois pontos importantes em sua reflexão, o primeiro relacionado ao importante tratamento que os pesquisadores do Ensino de História dão às ideias históricas apresentadas pelos alunos no espaço escolar, enquanto, o segundo, relacionado ao trabalho do historiador Jorn Rüsen que, ao discutir a função pública da História, compreende, por meio da Didática da História, a necessidade de deslocamento da atuação do historiador, sobretudo no que concerne ao processo de autorreflexão acerca de seu trabalho em função dos sentidos nele contidos, tanto para si quanto para a sociedade preme de diferentes possibilidades de orientação temporal.

Rüsen, à luz da racionalidade histórica, constrói uma teoria que dota o conhecimento histórico de sentido à medida que une a ciência da História à práxis da vida e, concomitantemente, se contrapõe a qualquer instrumentalização teleológica ou relativista da História, tal como aborda o pesquisador Martin Wiklund, no excerto abaixo:

[...] No lugar de simplesmente estipular objetivos, direções ou intenções futuras, ela deve ser formulada como questão, correspondendo à necessidade de orientação histórica. Perguntar sobre sentido, objetivos e direcionamento pode ser visto como o oposto de simplesmente escolher ou decidir o que o passado e o presente deve significar para nós, o oposto de inventar, projetar ou subjetivamente construir sentido ao passado. Se a investigação histórica é vista como algo movido por tais questões, ao invés de ser meramente motivada por questões do que aconteceu no passado, ela perde seu caráter instrumental. A interpretação e a narrativa resultantes podem ser vistas como respostas a tais questões. Nesta busca, o passado nos conta algo não somente sobre experiências de fatos, mas também sobre o sentido. Tomar a questão do sentido como ponto de partida pode ser visto, então, como o oposto da instrumentalização. (WIKLUND, 2008: 39)

Percebe-se, nessa perspectiva, que a teoria da História de Rüsen, ao partir da racionalidade do sentido histórico, evita a instrumentalização da História. A convicção desse autor se baseia em três características: a primeira se refere à forma como a teoria lida com as intenções, os interesses gerados pelas carências de orientação temporal. Ela parte do pressuposto de que todo ser humano nasce num mundo constituído por sentidos que surgiram de interesses de orientação. Trazê-los à memória, investigá-los e interpretá-los podem fazer com que se modifiquem essas intenções prescritas, mas isso não invalida a necessidade de levá-las em conta para análise. A segunda característica pode ser percebida no que se refere às contingências históricas, pois elas atingem a qualquer ser humano e podem movê-los em direção à reflexão, dada que a interpretação derivada desse processo pode renovar os interesses ou mesmo gerar um novo sentido para a orientação temporal. Finalmente, a perspectiva enunciada por Rüsen, mostra que a racionalidade de sentido se difere da instrumentalidade teleológica e do relativismo na teoria da História, porque considera que existem sentidos subsumidos nos vestígios do passado e estes, por sua vez, dialogam com todo ser humano ao dele demandar interpretação. A

mobilização do raciocínio com o objetivo de interpretar o sentido inserido no vestígio do passado obrigatoriamente evita sua instrumentalização. Dessa forma, o

[...] *sentido é entendido como reflexivo, ao invés de ser objetivo ou subjetivo, e orientado ao futuro ao invés de ser meramente determinado pelo passado. O processo de orientação histórica envolve nossa fantasia e nossa vontade, mas os relaciona à experiência do passado e aos dados de sentido, e, assim, os salva do puro decisionismo. Logo, esta atividade da consciência histórica não é chamada nem de “descoberta de sentido”, nem de “criação de sentido”, mas “formação de sentido”. (WIKLUND, 2008: 39)*

Como resultado dessa abrangente visão, Rüsen construiu uma tipologia da consciência histórica. Plausibilidade é a palavra-chave aqui. Com a finalidade de ser plausível para orientação temporal e construção de identidade na contemporaneidade, a consciência histórica dinamicamente deve ser alimentada pela análise dos aspectos objetivos e subjetivos da experiência humana sem qualquer tipo de dogmatismo, seja de cunho moderno (compreendido como a prevalência da objetividade que conduz à instrumentalidade) ou pós-moderno (voltada ao imperialismo da subjetividade que conduz ao relativismo).

Essa perspectiva abre caminho para a alteridade, ao diálogo com o outro sem pré-conceitos. Não é por acaso que o trabalho de Rüsen tem influenciado a criação de parâmetros analíticos para a historiografia comparativa intercultural. Ele mesmo tem-se debruçado no estabelecimento de tais parâmetros que denominou como “universais antropológicos da consciência histórica” (RÜSEN, 2006). No Oriente, o historiador japonês Masayuki Sato estudou a influência da historiografia ocidental moderna na historiografia oriental. Nesse trabalho concluiu que a influência ocidental gerou no Oriente um confronto entre uma historiografia de cunho normativo (baseada em regras tradicionalmente estabelecidas) e a de caráter cognitivo (derivada da influência do Ocidente).¹⁰⁶ Outro trabalho de destaque nessa vertente é do historiador holandês Chris Lorenz que, a partir de um exercício de análise sobre a historiografia canadense, criou uma matriz conceitual que classifica historiografias de diferentes culturas. Para isso, estabeleceu eixos de análise relacionados à identidade cultural como espaço, tempo, religião, classe e gênero, enquanto critérios de comparação que compõem quadros de análise de narrativas historiográficas de diferentes culturas. (LORENZ, 2001)

Esses autores partem da premissa de que é urgente uma resposta que discuta a construção de consciência histórica pela racionalidade de sentido num momento histórico no qual a globalização gerou conflitos políticos e socioeconômicos intra e entre as diferentes culturas. Para

¹⁰⁶Destacam-se os artigos de RÜSEN, J. *Historiografia Comparativa Intercultural*, (2006), p. 115-137; e de SATO, M. *Historiografia Cognitiva e Historiografia Normativa*, (2006), p. 157-174. In. MALERBA, J. (Org.). *A História Escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Editora Contexto.

isso, se faz necessário um movimento de autorreflexão, por parte dos historiadores no intuito de perder o que Lorenz chama de "inocência epistemológica":

Desde que a história tem perdido o que poderíamos chamar de sua "inocência epistemológica" - que é a idéia de que os historiadores são capazes de' apenas dizer como ela realmente era" - os historiadores são forçados a se tornar auto-reflexivos, quer gostem ou não. 'Fazer história' tornou-se mais "filosófico", nesse sentido, porque a história que representa implica a apresentação de um debate, que é apresentar as diversas formas em que o passado tem sido representado no tempo. As fronteiras entre história "normal" e historiografia, portanto se tornam mais porosas do que antes." (LORENZ, 2001: 8)
107

O questionamento aos parâmetros metodológicos da ciência da História gerou, portanto, a necessidade de o historiador refletir a respeito de suas práticas. A relevância histórica não se localiza somente em seu método, é fundamental que o fazer histórico seja precedido e mediado por um “pensar histórico”. Em suma, se o historiador deseja que seu trabalho mobilize o pensamento histórico das pessoas, tal movimento deve ocorrer primeiro consigo mesmo. Filosofia da História e Ciência da História devem, portanto, caminhar de mãos dadas com o fim de constituir a consciência histórica de sentido. Para o historiador holandês, somente esse exercício de autorreflexão dotará o trabalho científico da História de sentido e este, por sua vez, à formação de consciência histórica, sem a qual se tornaria insípida a relação da História com a vida:

*[...] Os historiadores não têm uma tarefa especial na solução dos problemas políticos, mas como especialistas profissionais do passado, eles têm a tarefa de esclarecer a origem histórica dos problemas políticos. Eu não digo que esta é a sua única tarefa, mas apenas que é muito importante. Na prática, isso equivale a [levantar] perspectivas para a identificação e integração dos diferentes e, muitas vezes conflitantes referenciais de questões atuais. Esta identificação e combinação de perspectivas é o sentido mais prático do esforço de objetividade na história que eu conheço. Esforçar-se na busca pela objetividade neste sentido é mesmo uma condição necessária para a história científica, porque lutar pela verdade, não é suficiente. Isto, a propósito, vem a ser, ao mesmo tempo, a minha interpretação que avança para a causa da "consciência histórica", porque, a história objetiva, nesse sentido, promove a compreensão das origens históricas dos problemas atuais." (LORENZ, 2001: 11)*¹⁰⁸

¹⁰⁷No original: “Since history has lost what we could call its ‘epistemological innocence’ – that is the idea that historians are capable of ‘just telling like it really was’ - historians are forced to become self-reflective, whether they like it or not. ‘Doing history’ has become more ‘philosophical’ in this sense, because representing history implies presenting a debate, that is: presenting the various ways in which the past has been represented in time. The borderlines between ‘plain’ history and historiography have therefore become more porous than before.” (Tradução própria)

¹⁰⁸No original: “[...]Historians do not have a special task in solving political problems, but as professional specialists of the past they have the task of clarifying the historical roots of political problems. I do not say this is their only task, only that it is a very important one. In practice this amounts to the identification and the integration of the different and often conflicting perspectives pertaining to present day issues. This identification and combination of perspectives is the most practical meaning of striving for objectivity in history that I know of. Striving after objectivity in this sense is even a necessary condition for scientific history, because striving after truth is not enough. This, by the way, would at the same time be my interpretation of furthering the cause of 'historical consciousness', because ,objective‘ history in this sense furthers the understanding of the historical origins of present day problems.” . (Tradução própria).

O caminho traçado conduz à constatação de que se a ciência da História deseja ser relevante para a vida prática e conservar seu status científico precisa se ancorar numa dinâmica epistemológica que priorize o constante exercício da autorreflexão. Sem isso poderá sucumbir diante do uso ideológico instrumental ou relativista da História. Tal tarefa é imprescindível para tornar clara a importância da História no que se refere à constituição do sentido de orientação temporal e criação de identidade. De outra forma, ela pode se tornar refém de manipulações ideológicas provenientes de uma cultura histórica dominada pelas prescrições do Estado e do Mercado. O pensamento histórico poderá sofrer com barreiras que impedem as pessoas de desenvolverem sentido à sua consciência histórica, relegando-as apenas a reproduzir o que o Estado e o Mercado determinarem. Algo que é muito pouco para uma ciência que deve refletir sobre a complexidade da vida.

Nesse sentido abre-se espaço para os pesquisadores que revestem de densa carga epistemológica suas investigações no Ensino de História, pois ao estudarem a potência das ideias históricas dos estudantes da escola básica, bem como daqueles do ambiente universitário, aprofundam as reflexões a respeito de como os jovens pensam historicamente, construindo consciência histórica num mundo repleto da diversidade narrativa, desde as mais conservadoras e até fundamentalistas, que promovem o distanciamento entre os diferentes, a xenofobia, o racismo, o preconceito, a desumanização, até as mais progressistas, que promovem o encontro entre os diferentes, a alteridade, o respeito, a construção cidadã, a dignidade humana, a diminuição da desigualdade social, enfim, a humanização, entre outras ações.

Todas essas implicações contemporâneas atuam no contexto escolar e interferem não só na formação do pensamento e, conseqüentemente, da consciência histórica, como também questionam a importância da História como disciplina para o aprendizado. Se alunos e professores estão imersos nesse contexto histórico e, portanto, são influenciados pela cultura histórica prescritiva, seja na própria escola, seja no cotidiano extraescolar, de que forma a disciplina de História tem se colocado diante das demandas da sociedade contemporânea? Como tem se apresentado perante as necessidades de orientação temporal e de construção identitária, fatores fundamentais para o percurso histórico humano? Em que medida ocorre o desenvolvimento de consciência histórica no espaço escolar? Essas e outras questões são colocadas ao ensino de História contemporâneo. Nesse sentido, o encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica se constitui num instrumento fundamental para responder às demandas impostas à disciplina de História em sua profunda (e necessária) relação reflexiva com a vida prática, pois

Num contexto histórico no qual a História tem passado por constantes questionamentos de seu caráter de cientificidade (nos seus aspectos teóricos e metodológicos) e enquanto disciplina (ao perder espaço, em alguns países, em currículos que têm privilegiado uma fusão com a Geografia e/ou outras ciências humanas ou mesmo para uma pseudo-disciplina denominada “Cidadania”, onde tudo e nada cabem ao mesmo tempo), o fortalecimento do campo do Ensino de História, em todas as suas vertentes, se reveste de um caráter singular. Diante desse quadro, o intercâmbio de pesquisas dessas diferentes correntes do Ensino de História, ocorrida a partir do início do presente século, tem sido de vital importância para o reconhecimento e legitimação, inclusive política, desse campo do conhecimento científico na Educação. Essa espécie de encontro epistemológico entre os estudos oriundos da Filosofia da História alemã (na qual está inserida a Didática da História) e o trabalho empírico-epistemológico dos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã [e portuguesa], tem proporcionado uma série de benefícios para a pesquisa em Ensino de História, inclusive no Brasil. (ALVES, 2013: 61)

A Filosofia da História, nesse sentido, ao fundamentar epistemologicamente as pesquisas em Ensino de História, possibilita a reflexão a respeito de ações metodológicas, constituídas racionalmente, que busquem o desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico nos estudantes da escola básica de forma que estes utilizem-se do repertório do fazer histórico, não como historiadores, propriamente dito, mas como uma forma de raciocínio eminentemente própria da ciência Histórica. Fazer história, refletir a seu respeito, relacioná-la com a própria vida, dotá-la de sentido para sua própria ação temporal e constituição de identidade, constituem, per si, atividades mentais que possibilitam, ao estudante da escola básica, a importância do estudo da História, retirando sua carga pragmática de ciência voltada ao passado, antes potencializando sua contribuição para a necessária relação com o futuro-passado, tal qual apontado pelo historiador alemão Reinhart Koselleck:

[...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas também para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2006: 308)

Ora, se o tempo histórico pode ser estudado por meio de categorias de análise que integram passado e futuro na narrativa histórica concebida por historiadores, o mesmo recurso epistemológico pode ser utilizado para investigar ideias históricas apresentadas por estudantes da escola básica, os quais são atravessados, influenciados, por narrativas históricas concebidas pelos especialistas. Histórias com as quais se encontram em seu dia-a-dia intra e extraescolar, seja em conversas nos clubes, igrejas, associações, etc, seja em notícias veiculadas pela internet, televisão, rádio, imprensa escrita, etc, ou mesmo nas discussões entre si, ou com professores, em sala de aula ou por manuais didáticos. O estudo da História, nesse sentido, pode ser aprimorado no espaço escolar por meio do trabalho do professor que se nutre das ideias apresentadas pelos alunos, originadas da discussão acerca dos conceitos substantivos. Docente que pode se utilizar de diferentes instrumentos cognitivos que lhes permita analisar narrativas por

outro viés, o meta-histórico (também denominado de “segunda ordem”). Ao analisar as narrativas que se apresentam no espaço escolar, em suas matizes substantiva e meta-histórica, o pesquisador ou o professor-pesquisador da escola básica, formados nessa perspectiva, podem avançar estruturalmente na constituição de novas possibilidades metodológicas que fortalecem a relação de ensino-aprendizagem na escola, com a finalidade de envidar diferentes caminhos de construção do conhecimento histórico, com vistas à formação do pensamento mediada pelo desenvolvimento de consciência histórica. Destarte, a

“[...] consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho.” (RÜSEN, 2001: 60)

Ora, a formação do pensamento histórico é “ganho de tempo” exatamente por ser atravessada pela racionalidade oriunda do trabalho, racionalmente concebido, do conhecimento histórico. Conhecimento que se constitui como “tempo ganho”, pois ao se originar da reflexão epistemológica da História, em sala de aula, promove a relação deste saber com a vida daqueles que a estudam, bem como com as demandas de orientação da sociedade contemporânea. Refletir, enxergando-se seu papel em meio ao mundo e, numa escala mais avançada, enxergando a si e ao outro, gerando posicionamento perante a alteridade de pensamento, dota os estudantes de formação histórica. Ganham tempo, pois ao se defrontarem com os desafios cotidianos lançam mão de argumentos que lhes permitem fugir a narrativas superficiais, de senso comum. Constroem narrativas que podem criticar ações processualmente concebidas na História, rejeitando, portanto, experiências delas derivadas. Podem, de igual maneira, gerar possibilidades de orientação que apontem a novas expectativas, até mesmo por meio de experiências nunca vivenciadas. Experiências históricas podem ser interpretadas e, a partir dessa análise, gerar novas possibilidades de orientação. Enfim, a relação do Ensino de História com a carga epistemológica que a Ciência Histórica possui possibilita reflexão contínua a respeito das questões do tempo histórico, entrelaçando passado, futuro e presente.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de trabalho inicial da pesquisa intitulada “Consciência Histórica e Identidade: construção do conhecimento histórico no cotidiano escolar”, desenvolvida em escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo – Brasil, cujo objetivo é estudar o processo de construção do conhecimento histórico, por parte de diferentes grupos de estudantes, a partir da interpretação de fontes históricas relacionadas à temática do trabalho escravo.

Baseado numa reflexão epistemológica que procurou articular os contributos de diversos pesquisadores das áreas da Teoria da História, da Filosofia da História e da Educação Histórica, a presente investigação, de natureza essencialmente qualitativa, contou com a participação de estudantes brasileiros (do Estado de S. Paulo) do 8º. e 9º. anos do ensino básico, que interpretaram três fontes históricas distintas: um texto historiográfico sobre a temática da escravidão no período de colonização do Brasil; uma narrativa na linguagem jornalística que discute as dificuldades dos trabalhadores na lavoura de cana-de-açúcar do Brasil atual; e uma charge publicada num jornal de alta circulação brasileiro, a respeito do cotidiano contemporâneo dos trabalhadores das fazendas fornecedoras de matéria-prima às usinas de açúcar e álcool. Pretendeu-se, com estes instrumentos e procedimentos, conhecer as formas pelas quais os estudantes utilizam características próprias da ciência histórica com a finalidade quer de interpretar um conteúdo histórico a eles apresentado, quer de articular diferentes temporalidades e contextos com vista a promover a relação do tema com sua própria condição histórica.

O município de Assis, lugar no qual desenvolveu-se a pesquisa, dista cerca de 430 quilômetros a Oeste da capital do Estado de São Paulo - a cidade de São Paulo, em região próxima ao Norte do Estado do Paraná. Com aproximadamente 100 mil habitantes, nela se localiza um dos 30 campi da UNESP (Universidade Estadual Paulista) que, junto com USP (Universidade de São Paulo) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), forma o conjunto das três universidades públicas do Estado de São Paulo. Embora a cidade seja a 15ª. entre os 645 municípios do Estado de São Paulo de maior IDMH (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), fator que mostra a qualidade do desenvolvimento humano na região considerando diferentes itens. Tal “desenvolvimento”, na prática, se restringe a um pequeno grupo de cidadãos cuja condição sócio-econômica destoa, estruturalmente, da grande maioria. Um pequeno passeio pela cidade mostra a desigualdade existente em suas ruas. Enquanto existem pequenos guetos com suntuosas casas, cuja população é abastecida com produtos de alto valor comercial vendidos em algumas poucas lojas que se mantêm pela compra robusta de raras pessoas que nelas circulam, a grande maioria da população habita em espaços periféricos e desenvolvem suas atividades de trabalho (quando não estão desempregadas) em segmentos comerciais e de prestação de serviços, no meio urbano (é comum observar profissionais subcontratados pela prefeitura – câmara - da cidade, limpando as calçadas das lojas supracitadas, sem nenhum equipamento/uniforme adequado para tal, ou seja, usando suas próprias roupas), ou na árdua atividade das usinas de açúcar e álcool presentes em sua macrorregião (a quantidade de trabalhadores, sobretudo da geração dos avós dos alunos das

escolas pesquisadas, oriundas do trabalho manual das plantações de cana-de-açúcar quando mais jovens, é muito grande. E muito deles sequer são alfabetizados).

Tal contexto observado pode ser constatado ao se cotejar outros dados com o IDHM da cidade, tais como aqueles referentes ao “Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes no espaço urbano”. Nesse item, Assis é apenas a 85ª. Cidade, fator que mostra que o alto índice de desenvolvimento humano não se reproduz, na totalidade, em sua população urbana. Quando este índice é pesquisado nos domicílios rurais do Estado de São Paulo (“Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Rural”), Assis fica somente na posição 179ª. entre os 685 municípios. A mencionar que somente cerca de 80 municípios possui população próxima a 100 mil habitantes no Estado de São Paulo (Assis é exatamente a 76ª.)¹⁰⁹ Depreende-se, desses dados que, embora o Índice de Desenvolvimento Humano seja alto no município, se comparado a maior parte das cidades do Estado de São Paulo, a melhor qualidade de vida se apresenta no meio urbano, no entanto para faixa restrita da população (senão o alto índice do IDHM se repetiria, ao menos, proxima-mente, aqui). Quando se coteja o IDHM com a renda média mensal no meio rural, então, a desigualdade aumenta de forma assustadora.

É nesse contexto que a pesquisa vem sendo desenvolvida com estudantes de duas escolas do município de Assis, sendo uma localizada na região central da cidade, e outra em bairro mais afastado do centro, numa região de grande carência socioeconômica.

A Escola “X”¹¹⁰, uma das referências da cidade, possui boa infraestrutura física e atende estudantes do ensino básico e secundário. Seu público agrega filhos de trabalhadores autônomos ou de funções que exigem média escolarização. Ter os filhos estudando em suas fileiras, no ensino básico, é o objetivo de muitas famílias, principalmente daquelas que desejam matriculá-los no ensino secundário de uma das escolas técnicas públicas existentes na região. A ideia é que a formação técnica seja uma espécie de geradora de carreiras futuras em atividades promissoras na região, seja no setor agrícola, seja na área de serviços. A Escola “Y” está localizada numa região periférica do município, distante cerca de cinco quilômetros do centro da cidade. Com infraestrutura física deficiente, possui salas com grades em janelas, portas e corredores, além de não ter espaço arborizado. Atende estudantes do ensino básico e alguns poucos do ensino secundário, dada alta evasão de discentes dessa etapa da escolarização. Seu público é composto por filhos de

¹⁰⁹Esses índices podem ser encontrados na página eletrônica <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=350400&idtema=16&search=sao-paulo|assis>. Sítio que traz informações de pesquisas desenvolvidas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) feitas, em sua maioria, na última década. ¹¹⁰Os nomes das escolas são fictícios.

trabalhadores com pouca escolaridade e renda, e diminuta qualificação profissional¹¹¹. As dificuldades de acompanhamento dos estudos dos filhos, por parte da família, seja pelo não acesso à escolarização, dado o problema do analfabetismo por parte de avós cuidadores¹¹², ou mesmo o excesso de trabalho em diferentes turnos da mãe e/ou do pai, dependendo do caso, dificulta o florescimento de um horizonte de expectativa que permita, à nova geração, romper com o espaço de experiência (KOSELLECK, 2006) ao qual foi relegada, ao longo do tempo, sua família¹¹³.

A elaboração de um perfil socioeconômico e cultural dos discentes permite que possam ser observados aspectos importantes relacionados ao cotidiano dos estudantes e de suas famílias, tanto em sua relação com o Estado e sua influência na constituição socioeconômica das famílias, ou mesmo no acesso a espaços de lazer e cultura por ele proporcionados, etc. Da mesma forma, tal perfil pode possibilitar a investigação de como as famílias se relacionam com a influência do denominado “Mercado” em seu dia a dia. Os pais trabalham? Com qual tipo de atividade? Os filhos reproduzirão, em sua vivência histórica, o mesmo tipo de atividade que os pais, trabalhando, às vezes, para os mesmos padrões? Haverá uma espécie de consciência histórica exemplar/modelar que apresenta o mesmo horizonte de expectativa da geração anterior para os filhos da classe trabalhadora? Nota-se, portanto, que a constituição de um perfil

111Para a construção do perfil socioeconômico e cultural das famílias das escolas pesquisadas foi utilizado um questionário intitulado “Pesquisa de Perfil Discente”.

112Um dos projetos de extensão por mim coordenados, na cidade de Assis e, em sua vizinha, Cândido Mota, atende pessoas com perfil semelhante de parte considerável dos “avós cuidadores” mencionados. O PEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos, é um dos programas institucionais da UNESP que existe em sete campi diferentes, tendo sido criado, no final do ano 2000, com o fim de contribuir para a erradicação do analfabetismo no país e, concomitantemente, possibilitar a seus licenciandos a oportunidade de aprender, praticamente, o ofício da docência, bem como a realização de pesquisas em EJA. No campus de Assis, o PEJA atua em seis salas com aproximadamente 20 graduandos bolsistas e voluntários dos cursos de História, Letras e Psicologia, que lecionam para 50 a 70 alunos em processo de alfabetização, divididos nos espaços citados. Trata-se de um projeto de alfabetização e letramento que trabalha com as concepções do principal educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997). O trabalho de Freire se notabilizou, dentre várias ações, na concepção de alfabetização que possibilitava a conscientização social de seus participantes. Ao apresentarem, nos chamados “círculos de cultura”, palavras que identificavam a comunidade e que se relacionavam a seu cotidiano, denominadas por Freire como “palavras geradoras”, trabalhadores, donas de casa, idosos de estratos socioeconomicamente muito pobres, aprendiam a ler e escrever problematizando suas vidas, conscientizando-se a respeito da opressão a qual eram submetidos por donos das terras nas quais exerciam atividades de trabalho, por exemplo, ou mesmo pelo esquecimento do Estado brasileiro, que não lhes proporcionava Educação (FREIRE, 2008; 2011a; 2011b; 2014; BRANDÃO, 2008). Tal proposta de erradicação do analfabetismo por meio de uma Educação popular, cuja metodologia promovia o surgimento de uma conscientizadora sócio-política crítica em relação à realidade de dominação ao qual era submetido seu público-alvo, custou a Freire a perseguição e o exílio forçado da ditadura civil-militar que governou o Brasil entre os anos de 1964 e 1985.

113“Para o historiador e filósofo da História Reinhart Koselleck, o espaço de experiência é o conjunto de experiências individuais e coletivas passíveis de rememoração que são transmitidas de geração em geração por diferentes meios. Tais experiências, acumuladas em diversos tempos e espaços, têm como objetivo suscitar expectativas nos sujeitos históricos de acordo com as necessidades de orientação em seu tempo. Para ele, as experiências humanas geram expectativas que podem (ou não) ser vivenciadas no processo histórico. O horizonte de expectativas [...] se realiza no hoje, é futuro-presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto’. (ALVES, 2014: 323-324).

socioeconômico discente pode revelar em que medida as relações entre Estado e Mercado se perenizam ao longo do tempo, prescrevendo modelos a serem regiadamente seguidos. Verifica-se, portanto, que é mister estudar em que medida identidades são reproduzidas de geração em geração, não por ser parte da satisfação das carências de orientação no tempo das pessoas que as reproduzem, ou seja, por opção, conscientemente refletida, mas pela necessidade de rotinização prescrita por grupos econômicos que detém o poder político na região, os quais, por tais laços, tornam o horizonte de expectativas de boa parte da população imperceptível, restrito ao espaço de experiência reproduzido ao longo do tempo. Crianças podem compreender que sua única possibilidade de orientação temporal seja a de reproduzir a atividade econômica de trabalho feita por seus pais. Por outro lado, o pouco comprometimento do Estado com a qualidade da Educação dada a boa parte dos filhos da classe trabalhadora, sobretudo daquela localizada na periferia da cidade, pode gerar um grupo de alunos que não veem no conhecimento, algo que possa retirá-los da condição de pobreza, dada a decepção com o espaço escolar. Com esse estado de coisas apresentado, torna-se fulcral a formação do pensamento histórico de professores e estudantes, de maneira que sejam suscitadas, novas possibilidades de orientação temporal, revestidas de criticidade com relação ao cotidiano local, do sítio, município em que se vive, ou mesmo global, ao pensar nas questões estruturais que influenciarão a vida das pessoas na sociedade contemporânea.

Os dados colhidos pelo primeiro instrumento de pesquisa, como observado, já possibilita a interpretação de diferentes características dos grupos pesquisados. Entretanto, para uma pesquisa que procura relacionar os aspectos socioeconômicos e culturais do cotidiano de estudantes, com a relação que estes mantém com o trabalho humano de sua região (ou não), num processo histórico, é fundamental que a elaboração do instrumento de investigação cognitivo considere diferentes possibilidades de construção do conhecimento histórico, bem como a relação desses saberes com cotidiano. Ora, proporcionar ao estudante perceber-se nesse contexto de forma crítica, reflexiva, mostra em que medida há a influência do estudo da História, racionalmente concebido, na elaboração das narrativas discentes.

Dessa forma, num segundo momento, os estudantes responderam a um instrumento com o objetivo de se perceber as semelhanças e diferenças na construção do conhecimento histórico a partir de duas narrativas escritas e uma imagética. Os alunos foram convidados a discutir a temática do “trabalho escravo”, com vista a compreendê-la, conceitualmente, sob a perspectiva da consciência histórica, e relacioná-la ao presente, até mesmo ao seu cotidiano de vida. Como

observado anteriormente, sob diferentes nuances, Jörn Rüsen compreende 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” (RÜSEN, 2001: 57). Nesse sentido, o segundo instrumento de pesquisa proporcionou a investigação de diferentes conceitos meta-históricos ou de “segunda ordem” (LEE, 2001), ou seja, conceitos relacionados à construção do conhecimento histórico dos estudantes, que lhes permite interpretar a produção cultural com a qual mantém contato nos espaços intra e extraescolares, a qual pode ser apropriada pelos historiadores como fonte histórica de um tempo estudado.

São vários os conceitos de segunda ordem que estão sendo investigados, nomeadamente os conceitos de “Evidência Histórica” e de “Explicação Histórica”. Pretende-se que os alunos explorem tanto o conteúdo histórico existente nas fontes, quanto o processo de reconstrução do passado ao transformar tais fontes em evidência histórica de um dado acontecimento ou situação histórica. Como salienta Isabel Barca (2006: 95), a aprendizagem em História é “orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”, pelo que as perspectivas orientadas por diferentes enfoques, podem ser diferentes, mesmo com perguntas muito próximas. Por isso, procurou-se compreender: Como essas fontes foram apropriadas pelos estudantes? São adequadas, ou seja, desafiadoras do seu pensamento histórico acerca do tema discutido? Atuam para confirmar ou refutar uma concepção prévia a respeito do assunto, sem nenhum tipo de acréscimo ou modificação ao pensamento? Doam, simplesmente, mais informações ao tema? Servem como testemunho da versão da História que mais lhes convém? Servem como prova de que esta ou aquela concepção histórica do tempo é a mais credível?

Pretendeu-se, ainda, pesquisar como os estudantes elaboram explicações para questões históricas às quais são submetidos cotidianamente. Aprender História não é memorizar fatos ou datas, tampouco reproduzir, resumidamente, extensas narrativas existentes em manuais didáticos. Explicar a História se faz necessário. É no uso da narrativa histórica, eivada de marcos temporais, de elementos que trazem a lume aspectos do processo histórico estudado, que se verifica em que medida ocorre a aprendizagem histórica. Nesse sentido, Explicação Histórica é entendida como:

[...] uma resposta a uma pergunta de tipo “por que?” sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano [...] Cada explicação pressupõe uma selecção de factores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos factores seleccionados e, entre uma gama e

outra de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros, condições contributivas/facilitadoras. (BARCA, 2000: 61).

Destarte, o instrumento possibilita recolher narrativas elaboradas pelos alunos e, a partir da sua análise, conhecer as suas concepções quanto às diferentes formas como eles lidam com as fontes históricas, as interpretam, e explicam. Em síntese, a partir de um tema estudado, os estudantes constroem suas opções de orientação no tempo presente, bem como abrem perspectivas, conscientemente, para o futuro.

Portanto, ao procurar a investigação do perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes e de suas famílias, bem como gerar possibilidades de relacioná-la com questões estruturais que compõem o processo histórico do local no qual essas famílias habitam, sobretudo no quesito trabalho, a presente pesquisa abre caminho para o estudo da construção do conhecimento histórico que verifique em que medida os estudantes iniciam um processo de autorreflexão, por meio da influência do estudo da História, mediado pela razão histórica (epistemologia), nas escolas. Entretanto, a riqueza do trabalho de investigação que o Ensino de História proporciona não se limita à esfera do educando, pois pesquisadores e professores de História, formados nessa concepção investigativa, tal qual Isabel Barca preconiza em suas atividades referentes à aula-oficina (BARCA, 2004) presente em diversas pesquisas da Educação Histórica em Portugal, por exemplo, constroem constante e profícua reflexão a respeito de seu papel no desafio de promover a aprendizagem histórica com sentido para a vida.

Nesse sentido, Epistemologia e Ensino de História atuam conjuntamente para a construção de uma aprendizagem histórica que privilegie a análise, por parte dos estudantes, das questões estruturais, de âmbitos social, econômico, político e cultural, com as quais se deparam no cotidiano da sociedade contemporânea, enfim, abrindo espaço para a literacia histórica (SCHMIDT, 2009; BARCA, 2006; LEE, 2006; 2008) de forma a, praticamente, a consciência histórica se apresentar em suas ações temporais.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ronaldo Cardoso. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. *Saeculum* (UFPB), v. 30, (2014), p. 321-339.

_____. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, (2013), p. 49-69.

BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Aula oficina do projecto à avaliação. In: Para uma Educação Histórica de Qualidade, *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, (2004), p. 131-144.

_____. Literacia e Consciência Histórica. *Revista Educar - Especial*. Curitiba: Editora UFPR, (2006), p. 93-112.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani e CERRI, Luís Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à Didática da História. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, (2012), p. 991-1008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire?* Coleção Primeiros Passos, 38. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011ª.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In BARCA, Isabel (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, (2001), p. 13-27.

_____. Educação Histórica, consciência histórica e Literacia histórica. In BARCA, I.(org.) *Estudos de consciência histórica na Europa. Ásia e África*. Braga: Uminho. 2008.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In *Revista Educar*. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR. 2006.

LORENZ, Chris. Historical Knowledge and historical reality: a plea for internal realism. In. FAY, B; POMPER, P; VANN, R (Eds). *History and Theory Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers, (2001), p. 342-376.

RÜSEN. Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Historiografia Comparativa Intercultural. In. MALERBA, J. (Org.). *A História Escrita*. São Paulo: Editora Contexto, (2006), p. 115-137.

SATO, M. Historiografia Cognitiva e Historiografia Normativa. In. MALERBA, J. (Org.). *A História Escrita: teoria e história da historiografia*, São Paulo: Editora Contexto, p. 157-174.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2009). Literacia Histórica: um desafio para a Educação Histórica do século XXI. *História & Ensino*, Londrina, (2006), v. 15, p. 09-22.

WIKLUND, Martin . Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. Tradução de Pedro S. P. Caldas. *História da historiografia*, Mariana, UFOP, n. 1, (2008), p. 20.

ANEXO

Idade: _____ ano/série na qual estuda: _____ Sexo: M () F ()

Escola: _____

A atividade abaixo não se trata de uma prova, mas de um pequeno exercício para verificar como você interpreta textos e imagens que tratam de um tema estudado nas aulas de História. Agradecemos por seu interesse e seriedade em participar desta atividade.

Leia os documentos abaixo e responda às questões propostas:

Documento I – A escravidão no Brasil colonial - “As condições físicas nos engenhos baianos eram paupérrimas [muito pobres]: falta de roupa, alojamento inadequado, má nutrição, disciplina rígida e castigos cruéis. [...] As exigências do trabalho nos engenhos de açúcar eram muito pesadas. Durante a safra, os engenhos funcionavam noite adentro, e os trabalhos, às vezes, duravam de dezoito a vinte horas por dia [...]. [...] as condições de trabalho desagradáveis e perigosas combinaram para tornar especialmente “ruim” a produção de açúcar em todas as sociedades escravagistas [que escravizavam] do novo mundo. O Brasil não era exceção.” (SCHWARTZ, Stuart B. Escravos, roceiros e rebeldes, 2001.)

Documento II - “A riqueza do setor sucroalcooleiro [de produção de açúcar e álcool], que movimentará neste ano R\$40 bilhões, não atingiu os lavradores [agricultores]. Em 1985, um cortador [de cana de açúcar] em São Paulo ganhava em média R\$ 32,70 por dia (valor atualizado). Em 2007, recebeu R\$ 28,90. A remuneração caiu, mas as exigências no trabalho aumentaram. Em 1985, o trabalhador cortava 5 toneladas diárias de cana. Na safra atual, 9,3 (toneladas). [...] os cortadores são uma espécie invisível nas publicações [revistas e jornais] do setor. Exibem-se usinas de alta tecnologia, mas oculta-se a mão-de-obra da roça. [...] Acumulam-se as denúncias de trabalho escravo. [...]”(Trechos do especial “Os anti-heróis” – Caderno “Mais”, Folha de São Paulo de 24/08/2008.)



Documento III - Charge de Angeli. In. *Folha de São Paulo*, 2008.

1) Qual ou quais assuntos/temas são apresentados nos documentos?

2) Para você qual dos documentos mostra uma época/tempo mais distante dos dias atuais? Por quê?

3) Você acha que os documentos apresentam algum problema para os seres humanos do passado e/ou do presente? Discuta.

4) Em sua opinião, as situações mostradas nos documentos são próximas ou distantes do seu dia-a-dia? Você consegue identificar em qual lugar, ou quais lugares, ocorreram tais situações? Explique.

5) Agora um desafio: você conseguiria propor alguma forma de resolver esse problema? Descreva sua ideia.

Obrigado por participar da pesquisa!